



HAL
open science

Les richesses culturelles de la classe pour construire des connaissances et des valeurs communes

Léna Veyrat

► **To cite this version:**

Léna Veyrat. Les richesses culturelles de la classe pour construire des connaissances et des valeurs communes. Education. 2017. dumas-01755254

HAL Id: dumas-01755254

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01755254>

Submitted on 30 Mar 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*

Les richesses culturelles de la classe pour construire des connaissances et des valeurs communes

Présenté par Veyrat Léna

Mémoire de M2 encadré par Jean-Henry Caul-Futy

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

.....
Léna Vézat
.....

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

.....
*Les richesses culturelles de la classe pour construire
des connaissances et des valeurs communes*
.....

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
Amnemasse
le.....
10/05/2017
.....

Signature de l'étudiant(e)

.....
[Signature]
.....

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

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Veyrat Léna
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
Les richesses culturelles de la classe pour
construire des connaissances et des valeurs communes

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise n'autorise pas ²

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

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

Fait à Annemasse le 10/05/17

Bon pour accord.


Signature de l'étudiant(e),
Précédée de la mention « 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

Table des matières

1 CADRE THÉORIQUE : INTRODUCTION, ÉTAT DE L'ART ET PROBLÉMATIQUE.....	1
1.1 Introduction.....	1
1.2 État de l'art.....	1
1.2.1 Définition des concepts de culture, multiculturalisme et interculturalisme.....	1
1.2.1.1 Du concept de culture vers celui de culturalité.....	2
1.2.2 Le modèle multiculturaliste et sa dérive : le communautarisme.....	3
1.2.2.1 Le modèle interculturaliste : la position trouble de la France ; entre universalité des valeurs, laïcité et débat sur l'identité nationale.....	6
1.2.3 L'éducation interculturelle.....	8
1.2.3.1 Définition.....	8
1.2.4 Les modalités de mises en œuvre d'une éducation interculturelle en France.....	11
1.2.4.1 Les ELCO des années 1970 à nos jours.....	11
1.2.4.2 L'égalité des chances ou « donner plus à ceux qui ont le moins »:.....	11
1.2.4.3 Refondation de l'école autour des valeurs de la république : une école ouverte sur le monde réaffirmant le principe de laïcité et sa vocation à construire une posture de citoyens éclairés.....	12
1.3 Problématique.....	14
2 MÉTHODE.....	15
2.1 Participants et contexte.....	15
2.1.1 Participants.....	15
2.1.2 1.1.1 Procédure et matériel.....	16
3 RÉSULTATS.....	21
3.1.1 A la rencontre de l'autre : les interviews des parents d'élèves.....	21
3.1.2 La conscience du commun et des valeurs .partagées.....	23

3.1.3	Le principe de laïcité au fondement du « bien vivre-ensemble ».....	25
4	DISCUSSIONS.....	26
4.1	Recontextualisation.....	26
4.2	Mise en lien avec les recherches antérieures.....	27
4.2.1	Un regard sur les différences qui élève vers la conscience du commun.....	27
4.2.2	Des identités complexes qui invitent à construire un esprit critique.....	28
4.2.3	Espace-Temps et connaissances sur le monde.....	30
4.3	Limites et perspectives.....	30
4.3.1	Influence sur la pratique professionnelle.....	30
5	CONCLUSION.....	31
6	BIBLIOGRAPHIE.....	32
	ANNEXES.....	34

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

1.1 Introduction

A l'ère de la mondialisation et du développement des technologies de communication, les sociétés actuelles se caractérisent par une intensification des flux migratoires et des échanges de manière globale, aussi bien au niveau économique que scientifique mais aussi culturel. En parallèle de la culture de masse d'influence américaine qui se diffuse à travers le monde, toute société est devenue multiculturelle et plusieurs modèles se sont établis pour penser le vivre ensemble au sein de ce pluriculturalisme. La France, pays des droits de l'homme et des libertés a toujours placé l'individu au centre des problématiques tournées vers le vivre ensemble et s'est toujours opposée au communautarisme pour faire place à la possibilité de réunir tous les citoyens autour de valeurs universelles. Néanmoins, elle fait face au retour du fondamentalisme religieux et les nombreux attentats terroristes dont elle a été victime récemment ont divisé la société et conduit à des replis identitaires et des amalgames entre pratique religieuse et identité singulière qui mettent en danger la cohésion sociale et la possibilité de se retrouver autour de valeurs communes. Des expressions telles que « choc des cultures ou choc des civilisations » reviennent constamment dans les débats actuels et tendant à faire du métissage culturel et de l'immigration un obstacle au vivre ensemble. L'école n'est pas étrangère à toutes ces problématiques d'autant plus qu'elle porte également la responsabilité de former de futurs citoyens éclairés à même de porter ses valeurs et de se retrouver autour d'elles au-delà de leurs appartenances particulières. Les élèves souffrent également de ces amalgames et préjugés sur leurs cultures d'appartenances et ont tendance à les vivre comme un empêchement à leur réussite et à leur intégration. Quels dispositifs pédagogiques pourraient donc les mener à faire de leurs multiples appartenances culturelles une force et une richesse pour l'ensemble de leurs camarades ?

Dans un premier temps, la recherche sera portée sur les différentes postures des sociétés dans la manière d'aborder la diversité culturelle qui les caractérise. Dans un second temps, ce cadre théorique nous mènera à formuler les problématiques concernant la mise en œuvre d'une pédagogie interculturelle au sein de la classe de façon à faire des cultures d'origines des élèves un enrichissement mutuel et une ouverture sur le monde qui nous aide à penser sa complexité. Enfin, la séquence qui a été proposée aux élèves en vue de faire émerger une conscience du commun au-delà des différences et de les rassembler autour de valeurs partagées sera présentée et analysée.

1.2 État de l'art

Cette partie a pour objectif de donner un cadre théorique au fondement des problématiques qui en découle et sur lesquelles s'appuie l'élaboration de la séquence qui va suivre ainsi que les dispositifs pédagogiques mis en œuvre au sein de celle-ci.

1.2.1 Définition des concepts de culture, multiculturalisme et interculturelisme.

Ces concepts sont au centre de la problématique qui va être abordée car comme nous allons le voir, selon le point de vue adopté par les états pour tisser les liens sociaux entre les différentes appartenances culturelles supposées de sa population, la question du vivre ensemble trouvera des réponses diamétralement opposées.

1.2.1.1 Du concept de culture vers celui de culturalité.

La culture est ce qui caractérise les hommes en propre car elle vient s'opposer aux déterminismes naturels auxquels les êtres vivants sont astreints en donnant à voir la manière dont ils réfléchissent et construisent leur rapport au monde. Les cultures humaines regroupent donc tout ce que l'homme a pu créer pour donner du sens à son existence et permettre la vie en société : les langues, les arts, les religions, l'éthique et toutes les normes et lois qui en résulte, les techniques, les traditions etc... La production culturelle est donc un trait caractéristique de l'être humain à portée universelle qui aurait dû permettre à tout un chacun de reconnaître en autrui son semblable en cela qu'il tend à produire tout comme lui une signification sur le monde et à l'organiser. Au sein de cette acception universaliste de la culture, toute signification nouvelle apportée par autrui se conçoit comme un enrichissement possible des représentations déjà établies, qu'elle ouvre sur une revalorisation de ces dernières ou leurs remises en cause. C'est cette idée qui est développée par Kambouchner (2013, p.201), lorsqu'il évoque le modèle cicéronien de la « cultura animi » comme « la réalisation dans un individu singulier d'un certain maximum d'humanité » et cite cette formule de Thérence « je suis homme et ne considère rien d'humain comme m'étant étranger ». La culture lorsqu'elle se conceptualise comme culture humaniste donne une importance à la diversité des productions humaines car elles permettent de construire de nouvelles connaissances sur le monde et la possibilité de se distancier de ses propres pratiques, de porter un regard critique sur celles-ci et de les faire évoluer grâce à cette « dialectique de la relation entre le « même » et « l'autre ». Néanmoins, l'histoire de l'humanité s'est avant tout construite sur l'idée que ces différences constituaient une rupture entre les peuples. La culture se conçoit alors comme un ensemble de représentations et de pratiques appartenant à un groupe en particulier, au fondement du concept d'identité culturelle, concept qui va permettre d'unir ce groupe autour d'une symbolique donnée. De fait, les rencontres entre différentes cultures se sont bien souvent établies sur un fond de conquêtes territoriales et non dans un esprit de dialogue et de découverte de l'autre. Ces cultures « conquérantes » se sont donc positionnées comme dominantes et ont établi une hiérarchisation des autres cultures reposant sur leur « degré de civilisation », terme employé par les britanniques et les français au XIX^{ème} pour affirmer leur suprématie en les distinguant des autres « cultures » dont le plus bas degré a été défini comme « cultures primitives ». Or ces cultures ne peuvent être considérées, si l'on adopte un regard universaliste et humaniste comparable à celui des Lumières, comme sous-développées mais seulement comme différentes et pouvant nous apporter de nouvelles connaissances sur le monde. Ainsi, les ethnologues et les botanistes étudient encore actuellement les tribus amérindiennes afin qu'elles leur transmettent leurs savoirs précieux sur leur environnement et les plantes médicinales. Ces peuples ont donc développé des connaissances précises qui font encore défaut à la plupart des autres « cultures », par le rapport totalement différent qu'ils entretiennent avec la nature. On retrouve ici le concept de culture au sens général c'est-à-dire comme un apport de savoirs et de connaissances s'incarnant dans les divers points de vue que l'homme peut adopter sur le monde, qu'ils soient scientifiques, esthétiques, éthiques etc., culture que nous sommes censés tous partager au travers des grandes œuvres et des grandes découvertes qui ont changé notre rapport au monde de manière universelle. Cette volonté de comprendre l'autre et la possibilité même de cette compréhension nécessite néanmoins de s'être approprié une valeur essentielle à la construction de ce regard : l'égalité. Il est clair que cette valeur bien qu'énoncée dans la déclaration universelle des droits de l'homme ne possédait d'universel que le nom, étant donné qu'elle n'a aucunement empêché la colonisation et l'esclavage fondé sur une théorisation de la différence raciale et culturelle qui contredit cette valeur. L'égalité dans une

dimension universelle s'impose comme la condition sine qua non d'un décentrement pouvant permettre la compréhension de représentations éloignées des nôtres. Comme l'expose Godelier¹, le regard de l'ethnologue doit pouvoir « décentrer son moi intellectuel des autres, Moi qui font ce qu'il est. Mais il doit tout autant se décentrer par rapport aux manières qui sont propres à sa société de penser l'autre » sans quoi il enferme ces individus dans un schème organisationnel de leurs représentations qui ne correspond pas à ce qu'ils vivent et pensent comme étant leur identité culturelle mais correspond à l'idée que nous nous faisons de celle-ci relativement à un mode de pensée qui appartient à notre paradigme et non au leur.

Le concept de culture lorsqu'il est employé pour répertorier les habitus d'un groupe donné a pour objectif de catégoriser cet ensemble d'individus en le renvoyant à des caractéristiques figées telles que les normes, us et coutumes d'une communauté. Cette « essentialisation » de la culture nie la liberté des individus en les enfermant dans de nouveaux déterminismes qui réduisent leur identité singulière à l'expression de cette « identité culturelle ». Il était encore envisageable d'adopter ce type de point de vue au regard des sociétés dites « traditionnelles » comme nous le montre Abdallah-Preteceille (1999, p.9-10) en affirmant que dans ces sociétés « la fonction ontologique prime sur les adaptations et les aménagements culturels qui sont relativement rares et lents ». De fait, dans ce type de société les rôles sociaux des individus sont transmis de manière héréditaire, c'est pourquoi « les définitions identitaire et culturelle sont proches ». En ce qui concerne les sociétés dites modernes, l'auteur nous montre qu'il est inapproprié de conserver ce point de vue « substantialiste » des cultures, du fait de l'évolution considérable de ces sociétés engendrées par la progression des techniques et des technologies de communication et des flux migratoires qui permet de multiples contacts et échanges entre elles et produit de nouvelles réalités sociales. Ces sociétés sont sans cesse dans une dynamique interactionnelle qui repose sur la diversité culturelle qui les caractérise et en font la richesse. En effet, comme elle nous le rappelle « aucun groupe ou aucun individu ne peut échapper à la diversité culturelle... La construction identitaire se décline donc au pluriel : identité régionale, nationale, terrienne, religieuse, professionnelle, générationnelle etc. ». L'individu ne peut donc plus être réduit à son appartenance à un groupe car ces appartenances deviennent multiples et parfois même se contredisent. Ce qui réduit la perspective essentialiste à néant et redonne au sujet sa singularité, sa liberté d'exprimer des choix éthiques qui lui sont propres tout en lui offrant la possibilité de s'affirmer comme sujet universel revendiquant des droits et des libertés propres à l'homme au-delà de toute appartenance particulière. Cette tension entre singularité/individualité et universalité aboutit à une nouvelle conception de la culture entendue comme construction sociale en devenir permanent fondée sur les interactions intersubjectives et interculturelles. Elle est au fondement d'un changement de paradigme concernant notre conception de l'appartenance culturelle et Abdallah-Preteceille (1996) introduit alors le concept de culturalité. Concept qui permet de traduire cette dynamique interactionnelle et d'entrer dans l'ère de l'interculturalité. Cependant, ce nouveau paradigme n'a pas été adopté universellement car s'il permet à tout un chacun d'entamer un dialogue avec « l'autre », de réfléchir sur ses appartenances et donc de se décentrer en vue de construire des valeurs communes, un autre modèle qui vient le contredire s'est imposé dans le monde anglo-saxon ; le modèle « multiculturaliste » dont nous allons désormais interroger les fondements et les déviances.

1.2.2 Le modèle multiculturaliste et sa dérive : le communautarisme.

1 Godelier, Au fondement des sociétés humaines

Comme le rappelle Abdallah-Preteceille (1999), le modèle multiculturel est d'influence anglo-saxonne et instaure la primauté de l'appartenance culturelle supposée à un groupe sur la singularité de l'individu, il s'est essentiellement développé aux Etats-Unis, au Canada, en Grande-Bretagne et en Australie. On retrouve ici une conception structuraliste de la culture qui s'impose au sujet comme un ensemble de normes et de pratiques dont il hérite sans pouvoir les réfléchir en vue de se les approprier ou de s'en extraire. L'auteure met en exergue cette idée en affirmant que « chaque groupe est, par ailleurs, supposé homogène et la diversité interne est négligée au profit de l'identité groupale » (1999, p.26). Les différences sont alors additionnées et accentuées, les groupes sont positionnés les uns par rapport aux autres et des droits particuliers sont attribués à certaines de ces communautés en vue de reconnaître leurs particularités comme si le droit commun ne suffisait pas pour reconnaître les singularités de chacun. On assiste alors à ce qu'elle nomme une « conception mosaïque de la société » où chacun partage des valeurs et des pratiques au sein d'un groupe donné sans que la possibilité leur soit offerte d'interagir et de réfléchir à ce qu'il pourrait y avoir de semblable et de commun entre elles. C'est pourquoi elle évoque une « logique normative voire coercitive », puisqu'elle contraint les individus à se sentir membre d'une communauté en leur offrant des droits particuliers dans lesquels ils doivent légalement s'insérer. Si l'on s'en réfère au préambule du conseil de l'Europe qui s'est tenu en 1995, « chaque individu a le droit de choisir de faire partie ou non d'une minorité, que les états doivent privilégier le dialogue et la coopération interculturel, mais que pour cela, ils doivent prendre des mesures dans les domaines de l'éducation et de la recherche afin de promouvoir l'égalité des chances et la reconnaissance de l'histoire, de la culture, de la langue et de la religion aussi bien celles du groupe majoritaire que celles des minorités ». Or, la conception multiculturaliste ne permet pas de promouvoir la diversité culturelle en vue de donner à voir sa force, cette source d'enrichissement qu'elle peut être pour chaque société. Cette force s'incarne dans les interactions entre toutes ces identités confondues qui ne pourront prendre forme que si l'on autorise des échanges entre elles. L'appartenance culturelle ne peut être construite que sur des préjugés et des stéréotypes tant que l'on considère la culture comme un déterminisme et que l'on refuse à l'autre l'opportunité de se positionner et de produire lui-même sa culture et son identité propre à partir de cet environnement pluriculturel qui caractérise le monde actuel.

