



HAL
open science

Le carnet de voyage comme outil permettant une ouverture à la diversité linguistique et culturelle chez des élèves de CE2

Marine Ciardullo

► To cite this version:

Marine Ciardullo. Le carnet de voyage comme outil permettant une ouverture à la diversité linguistique et culturelle chez des élèves de CE2. Education. 2017. dumas-01660743

HAL Id: dumas-01660743

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01660743v1>

Submitted on 22 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2016-2017

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

Mention Premier degré

Le carnet de voyage comme outil permettant une ouverture à la diversité linguistique et culturelle chez des élèves de CE2

Présenté par Marine CIARDULLO

Mémoire de Master 2 encadré par Stéphanie GALLIGANI

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) Marine CIARDULLO

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE : « Le carnet de voyage comme outil permettant une ouverture à la diversité linguistique et culturelle chez des élèves de CE2 », 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 Grenoble,
Le 09/05/2017

Signature de l'étudiant(e)



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

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Marine Ciardullo, auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : « Le carnet de voyage comme outil permettant une ouverture à la diversité linguistique et culturelle chez des élèves de CE2 », agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas

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

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS¹ par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Grenoble, le 09/05/2017

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

Bon pour accord



¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>

NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma tutrice de mémoire Mme Galligani qui m'a conseillée, aidée et soutenue dans ma réflexion et l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie également mes collègues professeurs des écoles pour leurs recommandations et leurs conseils. La solidarité au sein de l'équipe pédagogique a été rassurante et enrichissante. Merci à Audrey Bruchet pour la transmission de son savoir et de son expérience en UPE2A ainsi que pour sa disponibilité.

Un grand merci à tous ceux qui ont été présents durant cette année. Les encouragements et le soutien de ma famille et de mes amis m'ont été précieux.

Merci à mon amie Pauline Bello, illustratrice/créatrice, pour le montage final des carnets de voyage des élèves.

Sans oublier mes élèves, que je remercie grandement, pour leur implication dans le projet proposé et pour leur enthousiasme.

SOMMAIRE

Introduction	1
Partie 1. Quelques aspects théoriques	2
1. Les élèves allophones nouvellement arrivés	2
1.1 Qui sont-ils ?	2
1.2 Leur accueil et leur inclusion au sein de l'école et de la classe	2
1.3 Le dispositif UPE2A	4
1.3.1 Qu'est-ce que c'est ?	4
1.3.2 Pour qui ?	4
1.3.3 La scolarisation en UPE2A	4
2. Le plurilinguisme	5
2.1 Un peu d'histoire	5
2.2 Qu'est-ce que le plurilinguisme ?	6
2.3 Le plurilinguisme à l'école	6
2.4 Langue maternelle ? Langue de scolarisation ?	7
3. L'élève, son identité et son rapport à autrui : la notion d'altérité	8
3.1 Le soi et les autres	8
3.2 La différence et l'acceptation	8
3.3 Le jugement	9
3.4 La tolérance	10
3.5 La lutte contre les stéréotypes	10
4. Les approches plurielles : des démarches permettant la prise en compte du plurilinguisme des élèves	11
4.1 Qu'est-ce que les approches plurielles ?	11
4.2 L'approche interculturelle	12
4.3 L'éveil aux langues	13
4.4 L'exemple du carnet de voyage : une approche interculturelle et interdisciplinaire	14

4.4.1	L'exemple du carnet de voyage	14
4.4.2	L'interdisciplinarité	15
Partie 2.	La mise en place d'une séquence	17
1.	Méthode	17
1.1	Participants	17
1.1.1	L'école Malherbe, Grenoble.....	17
1.1.2	Le profil des élèves de la classe.....	17
1.2	Matériel	19
1.2.1	Le carnet de voyage	19
1.2.2	L'utilisation d'albums	20
1.2.3	Les questionnaires et l'évaluation	20
1.2.3.1	Le questionnaire de début de séquence	20
1.2.3.2	Le questionnaire de fin de séquence	21
1.2.3.3	L'évaluation sommative	21
1.2.4	Les programmes : une référence indispensable	21
1.3	Procédure : la séquence « Autour du monde : ici et ailleurs »	23
2.	Résultats	25
2.1	Recueil de données	25
2.1.1	Les résultats des questionnaires	26
2.1.1.1	Résultats du questionnaire distribué en début de séquence	26
2.1.1.2	Résultats du questionnaire distribué en fin de séquence	27
2.1.2	Les résultats de l'évaluation sommative	28
2.2	Analyse des résultats	29
3.	Discussion et conclusion	31
3.1	Des résultats aux hypothèses	31
3.2	Les limites de l'étude	33
3.3	Des perspectives possibles	34
3.4	L'étude et le métier d'enseignant	35
	Bibliographie et sitographie	36
	Table des annexes	38

Introduction

« Vers une société multiculturelle- vivre ensemble,
c'est possible. (...) cultivons les différences »

(Y. Gastaut, 1998 : 40)

J'introduis mon travail par une citation de Yvan Gastaut car cette dernière a inspiré ma réflexion tout au long de mon travail.

L'École française accueille aujourd'hui de plus en plus d'élèves nouvellement arrivés ainsi que d'élèves plurilingues. De ce fait, les différentes réformes de l'Éducation Nationale ont mis en avant l'École comme étant un espace propice au développement des pratiques inclusives, c'est ce qui a attiré mon attention. J'ai choisi dans ce mémoire de me concentrer sur un outil permettant une ouverture, à tous les élèves (monolingues, plurilingues et allophones) d'une classe, à la diversité linguistique et culturelle existante au sein de cette dernière. Au regard de mon métier d'enseignant j'ai trouvé intéressant de réfléchir sur la possibilité de prendre appui sur ces différents profils qui composent une classe. C'est la volonté d'obtenir des réponses et des pistes, en vue d'améliorer ma pratique d'enseignement face à des situations de plurilinguisme et d'accueil d'élèves allophones, que j'ai choisi de travailler sur ce sujet.

Je présenterai dans un premier temps une partie théorique dans laquelle j'analyserai différents points au regard des travaux littéraires et scientifiques déjà menés. J'ai pour cette présentation synthétisé mes différentes lectures. Je parlerai d'abord des élèves allophones nouvellement arrivés et des dispositifs mis en place pour leur accueil et leur inclusion. Je définirai ensuite le plurilinguisme et j'aborderai quelques notions du programme d'enseignement moral et civique en essayant de comprendre le rapport à autrui que les élèves peuvent avoir au cycle 2. Pour finir cette partie d'état de l'art j'aborderai deux approches plurielles : la démarche interculturelle et l'éveil aux langues, puis je prendrai pour exemple à cette approche interculturelle : le carnet de voyage. Les éléments décrits dans cette partie ont aiguillé ma réflexion et ont été point d'appui à mon travail. Dans un second temps, afin de répondre à ma problématique et essayer de valider mes hypothèses je présenterai le travail de recherche mené auprès d'une classe de CE2 puis je discuterai les résultats. Suite à cette discussion je rendrai compte de l'expérimentation au regard de ma problématique grâce à mes analyses pratiques.

Partie 1. Quelques aspects théoriques

1. Les élèves nouvellement arrivés

1.1 Qui sont-ils ?

Par définition, un allophone désigne un individu qui a pour langue première une autre langue que celle parlée sur le territoire où il se trouve. Par « nouveaux arrivants », il faut entendre les élèves qui n'étaient pas scolarisés en France l'année précédente. Aujourd'hui, les instructions sur la scolarisation des nouveaux arrivants parlent des EANA, c'est-à-dire les élèves allophones nouvellement arrivés ; leurs profils sont très diversifiés. D'après l'Éducation Nationale, un EANA est un élève âgé entre six et dix-huit ans qui vient de l'étranger et qui est en France depuis moins d'une année. Auparavant on parlait d'élève nouvellement arrivé en France (ENAF). Ce terme a ainsi évolué à la volonté de l'Éducation Nationale pour ne plus désigner les élèves nouvellement arrivés comme des élèves non francophones et ne maîtrisant pas la langue française et ainsi ne plus les percevoir négativement.

1.2 Leur accueil et leur inclusion au sein de l'école et de la classe

D'après les textes officiels, la scolarisation des EANA relève du droit commun et de l'obligation scolaire.² La République et l'École ont pour devoir d'assurer les meilleures conditions possibles à l'intégration et l'inclusion des EANA.

L'accueil des EANA passe dans un premier temps par l'accueil de l'élève ainsi que de sa famille. Pour cela la communauté scolaire peut faire appel à un tiers (interprète, médiateur...) afin d'informer la famille sur le fonctionnement de l'école, les horaires, les dispositifs etc. L'élève et sa famille doivent pouvoir trouver leurs repères dans ce nouvel environnement et se sentir en sécurité.

L'accueil d'EANA signifie également une création de projet individualisé. Il faut situer l'élève en termes d'apprentissages et connaître les apprentissages à conduire. C'est pourquoi dès son arrivée l'EANA passe une évaluation, on parle de test de positionnement. Cette dernière est menée par une personne qualifiée et nommée par l'inspecteur de l'Éducation Nationale (enseignant spécialisé ou conseiller académique du CASNAV). Le positionnement permettra d'établir un bilan des compétences scolaires et linguistiques de l'élève dans sa langue d'origine

² Circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 parue dans le BO n°37 du 11 octobre 2012

mais aussi en français. Ne pas parler français ne signifie pas n'avoir aucune connaissance scolaire. Ces tests de positionnement sont proposés par le centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérante et de voyageurs (CASNAV) et les outils pour évaluer l'élève sont proposés par Éduscol. C'est grâce aux résultats de l'évaluation que l'équipe pédagogique pourra ensuite répondre aux besoins de l'élève et le positionner dans une classe tout en respectant sa classe d'âge de plus ou moins deux ans. N'oublions pas que ce sont des élèves ne connaissant pas l'environnement qui les entoure et qu'une bonne prise en compte des langues qu'ils connaissent leur permet de construire une image positive d'eux-mêmes. (CASNAV Grenoble³). Les objectifs à atteindre sont malgré tout, les compétences, et connaissances du socle commun.

« Si l'école est une chance pour tous, dont les enfants et les jeunes étrangers nouvellement arrivés sur les territoires français, c'est une chance pour l'école française d'accueillir ces enfants et ces jeunes. » (Marie-Odile Maire Sandoz, 2014).

Accueillir un EANA, c'est aussi, préparer les autres élèves à accueillir un nouvel élève ne parlant pas français (se questionner sur son pays d'origine, sur les raisons de sa venue, comment l'accueillir, comment l'aider...), c'est intégrer l'élève dès le début aux activités non-linguistiques de la classe, c'est mettre en place un système de tutorat et c'est aussi « favoriser le plurilinguisme et la réciprocité des apprentissages en valorisant la langue et la culture d'origine ». (Bernard et Lecocq, 2016 : 13). Autant pour l'EANA que pour les autres élèves c'est une opportunité pour étendre la culture, s'ouvrir aux autres et comparer les langues. Nous pouvons alors tirer profit du fait que ces élèves se trouvent en situation de plurilinguisme. Lorsqu'un EANA arrive dans une classe, l'enseignant doit ajuster sa pratique et s'adapter aux besoins de cet élève en mettant en place une différenciation pédagogique. Ce qui est mis en place dans la classe pour les élèves allophones peut également être utile aux autres élèves qui peuvent rencontrer des difficultés linguistiques. Les EANA apprennent mieux la langue française lorsqu'ils maîtrisent leur langue maternelle et qu'ils connaissent leur culture d'origine, l'enseignant doit donc être attentif à maintenir des liens avec la langue et la culture d'origine.

³ CASNAV de Grenoble : <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/index.php?post/2012/11/12/Prise-en-compte-des-langues-d-origine>

1.3 Le dispositif UPE2A

1.3.1 Qu'est-ce que c'est ?

Depuis fin 2012, « une dénomination générique commune à toutes les structures spécifiques de scolarisation des élèves allophones arrivants est adoptée : « unité pédagogique pour élèves allophones arrivants », « UPE2A »⁴. Nous ne parlons plus de classe d'initiation (CLIN) mais d'UPE2A. Ce sont des structures d'accueil spécifiques pour les EANA. Ces unités doivent être d'une grande souplesse dans la mesure où elles doivent personnaliser les parcours des élèves et adapter les temps en classe ordinaire en fonction des besoins. Ces UPE2A ont pour objectif de favoriser l'inclusion des élèves.

1.3.2 Pour qui ?

Les élèves pouvant être suivis en UPE2A sont les enfants allophones nouvellement arrivés en France, les élèves nouvellement arrivés en 2ème année de prise en charge, les élèves nés en France mais ayant des parents non francophones.⁵

1.3.3 La scolarisation en UPE2A

Lorsqu'un EANA arrive dans une école, il est inscrit en classe ordinaire et intégré à un dispositif UPE2A défini à l'issue du test de positionnement. L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de la scolarisation c'est pourquoi il est nécessaire de réfléchir à la répartition du temps entre l'UPE2A et la classe ordinaire. Officiellement, pour la scolarisation en premier degré, il est préconisé que l'élève ait neuf heures au minimum d'enseignement du français. L'enseignant UPE2A n'est pas seul, c'est un réel travail en équipe qui implique l'ensemble de la communauté éducative.

Les activités proposées sont souvent en lien, car l'enseignant rattaché à l'UPE2A a pour mission d'organiser les liens entre sa classe et la classe ordinaire dans laquelle l'élève est le reste du temps. Un travail commun permet à l'élève de se repérer et d'être dans une continuité d'apprentissage.

Les apprentissages en UPE2A concernent principalement :

- L'enseignement de la langue française orale et écrite, avec un suivi intensif
- Les activités permettant l'intégration et la socialisation

⁴ Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012 : L'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

⁵ https://web.ac-reims.fr/casnav/enfants_nouv_arrives/textes/annexe-9-Principes-de-fonctionnement-UPE2A-1er-d.pdf (p.2)

- Des activités culturelles et interculturelles qui permettent la découverte de l'environnement d'origine de l'élève et son environnement actuel en France.

Malgré le nombre grandissant d'élèves allophones arrivants en France et les dispositifs mis à leur disposition pour les inclure à part entière dans le système éducatif français, la France reste encore globalement un pays monolingue qui ne reconnaît pas vraiment les minorités et les situations plurilingues.

2. Le plurilinguisme

2.1 Un peu d'histoire

Jusqu'aux années 1970, c'était uniquement la langue française et la culture française qui était enseignée à l'école. Il était préférable d'après les pratiques traditionnelles des langues, d'oublier ou de ne plus pratiquer la langue familiale pour mieux acquérir la langue française. On parle d'un refus du pluralisme culturel. Entre 1970 et 1980, il est annoncé que la voie royale pour l'intégration est l'enseignement en langue maternelle ainsi qu'en langue française. Puis depuis 1990, cet enseignement est vu comme un moyen de transition. Le français est au fil des années perçu comme une langue qui s'ajoute à la langue d'origine mais qui ne la remplace pas. Le Conseil de l'Europe défend le plurilinguisme, selon lui la diversité linguistique est un élément clef que possède le patrimoine culturel européen et qui permet une certaine communication interculturelle. Une des recommandations du Comité des Ministres déclare « que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une précieuse ressource commune qu'il convient de sauvegarder et de développer, et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproque ». Le centre européen pour les langues vivantes (CELV) encourage lui aussi le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans les pays d'Europe et ceux en encourageant la préservation de la diversité. Le plurilinguisme peut aider à la construction de l'identité langagière et culturelle de par l'expérience avec autrui, et peut aider au développement de certaines capacités de par ce contact avec la diversité linguistique et culturelle. Toute occasion pertinente doit permettre de mobiliser les acquis des langues.

2.2 Qu'est-ce que le plurilinguisme ?

En 1984, Grosjean définit comme bilingues « les personnes qui se servent de deux ou

plusieurs langues dans la vie de tous les jours » (2004 : 51). Il est possible d'utiliser plusieurs termes : le bilinguisme, le plurilinguisme ou le bi-plurilinguisme. Cela varie en fonction des auteurs, mais ces trois mots signifient la même chose.

Le cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) parle de compétence plurilingue et pluriculturelle, il entend par celle-ci, la capacité que possède un individu à maîtriser, à échanger langagièrement et interagir culturellement, à différents degrés, dans plusieurs langues et ayant l'expérience de différentes cultures, tout en étant capable de gérer ce capital langagier et culturel (J.-M. Frisa, 2014 : 20). Le plurilinguisme est alors considéré comme étant un atout.

2.3 Le plurilinguisme à l'école

L'école ne cherche pas assez à identifier et prendre appui sur le plurilinguisme. Aujourd'hui la société fait que nous avons besoin de comprendre nos voisins, comprendre leur langue et connaître leur culture. De par les médias et la vie quotidienne nous sommes au contact de plusieurs langues et cultures. Nous côtoyons tous des individus venus d'ici et d'ailleurs. L'école doit être ouverte à l'altérité et elle doit offrir aux élèves les clefs pour la compréhension des langues et des cultures d'autrui. On doit tirer profit de la mixité linguistique et culturelle présente à l'école en prenant en compte les ressources déjà présentes chez l'apprenant car c'est un atout pour l'apprentissage et la formation des élèves.

« Un des buts de tout système éducatif moderne est de former ses élèves aux langues et d'en faire des citoyens plurilingues » (J.M. Frisa, 2014 : 20).

On parle de développement de la conscience métalinguistique qui signifie que l'individu est capable d'étudier la langue comme objet. L'individu est capable de créer des ponts entre les systèmes linguistiques, c'est en utilisant le connu pour aller vers l'inconnu que l'on acquiert une autonomie et que l'on s'approprie l'apprentissage. On se sert des comportements linguistiques de la langue maternelle qui ont été acquis antérieurement car ils peuvent être utilisés dans les nouveaux apprentissages. Aujourd'hui le système éducatif cherche à former les élèves aux langues. On remarque dans plusieurs ouvrages la volonté d'unification et non pas d'éducation à la différence. L'association d'une langue à l'autre (DULALA) favorise le vivre ensemble et l'inclusion par une éducation au plurilinguisme.

Selon Maddalena De Carlo dans son ouvrage « didactique des langues étrangères », le professeur des écoles amène l'individu à partager et à faire connaître sa langue et sa culture à autrui. Cela permet une valorisation des connaissances culturelles. Une situation privilégiée se

crée grâce au plurilinguisme des élèves.

2.4 Langue maternelle ? Langue de scolarisation ?

La langue maternelle est la langue apprise par le sujet dans son milieu familial, dès la petite enfance, de façon non formelle ; on parle de langue première, langue de socialisation. A contrario la langue seconde est la langue apprise dans un second temps après la langue maternelle, c'est parfois celle qui est utile dans la vie du pays d'accueil. Ainsi pour les EANA, la langue française est une langue seconde, elle est non maternelle. La langue d'appartenance est la langue qui a un rapport avec son identité, la langue à laquelle on revendique son appartenance.

La langue de scolarisation est à appréhender dans le contexte scolaire, c'est un outil, une fonction, un intermédiaire qui permet la compréhension du monde. La langue de scolarisation est « la langue nationale ou officielle, par conséquent la langue maternelle de la plupart des élèves ; dans certains contextes ce sera bien sûr la langue seconde. »⁶ Lorsque l'on vit dans un pays, c'est une langue qui nous est indispensable dans la mesure où elle permet le développement de soi, la formation en tant qu'individu, et l'entrée dans la culture du pays. Cette langue de scolarisation est normée et unifiée, c'est la langue commune de la communauté scolaire. Aujourd'hui notre société fait que si cette langue n'est pas maîtrisée il y a un risque d'exclusion et de marginalisation. (J.M. Frisa, 2014, 20). La langue de scolarisation a trois fonctions (J.M. Frisa, 2014, 12) : elle permet le développement des capacités communicationnelles, elle contribue à la transmission culturelle et à la formation identitaire et elle donne des outils d'analyse de la langue.

Autrui peut être allophone, plurilingue, monolingue. Les langues parlées, entendues, comprises, et les cultures d'appartenance font partie de son identité. Nous sommes tous différents mais nous avons tous dans notre société un rapport avec autrui à tenir.

3. L'altérité : l'élève, son identité et son rapport à autrui

3.1 Le soi et les autres

C'est par le contact avec autrui que le soi se construit. On ne peut appréhender le soi que grâce à l'autre. L'autre est donc le fruit de l'interaction et est également la condition et l'instrument de la construction identitaire. C'est par la rencontre interculturelle, dans un espace

⁶ Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_FR.asp

où cohabitent plusieurs cultures que l'individu évolue et se construit.

Nous avons chacun une image de nous-même qui est soumise à la reconnaissance de l'autre. D'une part, l'homme est unique, l'identité se construit du moi mais d'autre part ce moi à besoin de l'autre, du dialogue avec l'autre, pour se positionner et se reconnaître. L'autre est un miroir, comme le déclare George Mead « la conscience de soi n'est pas une pure production individuelle, mais le résultat de l'ensemble des interactions sociales dans lesquelles l'individu est impliqué » (1998 : 143). Le « nous » a alors sa place au sein du « soi » dans la mesure où c'est l'identité collective qui est inclusive.

Par le partage au sein d'une classe, on permet à l'autre d'exprimer son identité, son appartenance et de la partager. Cela met alors le sujet en confiance ce qui permet d'être en état d'apprendre et permet d'être engagé dans les apprentissages. Au cours de leur socialisation, des références culturelles et des valeurs ont été transmises aux enfants, c'est en fonction de ces références qu'ils perçoivent autrui et qu'ils se perçoivent également en tant que tel. Arrivé à un certain âge, vers huit/neuf ans, les enfants commencent à comprendre l'intérêt de se mettre à la place d'autrui et ainsi de ne plus être dans un processus d'égoïsme. Amener les élèves vers une décentration est important dans la mesure où ce phénomène permet une ouverture au monde qui les entoure : ici et ailleurs, moi et les autres.

De par l'accentuation du flux des individus et des idées, l'altérité et la différence doivent faire partie intégrante de l'enseignement.

3.2 La différence et l'acceptation

La différence, selon le dictionnaire *Larousse*, est « une absence d'identité, de similitude entre des choses, des personnes ; c'est un caractère qui les distingue l'une de l'autre ; dissimilitude »⁷.

Le langage est ce que nous disposons au premier abord pour se forger un avis sur autrui. Mais il faut aller au-delà de ce comportement langagier et de cette différence.

Au sein d'une classe on peut faire émerger les différences dans le sens où nous n'avons pas tous la même identité, nous n'avons pas tous les mêmes origines, et nous sommes également différents d'un point de vue physique. La différence est une force, un atout car c'est ce qui fait de nous un être unique, c'est ce qui fait notre personnalité et notre diversité. On parle

⁷ Dictionnaire *Larousse* : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/différence/25435>

généralement chez les enfants d'un regard ethnocentré. Au premier abord ils ont tendance à juger autrui s'il est différent et ont du mal à accepter la différence. Mais nous pouvons les amener à comprendre que les différences constituent la richesse de ce monde. C'est lorsque le sujet prend conscience de son identité et de celle d'autrui qu'il y a acceptation, pour cela il faut fournir des efforts et vouloir entrer en contact avec l'autre. Accepter la différence est pour un enfant un processus complexe. Les élèves respectent les différences existantes entre eux lorsqu'ils ont réussi à remettre en question leurs représentations de base et les stéréotypes qu'ils avaient sur autrui. Cette compréhension est le chemin vers l'acceptation de la diversité. Accepter les autres est une étape survenant après avoir acquis la capacité à regarder autrui sans jugement.

L'École joue un rôle dans cette sensibilisation à la différence. Si pour l'École certains élèves sont culturellement différents, alors ils sont stigmatisés et ainsi ils vont se sentir en marge donc s'excluent.

L'enseignement menant vers une acceptation de l'autre est construit en spirale dans la mesure où l'enseignant peut partir de l'élève (du soi) pour l'amener vers l'autre. Les représentations présentes au départ sont ainsi modifiées par la réflexion qui a été menée.

3.3 Le jugement

La formation au jugement et à l'esprit critique est un des objectifs de la scolarité. Elle fournit une éducation fondée sur des valeurs permettant la vie dans une société tolérante et sur l'engagement des élèves dans les activités proposées. L'école doit permettre l'échange avec autrui. Ce terme de jugement s'inclut dans le domaine 3 (la formation de la personne et du citoyen) du socle commun de culture et de connaissances de 2016. Par la formation de la personne et du citoyen, l'école attend de l'élève qu'il soit capable de juger par lui-même en étant attentif à la portée de ses paroles.

Dans le programme d'enseignement moral et civique du 2015, il est indiqué que la formation au jugement est une dimension permettant « de comprendre et de discuter les choix moraux que chacun rencontre dans sa vie. Il est alors demandé aux élèves « d'appréhender le point de vue d'autrui (...) et les initier à la complexité des problèmes moraux ». L'école doit permettre le développement de la capacité à faire preuve de réflexion et de discernement en diverses situations, ainsi que la formulation de ses opinions et respecter celles des autres. Les enseignants amènent les élèves vers un « développement du jugement moral qui fait appel aux capacités d'analyse, de discussion, d'échange et de confrontation des points de vue » sur des sujets qui nous concernent tous.

3.4 La tolérance

Par définition la tolérance est le fait d'« admettre chez les autres des manières de penser et de vivre différentes des siennes. »⁸ Être tolérant c'est reconnaître et accepter qu'autrui est différent. C'est donc le respecter en acceptant ce que l'on peut désapprouver. Nous parlions précédemment de l'acceptation, celle-ci renvoie au rapport avec autrui tandis que la tolérance renvoie au rapport à l'agir d'autrui.

3.5 La lutte contre les stéréotypes

Les individus construisent des images de la réalité, c'est ce que l'on appelle les stéréotypes. Le stéréotype est une hypergénéralisation c'est-à-dire qu'un individu qui fait partie d'une catégorie est alors identique aux autres membres. Nous parlons d'hétérostéréotypes lorsqu'un groupe se représente un autre groupe en fonction de l'image qu'il en a, d'un vécu ou d'une constatation. C'est alors qu'il y a souvent une généralisation et une simplification de la réalité. On parle bien de stéréotype du groupe car nous ne tenons pas compte de l'individu à proprement parlé mais de l'ensemble des individus. Le stéréotype n'est péjoratif que lorsque l'image du réel est schématisé à l'extrême.

Le préjugé, en sciences sociales est « un jugement ou un comportement adopté par un individu ou un groupe à l'égard de l'altérité, non fondé sur l'expérience vécue, mais basée sur une idée globale et considérée comme définitive. » (R.-M. Chaves, L. Favier et S. Péliissier, 2012 : 52). Le préjugé relève du jugement. Il est important d'essayer dès l'école élémentaire, de dépasser les préjugés car ils dévalorisent les groupes auxquels nous n'appartenons pas. Mais il n'est pas question de les éliminer totalement car ils font partie de l'identité de l'individu et de sa représentation du monde.

Un des thèmes à aborder dans le cadre de l'enseignement moral et civique au cycle 2 est cette question des stéréotypes et des préjugés, qui entre dans le domaine du jugement. D'après les programmes d'enseignement moral et civique de 2015, l'affirmation « dans un débat sans imposer son point de vue aux autres et accepter le point de vue des autres » est une attitude à développer chez des élèves de cycle 2. L'Éducation Nationale annonce que les préjugés et les stéréotypes sont objets d'enseignement pour développer cette attitude. Ainsi, l'École peut traiter

⁸ Dictionnaire *Larousse* : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/tolerance/78312>

ces notions de préjugés et de stéréotypes « à partir de situations de la vie de la classe ».⁹ L'École a pour objectif de modifier les représentations erronées. Dépasser les stéréotypes n'est pas sans utilité dans la mesure où cela permet un accès à une vision de l'autre au plus proche de la réalité. Notons, qu'il est important d'amener les élèves vers une vision plus objective en les confrontant par exemple aux différences. Avoir un regard objectif permet de rentrer en contact avec autrui, de le comprendre, de partager, d'évoluer. Ceci nécessite une réflexion sur sa propre identité grâce à la rencontre des autres.

L'enseignement moral et civique (EMC) s'effectue dans la mesure du possible au départ de situations pratiques. Ainsi en proposant des activités plurielles prenant en compte la diversité linguistique et culturelle des élèves d'une classe le point de départ est bien une situation pratique.

4. Les approches plurielles : des démarches permettant la prise en compte du plurilinguisme des élèves

4.1 Qu'est-ce que les approches plurielles ?

Il existe quatre approches plurielles, ces dernières sont définies par le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP): ce sont des approches d'enseignement dans lesquelles plusieurs langues ou cultures sont traitées. Elles permettent d'apprendre à apprendre autrement :

- L'éveil aux langues s'intéresse aux langues qui ne sont pas forcément enseignées à l'école.
- L'intercompréhension entre les langues parentes : c'est le fait de travailler sur deux ou plusieurs langues de la même famille en même temps. Une des langues est connue par l'apprenant.
- L'approche interculturelle s'intéresse aux phénomènes qui relèvent de différentes aires culturelles pour en comprendre d'autres.
- La didactique intégrée des langues apprises : l'apprenant établit des liens entre des langues, ces langues sont travaillées simultanément. On se sert du connu pour aller vers le moins connu.

Candelier précise dans le CARAP que la prise d'appui sur les approches plurielles permet le

⁹ Programme d'enseignement moral et civique : J.O du 21-6-2015

développement de compétences plurilingues et interculturelles.

4.2 L'approche interculturelle

L'apprentissage interculturel a été reconnu « comme [une] méthode d'éducation non formelle particulièrement pertinente pour promouvoir le dialogue interculturel et combattre le racisme et l'intolérance », par la huitième Conférence du Conseil de l'Europe des ministres responsables de la jeunesse (Kiev, 2008).

L'apprentissage interculturel n'est pas nouveau à l'école, il est indispensable dans la mesure où c'est un chemin qui mène vers la formation de citoyens. Certains disent que c'est devenu banal et que les croisements des cultures et la connaissance mutuelle vont de soi. L'École est un lieu de rencontre et d'interaction entre les différentes cultures des élèves, elle considère la diversité comme un atout. C'est grâce à la prise en compte de la diversité, des liens se créent et amènent les élèves à vivre ensemble, en renforçant la relation à autrui. Un intérêt est porté aux moyens de vivre ensemble et de coexister. Auparavant, cette pluralité était vécue comme une menace pour la culture d'accueil. Aujourd'hui comme il a été vu, on tend vers une ouverture à la diversité culturelle et linguistique. En abordant les diverses cultures à l'école, les élèves tendent à une certaine ouverture d'esprit et d'acceptation de la différence. Par cette transmission les appartenances des élèves sont valorisées et les cultures des élèves sont un point d'appui pour aborder différents thèmes du programme. Cette approche va ainsi lutter contre l'exclusion et la marginalisation mais aussi contre les stéréotypes et les préjugés.

Selon Sánchez Miranda (1994), l'interculturalisme est « un espace dans lequel les gens peuvent être différents, marqués par une histoire et une culture, une tentative spécifique de donner un sens à chaque chose. Et toute culture non finie et complémentaire doit être en mesure d'éprouver de la curiosité envers d'autres modes de vie dans le monde, afin de comprendre les autres et d'être en mesure de se reconnaître elle-même ».