En effet, ce que semble occulter cette conception fermée de la culture, c'est le mélange considérable d'appartenances qui se lient dans une même société, les identités sont toujours complexes et interactionnelles du fait même de l'impossibilité d'imposer à un individu une identité préconçue. L'histoire nous l'enseigne au travers des conquêtes, de l'esclavage ou de la colonisation ; aucune culture aussi majoritaire qu'elle soit n'a réussi à s'imposer intégralement à une autre. Les amérindiens sont morts de l'esclavage ou se sont suicidés car ils ne supportaient pas l'évangélisation, les cultures des peuples d'Amérique du Sud sont « baroques », elles découlent d'un syncrétisme entre leurs croyances païennes d'origine et le catholicisme. Toute culture est donc indéniablement, au moment où elle se donne à voir au travers d'un sujet qui lui donne sens, la résultante d'un métissage qui prend vie dans la rencontre avec l'autre et s'exprime au travers d'elle. Les frontières actuelles des états-nations ne reflètent donc en aucun cas l'unification des cultures autour de ce que l'on a appelé « l'identité nationale » ce qui a contrario n'empêche en rien le rassemblement de ces différentes appartenances autour de valeurs communes réfléchies en vue du vivre ensemble. Il suffit d'observer le droit international pour comprendre que certaines valeurs transcendent la question culturelle et ont une portée universelle. Comment pourrait-on penser autrement la notion de crime contre l'humanité ? Bien que les droits de l'homme ne soient pas appliqués dans la totalité des pays, une imposante majorité d'entre eux ont adopté ces principes. Ainsi que nous l'expose Wieviorka (2009), le modèle multiculturaliste demande à être repensé,

puisqu'il a tendance à enfermer les individus dans une culture supposée dont les traits distinctifs sont, qui plus est, bien souvent réduit à la seule pratique religieuse voire à des caractéristiques physiques comme la couleur de peau ce qui confère à la culture des caractéristiques naturelles contraire à la finalité même de la culture. Il illustre son propos en nous rappelant qu'une nouvelle forme de racisme est apparu dans les années 90, un racisme dit « différentialiste » car s'il n'affirme plus la supériorité d'une « race » sur l'autre, il souhaite démontrer l'incapacité des populations noires à s'intégrer dans la société américaine et ce, pour des raisons culturelles. Là encore, cette incapacité se réfère à une culture dominante à laquelle ils ne voudraient pas se conformer, tout en fantasmant une culture d'appartenance de cette population qui ne se définit plus que par sa couleur de peau alors que ses appartenances sont multiples, métissées et donc d'une richesse considérable en terme de diversité. L'auteur pose alors une question essentielle qui permet justement de se décentrer : « qu'est-ce qu'être noir ? Qui est noir ?, qui en décide, n'est-ce pas une catégorie dangereuse, et inadaptée au vécu de ceux qu'elle vise ? » (2009, p.5). Il affirme alors tout comme Renaut (2009), qu'il faut redéfinir la notion de droits culturels pour en faire un droit individuel, ce qui laisse la liberté à chaque individu de s'identifier ou non à cette culture d'appartenance supposée. Il nous montre ainsi que ce ne sont pas les minorités elles-mêmes qui se rassemblent autour de ces caractéristiques visant à essentialiser leur culture, mais bien souvent la culture dite « dominante » qui stigmatise certains groupes en les réduisant à ce qu'elle perçoit d'eux en déterminant cette différence comme une incompatibilité culturelle. Dans cette position, le dialogue interculturel est d'emblée fermé car la culture majoritaire ne rentre pas dans un effort de compréhension mutuel, elle les enjoint à se conformer à elle ou à s'identifier dans une différence qui devient substantielle et suppose une mise à l'écart de ces communautés qui devront jouir de droits particuliers pour parvenir à s'intégrer. Ce modèle est donc porteur d'une conception de la culture qui engendre le communautarisme. D'autant plus, depuis que le phénomène de la mondialisation engage les individus à vivre aux quatre coins du monde et même à se déplacer dans plusieurs pays au cours d'une vie. Toute société est donc devenue multiculturelle, les flux migratoires ont augmenté certes, mais leur forme elle-même a évolué ; les frontières s'abolissent et les moyens de communication modernes permettent des mises en réseaux mondiales « où la culture tient une place considérable » comme l'a montré l'anthropologue Arjun Appadurai » (2009, p.7). Ce phénomène ainsi que la culture de masse américaine qui s'est diffusée dans le monde entier ont également engendré des replis identitaires communautaristes causés par la peur de ne plus pouvoir préserver certaines particularités. C'est pourquoi la question du multiculturalisme doit être repensée dans une dialectique alliant singularité des individus considérés comme des sujets capables d'opérer des choix éclairés concernant leurs appartenances multiples en étant créateurs de culture et universalité de certaines valeurs garantes du bien vivre ensemble. Universalité signifiant ici l'adhésion particulière de chacun et non l'obligation de se conformer aux valeurs énoncées comme universelles par une culture majoritaire. En effet, comme l'Histoire nous l'a montré le sujet universel né après 1789 est issu d'un universalisme abstrait revêtant « la forme d'un sujet maître qui, dans sa rage de passer pour l'homme tout court, doit se constituer et se définir d'abord dans et par ce qu'il exclut et disqualifie... dans et par les frontières qu'il érige entre ses « autres » et « lui » (Renaut 2009, citant Mbembe, p.171). Tant que l'on pense l'immigration et le mélange des cultures comme un obstacle, une source de conflit entre une culture dominante qui se pense immuable tout en craignant de disparaître et des cultures minoritaires qui sont perçues comme incapables de s'intégrer, on peut penser que le communautarisme aura tendance à s'accroître.

1.2.2.1 Le modèle interculturel : la position trouble de la France ; entre universalité des valeurs, laïcité et débat sur l'identité nationale.

Comme nous avons pu le voir au travers des extraits du préambule du conseil de l'Europe datant de 1995, sa position, mise à part celle de la Grande-Bretagne, est plutôt celle de l'interculturalité. Elle repose sur une dynamique interactionnelle au sein de la diversité. Autrui n'est plus assimilé à sa culture, il est un sujet singulier, l'égal de tous les autres, il faut donc le rencontrer pour le connaître et s'engager dans une compréhension mutuelle en vue de réfléchir ensemble aux valeurs communes à partager pour que cette diversité soit considérée comme une source de richesse et non de conflits. Ce qui suppose également que nous disposions d'un ensemble de connaissances et de savoirs communs de manière à avoir une représentation du monde dans sa complexité qui puisse s'appuyer sur certains principes et notions reconnus universellement. C'est la raison de la position du conseil en faveur de « L'égalité des chances dans l'accès à l'éducation à tous les niveaux pour les personnes appartenant à des minorités nationales » (article 12).

Ce modèle s'oppose au multiculturalisme en refusant d'essentialiser les cultures et en replaçant le sujet au centre de ces dernières, il redevient libre de choisir ses appartenances et acteur de sa culture en étant celui qui la crée et lui donne sens. La culture n'existe donc plus en dehors des individus qui la portent. Comme nous le montre Abdallah-Preteceille (1999), on ne peut penser connaître autrui en l'enfermant dans ses catégories en lui attribuant une appartenance supposée, pour ce faire il est nécessaire d'échanger avec lui, de le laisser s'exprimer et de nous donner à voir la manière dont il a construit son identité propre. Or, pour que ce dialogue puisse s'instaurer et donner lieu à une véritable dynamique interactionnelle en termes de partage, d'échanges de connaissances constitués comme un enrichissement pour tous, il est nécessaire que cette culturalité nouvelle se dégage de l'eurocentrisme ou de l'ethnocentrisme pour que chacun puisse s'engager dans l'appropriation de valeurs communes et partagées par tous librement. L'interculturalité invite chacun à retrouver sa capacité créatrice de culture, à agir en tant que fondateur du monde où il se trouve et à s'engager dans son renouvellement en s'appuyant sur de nouveaux processus donnant toute sa force à la diversité. Elle incite à penser ensemble avec nos différences le monde commun de demain et appelle à vivre sa citoyenneté en ne la limitant pas aux frontières d'une nation mais à se penser également comme citoyen du monde. L'auteure ajoute alors : « le véritable enjeu de notre temps n'est pas la question de l'immigration mais celle de l'apprentissage de la diversité et de l'altérité, dont l'immigration n'est qu'une des formes ». La France qui a donné une place centrale à l'individu au détriment du groupe s'impose comme le pays à l'origine de ce sujet universel si nécessaire à l'ouverture d'un dialogue interculturel puisqu'il suppose la reconnaissance de valeurs telles que l'égalité, la liberté et la fraternité. La France porte en étendard la laïcité, autre valeur qui devrait permettre ce dialogue. Ainsi que le montre Pena Ruiz (2014), en séparant l'église de l'état, la France a permis à n'importe lequel de ces citoyens de s'intégrer. La loi de 1905 l'affirme ainsi dans son premier article « La république assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées dans l'intérêt de l'ordre public. », Et poursuit dans l'article 2 « La république ne reconnaît, ne subventionne aucun culte. ». Elle condamne donc l'idée d'une culture religieuse dominante et réaffirme la liberté de chacun. La laïcité est ce qui devrait permettre à tout sujet de se décentrer de ses propres croyances pour dialoguer avec autrui et accéder à une compréhension mutuelle au-delà des différences. Elle donne la liberté de choisir ses croyances à l'individu en lui offrant la possibilité de réfléchir dans un cadre institutionnel public neutre et de construire des connaissances communes. La force de la laïcité c'est avant tout son principe d'émancipation, c'est pourquoi les futurs citoyens doivent pouvoir être

préservés de toutes formes de prosélytisme religieux dans le cadre scolaire et ne pas se trouver enfermer dans une « essentialisation » de leur appartenance qui s'exprimerait au travers d'un port ostentatoire de signes religieux. Ce qui aurait tendance faire obstacle à la mise en valeur du commun et à la possibilité de s'extraire de ses croyances pour construire un esprit critique permettant « aux élèves de devenir acteurs de leurs choix »². La laïcité affirme la liberté de conscience de chacun et s'oppose ainsi à tout déterminisme culturel. Néanmoins, les débats actuels autour des arrêtés municipaux interdisant le port du « burqini » ont tendance à stigmatiser une religion en étendant le principe de neutralité au-delà des institutions publiques. Force est de constater que le débat ne fut pas aussi vif quand une partie de la population, beaucoup plus importante qu'on ne le croirait, s'est soulevée contre « le mariage pour tous » en lui opposant des « arguments » liés aux croyances catholiques et relevant d'un déterminisme biologique ordonné divinement auquel on pensait avoir échappé dans ce pays. On peut alors s'accorder avec Pena Ruiz pour dire que la « complaisance à l'égard des premiers ouvre un boulevard aux seconds » (p668). Renaut (2009) insiste alors sur l'idée que ce républicanisme « érige un modèle identitaire particulier en figure de l'universel », modèle qui se trouve par un hasard douteux en coïncidence avec la représentation que nous nous faisons de l'identité française et qui demande aux « autres » d'effacer leurs particularités pour faire l'effort de « nous rejoindre dans cet universel que nous incarnerions si bien »(p.27). Evidemment, certaines pratiques culturelles peuvent choquer et s'opposer violemment aux valeurs universelles, on peut penser à l'excision par exemple, cependant il ressort clairement que pour faire évoluer ces pratiques et les amener à disparaître, leur interdiction est inefficace. En revanche, l'accroissement des contacts avec d'autres cultures, l'échange de connaissances et de savoirs apparaît bien plus opportun pour engager une décentration des individus et donc prendre du recul sur ces pratiques en vue de pouvoir porter un regard critique sur celles-ci. Comme nous le rappelle si judicieusement Lévi-Strauss (1952, p.19): « En refusant l'humanité à ceux qui apparaissent comme les plus...« barbares » de ses représentants, on ne fait que leur emprunter une de leurs attitudes typiques. Le barbare c'est d'abord l'homme qui croit à la barbarie. » La laïcité doit donc retrouver son sens premier et ne pas être intériorisée par les sujets comme une négation ou un effacement de leurs supposées appartenances mais comme un principe libertaire qui permette à tous les individus de se décentrer et de construire librement leur identité en s'ouvrant à d'autres représentations du monde. Elle doit se redéfinir ainsi aux yeux de tous les citoyens pour les engager dans ce dialogue intersubjectif nécessaire à la déconstruction de certains préjugés et amalgames à l'origine de nombreux conflits. Elle s'impose également comme une ressource-clef en ce qui concerne la possibilité de sortir de l'ethnocentrisme et donc de redonner aux valeurs républicaines leur force et leur intégrité en termes d'universalité. Par ailleurs, la valeur d'égalité semble subir ce même type de déformation. Nous pouvons le constater ces dernières années avec l'avènement d'une discrimination positive et l'apparition de quotas notamment dans le monde politique. C'est une chose de créer des CV anonymes pour tout le monde de façon à éviter des discriminations raciales, c'en est une autre, et Renaut (2009) nous invite à le penser, d'instaurer des quotas de « représentants de la diversité » en politique. Personnalités qui se trouvent finalement enfermées dans leur rôle de représentants d'une couleur de peau ou d'une culture alors même qu'elles représentent d'abord et avant tout une somme de savoirs et de connaissances leur attribuant les capacités à diriger. Ce principe de quotas peut avoir du sens lorsqu'il s'applique aux porteurs de handicap qui subissent un réel désavantage par rapport aux autres acteurs de la société, il vient alors rééquilibrer les possibilités d'agir de ces derniers et les placer sur un pied d'égalité. Est-ce à dire que le fait d'être issu de la diversité est assimilé au fait d'être porteur d'une forme de handicap ? Par rapport d'analogie avec la question de l'égalité qui

²Principes généraux, BO spécial n°6 du 25 juin 2015

touche ces personnes, on peut être amené à penser que l'égalité supposée entre tous est une valeur qui n'est pas encore absolument intégrée et que la discrimination raciale est encore considérée comme un obstacle à l'inclusion pour ceux qui la subissent et ceux qui la perpétuent. Le débat autour de « l'identité nationale » qui s'est installé depuis une dizaine d'années n'est pas étranger à cette résurgence des différenciations « raciales » et discriminatoires. Paradoxe d'une société qui prône le dialogue interculturel, fait le constat du pluralisme culturel généralisé et se laisse influencée par des discours tentant d'asseoir l'identité nationale sur l'idée d'une population originaire de cette « terre » dont les ancêtres seraient prétendument les gaulois. Cette question de l'identité nationale est un non-sens au regard de l'Histoire des divers peuples qui ont construit la France et de la constitution actuelle des sociétés où les identités sont toujours complexes et interactionnelles. Comme nous le rappelle Jullien et c'est là le titre de son ouvrage : « il n'y a pas d'identité culturelle », il nous enjoint donc à cesser « de nous chipoter sur nos ancêtres les gaulois, sur les racines chrétiennes de la France, parce que ce faisant on remet dans les lois de la nature ce qui est culturel » (2016, p96). D'autre part, ce qui fait également la richesse d'un pays comme la France, c'est la diversité qui la constitue en propre et la liberté de penser et de s'exprimer qui lui est associée. En revenir à un débat sur l'identité nationale est donc simplement un moyen de réactiver des revendications identitaires qui ont pour effet de réactualiser une différenciation entre un « nous » et un « eux » et de poser la question de l'immigration en terme de problèmes. Jullien nous amène alors à repenser la préservation de la diversité culturelle non pas de manière défensive comme si les interactions engendrait la disparition de tout un pan de la culture mais comme ressources diverses propres à réfléchir les écarts entre les cultures et à les repenser. Lévi-Strauss (1952, p.84) l'exprime clairement en ces termes : « C'est le fait de la diversité qui doit être sauvé, non le contenu historique que chaque époque lui a donné et qu'aucune ne saurait perpétuer au-delà d'elle-même ». La culture est par essence la façon dont les hommes révèlent leur rapport au monde, donne à voir la représentation qu'ils en ont. Comment pourrait-elle se figer dans une identité culturelle à la vitesse où le monde évolue aujourd'hui ?

Or, pour que chaque acteur de la société puisse s'inscrire dans cette dynamique et éprouve la volonté de se décentrer en vue de comprendre autrui et de créer avec lui un monde commun, il est nécessaire que les institutions affirment cette conception de la culture. Ce qui passe nécessairement par l'éducation des futurs citoyens qui pourront ainsi s'engager consciemment dans la volonté de construire un vivre ensemble où chacun trouve sa place et puisse exprimer sa diversité comme une ressource. Comment créer cette conscience collective au sein de l'environnement scolaire ? C'est la question que nous allons maintenant aborder.