D'après Peter Lauritzen et Henrik Otten, on peut distinguer trois principes de l'apprentissage interculturel :

- La tolérance de l'ambiguïté : le fait d'accepter que différentes vérités coexistent, que la culture n'explique pas tout, mais que l'identité a sa part d'importance.
- L'empathie : le fait d'être capable de se mettre à la place d'autrui et de porter un intérêt.
- La solidarité : le fait de travailler à plusieurs et de s'intéresser à autrui.

D'après certains auteurs, l'apprentissage interculturel serait une approche éducative qui prône les valeurs de solidarité, d'empathie et d'égalité.

L'approche interculturelle est une démarche pédagogique ayant pour objectifs le dépassement de la comparaison des différentes cultures mais surtout la création de relations entre les individus qui sont porteurs de cultures différentes en ayant pour finalité l'enrichissement mutuel. C'est donc cet échange et ce contact qui mèneront vers le chemin de l'acceptation et la compréhension de la pluralité culturelle. Ainsi, la confrontation à d'autres cultures permet de mieux comprendre sa propre culture, de construire son identité tout en découvrant autrui et en modifiant les représentations sur les autres cultures. Il est question de prendre conscience des différences et des similitudes entre les cultures.

4.3 L'éveil aux langues

Comme il est annoncé dans l'ouvrage « Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire » de J.M. Frisa, il est nécessaire de prendre en compte les différentes langues et variétés linguistiques qui sont présentes dans l'école, dans la classe sans en exclure aucune même si elles ne font pas parties des programmes. L'éveil aux langues n'est pas une approche qui s'intéresse uniquement aux langues dont l'école a ambition d'enseigner. Lorsque des activités d'éveil aux langues sont menées, les élèves rencontrent généralement un grand nombre de langues ce qui amène à qualifier cette approche plurielle comme étant « extrême » et à prendre conscience des différentes langues présentes à l'école. Cela permet une certaine valorisation de ces langues. L'éveil aux langues permet une reconnaissance des langues apportées par les élèves allophones et plurilingues. « Outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin »¹⁰. C'est le fait d'accorder de l'importance aux langues qui appartiennent au répertoire des élèves et ainsi les sensibiliser à d'autres langues. De par cette prise en compte, Coste annonce que les élèves ont « le droit d'être cité dans la classe et devenir une ressource dans la démarche pédagogique du professeur des écoles ou dans le travail d'un groupe d'élèves » (2007 : 1).

L'éveil aux langues permet le développement de l'intérêt et de l'ouverture des élèves vis-à-vis de la diversité mais aussi de favoriser l'envie d'apprendre des langues (sans forcément apprendre à les parler mais se sensibiliser aux sons). Cet éveil développe chez les élèves des connaissances sur les langues présentes dans leur environnement.

¹⁰ Art. L. 312-9-2 – Loi d'Orientation et de Programmation du 8 juillet 2013

C'est par la mise en place de contexte plurilingue, dans lequel il est possible de comparer les différentes langues, que les EANA ou les élèves plurilingues peuvent trouver leur place au sein de la classe. C'est alors à l'enseignant de mettre en place des dispositifs inclusifs en cassant les barrières et tirer les avantages d'avoir des élèves plurilingues dans la classe.

4.4 L'exemple du carnet de voyage : une approche interculturelle et interdisciplinaire

4.4.1 L'exemple du carnet de voyage

Le carnet de voyage constitue selon Charles Reeve « une confrontation quotidienne entre le monde qui se déroule devant nos yeux et celui qui se déroule dans nos têtes ». Il permet une ouverture sur la culture d'autrui. Il permet de réfléchir aux différences et aux similitudes entre plusieurs cultures et ainsi de comprendre autrui, ses origines. Il est l'occasion pour les élèves de transmettre à leurs camarades leurs connaissances, une partie d'eux-mêmes qu'ils ont envie de partager.

Le carnet de voyage invite au voyage et à la découverte d'une culture différente de la sienne par la mise en relief des différences et des similitudes entre les cultures. Le carnet de voyage a un double objectif : la création et la documentation. C'est une véritable approche à l'éducation à l'interculturel. C'est alors un outil qui a un intérêt pédagogique certain. Fabriquer son propre carnet de voyage est une prise de contact avec autrui ainsi qu'avec les différences de cultures. C'est « un espace matérialisé par un assemblage libre mais pensé de mots, d'images, de croquis. »¹¹

Le carnet de voyage permet la décentration pour découvrir autrui et les autres cultures. Cette décentration pousse les élèves à quitter progressivement l'égoïsme. Un carnet de voyage nécessite de monter un projet et ce dernier rassemble et rapproche les élèves entre eux car la communication, les témoignages sont privilégiés.

L'utilisation du carnet de voyage amène les élèves à construire des savoirs mais aussi à développer des compétences métaculturelles. Ce type d'outil permet aux élèves d'être acteurs. Les carnets de voyage ont un intérêt pour les apprentissages et entrent dans les programmes. Pour les EANA, le carnet de voyage permet d'aborder plusieurs disciplines tout en enrichissant le répertoire langagier : « Si le répertoire langagier ne s'enrichit pas, la connaissance ne se

¹¹ <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Creer-un-carnet-de-voyage-pour-eduquer-au-regard-interculturel>

développe pas » (D., Coste : 6).

Les carnets de voyage mêlent plusieurs disciplines : français, arts visuels (l'image et le dessin), langues vivantes étrangères, histoire, géographie, EMC, étude des langues et des civilisations. On parle alors d'interdisciplinarité. Certains soutiennent que c'est cette combinaison qui mène plus facilement l'élève vers une réflexion.

4.4.2 L'interdisciplinarité

L'interdisciplinarité est un mot qui fait son apparition dans les années 1960.

D'après Yves Lenoir, l'interdisciplinarité est le fait de « mettre en relation deux ou plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects, en vue de favoriser l'intégration des apprentissages et l'intégration des savoirs. » (2015 : 7). C'est donc le fait de mobiliser plusieurs disciplines pour répondre à un même objectif commun. On remarque un réel intérêt à mener des projets interdisciplinaires à l'école. « L'interdisciplinarité suppose un dialogue et l'échange de connaissances, d'analyses, de méthodes entre deux ou plusieurs disciplines ; elle implique qu'il y ait des interactions et un enrichissement mutuel entre plusieurs spécialistes » (Etévé & Champy, 1994). Il est question d'un enrichissement des apprentissages dans la mesure où les disciplines se complètent, cela relève d'une réelle construction de la part des enseignants.

Selon Y. Lenoir, aujourd'hui il n'y a pas de discipline plus importante qu'une autre. C'est la complémentarité et la collaboration qui sont essentielles, se questionner sur les rapports existants entre les disciplines enseignées est du ressort de l'enseignant. S'ajoute à cela, selon Christian Allin, la motivation. C'est la motivation des enseignants qui pousse à l'interdisciplinarité. Et c'est ainsi à eux de favoriser la motivation des élèves grâce aux projets interdisciplinaires. Grâce à l'interdisciplinarité plusieurs regards sont portés sur un même thème. Françoise Cros parle d'interdisciplinarité comme étant « une collaboration de disciplines en vue d'un but commun, d'une relation de dépendance » c'est-à-dire que la mobilisation d'une discipline engendre l'intervention d'une autre.

L'interdisciplinarité commence de plus en plus à apparaître dans les pratiques d'enseignement en France. Il faut savoir que c'est un moyen et non une finalité. C'est en créant des liens entre les disciplines que les élèves arriveront à donner du sens aux apprentissages. Les

programmes du bulletin officiel du cycle 2 de 2016, prône l'interdisciplinarité et propose aux enseignants de l'intégrer à leur pratique.

Après réflexion sur ce sujet je me suis questionnée sur la mise en place d'un projet au sein de ma classe. Nous pouvons ainsi poser la problématique suivante : « En faisant appel aux notions de jugement, de tolérance et de différence dans le cadre de l'enseignement moral et civique, comment favoriser, à partir d'activités interculturelles, l'ouverture à la diversité culturelle chez des élèves de CE2 dont une majorité est plurilingue et allophone ? ». Cette dernière a aiguillé mon travail tout au long de la rédaction de ce mémoire et de la mise en place de la séquence présentée ci-dessous.

J'ai essayé à travers les hypothèses suivantes de répondre à cette problématique :

- en prenant en compte la diversité culturelle au sein de la classe nous valorisons les cultures d'origine des élèves et favorisons l'entrée dans la langue du pays d'accueil pour les EANA.
- en prenant en compte la diversité culturelle au sein de la classe nous permettons aux élèves de mieux se connaître et permettons une inclusion sociale et culturelle de tous les élèves.
- en utilisant un support d'apprentissage attrayant les élèves ont plus de facilités à acquérir les notions comme celles de jugement, de différence et de tolérance.

Partie 2. La mise en place d'une séquence

1. Méthode

Je vais dans cette partie vous présenter les participants à l'étude, le matériel utilisé durant la séquence et j'expliquerai le déroulement de cette dernière.

1.1 Participants

1.1.1 L'école Malherbe, Grenoble

L'école Malherbe est une école de Grenoble située sur l'avenue Malherbe dans un quartier populaire. Le milieu socio-culturel des élèves est assez défavorisé. D'après les constats posés par l'école, les familles ne sont pas très présentes dans la vie de cette dernière. C'est pourquoi s'intéresser à leur mode de vie, leur culture, une partie d'elles-mêmes, de là où elles viennent m'a paru intéressant. Les parents des élèves ne parlent, dans l'ensemble, pas beaucoup le français, voire pas du tout pour certains. Cette grande diversité de langues et de cultures m'a motivée à travailler sur l'interculturalité présente au sein de ma classe.

1.1.2 Le profil des élèves de la classe

L'étude a été menée auprès de 26 élèves (13 filles et 13 garçons) d'une classe de CE2, âgés de 8 ans. Je suis enseignante dans cette classe à mi-temps : le mercredi une fois sur deux, le jeudi et le vendredi. Dans la classe, deux élèves sont élèves allophones nouvellement arrivés, A.¹² vient d'Italie et M. vient du Bangladesh. A. est en classe de CE2 toute la semaine, il a eu une prise en charge deux heures par semaine hors de la classe par une enseignante mobile UPE2A pendant quatre mois. Il a déjà été scolarisé en Italie, il lisait sa langue maternelle, ne parlait pas le français et ne le lisait pas non plus. Il avait en Italie un très bon niveau scolaire, ce niveau est maintenu en France. Dans son milieu familial il est stimulé à parler français et à l'entendre car ses parents apprennent aussi, via une association, la langue française depuis leur arrivée en France. J.-M. Frisa a élaboré une classification (Annexe 1, p.39) dans son ouvrage « Accueillir un élève allophone en école élémentaire » dans laquelle il répertorie les élèves allophones en sept profils en fonction de différents critères (2014 : 57). A. correspond alors au profil 6. Pour M., c'est différent, il est en classe de CE2 le lundi, mardi et mercredi, puis il est en classe UPE2A le jeudi et le vendredi. Il n'a jamais été scolarisé auparavant, ne savait pas lire le français à son arrivée, ni le parler. Dans son milieu familial, la langue parlée et utilisée quotidiennement

¹² J'utiliserai les initiales des prénoms des élèves pour préserver l'anonymat.

est le bangali. Les contacts avec le français sont alors limités à l'espace scolaire. Une réelle distance existe entre sa langue maternelle et la langue de scolarisation. Il correspond au profil 1, les objectifs prioritaires à travailler avec lui sont alors la communication orale, le langage de survie et le métier d'élève vu qu'il n'a jamais été scolarisé. On constate deux profils différents. De plus au niveau linguistique, l'italien est une langue très proche du français, ce sont toutes deux des langues romanes à contrario du bangali qui a un alphabet et des sonorités différentes du français. Malgré tout, les objectifs communs aux deux élèves sont la procuration d'un sentiment de sécurité, l'inclusion et l'apprentissage du français. Les deux sont accueillis dans une structure qui est étrangère soit uniquement de par la langue soit par la structure en elle-même qui est inconnue (la découverte de l'école), mais pour pouvoir apprendre les élèves doivent se sentir en sécurité et dans un climat de confiance.

Les élèves de ma classe ont des pays d'origine différents (leur pays d'origine ou bien celui de leurs parents) : ils s'intègrent dans des cultures très différentes et parlent des langues différentes dans leur milieu familial. Nous avons répertorié au sein de notre classe dix pays d'origine : l'Algérie, la France, le Maroc, le Bangladesh, l'Italie, le Portugal, l'Espagne, la Turquie, la Tunisie, la Cote d'Ivoire. Les langues dont les élèves parlent, comprennent ou même entendent au quotidien sont l'arabe, l'italien, le français, l'espagnol, le bangali et le turc.

Le niveau scolaire des élèves est très hétérogène. Ils sont, en majorité, très rarement disponibles pour travailler, dans l'ensemble ils ne voient pas la finalité et l'utilité de l'école, après discussion informelle avec eux. Ils se dispersent très rapidement. Au fur et à mesure des projets et de la pédagogie que j'ai choisie cette année, je les ai vu de plus en plus curieux, volontaires et motivés. J'ai remarqué qu'ils sont tous en recherche de contact avec l'adulte, ils ont besoin de reconnaissance et d'être valorisé non pas suite à leurs apprentissages mais valorisé en tant que personne. Par contre entre eux, les relations sont très fréquemment conflictuelles, autrui est difficilement accepté et particulièrement quand il est différent. Les élèves ne sont que très peu tolérants.

Un travail en collaboration avec l'UPE2A de l'école, a également été mené lors de cette séquence. L'UPE2A est composée de douze élèves venant d'horizons très divers (Syrie, Congo, Roumanie, Italie). Nous avons invité ces élèves dans notre classe, pour qu'ils nous racontent leur histoire (pourquoi ils sont venus en France, comment...). Ces moments privilégiés de témoignages sont très concrets pour les élèves, très émouvants et très touchants. Le partage

d'expérience est valorisé et cela permet d'amener les élèves vers la tolérance à la différence. Ainsi nous écartons le jugement et favorisons le partage et l'empathie.

1.2 Matériel

1.2.1 Le carnet de voyage

J'ai mis en place, dans ma classe de CE2, depuis le mois janvier, un projet que j'ai intitulé « Autour du monde : ici et ailleurs ». À la fin de ce projet, les élèves ont tous eu un carnet de voyage que nous avons construit au fur et à mesure de la séquence. Les élèves ont été guidé sur le contenu et le format de ce carnet, le contenu est le même pour tous, mais ils ont été libres sur la forme des fiches de ce dernier. Ce carnet est composé de fiches (feuilles A5) créés par les élèves. Il a été le fil conducteur du projet, tout ce qui a été travaillé en EMC sur le thème des pays d'origine des élèves est répertorié dans ce carnet. Les activités de ce projet étaient ritualisées.

C'est un projet interdisciplinaire, à travers lequel plusieurs disciplines d'enseignement de l'école élémentaire ont été travaillées. La discipline principale était l'EMC. L'enseignement de la langue française a été mobilisée dans la mesure où les élèves ont pu échanger, discuter à l'oral puis par la suite rédiger des phrases pour leur carnet de voyage. Nous avons abordé le langage oral ainsi que l'écriture. L'oral a une place particulièrement importante dans les programmes ainsi on peut constater qu'une grande place a été accordée aux débats et aux discussions tout au long de la séquence. J'ai également fait appel à la géographie et l'histoire, qui dans les programmes du Bulletin Officiel de 2016 entrent dans l'enseignement intitulé « questionner le monde ». De plus, des compétences d'arts visuels ont été mobilisées pour la fabrication du carnet (organisation du carnet et le dessin en respectant quelques consignes). Durant cette séquence, nous avons fait appel à plusieurs langues vivantes étrangères, qui ne sont pas toutes enseignées à l'école élémentaire. Cette transversalité des enseignements a permis de proposer aux élèves des contenus riches et diversifiés. Selon moi, grâce à cet aspect interdisciplinaire on motive les élèves et on évite la monotonie. Ces éléments justifient en partie mon choix pédagogique.

Nous pouvons retrouver dans ce carnet les dix pays d'origine des élèves de la classe qui ont été coloriés sur un planisphère, les dix drapeaux de ces pays, les différents gestes et mots pour dire bonjour à travers le monde et dans différentes langues et quelques différences et similitudes entre plusieurs drapeaux.

Les élèves étaient dans une démarche ethnographique dans la mesure où ils étaient engagés à mener des recherches informelles auprès de leurs familles. Ce projet peut permettre

d'amener les élèves à avoir envie de découvrir les différentes cultures et entrer en relation avec autrui par la rencontre de ces cultures.

1.2.2 L'utilisation d'albums

Je me suis appuyée sur deux albums (présentés ci-après) pour mener à bien cette séquence et construire quelques pages du carnet de voyage. Comme il est indiqué dans les résumés des livres, l'étude de ces derniers amène les élèves vers une approche de l'autre permettant l'enrichissement de toutes les cultures et l'ouverture sur le monde dans lequel vivent les enfants. Ce sont deux albums qui permettent de rendre concret ces éléments culturels. Le livre a une place importante aux yeux des élèves, il permet de poser le savoir et de valider le ou les témoignages fait au préalable par les élèves. Pour travailler les gestes et les mots pour dire bonjour, j'ai utilisé « Le tour du monde des bonnes manières » de Sophie Fournier (Annexe 2, p.39). Ce livre m'a paru intéressant pour les élèves car il permet de découvrir que les règles de politesses, les coutumes françaises ne sont pas universelles et que chaque pays a sa propre culture, sa langue, ses traditions et ses expressions. Pour travailler les similitudes et les différences entre les drapeaux, j'ai utilisé le livre intitulé « Le tour du monde des drapeaux, pour partir à la découverte des drapeaux... d'ici et d'ailleurs ! » écrit par Cédric De Fougerolle (Annexe 3, p.40). Il permet la découverte des drapeaux du monde. Il est expliqué quelles sont les évolutions des drapeaux dans le temps, la signification des formes, des couleurs et des dessins.

1.2.3 Les questionnaires et l'évaluation

Pour obtenir des réponses à mes questionnements j'ai décidé de faire passer des questionnaires aux élèves, un en début de séquence et un en fin de séquence. J'ai également proposé une évaluation pour obtenir des données quantitatives.

1.2.3.1 Le questionnaire de début de séquence

Lors de la première séance j'ai distribué un questionnaire (Annexe 4, p.41) que j'avais élaboré en amont, qui était composé de cinq questions. J'ai fait le choix de proposer des questions ouvertes, je ne voulais pas induire les réponses des élèves particulièrement pour la première question. De plus, j'ai choisi ce type de questions pour que ce soit accessible à des élèves de CE2. Après avoir réceptionné les réponses des élèves, j'ai recueilli les résultats et analysé leurs réponses.

1.2.3.2 Le questionnaire de fin de séquence

Lors de la dernière séance j'ai proposé aux élèves un autre questionnaire (Annexe 4, p.41). Ce questionnaire était composé de quatre questions. Les deux premières questions étaient de type questions à choix multiples (QCM) et les deux dernières étaient des questions ouvertes, j'attendais que les élèves s'expriment sur le sujet. J'ai lu et expliqué les consignes aux élèves et réexpliqué pour ceux qui n'avaient pas bien compris. Je me suis assurée de la compréhension de tous. Je leur ai indiqué l'importance de ce questionnaire et je leur ai indiqué son utilité. Je leur ai également demandé de me rendre ce questionnaire sous forme anonyme car je sais que certains n'auraient pas osé faire part de leur pensée si je n'avais pas demandé l'anonymat. C'est pour cela que j'ai insisté sur ce point ainsi que sur la question de la réponse honnête.

1.2.3.3 L'évaluation sommative

L'évaluation (Annexe 5, p.42) proposée aux élèves comportait trois exercices de type divers. Les éléments à apprendre pour cette évaluation ont été discutés au préalable ensemble et laissés en trace écrite sur le carnet, de la manière dont ils désiraient.

Le premier exercice abordait l'aspect linguistique, les élèves devaient relier le pays avec le mot utilisé pour dire bonjour dans ce dernier. Le deuxième exercice était composé de deux questions, il était question de l'aspect culturel. Trois drapeaux étaient proposés, les élèves devaient dire dans un premier temps à quel pays appartient chacun des drapeaux et dans un second temps ils devaient annoncer les points communs et les différences entre ces drapeaux. Le troisième exercice consistait d'abord à remplir un planisphère : les élèves devaient situer la France ainsi que deux autres trois pays au choix (pays vus en classe) et faire la légende. Chaque élève devait colorier trois pays sur le planisphère. J'ai donc établi mes résultats en fonction des 75 réponses obtenues ($25 * 3 = 75$). Puis ensuite les élèves devaient indiquer trois élèves de la classe ayant pour pays d'origine les pays coloriés.

1.2.4 Les programmes : la référence indispensable

D'après les programmes d'enseignement moral et civique de 2015, « l'EMC porte [...] sur les principes et valeurs nécessaires à la vie commune ». L'école doit faire en sorte que ces valeurs soient acceptées, c'est par leur transmission et leur partage que l'on arrive à « développer une attitude à vivre ensemble ». L'école est « à la fois exigeante et bienveillante », elle permet de favoriser « une estime de soi et une confiance en soi des élèves » qui sont toutes deux « indispensables à la formation globale » de la personnalité des élèves. L'enseignant doit encourager l'esprit critique, la prise en compte d'autrui et son point de vue et permettre aux

élèves d'être à l'écoute les uns des autres en évitant « toute discrimination et toute dévalorisation entre élèves ». L'EMC met en œuvre un principe « de reconnaissance du « pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie » ainsi qu'une « construction du lien social ».

Les tableaux ci-dessous s'appuient sur les programmes, ils répertorient les différentes compétences que j'ai choisi de travailler dans ma séquence. J'ai ciblé les objectifs de formations et les connaissances, capacités, attitudes en fonction de ma séquence.

Figure 1 : Les compétences et connaissances travaillées avec les élèves en enseignement moral et civique

Enseignement : Enseignement moral et civique			
Dimensions	Objectifs de formation	Connaissances, capacités et attitudes	Objectifs de l'enseignement
La sensibilité : soi et les autres	S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie	Accepter les différences	Le respect des pairs et des adultes, le respect des différences, interconnaissance et tolérance, la conscience de la diversité
Le jugement : penser par soi-même et avec les autres	Développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux ; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté	S'affirmer dans un débat sans imposer son point de vue aux autres et accepter le point de vue des autres	Les préjugés et les stéréotypes
		Aborder la laïcité comme liberté de penser et de croire ou de ne pas croire	Initiation à la différence entre savoir, croire et penser
L'engagement : agir individuellement et collectivement	S'engager et assumer des responsabilités dans l'école	Respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres.	L'engagement moral

Figure 2 : Les compétences et connaissances travaillées avec les élèves en « questionner le monde »

Enseignement : Questionner le monde	
Compétences travaillées	Connaissances et compétences associées
Se situer dans l'espace	Situer un lieu sur une carte ou un globe : situer les espaces étudiés
Se situer dans le temps	Situer des évènements les uns par rapport aux autres

Figure 3 : Les compétences et connaissances travaillées avec les élèves en français

Enseignement : Français	
Compétences travaillées	Connaissances, compétences associées
Langage oral (comprendre et s'exprimer à l'oral)	Dire pour être entendu et compris
	Participer à des échanges dans des situations diversifiées.
	Adopter une distance critique par rapport au langage produit
Ecriture	Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche

1.3 Procédure : la séquence « ici et ailleurs »

La séquence mise en place respecte et répond aux programmes du dernier bulletin officiel du cycle 2. Elle comporte sept séances et répond à quatre objectifs généraux qui ont été fil rouge de la séquence :

- Sensibilisation à la différence, au jugement
- Prise de contact avec autrui : découvrir les origines de chacun
- L'ouverture sur le monde et les cultures qui nous entourent
- L'intégration à un projet collectif

Chacune des séances proposées est d'une durée allant de quarante-cinq minutes à une heure. Cette durée n'étant pas figée, elle peut être modifiée en fonction de l'avancement des élèves et leurs besoins.

La séance 1 a été la première approche du projet, je l'ai présenté aux élèves en expliquant le travail qui allait être réalisé et comment nous allions l'aborder. Je leur ai expliqué que le travail porterait sur la diversité culturelle, en partant de la diversité existante au sein de la classe, nous observerons les différences et les points communs des différentes cultures et pays d'origine des élèves ou de leurs parents. Cela pour essayer de découvrir d'où vient chaque élève. J'ai également présenté le support de travail de cette séquence : le carnet de voyage. Après cette présentation, les élèves avaient pour tâche de répondre à un questionnaire de manière individuelle.

Lors de la séance 2 intitulée « les drapeaux des pays d'origine de la classe », nous avons ensemble (les élèves et moi-même) énoncé les pays d'origine de la classe. Nous en avons répertorié dix, que nous avons écrit au tableau. J'ai par la suite montré aux élèves les drapeaux de ces pays et nous avons dit le nom de ces derniers en français et en langue du pays. Ce sont les élèves qui énonçaient le nom du pays en langue du pays et qui venaient l'écrire au tableau. J'ai ensuite lu quelques pages du livre « Le tour du monde des drapeaux. » pour pouvoir ensuite discuter sur les différences et les similitudes existantes entre les drapeaux de la France, du Maroc et de l'Italie. Nous avons dans un premier temps parlé du drapeau français pour ensuite le comparer avec les trois autres. Pour terminer nous avons comparé le drapeau du Maroc avec celui de l'Italie. J'avais posé plusieurs objectifs à cette séance : prendre conscience de la diversité des cultures au sein de la classe, découvrir les origines de ses camarades de classe, découvrir le nom des pays en langues étrangères et découvrir les drapeaux des pays d'origine de la classe.

La troisième séance était dédiée au remplissage du carnet de voyage. Les élèves devaient colorier les drapeaux à l'aide des dictionnaires, les découper, les coller sur une feuille A5, ils devaient également écrire le nom du pays en français et en langue étrangère (Annexe 6, p.43). Sur une autre feuille du carnet, les élèves ont résumé les différences et les similitudes entre les drapeaux vus la fois précédente (Annexe 7, p.44). Ce travail a été un récapitulatif individuel de ce qui avait été abordé collectivement lors de la séance 2. J'avais à ce moment-là un rôle de guidage et d'accompagnement.

Notons que j'ai proposé des temps d'enseignement en EMC durant lesquels nous avons abordé ensemble un thème, puis tout au long de la journée en autonomie, les élèves avaient la possibilité de créer, de modifier, de terminer leur travail.

Durant la séance 4 (« notre planisphère »), nous avons localisé les pays d'origine des élèves sur le planisphère de la classe (en lien avec la géographie) et repéré les pays proches de la France ainsi que les pays les plus lointains. Après ce moment d'institutionnalisation, les élèves ont colorié sur planisphère du carnet les pays d'origine de la classe (Annexe 8, p.45). Nous avons en fin de séance invité les élèves de l'UPE2A, pour qu'ils nous montrent où se situe leur pays d'origine et constater la diversité non plus au sein de la classe mais de l'école.

Lors de la cinquième séance intitulée « les gestes pour dire bonjour dans le monde », j'ai demandé aux élèves quels étaient les gestes pour dire bonjour en France, nous les avons

notés au tableau. Je les ai ensuite fait réfléchir sur les gestes utilisés dans les autres pays, ils ont fait des propositions. Pour confirmer ou infirmer leurs propositions je leur ai lu quelques pages du livre « le tour du monde des bonnes manières », pour qu'ils puissent prendre connaissance des différents gestes pour se dire bonjour : en fonction des cultures on ne dit pas bonjour de la même manière (raison climatique, contact ou non du corps...). Je voulais susciter une discussion. J'ai choisi de faire un lien avec la géographie en proposant aux élèves de situer sur le planisphère de la classe les pays vus dans le livre (Mexique, Tibet, Chine, Thaïlande...). Je leur ai proposé d'annoncer les gestes qui sont faits dans leur pays d'origine pour se dire bonjour. On a repéré les différences avec la France et on a discuté à ce sujet. Pour clore la séance, les élèves ont travaillé sur leur carnet de voyage, ils avaient en leur possession une fiche sur laquelle il y avait les dessins des gestes pour dire bonjour comme dans le livre étudié (Annexe 9, p.46). Les élèves ont récapitulé à côté des dessins ce qui a été vu collectivement. Durant un temps informel, j'ai conseillé aux élèves d'aller demander aux élèves de l'UPE2A, quels sont les gestes utilisés dans leur pays d'origine, pour étendre le travail à une autre classe.

La sixième séance (« les mots pour dire bonjour ») avait pour objectifs : la découverte de nouveaux mots dans des langues étrangères, de nouveaux sons et la transmission de des connaissances à autrui. Les élèves devaient dire « bonjour » (à l'oral) chacun leur tour dans la langue de leur pays d'origine ou celui de leurs parents puis ceux qui savaient l'écrire pouvaient venir l'écrire au tableau. Par la suite les élèves ont repris leur carnet en ayant pour seule consigne de faire apparaître le mot « bonjour » dans toutes les langues vues ensemble : français, arabe, bangali, espagnol, portugais, italien. (Annexe 10, p.47)

Pour terminer la séquence j'ai proposé en séance 7, une évaluation sommative qui avait pour objectif de vérifier les acquis. Les élèves ont donc travaillé sur fiche individuellement. Pour qu'ils puissent avoir un retour de cette dernière, après les avoir corrigées, je proposerai une correction et un retour collectif.

2. Résultats

2.1 Recueil de données

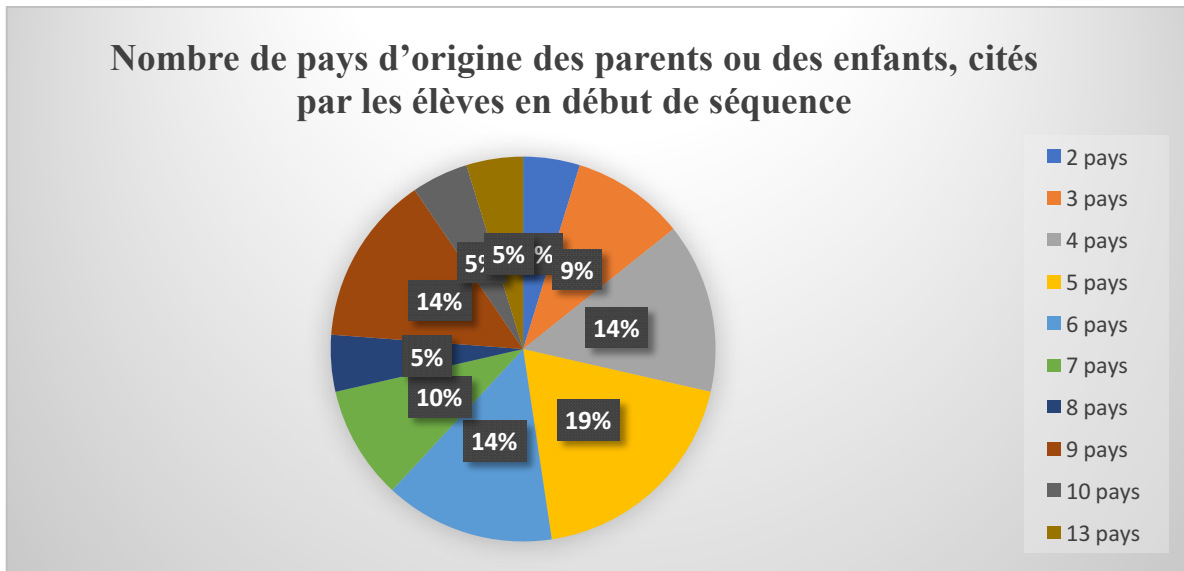
Cette séquence relève d'une approche qualitative, les résultats sont principalement basés sur une observation participante. Je n'ai pu obtenir que quelques résultats chiffrés grâce aux deux questionnaires ainsi qu'à l'évaluation sommative.