1.2.3 L'éducation interculturelle

1.2.3.1 Définition

L'approche interculturelle s'est principalement développée en Europe comme nous avons pu le constater précédemment, le terme est employé pour la première fois dans un texte officiel en France en 1975. La raison en est très certainement le contexte particulier de l'Europe qui se caractérise par des flux migratoires importants et par la volonté d'autre part d'unifier les ressortissants d'un nombre conséquents de pays autour d'une même citoyenneté dite « européenne » à même de faire face à la puissance hégémonique américaine. Son objectif principal est l'intégration des enfants d'immigrés en milieu scolaire en leur permettant d'accéder à des connaissances et donc à une culture commune qui s'inscrit en premier lieu dans la maîtrise de la langue du pays d'accueil et se limite à la prise en charge des élèves

considérées comme « différents » culturellement. Cette première approche va donner cours à un projet dit « assimilationniste » dans les années 1970-1980 qui sera par la suite repensé, dans les années 1980-1990 en termes « intégrationniste » s'adressant à l'ensemble des élèves en les invitant à explorer la diversité et à construire « des compétences et des attitudes susceptibles d'améliorer les relations interculturelles » (INRP, 2007, p.6). Enfin, dans les années 1990-2000, le conseil propose un projet dit « humaniste » qui interroge clairement la question de la citoyenneté des individus issus de la diversité et donc des compétences et des savoirs à transmettre en vue de les engager dans une participation active à la vie de cette société démocratique pluriculturelle. Ce sont ces compétences et ces savoirs que nous allons essayer de définir ci-après.

Au regard des définitions qui ont été donné de l'interculturalisme et de son opposition avec le multiculturalisme, un profil d'éducation interculturelle semble se dessiner. Celle-ci doit donc aborder la question des cultures en termes d'interactions dynamiques et absolument éviter d'essentialiser les cultures en enfermant les acteurs sociaux dans des traits distinctifs pré-supposés comme héritage de leurs cultures, ce qui aurait tendance à exacerber les revendications identitaires et donc a fortiori les conflits. L'éducation interculturelle défend donc la rencontre de « l'autre » dans sa singularité comme dans son universalité et récuse l'idée qu'on puisse connaître une culture en dehors de ces échanges. Universalité, car la diversité est considérée comme une des caractéristiques de l'humanité, elle est donc une richesse qu'il faut préserver non pas en se renfermant sur une culture figée mais en la renouvelant grâce aux contacts et aux échanges entre différentes cultures que nous permettent le monde actuel. Elle suppose l'égalité de droit et de fait entre les cultures et s'oppose donc à leur hiérarchisation. Les dimensions culturelles portées par les individus (les élèves) sont toutes perçues comme des ressources potentielles condition sine qua non d'un dialogue intersubjectif à même d'entraîner une compréhension et un enrichissement mutuels. L'interculturalité pensée comme nouveau paradigme de la société pose d'emblée le problème des pédagogies et des enseignements qui vont permettre aux futurs citoyens de se vivre et de se penser, dans ce modèle interactionnelle, comme les acteurs principaux de la construction du monde commun de demain. Contrairement à la pédagogie multiculturaliste qui va se centrer sur les traits caractéristiques et réducteurs d'une culture puisque tournés vers le folklore et les traditions tout en comportant une dimension sensiblement prescriptive, la pédagogie interculturelle s'intéresse aux identités multiples des élèves qui peuvent parfois être complémentaires, parfois contradictoires. (A.Prétceille, 1996). Elle doit leur donner l'occasion d'exprimer la complexité de leurs appartenances et de créer ce dialogue intersubjectif au sein de la classe. Ce, en vue d'une décentration de tous œuvrant à la possibilité de réfléchir librement sur ces appartenances et de se nourrir de celles d'autrui. D'autre part, elle renonce à aborder les cultures en terme de connaissances et insiste sur la notion de « baroque culturel » en donnant à voir au travers du discours des élèves ; les dynamiques, les processus, les interactions et les relations entre individus qui ont fait de lui un être singulier à part entière et s'inscrivant dans une des caractéristiques essentielles de l'humanité : sa capacité à produire de la diversité. En cela, la pédagogie interculturelle se tourne également vers une dimension essentielle de l'éducation en tant qu'elle doit être à même de créer le vivre ensemble et d'engager tous les élèves dans cette construction les amenant à adopter une posture de futurs citoyens. Parce qu'elle fait de la diversité un état de fait, une richesse qu'il faut renouveler et non un obstacle à surmonter, comme si les différences étaient systématiquement synonymes de fractures sociales, elle permet à chaque élève d'avoir une meilleure image de ses appartenances mais également de s'en affranchir. Puisque c'est son identité singulière qui sera mise en avant et que ses pairs ne l'enfermeront pas dans une identité supposée relative à sa culture d'origine et trop souvent construite sur des stéréotypes et des préjugés auxquels l'élève en question aimerait s'arracher. Comme nous le

rappelle Savidjan lorsqu'il cite Charles Taylor (2009, p35) : « Les pathologies qui peuvent affecter l'identité sont de deux sortes : la première tient à une absence de reconnaissance qui entraîne une forme d'invisibilité sociale...la seconde désigne...une « mauvaise perception » qui a pour effet de renvoyer à ceux qui la subissent « une image limitée, avilissante ou méprisante d'eux-mêmes ». La question de l'enseignement de l'histoire et de la géographie est donc au centre de ses problématiques en termes d'images renvoyées aux élèves d'origines étrangères sur leurs propres cultures. L'eurocentrisme et la posture coloniale qui se donne en modèle de société à adopter au sein de celles qu'elle est venu coloniser s'est parfois invitée au sein de ces enseignements au travers des termes anciennement usités de « pays pauvres et pays riches » par exemple. Cette posture pose d'emblée une relation de comparaisons négatives entre ces pays et donne le modèle de développement occidental basé sur l'industrialisation comme un exemple à reproduire. Elle a tendance à occulter ainsi toutes les richesses présentes dans les productions culturelles et toutes les formes d'adaptations des populations à leurs milieux respectifs en les réduisant à une dimension économique au sein de laquelle les sociétés occidentales s'illustrent. C'est ce que soulève le dossier de l'INRP(2007) lorsqu'il cite Lévi-Strauss (p.9) soulignant « l'erreur de comparer les sociétés humaines à partir des caractéristiques de la civilisation occidentale, comme la mécanisation : Si le critère retenu avait été le degré d'aptitude à triompher des milieux géographiques les plus hostiles, il n'y a guère de doute que les eskimos d'une part, les bédouins de l'autre emporteraient la palme ». Il décrit par la suite les avancées considérables de certaines cultures relativement aux connaissances portant sur le corps et le rapport qu'il entretient avec l'esprit, notamment la médecine chinoise et montre ainsi les limites de ces connaissances dans les sociétés occidentales « maître des machines ». L'enseignement de l'Histoire et de la géographie doit donc être à même de refléter ces dimensions et ne pas tomber dans le piège d'un eurocentrisme qui aurait tendance à dévaloriser les autres sociétés en s'appuyant sur des critères qui l'érigent en modèle. Comme le montre ce même dossier en citant Dufour (§26), l'éducation interculturelle a souvent conduit à une présentation « misérabiliste » des autres cultures considérées comme nécessitant notre aide pour se développer ce qui a donné cours à une forme de « paternalisme » qui n'encourage pas leur valorisation. A contrario, en mettant en lumière toutes les dynamiques d'échanges entre les cultures qui concourent à l'évolution des sociétés, incluant les sociétés occidentales, elle évite d'essentialiser les cultures et donc toute hiérarchisation possible entre elles. Elle permet à chacun de valoriser ses appartenances en donnant à voir toutes les connaissances qui ont été construites au sein de ses cultures du fait de leur rapport au monde singulier et met en avant l'apport universel que constituent ces connaissances. Enrichissement d'un point de vue scientifique (mathématiques, physique, science du vivant mais aussi sciences sociales et humaines) mais aussi culturel au sens où on peut l'entendre dans l'expression « patrimoine de l'humanité », sans oublier toutes les grandes œuvres reconnues dans le domaine des arts et des lettres en vue de construire une culture commune ouverte sur le monde. Cette nouvelle conception de l'identité multiple reconnue comme constitutive de tous les membres de la société empêche de réduire l'identité de chacun à certains traits distinctifs de leurs appartenances qui prendraient le pas sur les autres et enfermeraient la construction de l'identité de l'individu dans une dimension particulière qui occulterait toutes les dynamiques interactionnelles d'échanges intersubjectifs qui ont présidés à la constitution de son identité (Abdallah-Preteille, 2004.) L'éducation interculturelle s'affirme ainsi comme la possibilité offerte à tous les élèves, autochtones ou d'origines étrangères, de vivre cette identité multiple et de poursuivre sa construction en échangeant avec ses pairs mais aussi de déconstruire ensemble des préjugés parfois racistes et discriminatoires ancrés chez les élèves relativement à une posture ethnocentrique dont ils n'ont pas forcément conscience. Elle se caractérise donc comme une éducation contre le racisme et l'ethnocentrisme et pour la tolérance (Meunier, INRP 2007). Or, ce point est essentiel sachant

que des études ont montrées que ce n'était pas les différences culturelles des élèves issus de l'immigration qui faisaient obstacle aux apprentissages et les mettaient en difficulté voire en échec scolaire mais comme le montre Kerzil et Vinsonneau (2004 p.15) en citant les travaux du CERI : « ... une mauvaise image de leur culture qui les empêcherait d'avoir une bonne image d'eux-mêmes et de se construire une identité forte ». Ils montrent donc que ce qui entraîne l'échec pour les enfants de migrants c'est avant tout sa «culturalisation», leurs cultures d'origines étant pensées en terme de problèmes : « difficultés linguistiques, écart culturel, problèmes d'intégration et parfois même retards cognitifs ».

Nous allons désormais tourner notre regard vers la France et sa position en faveur d'une éducation interculturelle pour montrer qu'elle a donné lieu à des pratiques contradictoires.

1.2.4 Les modalités de mises en œuvre d'une éducation interculturelle en France

1.2.4.1 Les ELCO des années 1970 à nos jours

Comme nous l'avons évoqué plus haut les appartenances culturelles diverses des élèves issus de l'immigration n'ont pas toujours été traitées en termes d'apports et d'enrichissement des mais souvent en termes d'obstacle à leur intégration et de « différences » constitutives d'une incompréhension des attendus institutionnels de l'école engendrant l'échec de ces élèves. La mise en place des Enseignements de Langues et Cultures d'Origines pour les enfants de migrants était donc censée répondre à cette problématique en reconnaissant leurs appartenances culturelles présumées, ce qui devait conduire à un sentiment de valorisation de leurs cultures du fait de leur présence signifiée au sein de l'école. Néanmoins ne s'adressant pas à l'ensemble des élèves, les ELCO n'ont pas eu pour effet d'ouvrir tous les élèves à d'autres cultures et d'encourager l'élaboration de valeurs communes au travers de connaissances sur le monde partagées. A contrario, ils ont aggravé le sentiment d'exclusion de ces élèves qui se sont trouvés stigmatisés et enfermés dans une culture d'origine qui avait pour caractéristique principale de les différencier de leurs pairs. Pourtant trois ans seulement après leur mise en place, des études ont montrés que les difficultés scolaires de ces enfants étaient égales à celles rencontrées par tous les enfants inscrits dans ce même milieu socio-économique dit «défavorisé» (Kerzil & Vinsonneau, 2004). Malgré ce constat et bien que la majorité des chercheurs et des praticiens se soient prononcés contre cette éducation réservée aux immigrés (Abdallah-Preteuille, 1998.), la problématique est restée la même jusqu'à l'année dernière où le ministère a finalement envisagé d'ouvrir ces enseignements à tous les élèves. D'autre part, les enseignants devraient également être co- recrutés par l'éducation nationale et inspectés alors que jusqu'à présent cette responsabilité incombait aux pays d'origine. Ce qui ne permettait pas à l'éducation nationale de contrôler le contenu de ces enseignements qui ont souvent été soupçonnés de prosélytisme religieux (POUR, Mars 2016). Ils avaient notamment vocation à faciliter leur retour dans ces pays en gardant un lien avec leurs langues, dimension qui vient s'effacer au profit d'une acculturation de tous les élèves lorsque ces enseignements leurs sont également proposés.

1.2.4.2 L'égalité des chances ou « donner plus à ceux qui ont le moins » :

La question de l'échec scolaire ayant été «dé-culturalisée» et attribuée à l'origine socio-économique défavorisée des élèves, la France s'est inscrite dans une politique de compensation nommée «éducation prioritaire» depuis 1982. Elle se caractérise par une

démultiplication des moyens attribués aux élèves pour réussir avec notamment la mise en place d'aides individualisées en dehors des heures de cours, la réduction du nombre d'élèves par classe et la création de postes d'enseignants dit «surnuméraires» n'ayant pas de classe attribuée mais une école dans laquelle ils soutiennent les enseignants titulaires en co-intervention. Le rapport CNECSO (2016) a montré que ses pratiques compensatoires avaient fait de l'école française, celle qui aggrave le plus les inégalités. D'une part, car la majorité des aides ont cours en marge de l'école et des heures dédiées et qu'elles ne changent pas «fondamentalement les pratiques pédagogiques l'expérience scolaire au quotidien des élèves français» (p.7). D'autre part, parce qu'elles créent : «du fait des labels (éducation prioritaire) des effets pervers importants dans la durée (fuite des élèves plus favorisés de ces établissements, manque d'attractivité pour les enseignants)» (p.7) ce qui entraîne une forme de ségrégation sociale de ces populations totalement contraire à la démarche interculturelle en éducation qui demande une forte mixité sociale. Elle est nécessaire pour construire un dialogue intersubjectif capable d'orchestrer une décentration de chacun et donc une compréhension mutuelle pouvant se solder par un enrichissement des représentations de l'ensemble des élèves au travers du processus d'acculturation. Le rapport montre donc que cette discrimination positive a des effets très négatifs sur l'intégration et la réussite de ces populations qui se trouvent stigmatisées en renforçant la vieille image d'une immigration problématique qui a des difficultés à s'intégrer alors que dans ce même rapport il est démontré que « les performances scolaires sont de moins en moins liées à la position sociale et à l'éducation des parents chez les élèves issus de l'immigration » (p.11). L'étude conclut sur l'idée que cette égalité des chances s'est mutée en « donnant moins à ceux qui ont le moins » due à l'image très négative de ces établissements engendrant une fuite des élèves plus favorisés vers les établissements privés et un refus des enseignants plus expérimentés de s'y engager. Les difficultés sont donc toutes concentrées dans les mêmes zones où se retrouve une majorité d'enseignants en début de carrière avec une maîtrise des pédagogies à mettre en œuvre en termes de différenciation très limitée. De plus, les effectifs de classe ne seraient pas si réduits, en 2015 ils seraient seulement de 1,4 élève de moins. Par ailleurs, le temps des apprentissages seraient raccourcis considérablement du fait du temps passé à instaurer un climat de classe favorable. Le rapport du CNECSO dénonce un « quasi immobilisme, en France, depuis quarante ans dans les politiques publiques sur la mixité sociale à l'école » malgré « un phénomène puissant de ségrégation » dans ses établissements. La recherche montre que cette absence de mixité engendre « des effets très négatifs sur les apprentissages des élèves en difficulté... (Elle) est aussi particulièrement nocive pour la construction des futurs citoyens, qu'ils soient issus de milieux socialement défavorisés ou plus aisés. La ségrégation sociale est associée à des attitudes moins citoyennes, moins tolérantes, des capacités de communication et de délibération moins approfondies, une défiance dans les institutions plus élevées... A l'opposé, les recherches montrent également dans quelles conditions davantage de mixité sociale et scolaire garantissent des apprentissages bénéfiques pour l'ensemble des élèves. » (p.10). Nous voyons donc que la question de l'éducation interculturelle en France fait face à des obstacles inhérents à la constitution actuelle de l'école de la république et nous allons voir comment le gouvernement a engagé sa réforme.

1.2.4.3 Refondation de l'école autour des valeurs de la république : une école ouverte sur le monde réaffirmant le principe de laïcité et sa vocation à construire une posture de citoyens éclairés.

Face à ces constats alarmants qui avaient déjà été souligné avant la parution de cette étude, le gouvernement s'est mobilisé pour une refondation de l'école (loi du 8 juillet 2013

d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république) autour des valeurs de la république et dès les premières lignes de modification de la loi, elle insiste sur la nécessité de cette mixité sociale. Elle réaffirme le rôle de l'école dans la construction d'une posture citoyenne des élèves qui ne doit pas leur être imposée de l'extérieur au travers de valeurs apprises dans des manuels d'instruction civique mais demande à l'école de faire vivre ses valeurs et aux élèves d'en devenir les acteurs notamment au travers de parcours citoyens et de débats à visée philosophique inscrits désormais dans les nouveaux programmes d'éducation civique et morale. Ils viennent remplacer ceux d'instruction civique et morale qui renvoyait plus à une posture de transmission des valeurs en termes de mémorisation et non de découvertes. Ils demandent a contrario leur appropriation raisonnée au travers d'activités qui permettent de les vivre, de les penser par soi-même et avec les autres. Ces nouveaux programmes font donc la part belle à la construction de l'esprit critique des élèves, « à la capacité de l'élève de juger par lui-même, au sentiment d'appartenance à la société, ainsi qu'à son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen » (dossier « comment ils changent l'école ? », 2016, p34.). La formation des enseignants a également été réformée donnant lieu à la création des ESPE qui remplacent désormais les IUFM et « font une place prioritaire aux apprentissages fondamentaux sur la laïcité, à l'animation des débats et aux usages des médias » (p.4). Si la laïcité retrouve une place centrale à l'école et doit être redéfini auprès des enseignants notamment, c'est certainement du fait de cette mauvaise conceptualisation décrite en 1.2.1.3 conduisant à penser qu'il est interdit d'évoquer tout ce qui a attiré à la religion au sein de l'école publique et laïque. Comme le montre Jean Carpentier (2004), les programmes scolaires et ce depuis les années 80, ont refait une place et notamment dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, à l'étude des faits religieux et ce non pas en se focalisant sur les prétendues racines chrétiennes de la France. A contrario, à partir du collège les élèves découvrent aussi bien le monde des hébreux, les religions égyptienne et grecque, le christianisme et l'Islam. Néanmoins, cette idée fortement installée selon laquelle on ne parle pas de religion à l'école liée à l'époque « des hussards noirs de la république » et à leur combat contre les religions semble prévaloir depuis des décennies sur l'enseignement de ces faits religieux pourtant nécessaires à la constitution d'une culture commune et à la compréhension d'une grande partie du patrimoine culturelle de l'humanité. En effet, l'occultation de ces questions et la focalisation des programmes d'histoire sur l'époque contemporaine a laissée place à une « inculture des jeunes » qui a été pointée du doigt dès les années 1990. Ce constat a donné lieu aux programmes des lycées de 1996 qui « réintègrent des pans entiers de l'histoire antique, médiévale et moderne et les situent dans une perspective culturelle beaucoup plus large » (§ 25). Par ailleurs, la création de l'institut européen en sciences des religions a permis de recueillir l'avis des élèves sur la question ; l'enquête publiée en 2009 révèle que les élèves sont favorables à l'enseignement du fait religieux et 70% pensent qu'il les aide à vivre ensemble. L'inculture des élèves étant alors à l'origine de préjugés et de jugements discriminatoires sur les pratiques culturelles et notamment religieuses de certains qui font obstacle à la mise en lumière des valeurs partagées. La question de la refondation de l'école autour de la transmission des valeurs républicaines et d'une culture commune à tous les élèves s'est donc tournée vers ces questions et les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique en vigueur en 2015 réaffirme la promotion de « ces valeurs dans tous les enseignements et dans toutes les dimensions de la vie scolaire » et relie directement la construction de cette « culture morale et civique » à « l'appropriation de savoirs littéraires, scientifiques, historiques, juridiques » sans lesquels cette culture ne peut exister. Elles présupposent donc un enseignement transversal. Ils réaffirment le principe de laïcité comme une ressource offrant ce cadre neutre à l'ensemble des élèves en vue de construire librement leur jugement moral en faisant appel « aux capacités d'analyse, de

discussion, d'échange, de confrontation des points de vue dans des situations problèmes. » La formation de ce jugement demande donc à chacun de se décentrer et « d'appréhender le point de vue d'autrui, les différentes formes de raisonnement moral, d'être mis en situation d'argumenter, de délibérer en s'initiant à la complexité des dilemmes moraux, et de justifier leur choix. », (BO du 25 juin 2015). On retrouve ici les principes d'une éducation interculturelle basée sur l'échange et le dialogue intersubjectif, chacun doit être à même de s'exprimer librement sur ses appartenances et donner à voir la multiplicité et la complexité de son identité propre sans se trouver enfermé dans des traits distinctifs imaginés par ses pairs comme constitutifs de cette identité. L'égalité, la fraternité et la liberté doivent pouvoir s'éprouver, se vivre dans le quotidien des élèves et c'est au travers de ces échanges qu'ils vont se retrouver autour de ces valeurs en les réaffirmant dans des situations et des débats qui pourront les libérer des préjugés qui entravent leurs perceptions et les amèneront à les réfléchir et à se les approprier.

1.3 Problématique

En regard de ce que la recherche a pu apporter sur la question des postures adoptées par les différentes nations pour penser le vivre ensemble dans les sociétés actuelles incontestablement pluriculturelles, il en ressort que la France tend vers celle de l'interculturalité. Or, ce nouveau paradigme de la culture pensée comme résultante d'une dynamique interactionnelle entre les sujets qui l'investissent ne pourra advenir qu'au travers d'une prise de conscience collective passant irrémédiablement par l'éducation des futurs citoyens et donc par la possibilité de la vivre au sein de l'école de la république. Cette éducation interculturelle demande donc à prendre corps au travers de méthodes actives qui ne se basent pas sur des connaissances postulées a priori sur les cultures en présence afin d'éviter leur essentialisation. A contrario, ces méthodes doivent permettre aux élèves de s'exprimer eux-mêmes sur leurs identités, de partir de leur vécu et d'expériences concrètes pour en explorer toute la complexité et la singularité. Cette complexité doit se donner à voir dans un dialogue intersubjectif qui engage chacun à « reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie (principe de la coexistence des libertés) ». Toutes les cultures auxquelles les élèves se sentent appartenir doivent donc être considérées comme des interlocutrices égales pour qu'un enrichissement mutuel puisse s'instaurer. Les différences culturelles ne doivent pas être pensées comme les stigmates d'une incompréhension de fait entre les hommes, à l'inverse la diversité est constitutive de l'humanité, elle est ce qui lui permet d'évoluer en allant à la rencontre de l'autre, en s'ouvrant à d'autres représentations du monde. C'est dans cette rencontre que l'individu pourra se décentrer et porter un regard distancié sur ses propres appartenances tout en considérant ce qu'il y a de commun entre les siennes et celles supposées de ses interlocuteurs. Ce dialogue ouvre l'horizon sur la reconnaissance de valeurs partagées et mène à « construire du lien social et politique (principe de la communauté des citoyens) », chacun étant considérée au-delà de ses appartenances comme un futur acteur de cette société qui a besoin de se fonder sur des valeurs reconnues par tous pour assurer sa cohésion et donc le vivre ensemble.

A partir de là on peut se demander quelles dispositifs pédagogiques et quelles « mises en scènes de l'autre », pour reprendre une expression d'Abdallah-Prechteille, vont pouvoir conduire les élèves à faire de la différence une force et pas un enfermement ; une découverte du commun plutôt qu'une essentialisation imaginée des appartenances ?

La première hypothèse formulée est qu'il sera possible d'observer cette conscience du commun en approfondissant la question des différences au lieu d'en faire abstraction.

La seconde concerne l'expression d'une pensée complexe et d'un esprit critique des élèves qui pourra prendre corps dans ce dialogue entre diverses représentations du monde et

amener les préjugés et les stéréotypes à être déconstruits ensemble pour mieux réaffirmer l'identité singulière de chacun.

La troisième suppose qu'il sera possible de construire de nombreuses connaissances et compétences dans le domaine de l'espace-temps et de l'éducation civique et morale en observant l'évolution des sociétés au sein des divers pays étudiés.

2 Méthode

2.1 Participants et contexte

2.1.1 Participants

L'école est située au centre de la ville d'Annemasse. Les élèves sont en classe de CE2 au nombre de 28, le niveau des élèves est très hétérogène ; plus de la moitié de la classe est considérée comme en « difficultés » et cinq d'entre eux sont en « grandes difficultés ». La classe est conçue comme une communauté de recherche par l'enseignante qui encourage les élèves à s'appuyer sur les compétences de chacun (tutorat) en vue de la progression de tous et considère que chacun qu'elles que soient ses difficultés trouvera à s'illustrer dans l'une d'elle. Les erreurs sont également valorisées comme une possibilité offerte à tous de redonner du sens à la règle ou à la notion étudiée. La quasi-totalité des élèves est bilingue voire trilingue (seulement 4 élèves ne parlent que le français). Ils sont issus d'une immigration très diversifiée avec des parents ou des grands-parents en provenance d'Algérie, du Maroc, de Tunisie, du Portugal (deux nouveaux arrivants dont un arrivé en Novembre 2016 qui maîtrise déjà la langue écrite et parlée après quelques mois seulement d'immersion), du Kosovo (langues parlées : albanais, serbe, turc), du Sénégal, de Côte d'Ivoire (dont un enfant adopté dès sa naissance par une famille française), du Mali, des Comores, du Pakistan, de Thaïlande et de Chine. Sept n'ont pas encore la nationalité française: l'un d'entre eux est né en Italie après que ses parents aient quittés le Maroc, le second est né en Algérie et a vécu en Espagne avant de venir s'installer en France, ils sont tous deux trilingues. Tous les élèves ont déjà eu l'occasion de voyager dans ces pays, s'ils n'y ont pas vécu eux-mêmes, et d'y rencontrer leurs familles. La quasi-totalité des élèves se revendiquent comme pratiquants d'une religion avec une majorité de musulmans. L'existence de dieu est pour eux une évidence, elle appelle à une réflexion sur la distinction entre croyances et connaissances qui sera explicitement engagée lors de cette étude. L'idée qui a conduit ce projet était de faire de la diversité présente dans la classe une force en leur montrant que l'on pouvait construire de nombreuses connaissances sur le monde au travers des modes de vie adoptés par leurs parents ou leurs grands-parents dans divers pays.

La séquence qui va être proposée s'appuie très fortement sur un projet en éducation au développement durable orchestré autour de la découverte du mode de vie des amérindiens en Amazonie. Les élèves ont ainsi pu exprimer leurs ressentis sur un mode de vie qui leur est apparu a priori très différent du leur sans que cela ne stigmatise aucune « culture » en présence au sein de la classe. Ils ont pu en explorer tous les aspects grâce à la visite de l'exposition « Amazonie. Le chamane et la pensée de la forêt » au musée ethnographique de Genève. Cette exposition avait l'avantage d'immerger les visiteurs dans l'ambiance de la forêt grâce à des installations sonores et vidéo qui tentaient de reproduire « la pensée de la forêt », illustrant les croyances animistes. Elle portait un regard sur l'évolution de ce mode de vie en proposant tout d'abord des photographies en noir et blanc (années 1950), puis un large panel d'objets, de costumes, de parures, d'arcs et de flèches pour finir sur des photographies en couleur donnant à voir le mode de vie actuelle des amérindiens. Les élèves étaient très *

étonnés au début de l'exposition et ne cessait de répéter : « ils sont bizarres ! Pourquoi se peignent-ils le corps ?etc. ». Puis, ils sont passés de l'étonnement à l'émerveillement devant les arcs et les flèches ainsi que les divers costumes et parures utilisés pour les cérémonies. Ils ont fait le lien entre certains rites traditionnels pratiqués par les amérindiens et ceux qui ont également cours dans notre société (cérémonie mortuaire etc.). Par ailleurs, les photographies prises de nos jours montraient que leurs pratiques avaient évoluées et qu'ils n'échappaient pas non plus aux vêtements estampillés de certaines marques bien connues des élèves. D'autre part, ils étaient surpris de voir que la technologie numérique avait également fait son apparition et que certains enfants jouaient avec des tablettes pendant que d'autres regardaient la télé dans une salle commune. Ils ont aussi compris que les peintures corporelles étaient pour eux un signe de mise en beauté en observant une photographie où une petite fille avait reproduit ces peintures sur sa poupée. Enfin, l'exposition se terminait sur la prise en main de tablettes donnant accès à des vidéos relatant les exploitations qui menacent la forêt et ses habitants. Les élèves ont été très touchés par les discours des leaders désignés pour communiquer avec le reste de l'humanité sur ces problématiques alarmantes. Communication qui s'est réalisée grâce aux outils géolocalisations modernes (Google earth notamment qui leur permet de suivre l'ampleur de la déforestation en temps réel). Les élèves ont tout de suite voulu s'associer à ce combat et ont écrit un conte numérique intitulé « sauvons la forêt ». Ils ont déjà fait preuve d'une pensée complexe propre aux problématiques du développement durable dans le déroulement de l'histoire. Il est important de souligner au regard de cette étude, qu'ils ont su mettre en avant les connaissances des amérindiens sur leur milieu et qu'ils les ont valorisées comme étant un apport essentiel pour l'ensemble de l'humanité. En effet, ayant compris que les enjeux économiques présidaient à ces exploitations, y mettre un terme supposait de trouver une nouvelle façon plus durable de faire du profit. Les élèves ont proposé dans le cours du récit, d'enjoindre les amérindiens à partager leurs connaissances sur les plantes médicinales pour que celles-ci soient plantées sur les terres victimes de la déforestation. L'objectif étant d'utiliser ces plantes pour produire des médicaments qui se substituent possiblement aux substances chimiques.

2.1.2 1.1.1 Procédure et matériel

Objectifs généraux extraits du socle commun : Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen : apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, formation morale et civique, respect des choix personnels et des responsabilités individuelles. Domaine 5 : Les représentations du monde et de l'activité humaine : compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, interprétation des productions culturelles humaines, les principaux modes d'organisation des espaces humanisés ,la diversité des modes de vie et des cultures, les éléments clés de l'histoire des idées, des faits religieux et des convictions, les grandes découvertes scientifiques et techniques et les évolutions qu'elles ont engendrées, tant dans les modes de vie que dans les représentations.