2.1.1 Les résultats des questionnaires

2.1.1.1 Résultats du questionnaire distribué en début de séquence

J'ai eu en ma possession 21 questionnaires, cela signifie que 4 élèves ne m'ont pas rendu leur questionnaire. J'ai alors calculé les résultats sur 21.

Figure 4 : Réponses des élèves à la première question du questionnaire distribué en début de séquence.



Comme le montre la figure 4, les élèves ont répondu par un chiffre allant de 2 à 13. 19% des élèves soit 4 élèves pensaient qu'il y avait 5 pays d'origine au sein de la classe. 3 élèves ont répondu 6 pays, 3 ont répondu 4 pays et 3 ont répondu 9 pays. 10% des élèves soit 2 élèves pensaient qu'il y avait 7 pays d'origine et 2 élèves soit 9% pensaient qu'il y avait 3 pays. Uniquement un élève a donné la bonne réponse soit 5%.

Sur les 16 élèves qui ont annoncé avoir voyagé, il n'y en a 5 qui ont visité plusieurs pays (dont leur pays d'origine ou celui de leurs parents), les 10 autres ont visité uniquement leur pays d'origine. 6 élèves déclarent ne jamais avoir voyagé. 4 élèves (19%) ont déjà habité dans leur pays d'origine entre un et sept ans.

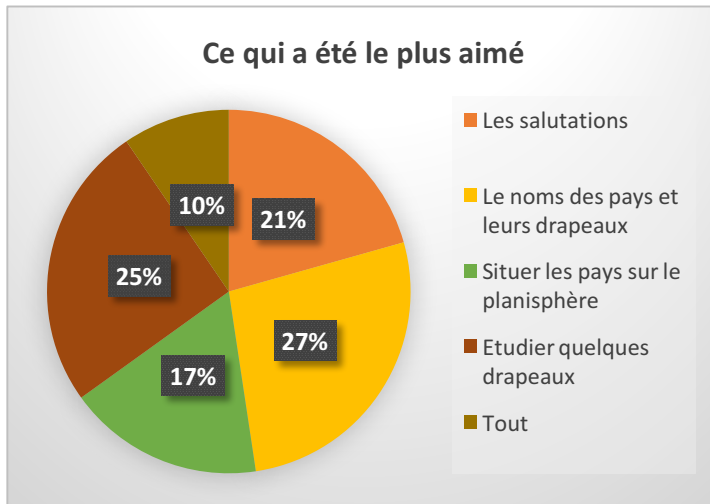
Grâce à la dernière question du questionnaire j'ai pu prendre connaissance des langues que les élèves côtoient dans leur environnement familial. 5 élèves sont monolingues en langue française. 12 élèves parlent, entendent et comprennent deux langues dans leur famille (l'arabe et le français ou le turque et le français ou bien l'italien et le français) et 4 élèves sont plurilingues de trois langues (l'italien, l'arabe et le français). Plus de la moitié des élèves sont

en contact avec une autre langue que le français à la maison : 16 élèves sur 21, soit 76%.

2.1.1.2 Résultats du questionnaire distribué en fin de séquence

J'ai eu en ma possession 24 questionnaires.

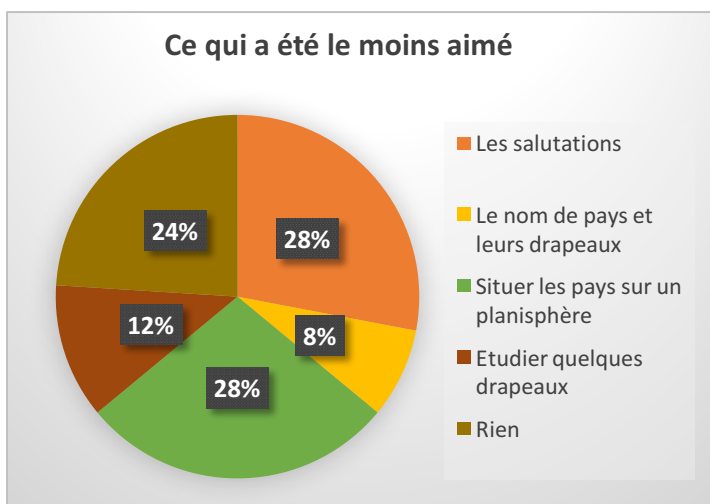
Figure 5 : Réponses des élèves à la question 1 du questionnaire de fin de séquence.



On remarque d'après la figure 5 que l'étude des drapeaux (les similitudes et les différences) est le point qui a été le plus apprécié par la majorité des élèves : 16 élèves ont préféré ce travail plutôt que les autres (25%). L'aspect géographique (la localisation des pays d'origine) a été l'élément le plus apprécié par 11 élèves (17%). C'est cet élément-ci

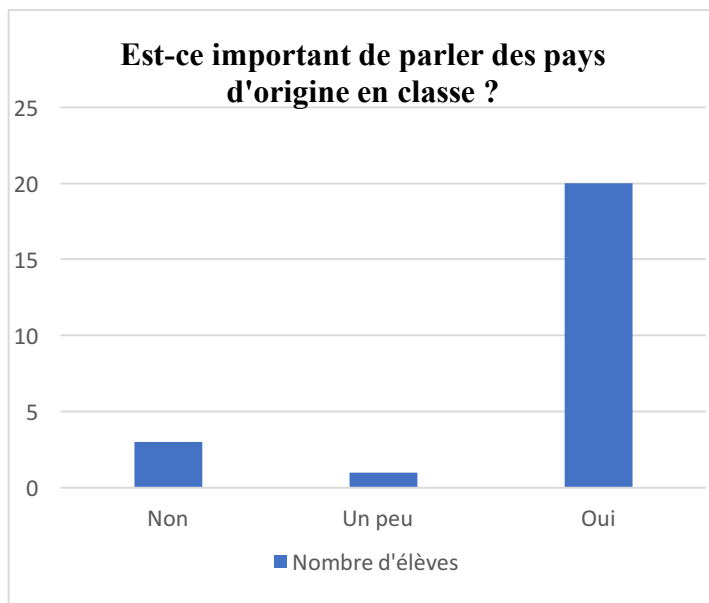
qui a obtenu le moins de réponses de la part des élèves. On peut également noter que 10% des élèves soit 6 élèves ont coché tous les éléments travaillés dans le cadre de ce projet, c'est-à-dire que pour eux aucun élément n'a été préféré, ils ont aimé les quatre travaux sans en distinguer un qui a été plus apprécié.

Figure 6 : Réponses des élèves à la question 2 du questionnaire de fin de séquence



Comme le montre cette sixième figure, 28% des élèves (7 élèves) n'ont pas aimé travailler sur la localisation des pays d'origine sur le planisphère et 28% des élèves également n'ont pas apprécié travailler sur les salutations. En revanche, 24% des élèves (six élèves) ont répondu qu'aucun élément travailler a déplu.

Figure 7 : Réponses des élèves à la question 3 du questionnaire de fin de séquence



L'élève ayant répondu « un peu » a noté « Je m'en fiche un peu parce que on est tous pareil ».

Les 4 élèves ayant dit que ce n'était pas important d'étudier les pays d'origine, ont tous déclaré ne voir aucune utilité. Les 20 élèves qui ont dit que c'est important d'aborder les pays d'origine ont justifié leur réponse en disant qu'il est nécessaire de connaître les pays d'origine de chacun d'entre nous (ou celui des

parents) car cela permet de mieux se connaître : « c'est important car on apprend pleins de choses sur nos camarades de classe », « j'ai appris que l'on était tous différents mais tous pareil en même temps », « j'ai été touché car il y en a qui ont une histoire triste ».

2.1.2 Les résultats de l'évaluation

Pour le premier exercice de l'évaluation : 88% des élèves soit 22 élèves ont eu 5/5, ils ont répondu tout juste c'est-à-dire qu'ils ont été capable de retrouver comment on disait « bonjour » dans les 5 pays que j'avais proposé. Un seul élève a eu 3/5 (4%) et 2 ont eu 4/5 (8%).

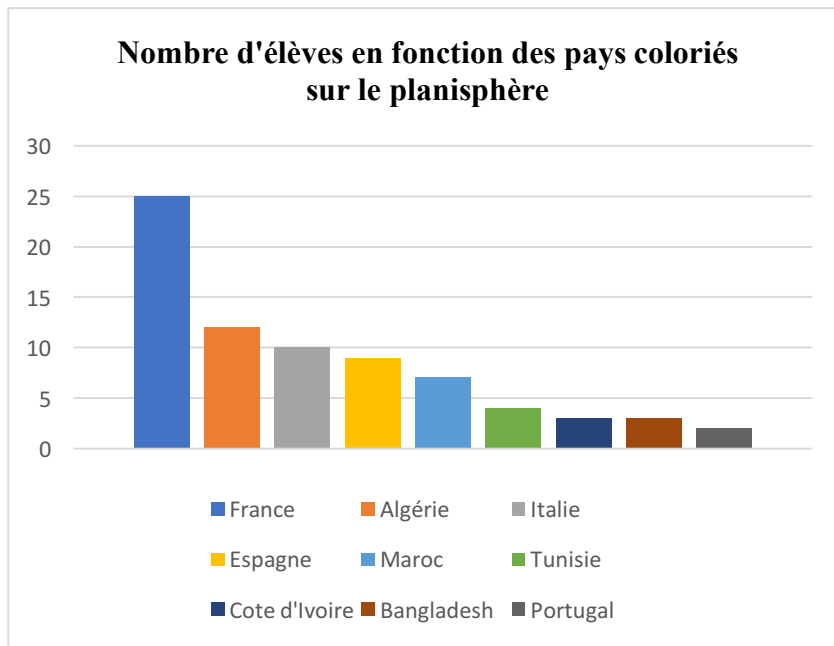
Pour le deuxième exercice j'ai obtenu les résultats suivants :

- 100% des élèves ont su reconnaître les trois drapeaux qui avaient été proposé.
- 60% des élèves ont indiqué tous les éléments attendus (l'évolution, les couleurs, les bandes) pour expliquer les points communs et les différences entre les trois drapeaux. 40% ont oublié quelques éléments mais aucun élève n'a eu une réponse erronée. Tous ont répondu à la question. De plus, 76% des élèves ont expliqué leur réponse contre 24% qui ne l'ont pas expliqué.

J'ai pu remarquer d'après le troisième exercice que :

- 88% des élèves (22 élèves) ont su situer les trois pays au bon endroit, 8% n'ont su situer que 2 pays et 4% n'ont su situer qu'un seul pays. Dans le graphique ci-dessous (figure 8), j'ai répertorié les 75 réponses des élèves (3 réponses par élève). J'ai alors recueilli les pays coloriés par les élèves et le nombre d'élèves ayant colorié chacun des pays.

Figure 8 : Les pays coloriés par les élèves sur le planisphère de l'évaluation



La France a été coloriée par les 25 élèves ayant fait l'évaluation car j'avais imposé dans la consigne de colorier ce pays et d'en choisir deux autres supplémentaires. Tous ont su la situer correctement (100% sur 25 réponses mais 33% sur 75 réponses). Le Portugal n'a été colorié à 2 sur 75

possibilités (3%). L'Algérie a été coloriée par 12 élèves (16%), c'est le pays qui a obtenu le pourcentage le plus élevé. Et l'Italie a été coloriée 10 fois soit 13%.

84% soit 23 élèves ont été capables d'indiquer quels élèves avaient comme pays d'origine les pays coloriés à la question précédente et 16% n'ont pas répondu à cette dernière question.

2.2 Analyse des résultats

Les résultats du premier questionnaire reflètent une méconnaissance des élèves entre eux. La majorité des élèves a eu une réponse erronée : un grand nombre d'entre eux ne pensait pas qu'il y avait autant de diversité au sein de la classe. Un élève m'a rapporté « finalement on ne se connaît pas entre nous, maîtresse ». Cette remarque assez pertinente m'a motivé d'autant plus à mener à bien cette séquence. Ainsi cette dernière a été une première réflexion à ma deuxième hypothèse (proposée précédemment). J'ajouterai, suite aux résultats de la troisième question (« quel(s) pays as-tu visité ? ») que les élèves n'ont dans l'ensemble pas beaucoup voyagé ainsi ils n'ont pas eu l'occasion de découvrir d'autres langues et d'autres cultures : 10 élèves ne sont allés que dans leur pays d'origine (48%) et 6 ne sont jamais allés hors de la France (29%). Par la proposition de ce carnet de voyage, ils ont pu « voyager » en traversant les différents pays d'origine de la classe.

L'évaluation donnée en fin de séquence a été une réussite pour la grande majorité des élèves. Au vu du recueil des résultats on peut constater que la reconnaissance des drapeaux a été une réussite totale (100%) et que la majorité des élèves ont retenu ou reconnu visuellement

comment nous disons « bonjour » dans les pays étudiés, aucun élève s'est totalement trompé. Les points communs et les différences entre les drapeaux a été dans l'ensemble bien retenu, plus de la moitié des élèves a été capable d'indiquer tous les éléments vus en classe. Mais cette question reste difficile à évaluer car c'est une question large et ouverte. On peut remarquer que les élèves n'ont pas colorié leur pays d'origine sur le planisphère (j'en avais fait la demande lors de la passation des consignes). Cela a obligé les élèves à indiquer les pays d'origine de trois de leurs camarades. Pour la majorité des élèves le pays d'origine est l'Algérie et on constate que c'est ce pays qui a été le plus colorié, certains n'ont sûrement pas respecté la consigne. De plus, le deuxième pays qui a été le plus colorié après l'Algérie est l'Italie. L'Italie étant le pays d'origine de A. qui nous a fait partager la langue et la culture italienne dès son arrivée et qui a su s'inclure très rapidement au sein de la classe. Peut-être que cela a eu un impact sur les réponses des élèves. En revanche, j'ai pu constater que 4 élèves n'avaient pas répondu à la dernière question mais je ne connais pas la cause : ne savaient-ils pas la réponse ou n'ont-ils pas pu terminer leur évaluation à temps ?

Les élèves m'ont annoncé que, selon eux, la réussite à cette évaluation était due d'une part grâce au sujet qui les intéressait, et d'autre part grâce au support (le carnet de voyage) qu'ils ont fabriqués eux-mêmes. J'ai d'ailleurs pu observer, dès les premières séances que les élèves portaient un grand intérêt au partage de leurs cultures et à la découverte de celles de leurs camarades.

Le questionnaire distribué en fin de séquence nous a bien montré que la majorité des élèves a trouvé important de travailler en classe sur les pays d'origine de chacun. L'importance accordée à ce travail explique l'implication des élèves dans le projet. Grâce à leurs retours j'ai pu constater que l'aspect géographie ainsi que l'aspect linguistique sont les deux thèmes qui ont été les moins appréciés à mon grand étonnement. Finalement les deux travaux sur les drapeaux ont été le plus appréciés par la majorité des élèves.