Horaires / matériel	Compétences / objectifs	Déroulement	Objectifs enseignant
Séance 1: qu'est-ce qu'une culture? Les cultures nous rendent-elles si différents les uns des autres? 35 minutes Photos de l'exposition	C: - S'affirmer dans un débat sans imposer son point de vue aux autres et accepter le point de vue d'autrui. O: prendre conscience que l'élaboration d'une culture est propre à tous les hommes et qu'il existe, entre toutes les cultures, des caractéristiques communes.	<ul style="list-style-type: none"> - Vidéo-projection des photos. L'enseignante demande de réfléchir à ce qu'ils ont trouvé "étranges" dans leur mode et à ce qui les différencierait de nous? - L'enseignante leur demande alors de réfléchir non plus en terme de différences mais de ressemblances et d'exposer ce qui dans ces pratiques rejoint finalement les nôtres. - Réponses attendues: ils se peignent comme nous nous maquillons, les labrets et les bijoux d'oreilles sont comparables à nos pratiques de piercing actuelles, les peintures aux tatouages où à la mode vestimentaire de manière générale. - La nature est divinisée. Leur société est organisée et chacun à une tâche qui lui incombe : chaman comme chef de la tribu et gardien du savoir, chasse, pêche, cueillette, agriculture, cuisine. Rites sociaux, traditions. 	- faire évoluer les représentations centrées sur les différences pour aller vers ce qui nous rassemble, indépendamment de la diversité des cultures, dans ce qu'elles nous disent sur notre rapport au monde et aux autres. -Comprendre que réside ici la différence avec le monde animal (rapport esthétique et poétique au monde, besoin de donner du sens à l'existence et rituels autour du cycle de vie de l'homme)

Horaires/ matériel	Compétences/ objectifs	Déroulement	Objectifs enseignants
Séance 2: l'interview des parents. 50 minutes Photos de l'exposition et feuilles simples pour noter les thèmes qu'ils aborderont avec leurs parents. 6 iPad 2 utilisés pour enregistrer les interviews.	C: Repérer et situer quelques événements dans un temps long ; Les générations vivantes et la mémoire familiale. O: prendre appui sur cette mémoire familiale et faire de la diversité présente dans la classe, une richesse pour découvrir l'évolution des sociétés à travers des modes de vie et des techniques à diverses époques dans divers pays du monde.	<p>-Introduction du projet "éduquer par/à la diversité"; rappel du sens que l'on avait donné à la discipline "Histoire " au début de l'année: on regarde dans le passé pour mieux comprendre le présent et pouvoir s'engager dans la construction du futur à partir de ce que l'on a pu observer.</p> <p>-Pourquoi cherchons-nous à connaître le passé de vos parents et grands-parents? Qu'est-ce qui va nous intéresser ?</p> <p>-La PE questionne les élèves sur ce que nous avons découvert sur les amérindiens. Qu'a-t 'on observé concernant leur mode de vie? Qu'est-ce qui vous a paru différent/similaire?</p> <p>-On leur demande d'observer les changements/évolutions que l'on a pu observer entre les premières tribus (photos noir et blanc) et aujourd'hui (photos couleurs).</p> <p>-Réponses attendues : vêtements synthétiques, technologies comme décrit lors de l'exposition</p> <p>-À partir de là faire émerger le contenu de l'interview des parents; quelles interrogations sont essentielles pour que l'on puisse comparer la vie de vos parents et celle de vos grands-parents?</p> <p>-Réponses : les techniques/technologies (rappel sur le texte 11: la lessive autrefois), l'habitat, l'agriculture, l'élevage et a fortiori le climat et les métiers, les traditions, l'accès aux savoirs et les langues parlées.</p>	-Les élèves sont amenés à considérer la culture comme relative aux modes de vie des personnes qui l'incarne. L'objectif est de montrer qu'au-delà des traditions bien ancrées, elle évolue de génération en génération et n'est que rarement perméable aux évolutions du monde. -L'interview des parents est volontairement constituée à partir de thèmes assez vastes de façon à ne pas restreindre le témoignage à des questions fermées qui auraient tendance à uniformiser les réponses; l'objectif étant que les cultures s'expriment au travers des individus qui leur donnent sens.

Horaires /matériel	Compétences/objectifs	Déroulement	Objectifs enseignant
<p>Séance 3: débat à visée philosophique 50 minutes</p> <p>"Les goûters philo: Moi et les autres."</p> <p>Brigitte Labbé/P.F Dupont-Beurier.</p> <p>Affiche au tableau pour noter les réflexions des élèves</p>	<p>C: -Accepter les différences; le respect des différences, interconnaissance, tolérance/ la conscience de la diversité des croyances et des convictions.</p> <p>-S'affirmer dans un débat sans imposer son point de vue aux autres et accepter le point de vue des autres.</p> <p>O: questionner les conséquences d'un refus des différences comme atteintes à la personne d'autrui (racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, harcèlement...).</p>	<p>Lecture du chapitre " Les indiens d'Amérique sont des humains". L'enseignante demande aux élèves quel questionnement apporte ce texte :</p> <p>- réponse attendue : " pourquoi les européens qui sont arrivés en Amérique du Sud en 1550 pensaient-ils que les indiens n'étaient pas des êtres humains?"</p> <p>- réponses attendues : ils étaient très différents des européens et ceux-ci ne les considéraient pas comme des êtres civilisés et donc des hommes mais comme des sauvages.</p> <p>- Explications de l'enseignante autour de l'histoire de l'esclavage et de l'évangélisation forcée des populations.</p>	<p>-Amener les élèves à conscientiser les souffrances que peut causer une culture qui se veut dominante et qui s'impose à d'autres cultures de manière dogmatique.</p> <p>-Aborder l'idée de racisme.</p>

Déroulement (suite)

- Expression écrite individuelle : " Les européens ont-ils eu raison d'obliger les indiens à adopter leur culture ? »

-Lecture du texte " Le grand centre": "Les habitants du Grand Centre disent que leur manière de vivre et de penser est la vraie manière...que leur culture est la vraie culture...que leur religion est la vraie religion...". L'enseignante lance le débat en demandant aux élèves d'exprimer ce qu'ils pensent de cette attitude et de formuler les questions qui s'y rapportent : " Les habitants du Grand Centre et les européens en 1550 ont-ils raison de penser que leur culture est la seule qui représente ce que l'Homme doit être ? Peut-on penser que sa culture est la meilleure et l'imposer aux autres?"

-réponses attendues : il n'existe pas une seule mais des milliers de manière d'être un homme et chaque culture est une des manières possibles de l'être.

-questionnement : "comment appelleriez-vous ceux qui pensent que les autres (ceux qui n'appartiennent pas à leur culture) sont des " sous-hommes"?"

-réponses attendues : " ce sont des racistes".

-les élèves débattent autour de la question du racisme et tentent d'en donner une définition.

-L'enseignante demande aux élèves de résumer les idées qui ont émergé au cours du débat, elle les écrit au fur et à mesure sur une grande feuille qui sera affichée en classe comme trace écrite des valeurs partagées par élèves.

Horaires/ matériel	Compétences/ objectifs	Déroulement	Objectifs enseignant
<p>Séance 4/5/6 Interviews des parents (vidéos/ enregistrements sonores). Affiches et fiche-exemple pour guider les élèves dans le traitement de l'information. -groupes d'élèves mixtes et hétérogènes avec une volonté de confronter certains à leurs préjugés. - classe mobile de 13 PC portable et utilisation de la BCD (grand espace nécessaire pour écouter toutes les vidéos en même temps.)</p>	<p>C: -Repérer et situer quelques événements dans un temps long: - Les générations vivantes et la mémoire familiale. -L'évolution des sociétés à travers des modes de vie (alimentation, habitat, vêtements, outils, guerre, déplacements...) et des techniques à diverses époques. O :- à partir de ce vécu; se questionner sur l'évolution des sociétés et des cultures et construire des valeurs communes en s'attardant sur les ressemblances et non sur les différences entre toutes ces cultures.</p>	<p>-Par groupe de 3, les élèves travaillent sur une interview. Dans chaque groupe, il n'y a qu'un élève qui travaille sur le récit de ses parents et donc sur son appartenance supposée. Il découvre donc les modes de vie et les pratiques culturelles qui ont cours au sein de son pays d'origine au travers du regard de ses proches et de celui de ses pairs. -Les élèves s'appuient sur la fiche-exemple pour extraire les informations des interviews. Ils sont amenés à considérer l'évolution des sociétés en comparant le mode de vie de leurs grands-parents avec celui de leurs parents au regard de plusieurs aspects : les techniques et les technologies, les climats et le lien qu'ils entretiennent avec l'agriculture, l'élevage, l'alimentation, l'école et l'accès aux savoirs, les langues, la vie de famille, les croyances et les traditions. -Après avoir réalisé leurs affiches, chaque groupe expose son travail à la classe. Cet exposé est centré sur ce qui a permis aux sociétés d'évoluer et sur les manifestations de ces évolutions en termes de connaissances, de droits et de libertés. -Les élèves sont alors enjoins à repérer les valeurs communes aux différentes cultures présentées. -Chaque élève ayant mené à bien l'interview amène un objet ou une photographie permettant d'illustrer sa culture et le présente à la classe. -Les affiches sont exposées et l'objet entre dans le musée de la classe. -Les parents seront invités en classe en fin de séquence pour visiter ce musée.</p>	<p>-créer un dialogue interculturel au sein de la classe en engageant les élèves à réfléchir sur leurs appartenances culturelles supposées et celles de leurs pairs au travers des témoignages familiaux. -Permettre aux élèves d'aborder la culture comme un rapport au monde qui se vit et que l'on doit s'approprier. Comprendre qu'une culture n'est pas un déterminisme extérieur aux êtres qui la porte et qui se transmet de générations en générations. À contrario elle évolue au travers de ceux qui la réfléchissent et lui donne sens. - le pluriculturalisme des sociétés.</p>

Horaires /Matériel	Compétences	Déroulement	Objectifs enseignant
<p>Séance 7: débat à visée philosophique autour de la laïcité. Grande affiche au tableau pour noter les réflexions des élèves.</p>	<p>C: 1/c- Aborder la laïcité comme liberté de penser et de croire ou de ne pas croire. O: -Initiation aux différences entre penser, croire et savoir. - Exercices de clarification des valeurs.</p>	<p>-A partir des différents rapports que les états entretiennent avec la religion et les croyances dans les pays étudiés par les élèves, on réfléchira au choix de la France et on introduira le terme de laïcité. -Recueil des représentations des élèves par une courte expression écrite où ils répondent à la question suivante : Pourquoi à l'école en France on n'apprend pas une religion ? -L'enseignante s'appuie sur les questionnements soulevés par les élèves pour engager la discussion. Leurs représentations concernant les concepts en jeux et plus particulièrement les conceptions erronées doivent se confronter de façon à redéfinir ensemble ces notions. La distinction entre connaissance/savoir et croyance doit être abordée. Cette réflexion pourra être engagée à partir des questions posées par les élèves telles que : " pourquoi est-il interdit de parler de religion à l'école ? ". -La PE fera la distinction entre "enseignement des faits religieux" (point de vue historique comme nous l'avons fait avec les interviews) et "enseignement religieux" qui imposerait à tous les écoliers d'être initiés à une religion que l'état a choisi pour eux. -Les élèves devront confronter leurs points de vue quant aux problèmes posés par un tel enseignement et réfléchir aux types de connaissances que l'on peut enseigner de manière universelle sans qu'autrui ait l'impression qu'on lui impose son opinion. -On fera alors appel aux différentes formes de croyances et aux religions rencontrées pour montrer qu'il est évident que chaque culture adopte ses propres croyances et qu'il est impossible de déterminer une religion comme étant plus "vraie" qu'une autre. À contrario des connaissances scientifiques qui se plient au principe de "vérifiabilité ", on ne peut en aucune façon prouver l'existence de dieu de manière objective. On attend des élèves qu'ils donnent des exemples concrets de ces connaissances objectives. -Les élèves devraient pouvoir exprimer la différence entre la connaissance qui se veut universelle et qui peut être rationnellement partagée par tous et les croyances et opinions qui relèvent d'un point de vue subjectif et ne peuvent pas être partagées de la même façon sans tomber dans un certain dogmatisme. -La laïcité doit se conceptualiser comme le cadre permettant aux citoyens d'avoir une liberté de penser et de croire ainsi que la possibilité d'en discuter avec autrui sans lui imposer ses opinions et ses croyances.</p>	<p>- donner du sens au concept de laïcité et notamment à la loi interdisant le port de signes religieux ostentatoires. - amener les élèves à concevoir ce principe comme celui qui leur permet de se constituer une identité propre en pensant par eux-mêmes et avec les autres au-delà des appartenances supposées de chacun. - Cette liberté peut donc s'exercer dans la limite où chacun conçoit ses croyances comme un choix personnel qui ne peut se confondre avec une vérité universelle. - l'école est cet espace neutre offert à l'enfant pour construire un esprit critique</p>

3 Résultats

3.1.1 A la rencontre de l'autre : les interviews des parents d'élèves.

Seuls deux parents ont refusés de participer et les contraintes matériels (prêt d'Ipad sur 6 semaines que les enfants emmenaient chez eux afin d'éviter les inégalités en termes de matériel disponible à la maison), nous ont conduits à 13 interviews se concentrant sur 9 pays au total. Les parents se sont globalement bien investis dans ce projet et la possibilité de parler de leurs modes de vie au travers de thèmes ouverts sous l'angle de l'évolution a donné des

résultats inégaux dans leurs traitement mettant en valeur des points de vues différents au regard de leur importance pour certains parents et ce également lorsqu'ils parlent d'un même pays. Ce tableau (tableau 1) peut le montrer : + signifie qu'ils ont évoqués le thème, ++ qu'ils l'ont beaucoup traité, - qu'ils ne l'ont pas traité, = que leur traitement n'a pas évolué entre les deux générations. Chaque colonne est scindée en deux parties, la seconde indique si les parents ont évoqué l'évolution des sociétés selon les thèmes abordés. La question de l'école sera traitée à part car quasiment tous les parents (sauf pour les Comores) se sont attardés sur la question faisant ressortir l'importance de l'accès aux savoirs notamment pour les filles et leur attachement à la mixité.

	Techniques/ Technologie		Climat		Agriculture / Elevage /		Développement de l'industrie/		Langues parlées		Traditions /rôles sociaux		religions		Conflit/ guerre/
Kosovo	+	+	+	=	=	=	-	=	+	=	++	++	-	-	++
Chine	+	++	+	++	++	+	++	++	+	=	+	+	-	-	-
Thaïlande	++	++	+	-	++	+	+	+	++	=	++	+	+	=	-
Algérie 1	++	+	+	=	++	+	++	+	+	+	-	-	-	-	-
Algérie 2	++	+	-	=	+	=	++	+	++	++	+	=	+	=	+
Maroc 1	++	+	+	=	++	=	-	+	+	+	++	++	-	-	-
Maroc 2	++	++	+	=	++	=	-	-	+	+	-	+	-	-	-
Maroc 3	++		+	+	-		-		-		+	++	-	-	-
Côte d'ivoire	++	++	+	++	++	=	-	+	++	=	++	++	-	-	-
Comores	++	++	-	-	+	=	-	-	++	++	++	=	-	-	+
France	+	++	+	+	++	++	++	++	-	-	+	+	-	-	-
Tunisie	++	++	+	=	-	=	-	-	+	+	+	-	-	-	-

La question des religions n'a quasiment jamais été traitée mais les parents ont néanmoins parlé d'une évolution des traditions dans la majorité des cas. La colonisation et l'indépendance des pays par rapport à la France n'ont pas été évoquées alors qu'elles concernent 5 pays sur 9 et que les grands-parents des élèves, compte tenu de leurs âges respectifs, ont tous vécus l'indépendance ou sont nés à ce moment précis. L'enseignante a donc dû expliquer l'histoire de la colonisation aux élèves qui ne comprenaient pas pourquoi la plupart des populations parlaient plusieurs langues dont le français et l'arabe majoritairement et pourquoi le français ne se parlait plus dans certains pays alors que dans d'autres il était resté la langue officielle (Côte d'ivoire). Elle a d'abord parlé de l'histoire de l'esclavage en montrant que les déplacements de populations qu'il avait généré étaient également à l'origine des mélanges de cultures au sein de chaque pays. Puis, elle a expliqué que la traite des noirs était à l'origine d'un commerce triangulaire et qu'elle avait été essentiellement perpétuée par les européens, les américains et les arabes. En ce qui concerne la colonisation et l'indépendance, seul un parent a évoqué à propos de l'Algérie : « une histoire avec la France qui a conduit les jeunes à s'éloigner de la culture française ce qui explique pourquoi les anciens parlent mieux français que les jeunes alors qu'au Maroc ils le parlent encore ». La PE a dû apporter des documents aux élèves pour aborder cette question et ils ont compris que cela concernait la mémoire familiale d'une majorité d'entre eux. Nous allons maintenant donner un aperçu de ces interviews en précisant les compléments apportés par l'enseignante. Enfin, nous rapporterons les questionnements apportés par les élèves lors de quelques exposés et les richesses de chaque pays qui ont été valorisées (cf. annexes 1 à 4 pour un exposé détaillé).

La chine : Le thème de l'agriculture et de la pêche était très présent. La mère a fait remarquer que les enfants allaient plus à l'école (mixte) qu'auparavant et qu'ils travaillaient moins aux champs. La mère a beaucoup insisté sur l'industrialisation et affirmé son lien avec

la pollution et le réchauffement climatique qu'elle dit avoir ressenti personnellement au sein de sa région. La question des religions et du régime politique n'a pas été traitée, l'enseignante a donc demandé aux élèves de se renseigner au travers d'un livre adapté à leurs âges³. L'exposé : le communisme en Chine s'est révélé comme un régime politique imposant l'uniformité des populations et qui « demande de ne pas croire ». Le taoïsme et le bouddhisme ont été évoqués comme les deux grandes religions chinoises. Les élèves ont écrit qu'il y a plus de libertés depuis la mort de Mao. La Chine s'est imposée comme l'un des plus gros fabricants d'objets manufacturés et les élèves l'ont observés au travers de l'inscription « made in china » sur beaucoup d'objets autour d'eux.

Le Kosovo : Le thème des traditions s'est révélé central et le père a été le seul avoir une position très critique envers les traditions de son pays. Il a parlé de traditions « très dures et machistes car les femmes n'avaient pas les mêmes droits que les hommes, elles devaient rester à la maison et faire à manger pour tout le monde. Elles servaient les hommes et mangeaient dans une pièce à part. Il y avait souvent 5 familles dans la même maison ». La seule évolution dont il a fait part est la diminution du nombre de familles par maison. L'image qu'il a donné de son pays est celui d'un lieu où les traditions évoluent très lentement du fait de la guerre : « 500 ans avec les turcs et 130 avec les serbes ». Il a notamment évoqué la question du mariage forcé et des raisons économiques qui y président. L'école : « avant il n'y avait que les riches qui pouvaient y aller maintenant les pauvres aussi peuvent y accéder. ». Exposé : L'histoire d'amour qui le lit avec la mère de l'élève a beaucoup touché les enfants car elle est serbe et lui albanais, ils sont allés au-delà des conflits qui opposaient leurs communautés et se sont mariés (annexe 2).

La Côte d'Ivoire : La question des métiers et de l'évolution des traditions : La mère décrit l'époque de la grand-mère : « les femmes ne travaillaient pas, elles étaient moins émancipées, elles s'occupaient seulement des enfants. ». « Les grands-parents portaient des pagnes et des boubous et nous plutôt des pantalons « pattes d'éléphants » et des robes ». Les documents ont statué sur plus de 80 langues parlées. Les religions pratiquées : islam, catholicisme et animisme. L'accès aux savoirs : « l'école était obligatoire mais les enfants n'allaient pas à l'école avant leurs 7 ans. » La documentation⁴ a montré une inégalité dans l'accès à l'école avec plus de 60% de filles non scolarisées actuellement et seulement 50% des garçons. Le climat et l'agriculture : « Le réchauffement climatique était moins important qu'aujourd'hui... Beaucoup d'agriculture pour se nourrir car ils n'avaient pas les moyens d'aller sur le marché... la cuisine est bio et locale ». Exposé : La Côte d'Ivoire s'est illustrée comme le plus gros producteur mondial de cacao. Le pluralisme des langues et des croyances a été relevé par les élèves qui ont notamment demandé une définition de la croyance animiste et fait le lien avec les croyances des amérindiens. Ils ont notamment fait un rapport d'analogie entre le marabout et le chamane.

Le Maroc : Ce pays ayant fait l'objet de trois interviews différentes, c'est le seul qui a donné lieu à un groupe où tous les enfants étaient concernés par leurs origines. Ils ont d'ailleurs eu quelques difficultés à se mettre d'accord sur le contenu de l'affiche car leurs parents n'avaient pas forcément les mêmes représentations. Maroc 1 : « le Maroc est un pays berbère colonisé par les arabes... c'est l'un des rares pays où il y a ENCORE (péjoratif) un roi ». Ils évoquent la qualité du tissu social « les gens sont très liés » et le fait que le Maroc « est le seul pays à avoir accueilli des juifs après la guerre ». Ils concluent ainsi : « c'est un pays où il y a différentes religions : l'islam, le christianisme et le judaïsme. ». Maroc 2 : la mère a beaucoup insisté sur l'évolution de la société marocaine notamment en termes d'accès aux savoirs et de traditions : « Les vêtements traditionnels sont plus portés par les personnes

3

4

âgées,... pour les jeunes dames il y a des ensembles avec jupe ou mini-jupe... les métiers ont évolué de l'agriculture et de l'artisanat vers d'autres types de professions dans le juridique, les développeurs informatiques, ingénierie, vraiment tous les métiers... L'école avant était coranique et que pour les garçons, moins d'un enfant sur 4 a eu l'occasion de la fréquenter. Puis, elle est devenue laïque mais seulement 15% des filles ont reçu une instruction. A mon époque, tout le monde pouvait y aller filles et garçons de la campagne ou de la ville. ».

Maroc 3 : La mère a surtout parlé d'une évolution négative en termes de pollution et d'alimentation « qui était plus bio avant ». Elle affirme ainsi : « à l'époque, l'école était plus respectueuse des professeurs », elle a souligné une violence et une agressivité croissante dans la société actuelle. Les trois interviews évoquent trois langues parlées : berbère, arabe et français. Les enfants n'étaient pas d'accord sur les croyances et notamment sur la question du maraboutisme. L'exposé : Le Maroc s'est illustré comme un gros producteur d'agrumes et de phosphate, le tourisme a été mis en valeur. Les élèves ont insisté sur le fait que « personne ne choisit son roi ! ».

3.1.2 La conscience du commun et des valeurs .partagées.

Il convient de préciser ici que l'enseignante n'a jamais elle-même prononcé les termes « égalité, liberté, fraternité, racisme... ». Elle laisse le soin aux élèves d'éprouver les sentiments d'injustice et d'intolérance engendrés par les questionnements antérieurs des hommes à propos d'une humanité refusée à certains sous prétexte de leurs différences et attend que ces termes relatifs aux valeurs en question soient amenés par les élèves eux-mêmes. L'égalité entre les hommes et entre hommes et femmes et la liberté sont les valeurs auxquelles les enfants sont le plus attachés comme le montre ces résultats : A la question qui leur a été posée individuellement par écrit : « les européens avaient-ils raison d'obliger les indiens à devenir comme eux ? », tous les élèves commencent par un non catégorique et nous allons détailler les raisons de ce refus en quelques catégories d'arguments (tableau 1), certains élèves entrent dans plusieurs catégories :

Racisme	Liberté de choisir qui on veut être	Liberté de culte non respectée	Egalité entre les hommes	Non-respect du droit (sans précisions)	Méchanceté, manque de respect, dogmatisme.
8	10	3	14	2	13

Par dogmatisme on entend toutes les réflexions du type : « ils se prennent pour les rois du monde, ils n'ont pas le droit de dire que c'est eux qui ont raison ». Par ailleurs, 3 enfants ont pris la défense des amérindiens pour d'autres raisons, comme on le voit dans cet écrit de Timéo : « ils n'ont peut-être pas le même ADN que nous mais eux au moins ils respectent la nature » (annexe 5). Cette réflexion sur l'ADN (qu'il est le seul à avoir soulevé) nous a permis de déconstruire très vite l'idée de races distinctes au sein de l'espèce humaine, l'enseignante a pu leur affirmer que tous les hommes partagent le même patrimoine génétique à 99,9%. La coexistence des libertés est un facteur important pour les élèves qui n'ont cessé de répéter que chacun a le droit de faire comme il veut et de choisir sa façon de s'habiller, de penser et de croire. La question de l'homophobie a été évoquée par Kaylah : « Si on veut être homosexuel, on peut l'être, personne doit nous obliger ». Enfin une élève a parlé de cette force de la diversité dans la mutualisation des connaissances en faisant reposer la possibilité d'un tel partage sur la fraternité : Zoé : « si on se rassemble on peut être intelligent (quand on s'aide). On est comme des frères ou des sœurs » (annexe 6). Par ailleurs, 5 élèves ont exprimé leur soulagement de ne pas vivre dans ce monde-là et affirmé qu'ils étaient « contents » de vivre dans un monde où tous les êtres humains sont égaux (annexe 7). Ils se sont dissociés de

ces hommes du passé lorsqu'un élève a employé le mot « nous » pour parler des conquistadors, Gatien est intervenu pour souligner que ce n'était pas eux mais « les hommes d'avant ». Au cours du débat qui a suivi et après lecture du texte sur les habitants du grand-centre qui refusent toutes les différences (il s'agit de différences peu significatives comme la manière de porter sa casquette de façon à montrer aux enfants que l'obstacle se situe plutôt dans cette aversion pour tout ce qui n'est pas exactement le « même »), les valeurs d'égalité et de liberté se sont réaffirmées notamment en termes de droits : Alicia : « chacun a le même droit ; de faire sa vie comme il veut ». Lya explique son ressenti sur l'histoire : « ils pensent qu'à eux, pas aux autres et quand on n'est pas comme eux, les autres sont des étrangers ou des sauvages ou pas humains ». Le terme « racisme » est apparu avec l'intervention de Diana : « ils étaient méchants, ils n'étaient pas comme nous, ils étaient racistes, juste à cause de la couleur de peau des blacks ils ont dit qu'ils devaient servir d'esclaves alors que tout le monde doit être traité comme tout le monde ». Richmonde intervient alors pour expliquer le terme « black » et donné sa définition du racisme : « c'est comme si Ebtihel m'aime pas parce que je suis noire et qu'elle me dit tu pues le caca parce que ta peau a la même couleur », Chérine : « le racisme c'est aussi contre les arabes ! », Aron : « non ça peut être contre tout le monde ! ». La PE leur demande alors pourquoi ils les prenaient pour des sauvages. Zoé : « Ils n'avaient pas compris que c'était leur façon de s'habiller à eux, ils étaient normaux » puis Saliou « ils étaient simplement eux-mêmes ! ». La PE questionne alors les élèves sur le nombre de « façons d'être » qu'ils existent au monde et les élèves répondent : « 100000 », « non 10000 », « non au moins 10 millions » et Zoé intervient alors pour dire qu'elles sont « infinies ». L'enseignante en profite pour faire un rappel de l'histoire où les personnages appartiennent au même mode de vie et pourtant n'acceptent pas « le nouveau » pour des différences insignifiantes, elle questionne les élèves sur cette différence : « qui est différent de qui alors ? », les élèves répondent en chœur « tout le monde », certains précisent « tout le monde est différent de tout le monde mais tout le monde est comme tout le monde aussi. ». Niéma ajoute : « l'important c'est qu'on est tous égaux, peu importe la couleur de cheveux blonds ou châains ou si on a la peau noire », Aron l'interrompt : « Tous pareil ou tous égaux ? » et Alicia lui répond : « Aujourd'hui les filles et les garçons ont le même droit », ce qui semble révéler qu'elle conçoit cette égalité comme un droit d'être reconnue comme l'égale des hommes dans tous les domaines car de fait les garçons et les filles ne sont pas pareils (sexes différents). Ouneysa poursuit ; « avant les garçons, on disait qu'ils étaient plus forts et plus intelligents et je sais plus dans quel pays, j'ai vu à la télévision, ils voulaient pas laisser les femmes participer aux jeux olympiques et bien ils ont été obligés ». La PE confirme alors que dans certains pays cette égalité n'est pas encore appliquée et une élève lance à la volée : « comme en Afrique ! », les élèves ont très vite réagis en répétant : « c'est pas comme ça ! ». La PE leur apprend alors que c'est en Afrique que les plus anciennes sociétés dirigées par des femmes ont existées et que ce sont des idées toutes faites dont il faut se débarrasser. Ce débat a donné lieu à une dictée à l'adulte des élèves en vue de constituer une affiche qui reflète les valeurs qui y ont présidés et dont le contenu est le suivant : 1) On a chacun une vérité mais on ne peut pas l'imposer aux autres. 2) On est tous égaux et personne ne peut se croire au-dessus des autres. 3) Aujourd'hui les filles et les garçons sont égaux. 4) On est tous différents et on a le droit de choisir sa religion, et ses idées.

3.1.3 Le principe de laïcité au fondement du « bien vivre-ensemble »

Lors de l'exposé sur la Tunisie, l'élève a commencé ainsi : « En Tunisie les femmes portent des foulards devant les hommes. Il y a trois ans elle a été le premier pays du monde arabe à faire voter une loi pour l'égalité entre les hommes et les femmes ». L'enseignante demande ce

que cela signifie : Janat : « avant il y avait pas la liberté et les femmes avaient pas les mêmes droits ». L'enseignante évoque alors le cas de l'Arabie Saoudite où les femmes n'ont pas le droit de conduire. Niëma : « et elles doivent porter le truc où on voit que les yeux ». La PE explique le principe de tutelle. Richmonde : « et si elles n'obéissent pas ? ». La PE leur apprend que les hommes ont le droit de les frapper sans être puni par la loi. Walid : « et elles ont le droit de pas se marier ? » La PE : « dans ce cas, elles restent à vie chez leurs parents ». Walid : « moi, je resterai chez mes parents ». Les élèves en chœur : « moi aussi ». Abdalah vient alors confirmer les propos de l'enseignante en expliquant qu'il a vu un reportage sur ce pays : « c'était comme tu dis et les hommes avaient tous les droits et il y avait des filles si elles n'écoutaient pas, elles allaient en prison et aussi un garçon ils lui ont coupé la main, j'ai dit OH MY GOD ! ». Les élèves s'interrogent alors sur ces pratiques et disent que dans leur religion « c'est pas comme ça ». La PE fait alors un parallèle avec les débats interprétatifs menés en classe et leur montre qu'à la lecture d'un même texte, ils ont souvent des manières de le comprendre très différentes. Kaylah intervient : « les terroristes ils croient que dans le coran c'est écrit ; faut tuer pour aller au paradis ! ». Richmonde poursuit : « ils tuent bêtement ». La PE : « qu'est-il écrit dans toutes les religions et dans les lois par rapport à ça ? ». Les élèves : « il faut pas tuer ! ». Les élèves vont ensuite faire une sorte d'inventaire de tous les amalgames fait entre les musulmans et les terroristes (barbe, tenue etc.) et les dénoncer. Richmonde : « il y en a dès que tu dis que t'es arabe, ils disent que t'es un terroriste », ce que les élèves vont ensuite requalifier de propos racistes. Kaylah intervient : « ma mère m'a dit si tes parents te disent « tu manges pas de pâtes, t'en mangeras jamais et s'ils te disent t'es terroriste, t'es terroriste ! ». Richmonde : « pourquoi si on a pas le droit de parler de ça, on en parle maintenant ? », Lya : « pour arriver à se comprendre », Walid : « et pour mieux vivre ensemble ! », Anida : « et pour apprendre des choses sur les autres cultures », Zoé : « aussi parce qu'on a différentes croyances et les autres ils se moquent ». Les élèves ont tous confirmés en chœur. Le débat sur la laïcité a donc été quelque peu anticipé par la question de Richmonde, néanmoins à la question « pourquoi on n'enseigne pas une religion à l'école en France ? » les réponses sont les suivantes (tableau 2) :

« Parce qu'on a différentes croyances »	« parce que cela peut créer des disputes »	La religion et la langue d'origine restent à la maison	« Parce que c'est la loi » (sans autres arguments)	« Parce qu'on se moquerait de moi » (et donc de ma religion)
12	9	3	2	1

Zoé est la seule à avoir écrit que c'est pour qu'on ne se moque pas d'elle et précise qu'elle est bouddhiste (annexe 8). Niëma quant à elle a exprimé sa joie : « si on en parle tout le monde va se disputer, alors aujourd'hui avec ma maîtresse on en a parlé, ... je suis joyeuse parce que j'ai écouté et j'ai remarqué ce que tout le monde a dit » (annexe 9). C'est également ce qui va ressortir du débat qui va suivre : Wassim commence par demander : « Avant c'était quoi la religion en France ? » et personne n'a su répondre. Janat a néanmoins évoqué Jésus, Niëma semble alors se rappeler de ce personnage : « pour les chrétiens, c'est le fils de dieu. » La PE : « si vous n'en n'avez pas entendu parler, c'est parce que la religion n'a plus aucun pouvoir en France, les gens peuvent aller vers la religion s'ils le souhaitent mais s'ils ne veulent pas croire, personne ne peut leur imposer une croyance ». Les élèves évoquent alors la présidentielle : « En France on décide du président. » Puis ils poursuivent sur la question des différentes croyances. La PE les interroge : « y-a-t'il quand même une religion plus vraie que les autres ? ». Les élèves en chœur : « non ! ». Ebtihel : « elles sont toutes à égalité comme les gens. ». La PE : « pourquoi ? » Wassim : « on sait pas la vérité ». La PE : « pourquoi on ne peut pas dire qu'on SAIT que dieu existe ? ». Les élèves en chœur : « on l'a jamais vu ». La PE : « c'est quoi la différence entre ce qu'on sait et ce qu'on croit ? ». Amina : « ce qu'on

peut voir par exemple je vois que le tableau est vert, si on croit on peut pas savoir parce qu'on l'a pas vu ! ». Richmonde : « il y en a aussi qui ne croient pas et ceux qui croient en dieu mais pas au paradis, et aux esprits. », Walid : « et les romains ils ont plusieurs dieux ». Saliou : « et les gaulois par toutatis ! ». Les élèves : « et le dieu soleil et les dieux de la nature amérindiens. ». Mattéo : « ou qui croient en leurs amis ». Timéo : « j'ai vu une vidéo avec des gens qui n'étaient pas musulmans et qui protégeaient une mosquée pour que les gens prient tranquillement ». La PE les questionne ensuite sur le terme laïcité et demande pourquoi on n'a pas le droit de porter le foulard à l'école par exemple. Richmonde : « pour pas qu'on montre qu'on est musulmans et qu'on nous disent qu'on est tous des terroristes ». La PE rappelle que cela concerne toutes les religions et leur demande à quoi ça peut leur servir de ne pas avoir une étiquette religieuse : Matthéo : « on sait pas, du coup on peut pas se moquer et on peut être amis. » PE : « mais finalement qui vous donne une religion ? ». Les élèves : « nos parents ! ». Diana : « Si par exemple ta mère ne croit pas et ton père est musulman... à l'école au moins t'es pas obligé de choisir. » La PE : « après ce petit tour du monde, est-ce que vous trouvez qu'on est si différents ? ». Les élèves : « on est tous égaux ». Ouneysa : « on a tous évolués dans tous les pays par exemple tout le monde a la télé presque ! » PE : « on a tous des façons de vivre et de penser différentes, on a des croyances différentes ou pas de croyances mais là dans notre classe, est-ce que vous trouvez que ça nous empêche de penser ensemble ? » Tous les élèves sans exception ont affirmé que « non ! » et même insistés plusieurs fois en répétant « pas du tout ! ». Ebtihel conclut : « Imagine si moi qui suis tunisienne, le président il nous disait que tous ceux qui ont une origine, ils doivent repartir dans leurs pays et vivre là-bas et bien ce serait nul car on aurait que des amis pareils et on apprendrait moins de choses ! ». Le débat a donné lieu à une affiche (consultable en annexe 10), les idées principales sont les suivantes : 1) On ne peut savoir si dieu existe comme on peut savoir que $2+2=4$, les gens croient en dieu ou pas. 2) A l'école on ne montre pas ses croyances par ses vêtements ou bijoux car on doit pouvoir tous se parler sans imaginer que la religion empêche qu'on se comprenne.