En termes d'acquisition, les élèves ont montré tout au long de la séquence une volonté de découvrir les différentes cultures, ils se sont intéressés au projet et ont compris l'enjeu de la séquence mais également ont retenu facilement le contenu des enseignements. L'interaction avec les camarades de la classe ayant des pays d'origine différents a eu un double objectif : d'une part des compétences sur leur propre culture sont développées car ils en viennent à réfléchir sur eux-mêmes. Et d'autre part de nouvelles connaissances naissent par la découverte d'autres cultures. Ils ont compris qu'il existe des différences entre les drapeaux de nos pays

d'origine mais aussi des similitudes, donc « finalement nous ne sommes pas tous si différents que ça » nous a confié E. (9ans). Ils sont maintenant capables de reconnaître à l'écrit comment on dit bonjour dans certaines langues d'origines des élèves de la classe et quel est le nom de chacun des pays (en langue du pays) étudiés.

3. Discussion et conclusion

Je rappelle que nous avons posé la problématique suivante : « En faisant appel aux notions de jugement, de tolérance et de différence dans le cadre de l'enseignement moral et civique, comment favoriser, à partir d'activités interculturelles, l'ouverture à la diversité culturelle chez des élèves de CE2 dont la majorité est plurilingue et allophone ? Pour tenter de répondre à cette question, j'avais proposé trois hypothèses autour desquelles s'est élaborée l'étude. Nous allons dans cette partie nous questionner sur l'efficacité de cette expérimentation.

3.1 Des réponses aux hypothèses

En prenant en compte par des activités interculturelles, la diversité culturelle au sein de la classe on sensibilise les élèves à la différence et à la tolérance. D'après les élèves ce n'est pas un sujet courant à l'école, c'était alors une grande nouveauté pour eux, qui a été appréciée. C'est en menant une réflexion sur les élèves eux-mêmes qu'ils ont réussi à aller vers l'autre. Par ces activités on valorise les cultures d'origine des élèves et on favorise l'entrée dans la langue française pour les EANA en leur permettant de prendre confiance en eux et s'exprimer en français mais aussi dans leur langue d'origine. Nous pouvons alors valider la première hypothèse. Au fur et à mesure du projet, M. participait de plus en plus en classe lors de ces temps de partage. L'inclusion des deux EANA reste différente : elle dépend de l'élève et son histoire. M. rencontre plus de difficultés que A. mais fournit des efforts. Il commence maintenant à s'exprimer en français. Mais la barrière de la langue reste un frein à l'ouverture culturelle et il n'ose que très peu parler bangali en classe. J'ajouterai que ce projet a été facteur d'une entrée générale dans les apprentissages, il n'a pas uniquement permis aux EANA d'entrée dans la langue française. On peut parler de coconstruction c'est-à-dire que plus les élèves s'impliquent mieux ils apprennent. Cela a été une satisfaction pour moi dans la mesure où les objectifs ont été atteints.

Cette ouverture à la diversité culturelle a montré que tous les élèves sont différents mais semblables en même temps. Une élève m'a confiée que « la différence ce n'est pas quelque

chose de mal, c'est ce qui fait qu'on est chacun une personne unique, et si on rassemble pleins de personnes différentes ensemble ça peut faire de belles choses » (J. 8 ans). Cela a permis aux élèves d'être soudés de par la meilleure connaissance de chacun d'entre eux. Un élève m'a dit « j'ai l'impression que ce travail nous a soudé. » (R. 8ans). Les élèves se sont sentis reconnus en parlant de leurs cultures d'origine et chacun a su se trouver une place. De plus, les deux EANA se sont rendu compte qu'il n'y avait pas uniquement eux qui « venaient d'ailleurs ». Ils ont tous été motivé à entrer en contact avec les autres élèves de la classe pour les connaître d'avantage et en savoir plus sur les cultures dont la culture du pays d'accueil. Après plusieurs discussions avec les élèves, je constate une prise de recul sur leur propre culture d'origine, un regard tourné différemment. « Avoir des amis différents de nous c'est bien parce qu'ils nous apprennent des choses » a déclaré S. (8ans). Cette découverte de la différence de l'autre et de son acceptation a permis une meilleure ambiance au sein de la classe. Apprendre à accepter l'autre est indispensable tout au long de la vie. C'est en partageant une partie de leur histoire avec les autres élèves, que chacun a pu s'inclure dans la classe et faire découvrir aux autres ce qui leur était inconnu et ainsi dépasser les frontières ethnoculturelles. En découvrant autrui et en essayant de le comprendre on dépasse notre propre identité : on parle de relativisme des valeurs. Nous pouvons alors constater la nécessité de se baser sur les expériences des élèves et l'importance de laisser les élèves s'exprimer. D'ailleurs depuis cette séquence, j'ai remarqué que les élèves essayent finalement de se découvrir davantage et d'obtenir des réponses à leurs questionnements en s'interrogeant entre eux sur leur pays d'origine en lien avec les contenus enseignés. J'ai entendu récemment qu'ils se demandaient quels étaient les mots pour dire « au revoir » dans les différentes langues. Cela montre qu'ils se questionnent sur autrui.

Les deux premières sont étroitement liées. En effet en valorisant les pays, les langues, les cultures auxquels les élèves se disent, se sentent et revendiquent appartenir (n'étant pour certains que le pays d'origine des parents), on peut les amener vers une ouverture sur le monde et ainsi permettre une inclusion de tous en allant au-delà des représentations qu'ils avaient.

Le carnet de voyage a permis de faciliter cette ouverture et a également facilité la sensibilisation aux notions de jugement, de tolérance et de différence par son aspect original. Individuel et personnalisé, le carnet de voyage a été un support d'apprentissage utile et marquant pour les élèves de par sa dimension interculturelle. Ils ont alors pu garder une trace originale de cette séquence, ils pourront partager et expliciter ce travail à leurs parents. Ils ont apprécié travailler avec ce support et sont entrés plus facilement dans l'apprentissage. D'après

leurs remarques « apprendre avec un petit carnet que l'on a fabriqué nous-même et qui parle de nous, est vraiment très motivant et intéressant ». (C. 8 ans). De plus, c'était une approche nouvelle de l'apprentissage : « C'était bien parce que je n'avais jamais travaillé de cette manière avant » (T. 8 ans). Ce support motivant a de suite captivé les élèves. Cette première utilisation pour moi également d'un tel carnet, m'amène à constater que les supports attrayants ont un impact sur l'apprentissage des élèves. En revanche, il est difficile d'étendre réellement ce propos car j'ai pu expérimenter qu'une seule fois qu'avec une seule classe.

Nous pouvons finalement dire que les activités interculturelles ont leur place dans l'enseignement. Elles peuvent être un point d'appui pertinent pour sensibiliser à certaines notions complexes. La sensibilisation est essentielle pour des élèves de huit ans car ils commencent à comprendre le monde et à s'y ouvrir. Par ailleurs le Conseil de l'Europe prône le respect des langues et des cultures ainsi que la compréhension et la tolérance des diversités culturelles et linguistiques. Ainsi, la démarche interculturelle mais également l'éveil aux langues sont un moteur pour tous les élèves. Nous ne mobilisons généralement pas qu'une seule approche lorsque l'on aborde les approches plurielles, nous ne pouvons réellement les segmenter dans la mesure où l'une fonctionne avec l'autre.

3.2 Les limites de l'étude

Cette expérimentation a dans l'ensemble été menée à bien, mais elle possède des limites.

L'EMC fait appel à des notions qui sont difficilement évaluables dans la mesure où elles sont abstraites. Il n'est pas simple d'en vérifier leur acquisition. Ce sont des notions qui se comprennent et s'acquièrent au fil du temps, à l'école comme dans la vie quotidienne. Ce n'est pas le temps d'une séquence que les élèves ont pu comprendre l'enjeu et l'importance des notions de jugement, de tolérance et de différence. Il faudrait prolonger ce qui a été fait sur une durée plus longue : « Les différentes dimensions de l'enseignement moral et civique se construisent de façon continue et progressive du début du cycle 2 jusqu'à la fin du cycle 4 en prenant appui sur le travail accompli à l'école maternelle. »¹³. Un tel projet peut s'étendre sur toute une année scolaire en envisageant un travail sur d'autres thèmes (les spécialités culinaires, l'école dans le monde...). Ceci est à réfléchir car il est possible de monter un projet plus ambitieux, au départ du travail réalisé avec ma classe. Cela permettrait également d'obtenir des résultats plus probants. En revanche, cette séquence est une sensibilisation qui a permis un début

¹³ Programme d'enseignement moral et civique de 2015 : J.O. du 21-6-2015

de compréhension.

Au niveau pédagogique, je me suis également questionné sur le fait de laisser la liberté aux élèves de créer leurs fiches de carnet de voyage car j'ai pu constater que certains n'avaient pas tout le contenu demandé.

D'un point de vue méthodologique, étant une première expérimentation, j'ai rencontré des difficultés lors de l'analyse des questionnaires. Les questions ouvertes m'ont parfois posées problème car les élèves n'entraient pas dans la précision et la justification. Je pense particulièrement à cette question du questionnaire de fin de séquence : « Est-ce que c'est important pour toi de parler des pays d'origine des parents des élèves de la classe et des pays d'origine des élèves de la classe ? Pourquoi ? » Quelques élèves se sont contentés de répondre « Oui c'était important parce que c'est important de parler de ça ». La formulation de certaines questions serait alors à revoir car certaines réponses étaient inexploitable. De plus, l'échantillonnage était restreint, j'ai pu mener cette étude uniquement auprès d'une classe, suite à ce petit échantillon je ne peux généraliser les résultats. Avoir un groupe témoin aurait apporter des résultats plus significatifs et plus exploitables.

Je peux également dire pour finir que plusieurs variables entrent en jeu lors d'une expérimentation comme celle-ci (passation des questionnaires, réalisation de la séquence). Il n'est pas possible de maîtriser et contrôler tous les facteurs, car nous avons des êtres humains en face de nous et que rien n'est figé par conséquent les résultats peuvent être biaisés.

3.3 Les perspectives possibles

Une élève de la classe UPE2A très intéressée par le projet est venue me demander s'il était possible qu'elle vienne dans la classe pour que les élèves lui présentent le carnet de voyage. Cela montre que le travail mené lors de cette séquence a été discuté hors classe. De plus elle est très volontaire pour venir discuter de son pays et répondre aux éventuelles questions. Ceci reflète une envie de partager son expérience. La motivation de cette élève m'a amené à me questionner sur les prolongements qu'il serait possible de proposer à cette séquence. Je pense qu'il serait pertinent de partager cette expérience avec les autres classes de l'école en leur présentant le projet. Car la thématique de la séquence concerne l'ensemble de l'école. Cela permettrait d'étendre le travail réalisé au niveau de l'école et ne pas se contenter d'une expérience de classe. Particulièrement dans cette école qui accueille un grand nombre d'élèves allophones et plurilingues.

Le soutien et les conseils de mon tuteur académique (qui est venu observer plusieurs fois mon travail cette année) m'ont motivé à poursuivre ce projet de manière plus ambitieuse,

durant ma carrière. Il m'a proposée de correspondre avec une classe d'un autre pays. Je garde précieusement cette idée en tête que j'essayerai de mettre en œuvre dès que possible.

3.4 L'étude et le métier d'enseignant

Grâce à ce mémoire j'ai pu me questionner sur ma pratique d'enseignement et surtout sur la manière dont il est possible d'inclure les EANA et leur culture au sein de la classe. J'ai su orienter mon regard sur les élèves allophones et plurilingues et prendre appui sur leur pays d'origine en les valorisant. J'ai su adapter mon attitude linguistique pour être compréhensible, j'ai utilisé un vocabulaire simple que j'accompagnais de gestes et de mimes. Cela m'a amené à m'interroger sur les démarches et les dispositifs permettant l'inclusion de tous. J'ai compris l'intérêt de faire appel aux notions de jugement, de tolérance et de différence chez des enfants de cycle 2 et j'ai ainsi identifié l'intérêt d'accorder une place importante à l'enseignement moral et civique en m'appuyant sur chacun des élèves.

J'ai compris l'importance de demander aux élèves de faire des retours sur les séances et les séquences pour pouvoir faire un bilan de ces dernières et analyser ma pratique d'enseignement. J'ai, de par ce travail, pu acquérir des connaissances et obtenir des réponses, qui me seront utiles tout au long de ma carrière. En revanche, la rédaction de ce mémoire étant simultanée avec l'élaboration et la mise en place de la séquence, il a été difficile pour moi d'avoir un regard critique et distancié sur ma pratique : la prise de recul n'est alors pas optimale. De plus, venant d'entrer dans le métier, je manque de formation et d'informations sur la démarche interculturelle.

La mise en place de ce projet m'a également permis d'établir une relation particulièrement avec mes élèves, un bouleversement des rôles habituellement dévolus à l'enseignant s'est opéré : ce sont eux qui endossaient la transmission des savoirs, savoirs qui m'étaient inconnus. Les élèves étaient en situation d'expert tandis que moi j'étais en situation d'apprenant : l'enseignant peut aussi apprendre grâce aux connaissances des élèves. Plus généralement, l'enseignant est sans cesse en formation, il apprend tout au long de sa carrière.

En conclusion, l'ouverture à la diversité culturelle et linguistique constitue une ressource d'apprentissage pertinente sur laquelle les enseignants peuvent s'appuyer pour permettre une inclusion de tous les élèves. La recherche de supports attrayants pour aborder des notions d'EMC complexes est une des missions de l'enseignant. La mosaïque de langues et de cultures différentes présentes au sein d'une classe doit être considérée comme un atout et doit pouvoir être exploitée pour construire une culture commune ainsi qu'un langage commun.

Bibliographie

Bourdieu, P. (1967). Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. *Revue internationale des sciences sociales*, 263, 367-388.

Chaves, R.-M., Favier, L. & Pélissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Peronnas : PUG.

Coste, D. (2007). *Langues de l'éducation et langues de scolarisation : perspectives pour un cadre de référence*.

De Carlo, M. (2004). *Didactique des langues étrangères : L'interculturel*. Paris : CLE international.

Frisa, J.-M. (2014). *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*. Canopé éditions.

Gastaut, Y. (1998). *Le multiculturel au miroir des médias*.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guerin.

Leleux, C. (2008). *La coopération et la participation de 5 à 14 ans*. Education à la citoyenneté, 3. De Boeck Education.

Lenoir, Y. (1996). *Didactique et formation des enseignants du primaire : Quelques éléments constitutifs à la lumière de la position du ministère de l'Éducation du Québec*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke (Documents du CRIE, n° 8).

Lenoir, Y. (2015). *Quelle interdisciplinarité à l'école ?*. Les cahiers pédagogiques.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programme d'enseignement moral et civique : Ecole élémentaire et collège*. Arrêté du 12-6-2015.

Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. (1967). *Revue internationale des sciences sociales*. (n° 263 : 367).

Sitographie

Académie de Reims. *Principes de fonctionnement des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants UPE2A 1^{er} degré*. Repéré à https://web.ac-reims.fr/casnav/enfants_nouv_arrives/textes/annexe-9-Principes-de-fonctionnement-UPE2A-1er-d.pdf.

Bernard, A. & Lecocq, B. *Guide pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France*. Repéré à http://www.eed.ac-versailles.fr/IMG/pdf/guide_scolarisation_eana.pdf.