4 Discussions

4.1 Recontextualisation

L'objectif de cette étude était de montrer que la diversité présente au sein de la classe pouvait être un support pour mettre en œuvre une éducation interculturelle qui conduise les élèves à s'ouvrir aux différences. Cette exploration de la diversité devait permettre de se décentrer et de penser par soi-même et avec les autres pour construire un esprit critique s'appuyant sur la multiplicité des représentations du monde et conduisant à la reconnaissance du commun.

4.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

4.2.1 Un regard sur les différences qui élève vers la conscience du commun

En allant « à la rencontre de l'autre » comme le préconisait Abdalah-Précetteille au travers des interviews des parents, nous avons effectivement évité d'essentialiser les cultures et donner à voir qu'elles ne sont pas extérieures aux individus qui les portent et leur donnent sens. En effet, les discours des parents d'élèves sur les « modes de vie » évoqués au sein des divers pays concernés ont surtout été centrés sur l'évolution des pratiques et des traditions. Lorsque celles-ci ont très peu évoluées comme ça a été le cas avec le Kosovo, on voit que la posture du père a été très critique, il a très clairement dénoncé cet immobilisme et l'a imputé à la guerre qui dure depuis des siècles. En cela, ils ont permis aux élèves de conscientiser qu'une culture n'était en rien une substance immuable dont on hérite et qui détermine notre identité propre.

C'est pourquoi ils se sont beaucoup attardés sur la question des techniques et des technologies dévoilant ainsi aux enfants que les modes de vie et les pratiques culturelles sont le reflet d'un paradigme donné et qu'ils évoluent au gré des découvertes scientifiques et technologiques, du développement économique mais aussi et surtout au travers des échanges, des dialogues qu'ils ont pu engager avec d'autres représentations du monde et de la diffusion de savoirs et de valeurs reconnues comme universelles. Valeurs qui sont instituées dans des textes de lois comme celui de la déclaration universelle des droits de l'homme. Cependant, pour que cet universalisme ne se contente pas d'être une abstraction dans laquelle la singularité des individus ne pourrait se reconnaître il doit donner à voir ce bouleversement des consciences collectives et l'impact que cette appropriation a pu avoir sur les pratiques et le développement des sociétés humaines de manière globale. Or, cette dimension a clairement pu se démontrer dans les propos des parents qui ont beaucoup insisté sur l'émancipation des femmes aussi bien en termes professionnels, économiques que dans l'accroissement de l'égalité des chances en ce qui concerne l'accès à l'éducation et aux savoirs. Le fait qu'ils aient très peu parlé des religions semble également montrer qu'elles occupent une place restreinte dans l'image qu'ils peuvent avoir de leurs cultures. Elles ne se sont pas imposées comme déterminante pour la construction d'une identité propre et ne viennent pas faire obstacle à la reconnaissance de valeurs universelles et à l'évolution des pratiques culturelles. Cette posture semble également mettre à jour l'attachement des parents au principe de laïcité car toutes les interviews se dirigent vers ce qui constitue le rapport de l'homme au monde au-delà des divergences entre les croyances et des conflits qui les opposent. A contrario, ce rapport au monde s'énonce clairement comme s'inscrivant au cœur d'une dialectique entre singularité et universalité constitutive de toute identité et de sa complexité. Par ailleurs cette complexité est d'autant plus flagrante lorsqu'elle peut être questionnée dans un dialogue interculturel. En effet, au travers de chaque culture qui se raconte c'est d'abord l'histoire des métissages, des influences culturelles multiples et de leurs interactions qui leur a été narré. La mondialisation et les technologies de communication comme la toile ont certes une influence certaine sur l'évolution des sociétés qui a été reconnue comme universelle par les élèves mais ce qui s'est imposé comme constitutif de l'humanité c'est sa diversité. Dans chacun des pays étudié, les élèves ont fait le constat d'une société multiculturelle construite sur l'histoire des conquêtes, des explorations, de l'esclavage, de la colonisation mais aussi sur les contacts et les échanges entre les individus et les cultures qu'ils incarnent et qui, dans ces interactions, vont pouvoir élargir leurs horizons et créer une nouvelle vision du monde à l'origine de pratiques culturelles renouvelées. La possibilité de vivre ensemble et de se retrouver autour de valeurs partagées au sein de sociétés où diverses pratiques culturelles et traditions ainsi que de multiples croyances cohabitent, a donc été visiblement démontré. Les élèves ont pu conceptualiser les différences comme étant propre à chaque individu ce qui implique que chaque identité est singulière et ne peut être réduite à son appartenance à une quelconque communauté. Ils l'ont formulé ainsi : « tout le monde est différent de tout le monde ». La question qui a été posée par Aron « tous pareils ou tous égaux ? » montre bien cette tension entre singularité et universalité et la réponse d'Alicia faisant référence au droit semble indiquer que les enfants ont bien compris que la valeur universelle d'égalité n'impliquait pas une uniformisation des pratiques mais qu'elle permettait de considérer tous les individus quels que soient leur sexe, leur couleur de peau, leurs appartenances, leurs opinions, leurs croyances comme des interlocuteurs égaux et d'éviter ainsi la domination d'une « culture » sur les autres ainsi que toutes les horreurs auxquelles elle nous a mené. Les élèves ne parvenaient pas à comprendre qu'on ait pu un jour se poser la question de savoir si les femmes ou les personnes avec une couleur de peau autres que blanche étaient des êtres humains, ils se sont réellement insurgés contre cette volonté portée par un type d'hommes en particulier (masculin) de dominer et de considérer comme inférieur tout ce qui ne lui était pas identique. Les élèves ont compris que

l'égalité était une valeur nécessaire à l'ouverture d'un dialogue entre les individus de différentes cultures et ils ont pu constater au travers des exposés que lorsqu'on n'érigait pas « un mode de vie » en modèle prescriptif et qu'on ne hiérarchisait pas les autres au regard de leur similitude ou de leur éloignement avec ce modèle, on parvenait mieux à observer ce qu'il y avait de commun entre eux. Le fait d'avoir considéré toutes ces « cultures », comme des interlocutrices égales a permis de valoriser tous les aspects dans lesquels elles ont pu s'illustrer sur les deux dernières générations. Nous avons ainsi évité cet angle « misérabiliste » dénoncé par Dufour et sous lequel sont parfois présentées les cultures d'origine des élèves. A contrario, ils ont pu mettre en avant toutes les richesses des pays étudiés et souligné les capacités d'adaptation de l'homme à son environnement. Ayant beaucoup travaillé sur le développement durable et ses problématiques, ils n'ont pas forcément eu un regard positif sur l'industrialisation massive de certains pays pointant du doigt la pollution et le réchauffement climatique engendrés par celle-ci. De même avec l'agriculture biologique, les parents ont beaucoup mis en avant l'idée que l'agriculture intensive donnait lieu à une alimentation de moindre qualité mais en même temps la mécanisation agricole s'est imposée comme un facteur important pour la scolarisation des enfants qui sont moins sollicités pour aider leurs parents. C'est donc dans ce dialogue intersubjectif que les élèves ont pu construire un regard critique sur le monde actuel qui s'est présenté dans toute sa complexité et percevoir les dynamiques interactionnelles entre les sociétés qui dans ces échanges tendent vers la reconnaissance de valeurs universelles. Ils se sont donc essentiellement appropriés les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité et se sont positionnés comme citoyens du monde déplorant le nombre accru des modes de vie actuels qui ne s'inquiètent pas de la préservation de notre environnement. Ils ont vécu cette « rencontre de l'autre » comme une découverte enrichissante, la diversité leur est réellement apparue comme la possibilité de réfléchir avec un autre regard que le sien sur le monde et de reconnaître les valeurs nécessaires au bien vivre ensemble. On le voit notamment dans la réflexion d'Ebtihel qui dit ne pas vouloir retourner vivre en Tunisie car elle pense y trouver moins de diversité et considère relativement à cela, qu'elle « apprendrait moins de choses ».

4.2.2 Des identités complexes qui invitent à construire un esprit critique.

Les enfants ont fait le constat de la multiplicité des influences culturelles au sein d'une même société. Ils ont pu observer ce métissage culturel généralisé et ont perçu qu'une culture ne pouvait se réduire à son attachement aux traditions ou à la seule appartenance religieuse. Cette dimension a été soulignée au travers des confrontations entre les trois élèves issus de l'immigration marocaine. En effet, la mère de l'une d'entre eux est une adepte du maraboutisme et ces derniers ne se retrouvaient pas dans ces croyances. Ils l'ont finalement inclus à leur exposé en comprenant que le fait d'avoir une même origine n'impliquait pas d'avoir la même manière d'être ou de penser, chacun s'appropriant ses appartenances culturelles de manière singulière. D'autre part, ce dialogue entre différents « modes de vie » a permis à la PE d'aborder le cas de l'Arabie Saoudite où les droits des femmes sont incontestablement bafoués sans stigmatiser une présumée « culture arabo-musulmane ». En effet, elle a profité de l'exposé sur la Tunisie au sein duquel Ebtihel soulignait que la nouvelle constitution avait inscrit l'égalité homme femme dans les droits des citoyens, pour parler du point de vue totalement opposé adopté par les Saoudiens. Les élèves ont ainsi perçus que ce que l'on considère comme une même culture n'implique pas forcément les mêmes pratiques et les mêmes représentations du monde voire comme ça été le cas ici, que l'adhésion à une religion et à certaines traditions peut produire des positions diamétralement opposées. Ils ont conscientisés qu'une culture n'était en aucun cas un héritage imposé aux individus pour

déterminer leur rapport au monde et aux autres a priori mais bien un ensemble complexe de représentations du monde qui se nourrissent des interactions avec d'autres « cultures » en vue d'évoluer et de parvenir à un meilleur équilibre du vivre ensemble. Sans cet exemple de la Tunisie, il aurait été difficile d'aborder cette question sans que les enfants se sentent stigmatisés puisqu'ils se seraient certainement reconnus dans cette culture « arabo-musulmane » et auraient pensé que l'on critiquait leur culture. Or, grâce à cette méthode active d'une pédagogie interculturelle qui nous a permis d'aller à la rencontre de l'autre dans toute sa complexité, ce sont en premier lieu les élèves qui ont un lien supposé avec cette culture qui ont été les plus critiques envers les inégalités et les violences perpétuées en Arabie-saoudite car ils ont pu s'appuyer sur l'exemple de la Tunisie et ainsi reconnaître des valeurs qu'ils partagent. D'autre part, cette confrontation nous a permis de nous engager dans la question de l'interprétation des textes religieux et les enfants ont bien fait le lien avec les débats interprétatifs menés en littérature. Chaque individu construit une interprétation qui lui est propre et parfois les pratiques et les valeurs qui en découlent se révèlent contradictoires comme les élèves ont pu le souligner avec insistance sur la question des terroristes. Les débats à visée philosophique se sont illustrés comme un outil efficace pour faire émerger les amalgames et les préjugés et engager leur déconstruction au travers des confrontations entre les opinions des élèves. Face à la multiplicité des croyances et des interprétations divergentes au sein d'une même religion, la frontière entre croyances et connaissances s'est dessinée avec une rapidité étonnante. Les élèves n'ont eu aucune peine à affirmer qu'aucune religion n'était plus vraie qu'une autre puisque « personne n'a jamais vu dieu ». Ils ont donc affirmés que l'on ne peut pas parler de vérité ou de connaissances en ce qui concerne les croyances puisque ces dernières doivent pouvoir être partagées et « vérifiées » (principe de vérifiabilité) comme valables par tout un chacun de manière objective. La théorie créationniste évoquée par les élèves lorsque la PE parlait l'univers et le système solaire s'opposait à la construction d'une connaissance rationnelle sur le monde qui seule peut être objectivement partagée. Grâce à cette exploration des différentes croyances, les élèves ont compris qu'elles ne pouvaient pas s'opposer aux connaissances car les croyances se sont conceptualisées comme des choix personnels, comme une histoire que chacun se raconte selon son propre rapport au monde et qui ne doivent pas faire obstacle à l'universalité des savoirs qui les transcendent et sont constitutifs de l'histoire de l'humanité. Nous pouvons donc constater que les représentations des élèves ont considérablement évoluées et espérons qu'au-delà de la nécessité de construire cette approche avec les élèves elle sera suffisante pour contrer l'obscurantisme religieux et leur permettre de conserver cette capacité à se distancier constitutive d'un esprit critique.

4.2.3 Espace-Temps et connaissances sur le monde

Au-delà de toutes les compétences qui ont pu se construire dans le domaine du vivre ensemble au travers de ce projet qui a engagé tous les élèves à coopérer et à se décentrer, il est certain que celui-ci leur a donné à voir le monde dans toute sa complexité et sa diversité. Les élèves ont notamment rencontrés différents climats et perçus leurs liens avec l'agriculture et l'élevage, ils ont constaté les différences de conditions de vie entre les zones urbaines et rurales dans certains pays et l'importance des dynamiques d'échanges notamment par l'accès aux technologies, aux techniques et surtout aux savoirs de manière générale (droit à l'instruction) du fait de leur rôle fondamental dans l'évolution des sociétés. Les interviews ont donné une image mentale sensible de ces pays aux élèves au travers des représentations et des ressentis des parents ce qui les a engagé dans cette tâche avec une motivation débordante qui n'est absolument pas retombée lorsque les documents apportés leur ont demandé de mettre un vocabulaire précis sur les notions décrites. Il semblerait que cette approche leur ait permis de

s'engager dans la tâche avec une représentation plus parlante de ce qu'ils allaient étudier donnant du sens aux notions abordées (climat, agriculture, techniques, technologies, traditions, croyances etc...). La pédagogie interculturelle qui s'appuie sur le vécu des élèves sont donc incontestablement efficaces pour leur permettre de se décentrer et de faire vivre les valeurs communes au sein de la classe mais elles le sont également pour construire des connaissances plus objectives relativement à l'enseignement de l'histoire et de la géographie tout en évitant soigneusement de parler de connaissances « sur les cultures », elles donnent à voir ces dynamiques d'échanges qui président à leur renouvellement.