CASNAV de Grenoble. (2012). *Enseignement des langues, langues des élèves allophones*. Repéré à <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/index.php?post/2012/11/12/Prise-en-compte-des-langues-d-origine>.

Conseil de l'Europe. (2014). *Langue de scolarisation*. Repéré à http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_FR.asp

Constant., F. (2000). *L'école publique face au défi multiculturel*. Repéré à http://www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2000_num_22_1_1798.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Édition du Conseil de l'Europe. Repéré à http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf.

Différence. (2017). Dans Larousse. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/différence/25435?q=différence#25316>. Consulté le 20 Mars 2017.

Direction générale de l'enseignement scolaire. (2014). *Une école inclusive : enjeux et démarches pour l'accueil et la scolarisation des élèves nouvellement arrivés (EANA) et des élèves issus de familles itinérantes ou de voyageurs (EFIV)*. Repéré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/une-ecole-inclusive-enjeux-et-demarches-pour-l2019accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrive-ana-des-eleves-issus-de-familles-itinerantes-ou-de-voyageurs-efiv>

Eduquer au jugement – Utiliser les dilemmes moraux. Récupéré à http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/dreux1/laicite/Eduquer_au_jugement.pdf.

Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Art. L. 312-9-2. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>

Mignot, V. (2013). *Le carnet de voyage*. Repéré à https://wheb.ac-reims.fr/dsden10/exper/IMG/pdf/le_carnet_de_voyage.pdf.

Ministère de l'Éducation Nationale. Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012. *L'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

Muller., F. (1998-2009). *L'interdisciplinarité*. Repéré à <http://francois.muller.free.fr/diversifier/interdis.htm>

Tolérance. (2017). Dans Larousse. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/tolérance/78312?q=tolérance+#77389>. Consulté le 20 Mars 2017.

Table des annexes

Annexe 1 : Classification des élèves allophones selon J.-M. Frisa	39
Annexe 2 : Un extrait du « Le tour du monde des bonnes manières »	39
Annexe 3 : Un extrait du « Le tour du monde des drapeaux »	40
Annexe 4 : Questionnaires de début et de fin de séquence	41
Annexe 5 : L'évaluation de la séquence complétée par deux élèves	42
Annexe 6 : Les drapeaux et les noms des pays d'origine, dans le carnet de voyage de deux élève	43
Annexe 7 : Les différences et similitudes entre les drapeaux, dans le carnet de voyage de deux élèves	44
Annexe 8 : Le planisphère du carnet de voyage de deux élèves	45
Annexe 9 : Les gestes pour dire bonjour, dans le carnet de voyage de trois élèves	46
Annexe 10 : Les mots utilisés pour dire bonjour, dans le carnet de voyage de trois élèves	47

Annexe 1 : Classification des élèves allophones selon J.-M. Frisa

Critères à prendre en compte pour définir les profils d'élèves		Les sept profils		Objectifs prioritaires à travailler	
Je ne suis jamais allé à l'école.	Je ne sais pas lire.	Je ne parle pas français.		Profil 1	Communication orale, langage de survie + métier d'élève
		Je parle un peu français.		Profil 2	Métier d'élève + entrée dans l'écrit
Je suis déjà allé à l'école.	Je ne parle pas français.			Profil 3	Communication orale, langage de survie + entrée dans l'écrit
		Je parle un peu français.		Profil 4	Entrée dans l'écrit
	Je ne parle pas français.		Profil 5	Communication orale + système phonème/graphie	
	Je parle un peu français.	Je ne sais pas lire le français.	Profil 6	Système phonème/graphie	
		Je lis un peu le français.	Profil 7	Soutien à l'écrit	


Annexe 2 : : Un extrait du « Le tour du monde des bonnes manières »

DIRE BONJOUR...


Dire bonjour est la première chose que l'on fait lorsqu'on rencontre quelqu'un, où que l'on soit sur la planète. Mais dans certains pays, on souhaite bien plus qu'une simple bonne journée.

Pour se saluer en Occident, on a l'habitude d'échanger une poignée de main. Cela peut donner une indication sur le caractère des gens : plus une personne serre la main fermement, plus elle est énergique.

En Asie, le plus souvent, on fait une petite révérence en signe de respect : on incline la tête seule en Chine ; la tête et le buste au Japon (cela s'appelle l'*ojigi*) ; la tête avec les mains jointes en Inde et en Thaïlande (cela s'appelle la *wai*).



Les Espagnols, les Mexicains et les Anglo-Saxons se donnent l'accolade : ils se prennent dans les bras en se donnant des tapes dans le dos, car autrefois on voulait vérifier que l'autre ne portait pas d'arme cachée derrière son dos...




LE MOT POUR DIRE BONJOUR

En allemand : guten Tag (« gouteun tag »). En anglais : good morning (« goud morning »). En arabe : مرحبا (« marhaba »). En thaï : สวัสดี (« wan di »). En chinois : 你好 (« ni hao »). En espagnol : buenos días (« bwènos dias »). En grec : γειά σου (« geia sou »). En hindi : नमस्ते (« namasté »). En inuktitut (la langue des Inuit) : ai (« aie »).


...DANS LE MONDE

Dans les pays musulmans, les hommes mettent la main sur le cœur en disant *salam aleikoum* (« la paix soit avec vous »). C'est de cette expression que vient le mot français « salamalec » (« faire des salamales », c'est faire des politesses en exagérant un peu). Les juifs disent en hébreu *shalom alekhem*, qui a le même sens qu'en arabe.

Chez les Inuit et les Lapons, où il fait très froid, on se frotte le bout du nez pour vérifier qu'il n'a pas gelé. En réalité, on touche plutôt la joue de l'autre avec son nez pour sentir son odeur.




Au Tibet, pour dire bonjour, on se tire la langue ! Mais cela se pratique de moins en moins. On croyait autrefois que l'on pouvait jeter des sortilèges qui coloraient la langue. En la montrant, on prouvait qu'elle était nette.





En russe : привет (« privé »). En japonais : こんにちは (« kon nitchiwa »). En polonais : dzień dobry (« djène dobré »). En turc : merhaba (« mérhaba »). En roumain : bună ziua (« bouna ziwa »). En portugais : bom dia (« bom djia »). En swahili (une langue africaine) : jambo (« djambo »). En italien : buongiorno (« bwonedjorno »).

Annexe 3 : Un extrait du « Le tour du monde des drapeaux »

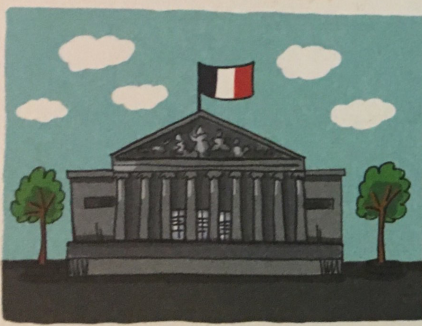
Les couleurs de l'Espagne, sang et or (rouge et jaune), sont celles des anciennes provinces du pays : la Castille et l'Aragon. Avec ses deux bandes rouges horizontales qui encadrent une jaune deux fois plus large, son drapeau présente une construction inhabituelle. Le roi Charles III l'impose en 1785 pour que ses navires soient facilement identifiés de loin et dans les combats navals. Il n'a pas changé depuis, sauf pendant la courte période de la Seconde République (1931-1939). Bien souvent, le blason du pays y figure, décentré vers le mât, sur le jaune. La représentation de ce blason a évolué au cours du temps et des régimes.



 L'Italie a un drapeau semblable à celui de la France, mais où le vert remplace le bleu. Il date de l'époque où les armées françaises ont renversé les différents princes italiens. Bonaparte appréciait en effet beaucoup le vert et l'impose pour le drapeau national. Repris par les révolutionnaires italiens en 1831, il s'impose temporairement dans beaucoup d'États en 1848. Conservé par le royaume de Sardaigne, il devient celui de toute la Péninsule lorsque le roi de cet État, Victor-Emmanuel II, est sacré premier roi d'Italie en 1861.



Le Maroc possède un drapeau très simple : entièrement rouge avec une étoile verte. C'est un emblème très symbolique et religieux. Le rouge est la couleur de la dynastie alaouite, des descendants du prophète Mahomet, au pouvoir depuis le XVII^e siècle. Jusqu'en 1905, le drapeau est simplement rouge. Sous le protectorat français, le sultan y ajoute, pour distinguer son pays, une étoile verte, couleur de l'islam. Formé d'un seul trait, c'est un pentagramme dont les cinq branches évoquent les cinq grands commandements imposés aux musulmans.



Le drapeau français est très simple. Il reprend les trois couleurs utilisées dès les premiers jours de la Révolution : le bleu, le blanc et le rouge. Les bandes sont d'abord horizontales, mais le drapeau est alors identique à celui des Pays-Bas. En octobre 1790, on décide de placer les bandes verticalement. C'est la première fois qu'un drapeau national est disposé ainsi. En février 1794, l'ordre actuel est officiellement fixé, le bleu près du mât et le rouge flottant au vent. Le drapeau français n'a pas changé depuis.

Annexe 4 : Questionnaires de début et de fin de séquences

Questionnaire de début de séquence

1. Combien y a-t-il de pays d'origine au sein de la classe ?
2. Quels sont selon toi ces pays d'origine ?
3. Quels pays as-tu visité ?
4. Dans quel(s) pays as-tu habité ?
5. Quelle(s) langue(s) parles-tu avec ta famille ?

Questionnaire de fin de séquence

1. <u>Qu'est-ce que tu as le plus aimé dans le carnet de voyage ?</u> <input type="checkbox"/> Salutations (les gestes et mots pour dire bonjour) <input type="checkbox"/> Le nom des pays et leurs drapeaux <input type="checkbox"/> Situer les pays d'origine sur le planisphère <input type="checkbox"/> Etudier quelques drapeaux
2. <u>Qu'est-ce que tu as le moins aimé ?</u> <input type="checkbox"/> Salutations (les gestes et mots pour dire bonjour) <input type="checkbox"/> Le nom des pays et leurs drapeaux <input type="checkbox"/> Situer les pays d'origine sur le planisphère <input type="checkbox"/> Etudier quelques drapeaux
3. <u>Est-ce que c'est important pour toi de parler des pays d'origine des parents des élèves de la classe et des pays d'origine des élèves de la classe ? Pourquoi ?</u>
4. <u>Qu'est-ce que le projet t'as appris sur tes camarades ?</u>

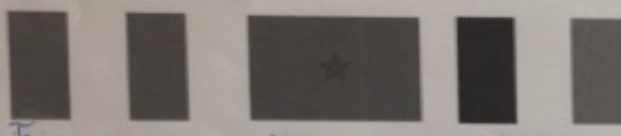
Annexe 5 : L'évaluation de la séquence complétée par deux élèves

Prénom : _____ Date : 05/05/17
 Evaluation d'enseignement moral et civique

Exercice 1 : Relie le pays avec le mot utilisé pour dire bonjour dans le pays.

Buongiorno	Cote d'Ivoire ✓
Buenas días	Bangladesh ✓
Bonjour	Espagne ✓
Salam alikoum	Algérie ✓
	Italie ✓

Exercice 2 : Voici trois drapeaux, écris à quel pays appartient chacun des drapeaux puis explique en quelques mots les points communs et les différences existants entre ces trois drapeaux.




France - Maroc - Italie

Les points communs : le point commun entre la France et le Maroc c'est que ces deux drapeaux ont évolué. Le point commun entre la France et l'Italie c'est que ces deux drapeaux sont identiques sauf de que le vert de l'Italie remplace le bleu.

Les différences : les différences du Maroc et de la France c'est que le Maroc a 10 couleurs et la France en a trois. La France a trois bandes et le Maroc a une étoile.

Exercice 3 :

- Situe sur le planisphère, la France et deux pays que nous avons vu en classe. N'oublie pas la légende pour indiquer le nom des pays que tu as colorié.
- Si tu te souviens tu peux indiquer le prénom des élèves qui ont ses pays comme pays d'origine.



Légende :
 France ✓
 Espagne ✓
 Algérie ✓

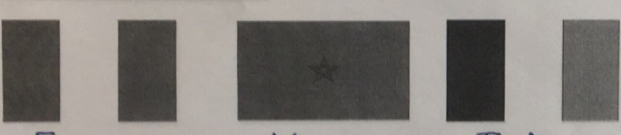
L'Algérie est le pays d'origine de Sargis. L'Espagne est le pays d'origine de Jotard. La France est le pays d'origine de Méliana.

Prénom : _____ Date : 05/05/17
 Evaluation d'enseignement moral et civique

Exercice 1 : Relie le pays avec le mot utilisé pour dire bonjour dans le pays.

Buongiorno	Cote d'Ivoire ✓
Buenas días	Bangladesh ✓
Bonjour	Espagne ✓
Salam alikoum	Algérie ✓
	Italie ✓

Exercice 2 : Voici trois drapeaux, écris à quel pays appartient chacun des drapeaux puis explique en quelques mots les points communs et les différences existants entre ces trois drapeaux.




France - Maroc - Italie

Les points communs : Les points communs entre le drapeau de la France et du Maroc c'est qu'ils ont tout les deux évolué et qu'ils ont du rouge. Les points communs entre la France et l'Italie c'est qu'ils ont tous les deux les couleurs bleue et rouge.

Les différences : Les différences entre le drapeau du Maroc et de l'Italie c'est que le vert sur l'étoile parle de l'Islam et pas le vert.

Exercice 3 :

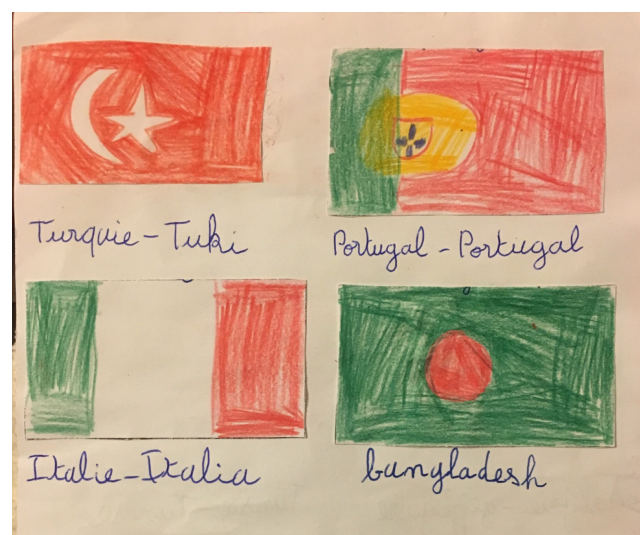
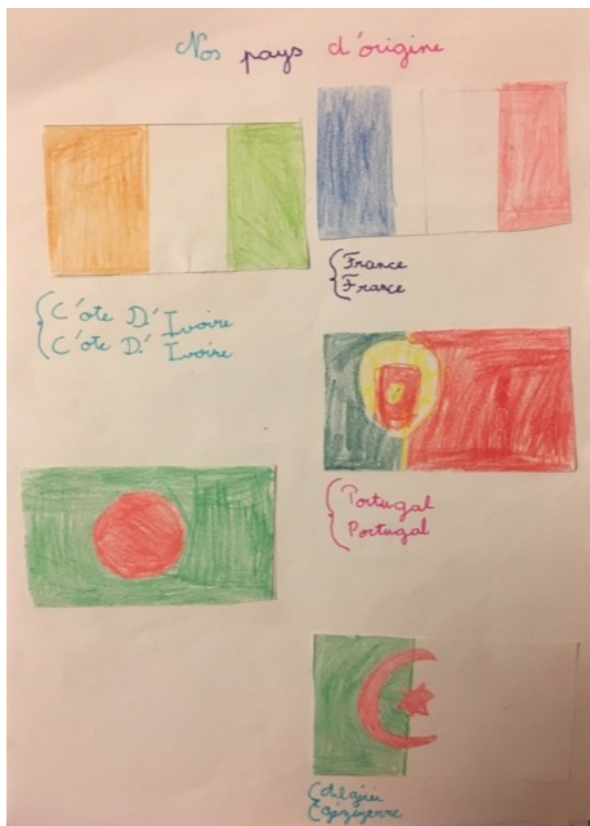
- Situe sur le planisphère, la France et deux pays que nous avons vu en classe. N'oublie pas la légende pour indiquer le nom des pays que tu as colorié.
- Si tu te souviens tu peux indiquer le prénom des élèves qui ont ses pays comme pays d'origine.



Légende :
 = la France ✓
 = la Côte d'Ivoire ✓
 = l'Italie ✓


Mélissa a pour pays d'origine la France. Maud a pour pays d'origine la Côte d'Ivoire. Adam a pour pays d'origine l'Italie.

Annexe 6 : Les drapeaux et les noms des pays d'origine, dans le carnet de voyage de deux élèves



Annexe 7 : Les différences et similitudes entre les drapeaux, dans le carnet de voyage de deux élèves

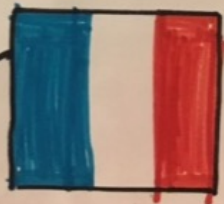
Les différences des pays



le drapeau du maroc n'a pas de bande

le drapeau du maroc n'a que 2 couleurs couleurs

Le drapeau de la France a 3 couleurs



le drapeau de la France a 3 bandes



A l'époque le drapeau de la France était les bandes étaient horizontales.


à l'époque



Le drapeau du maroc et de la France ont évolués.



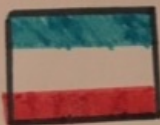
à l'époque




A l'époque le drapeau du maroc était tout rouge sans l'étoile.



avant



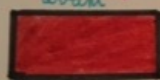
maintenant




30% 33% 37%

avant le drapeau français était à l'horizontal maintenant il est à la verticale

avant




maintenant



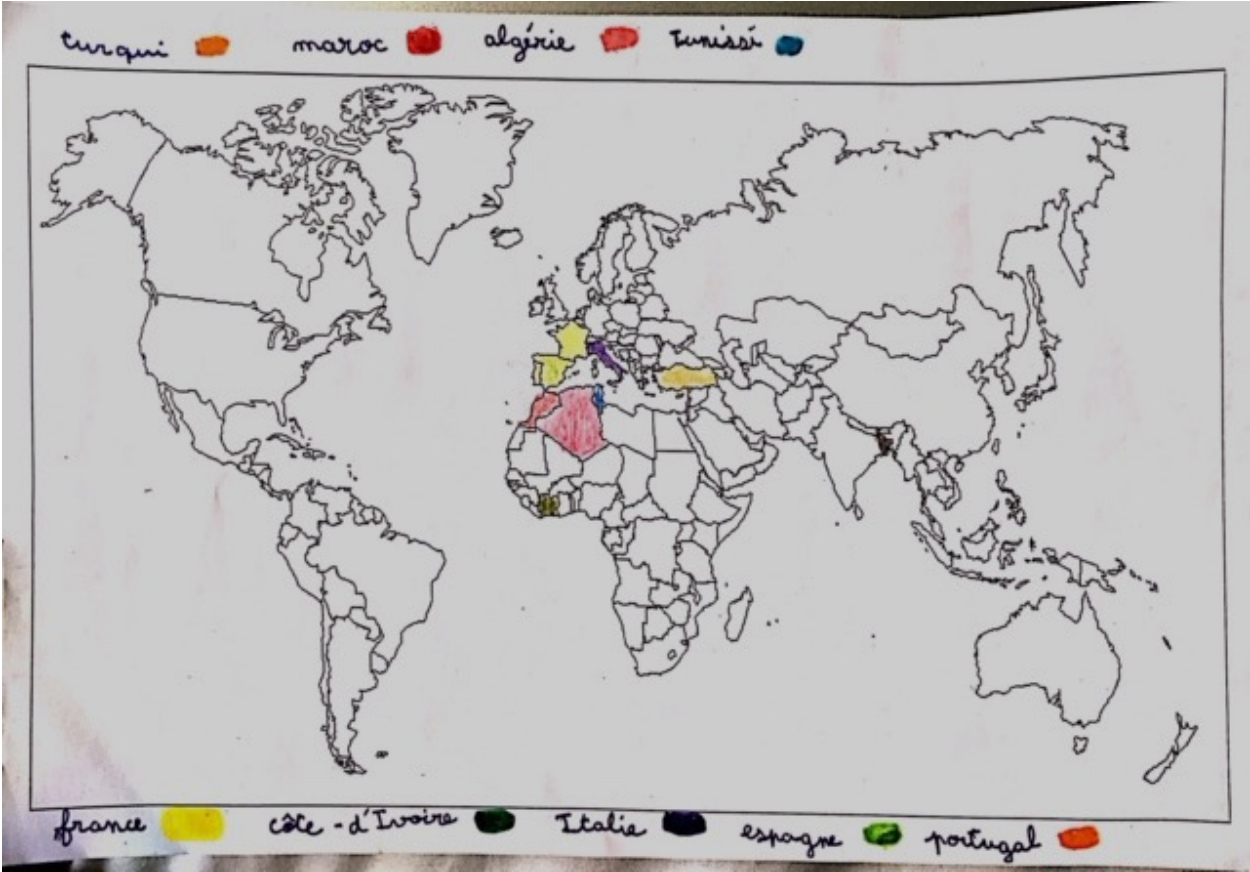
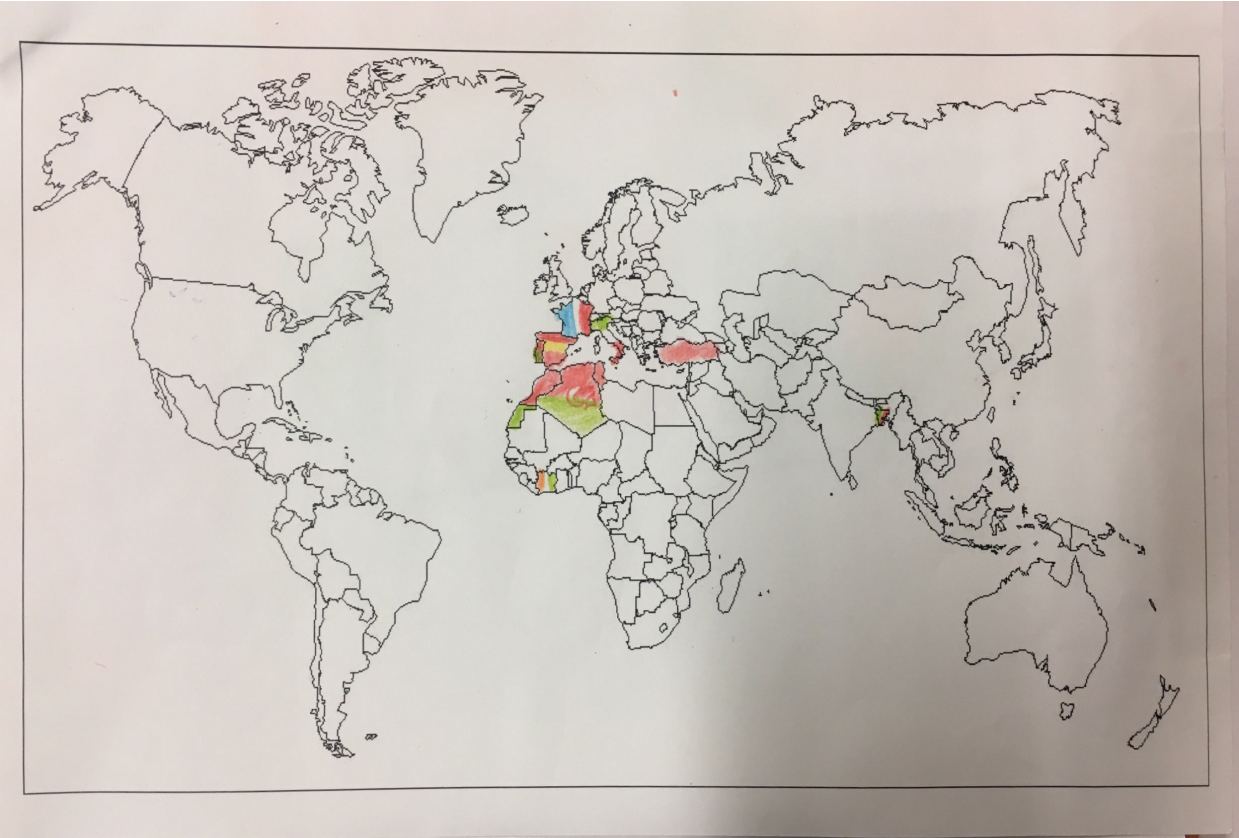
le drapeau italien est comme ce lui de la France mais vu que Napoléon aime le vert donc on a remplacé le bleu et le vert

le drapeau du Maroc a aussi évolué comme la France avant il était tout rouge et comparé aux autres drapeaux il est religieux le vert signifie le islam





le drapeau de l'Espagne est le seul à avoir une group bande entourée de deux petite


Annexe 8 : Le planisphère du carnet de voyage de deux élèves




Annexe 9 : Les gestes pour dire bonjour, dans le carnet de voyage de trois élèves

inde, chine, thaïlande, japon, etc.

 en Asie on incline la tête et on joint les mains pour dire bonjour

Espagne, Mexique

 on fait l'accolade

Inuits, Lapons

 on se frotte le bout du nez on touche la joue de l'autre avec son nez


Tibet

 on se tire la langue

En France, quels gestes faisons-nous pour se dire bonjour ? *Le serron la main, se faire la bise.*


Et dans ton pays d'origine, quels gestes sont utilisés pour se dire bonjour ?
on se serre la main et on dit salamoualéoume

Les gestes pour dire bonjour


en inde on dit bonjour en se colant les mains.




dans des pays latins on dit bonjour en faisant l'accolade.



en esquimo on se frotte le bout du nez pour dire bonjour



au tibet on dit bonjour en se tirant la langue




En France, quels gestes faisons-nous pour se dire bonjour ?


Et dans ton pays d'origine, quels gestes sont utilisés pour se dire bonjour ?
pour les garçons on se sert la main et pour les filles on se fait la bise.

Les gestes pour dire bonjour


en inde les se disent bonjour comme ça : on se joint les mains




dans les pays latins on dit bonjour comme ça : l'accolade



les esquimaux se disent bonjour comme ça : on se frotte le bout du nez



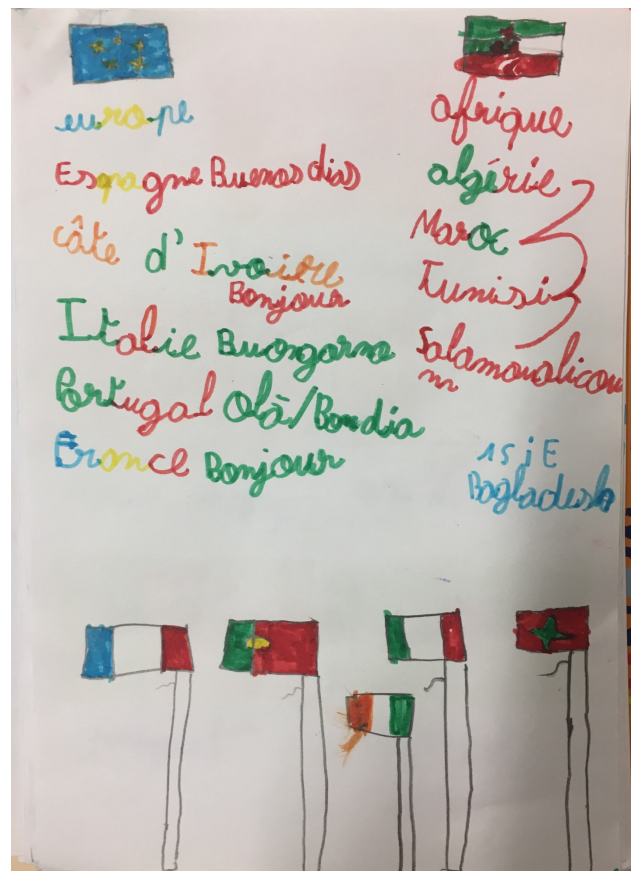
au tibet on se dit bonjour comme ça : tirer la langue



En France, quels gestes faisons-nous pour se dire bonjour ?
On se serre la main. se faire la bise.

Et dans ton pays d'origine, quels gestes sont utilisés pour se dire bonjour ?
On se serre la main pour les garçons. Pour les filles on se fait la bise.

Annexe 10 : Les mots utilisés pour dire bonjour, dans le carnet de voyage de trois élèves



Dire bonjour dans le monde

Bangladesh SALAMOU-ALICOUM
Meyba

Algerie salamou-alicoum
meyba

tunisie salamou alicoum
meyba

turquie salamou alicoum
Meyba

Maroc salamou alicoum
Meyba

Espagne Buenos dias

Cote d'ivoire - france bonjour

italie Buongiorno

portugal olá/ Bon dia

Année universitaire 2016-2017

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

Titre du mémoire : Le carnet de voyage comme outil d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle chez des élèves de CE2.

Auteur : Marine CIARDULLO

Résumé :

Aujourd'hui, la diversité culturelle et linguistique est très présente au sein de l'École, les enseignants se trouvent de plus en plus face à des élèves allophones et/ou plurilingues. C'est dans ce contexte que j'ai mené ma réflexion et que je me suis interrogée sur l'impact de la prise en compte de la diversité culturelle et linguistique présente dans une classe. Après m'être informée sur l'approche interculturelle et appuyée sur les programmes d'enseignement moral et civique du cycle 2, j'ai formulé la problématique suivante : « En faisant appel aux notions de jugement, de tolérance et de différence dans le cadre de l'enseignement moral et civique, comment favoriser, à partir d'activités interculturelles, l'ouverture à la diversité culturelle chez des élèves de CE2 dont la majorité est plurilingue et allophone ? ». Tout au long de ce mémoire, j'ai tenté de montrer que l'utilisation d'un carnet de voyage peut être un outil à l'ouverture à la diversité culturelle et linguistique. La séquence proposée, a permis une reconnaissance et une meilleure connaissance de chacun des élèves par la valorisation des pays d'origine, une inclusion de tous par une sensibilisation à des notions d'EMC ainsi qu'une entrée dans la langue française pour les EANA.

Mots clés : EMC, plurilingue, allophone, interculturalité, carnet de voyage, diversité, cycle 2 (CE2)

Summary :

Nowadays, the cultural and linguistic diversity is very prominent within the school, teachers are facing more and more allophone and/or multilingual pupils. It is in this context that I've conducted my reflection and that I've questioned on the impact of awareness of the cultural and linguistic diversity present in a classroom. After being informed about the intercultural approach and being supported on the moral and civic education programs of the Cycle 2, I formulated the following problematic: "By using the notions of judgment, tolerance and difference as part of the moral and civic education, how can we foster, through intercultural activities, the openness to the cultural diversity in CE2 pupils, the majority of whom are multilingual and allophone?". Throughout this memoir, I have tried to show that the use of a travel journal can be the tool to the openness to the cultural and linguistic diversity. The proposed sequence allowed a recognition and a better knowledge of each pupil through the valorization of the countries of origin, an inclusion of all by an awareness of the moral and civic education notions and as well as an entrance in French language for the newly-arrived allophone pupils.

Key words: moral and civic education, multilingual, allophone, interculturality, travel journal, diversity, cycle 2 (CE2)