4.3 Limites et perspectives

Les connaissances construites en espace-temps demandent à être réinvestis pour développer des compétences dans la lecture de paysage « à partir de photographies paysagères de terrain et aériennes et à partir de documents cartographiques » en vue de consolider leurs représentations des organisations spatiales. En effet, si les exposés leur ont permis d'identifier « les grandes questions et les principaux enjeux du développement humain », la richesse de leurs contenus peut être considérée comme une limite à leur appropriation par les élèves, il est donc nécessaire de retravailler certaines notions dans le cadre de séquences plus spécifiques dans le domaine de l'espace. D'autre part, la question du patrimoine culturel et artistique fait défaut à cette étude, cette séquence demande donc un prolongement en arts plastiques et en musique (œuvres plastiques, musicales et architecturales) et en littérature (littérature et poésie étrangères) en vue de donner aux élèves des représentations du patrimoine mondial dans ces domaines.

4.3.1 Influence sur la pratique professionnelle

Cette recherche m'a mené à vivre et non plus seulement à penser l'efficacité d'un enseignement transversal, elle a donc renforcé mes convictions et m'a apporté la preuve que les liens construits entre les disciplines et les savoirs contribuent à leur donner du sens. Il en va de même en ce qui concerne le fait de prendre appui sur le vécu des élèves pour leur faire éprouver la nécessité de partager certaines valeurs qui deviennent ainsi concrètes et se prêtent mieux à leur appropriation par les élèves. Par ailleurs, cette étude a également consolidé ma position en ce qui concerne les capacités de décentration et d'analyses des élèves et la possibilité de construire un esprit critique en confrontant leurs opinions avec celles de leurs pairs.

5 Conclusion

Ce dialogue interculturel mis en œuvre à partir du témoignage des parents d'élèves a démontré que ce n'est pas en faisant abstraction des différences mais en allant à leur rencontre que l'on peut faire émerger une conscience collective et faire vivre des valeurs à portée universelle. Au travers de l'histoire de l'esclavage et de la colonisation, les élèves ont pu percevoir les causes et les conséquences des inégalités et réaffirmer la nécessité du principe d'égalité entre tous les hommes. Ce « petit tour du monde » en neuf pays, leur a permis de valoriser l'image qu'ils avaient de leurs cultures et de ne pas les vivre comme un obstacle mais comme une richesse, une ouverture sur le monde et de nouvelles connaissances dont ils ont pu faire profiter leurs pairs. Le récit des parents étant tourné vers l'évolution des sociétés auxquelles ils ont appartenus, les élèves ont pu constater que la majorité d'entre elles allaient

vers la reconnaissance des principes d'égalité, de liberté et de fraternité. Cela les a amenés à porter un regard critique sur celles qui s'opposaient à ces valeurs sans stigmatiser une culture en particulier et a donné une toute autre envergure à des principes qui sont souvent pensés par les élèves comme relevant d'un point de vue exclusivement français. La diversité s'est imposée comme une richesse pour l'humanité et les élèves ont donné beaucoup d'importance à la valeur de liberté offrant à chacun le droit de choisir qui il veut être et donc de préserver cette diversité. Par ailleurs, cette liberté a bien été conçue comme devant se limiter au respect de celles des autres ce qui a donné à voir aux élèves l'importance des lois et a fortiori des droits et des devoirs qui doivent être les mêmes pour tous afin d'offrir la plus grande liberté possible à chacun d'entre nous. Ainsi, la laïcité a pu s'imposer comme un principe libertaire offrant l'opportunité à tous les élèves de se retrouver autour de connaissances, de compétences et d'une culture commune et de s'engager dans la construction du monde de demain autour de valeurs qu'ils ont reconnues comme étant les leurs et comme étant fondamentales pour le « bien vivre ensemble »

6 Bibliographie

Ouvrages et dossiers:

Abdallah-Preteuille M. & Porcher L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Abdallah-Preteuille M. & Porcher L. (1998). *Ethique de la diversité en éducation*. Education et formation / L'Éducateur. P.U.F.

Abdallah-Preteuille, M. (1999). L'éducation. Interculturelle. *Définition et caractéristiques* (pp. 20-26). Que sais-je ? Paris : P.U.F.

Abdallah-Preteuille, M. (1999). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : .

Godelier, M. (2010). *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l'anthropologie*. (pp. 7-10). Flammarion.

Kambouchner, D. (2013). L'école, une question philosophique ? Fayard.

Kerzil, J. Vinsonneau, G. (2004). L'interculturel. Principes et réalités à l'école. Psychologie des dynamiques interculturelles. Fontenay-sous-Bois : SIDES.

Levi-Strauss, C. (1952). Races et histoire. *L'ethnocentrisme*. (p. 19). *La diversité culturelle doit être préservée*. (p. 84). Folio essais. Unesco.

Pena Ruiz, H. (2014). *Dictionnaire amoureux de la laïcité*. Dictionnaire des amoureux. Paris : Plon.

Renaut, A. (2009). Un humanisme de la diversité. Essai sur la décolonisation des identités. *La tension entre l'universel républicain et la reconnaissance de la diversité*. (pp. 24-29). *Danger d'un humanisme abstrait : la colonisation*. (pp. 170-179). La bibliothèque des savoirs. Paris : Flammarion.

Savijan, P. (2009). Le multiculturalisme. *Ethique de la reconnaissance de l'autre, particularisme et universalisme*. (p.35). Que sais-je ? Paris : P.U.F.

Articles et documents internet :

Jullien, F. (2016) « Il n'y a pas d'identité culturelle », *Fenêtres sur cour*, 429, 94-97.

Wieviorka, M. (2009). Le multiculturalisme : un concept à reconstruire, *Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne*, 26 février, 1-9.

Meunier, O. (2007). Approches interculturelles en éducation. Repéré à :

Dossier (2016). « Comment ils changent l'école ? » (pp 4-34). Repéré à :

Carpentier, J. (2004). L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France. Repéré à :

Rapport CNESECO (2016). Inégalités sociales et migratoires : comment l'école les amplifie ? Repéré à :

Documents officiels :

M .E.N – DEGESCO. (2015). *Programme d'enseignement moral et civique école élémentaire*. Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015

M.E.N – DEGESCO. (2015). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Décret du 31 Mars 2015

Conseil de l'Europe. (1995). *Préambule de la convention-cadre pour la protection des minorités nationales*.

Annexes

Sommaire :

Annexe 1 : résumé des interviews des parents et des exposés des élèves.

Annexe 2 : Affiche Kosovo.

Annexe 3 : Affiche Thaïlande.

Annexe 4 : Affiche Tunisie.

Annexe 5 : expression écrite de Timéo sur les différences (débat 1 : moi et les autres)

Annexe 6 : expression écrite Zoé (débat 1 : moi et les autres.)

Annexe 7 : expressions écrites (débat 1) : «un monde meilleur grâce au principe d'égalité».

Annexe 8 : expression écrite Niëma (débat 2 : la laïcité).

Annexe 9 : Les affiches des débats à visée philosophique.

Annexe 1 :

La Thaïlande : Tous les thèmes ont été traités de manière approfondis par la famille au complet (père français et mère thaïe). La famille travaillait dans la production de fil de soie et dans la fabrication de vêtements, « aujourd'hui ils ne portent plus ses vêtements car ils peuvent en acheter au marché donc ils les vendent car cela vaut très cher ». L'école n'a pas beaucoup évoluée mais plus d'enfants y ont accès. Elle est mixte et très stricte (inspection de l'uniforme et des mains). Ils font le salut au drapeau et chantent l'hymne national tous les matins. Quatre religions cohabitent principalement : le bouddhisme, l'islam, le christianisme et l'hindouisme. Exposé : Les enfants ont demandé une définition du bouddhisme et ont beaucoup évoqué la question de la monarchie. Ils ont notamment demandé pourquoi « on ne choisit pas le roi ? », l'élève ayant parlé de sa mort récente et du fait que son fils ait pris sa place, ils ont alors demandé ce qu'il se passerait s'il n'avait pas d'enfants ou s'il n'avait que des filles. La Thaïlande s'est illustrée comme un pays très riche en denrées alimentaires variées. Les enfants ont été étonnés d'apprendre que ce pays se trouve actuellement en 2560 et compris que notre calendrier français se basait sur la naissance de Jésus-Christ.

Les Comores : Les parents ont évoqués une société multiculturelle où les traditions ainsi que la cuisine sont issus d'un métissage entre influences africaines, arabes et indiennes. Ils ont notamment insistés sur la diversité des langues parlées et sur les nombreuses influences qui ont présidées à leurs naissances : le père « le shyngazytga officiellement la langue comorienne est un mélange de souaeli, de bantou, de portugais, d'anglais et de français. », la mère reprend « c'est plutôt francophone car nous avons été colonisé par la France jusqu'en 1976 » (unique fois où le mot colonisation sera prononcé). Le père poursuit : « les langues parlées c'est le français en premier et l'arabe ensuite ». Ils poursuivent sur les traditions et évoquent celle du grand mariage qui est ressortie sur l'affiche comme la tradition dans laquelle ils plaçaient toutes leurs économies et qui faisait quelque peu obstacle à ce développement. « Les traditions sont musulmanes et les danses bantoues, la cuisine est surtout indienne. ». L'exposé : Les Comores ne se sont pas développées au niveau industriel mais se sont illustrées dans l'exportation de denrées rares : ylang-ylang, vanille, clou de girofle . C'est également le lieu où le métissage des cultures est le plus flagrant.

La France : La mère évoque surtout les évolutions technologiques professionnelles. Elle parle notamment de l'égalité homme/femme (droit de vote) comme une valeur dont la mise en œuvre réelle serait plutôt récente. L'exposé : la France s'est surtout illustrée comme un pays où il y a beaucoup de libertés, d'égalité et de fraternité et comme une société de consommation (industrialisation, hypermarchés etc.).

L'Algérie : Algérie 1 : le père a surtout parlé du développement de l'industrie pétrolière et de l'évolution des technologies. Il a mis en exergue les différences de développement entre zones rurales et urbaines Algérie 2 : Le père a insisté sur l'attachement à la culture algérienne et aux pratiques religieuses. Il a notamment parlé du développement de l'industrie et des hypermarchés et affirmé que les algériens continuaient de faire leurs courses dans les petites épiceries. Il est le seul à avoir explicitement comparé le tissu social avec celui de la France et il conclut que « les gens aiment se retrouver autour d'un café, sur la place du village tous ensemble, qu'ils partagent plus de choses ensemble qu'en France ». Les documents apportés

par l'enseignante ont permis de mettre des mots sur « cette histoire entre la France et l'Algérie », l'affiche relate une guerre qui a duré 8 ans et donné lieu à son indépendance.

La Tunisie : l'interview du père a posé problème à sa fille dans le sens où il a très peu évoqué la Tunisie et s'est surtout concentré sur sa vie en France à partir de ses 17 ans. Il parle principalement des techniques et des technologies (Nintendo, PlayStation, walkman) et d'une mode vestimentaire et musicale (sweats larges, Nike air max, joggings de marques diverses, le rap et notamment IAM). L'élève a beaucoup insisté pour qu'il parle de la Tunisie, elle a donc supprimé l'interview et recommencé avec ses sœurs en parlant de la Tunisie qu'elles connaissent. L'enseignante ayant retrouvé l'interview, elle est allée à la rencontre de la mère pour lui demander d'autoriser son exploitation en expliquant à l'élève qu'elle lui apporterait des documents pour compléter ses propos. L'élève s'est notamment emparé d'un document apporté par la PE sur la révolution tunisienne et qui a donné lieu à une longue discussion avec les élèves autour de l'égalité homme /femme dans les pays arabes. Exposé : La Tunisie s'est illustrée comme le seul pays arabe dont la révolution a abouti sur une nouvelle constitution où l'égalité homme /femme est inscrite. L'industrie textile et le tourisme ont été mis en valeur ainsi que la production d'huile d'olive.

Annexe 2 : Affiche-exposé sur le Kosovo.

Le Kosovo

<p style="color: orange;">Au temps de mes grands-parents: il y a environ 60 ans...</p>	<p style="color: green;">Au temps de mes parents: il y a environ 30 ans</p>
<p style="color: purple;">Les techniques et technologies: il y en avait très peu</p>	<p style="color: purple;">Les techniques et technologies: voitures, scooter, téléphone portable, internet...</p>
<p style="color: red;">L'école: Les filles et les garçons étaient séparés, il y avait que les riches qui pouvaient aller à l'école.</p>	<p style="color: red;">L'école: Les filles et les garçons étaient séparés Les filles et les garçons étaient séparés, les riches et les pauvres pouvaient aller à l'école.</p>
<p style="color: blue;">Le climat, l'agriculture, l'élevage, l'alimentation: Le climat était comme nous; l'agriculture, il travaillait avec des animaux; l'élevage, on faisait les animaux; l'alimentation, on tuait les vaches, les poules (un petit peu).</p>	<p style="color: blue;">Le climat, l'agriculture, l'élevage; Le climat était comme nous; l'agriculture, il travaillait avec des animaux; l'élevage; on faisait les animaux; l'alimentation, on tuait les vaches, les poules (un petit peu).</p>

Les traditions: ^{Les traditions étaient} très dures, ils voulaient garder les traditions au Kosovo - Il y a eu 500 ans de guerre avec les turcs et 130 ans de guerre avec les serbes. ~~mariage~~ Mariage: le père d'un homme allait voir la famille d'une fille en âge de se marier - Les hommes mangent tout seuls dans une pièce, et les femmes dans une autre pièce. Jusqu'à dans les années 80 → 50 personnes = 5 familles dans la même maison.

Les traditions: Après ils ont commencé à vivre à une seule famille par maison.



Le drapeau du Kosovo



Annexe 3 : Affiche-exposé sur le Thaïlande.

La Thaïlande

Au temps de mes grands parents: il y a environ 60 ans...

Au temps de mes parents: il y a environ 30 ans...

Il y a des charrettes, radios, brouettes, et vélos.

Il y a quelque voiture, scooter, téléphone et internet et Tuk-Tuk. (un peu.)

Le nombre d'élèves par classe se déparent l'uniforme, c'est presque pareil, les filles, c'est une jupe bleu, une chemise blanche pareil pour les chaussette et les chaussure noire. Pour les garçons, c'est un short bleu, une chemise blanche et les chaussette blanche et les chaussure noire.

uniforme: chemise blanche pour les deux, jupe bleu, chaussette blanche (les deux) short bleu et chaussure noires.

Le climat: il y a deux saisons. La saison sèche il pleut presque jamais. La saison des pluies: sa peut provoquer des inondation. Du riz, du concombre, canne à sucre, patate douce, poule, canard, banane, bambou, le plat le plus consommé est la soupe au piment.

piments, légumes, riz, ananas, bambous, cocotiers, mangues, maïs, melons verts, pastèques, tomate, haricot long, citrons, citronnelles, gingembre, basiliques, concombres, aubergines, salades, canne à sucre, patate douce, bananes, poulet, boeuf, vache, chien et éléphant.

Il y a de musulmans (au sud) des catholique, et des bouddiste (presque partout dans la Thaïlande).

Mes grands-parents vivaient dans une maison un peu comme une maison gauloise. Ils habitent à la campagne. A la maison on parle thaïlandaise, a partir de l'école Maternelle ils parlent souai. Il y a un roi.

Tradition: moine, la danse fête du mariage, nouvelle ans c'est le mois d'Avril (14), naissance + mort, fête de l'eau le mois d'Avril (13-15), fête des mères le 12 Août, fête des pères le 5 décembre, fête des enfants le 3 janvier, fête des professeurs 16 janvier, fête des moines Mahabucha 22 février, fête du travail 1er mai, fête politique 10 décembre. Métiers: champ + ferme, couture, professeurs, militaire, production de fila soi, chanteur.



Annexe 4 : Affiche-exposé sur la Tunisie.

À ce temps de mes grands parents il y a environ 60 ans.

Les techniques et technologies: ~~exemples~~
ex: charrette, radio, bicyclette, vélo...

Sans beaucoup des voitures et des bus et des camions.

L'école: exemple: ~~membres~~ école française en 1870 jusqu'en 1956 (indépendance) est les filles et garçons portés des uniformes rose (filles) bleu (garçon)

Le climat:

L'agriculture, la pêche et l'artisanat sont des activités très importantes en Tunisie. Même si les machines sont remplacés les animaux, on trouve encore des agents qui travaillent comme autrefois.

À ce temps de mes parents de mes grands il y avait 30 ans

La religion Tunisienne

En Tunisie les femmes portent des foulards devant les hommes. Il y a trois ans la Tunisie a été le premier pays dans le monde arabe à faire voter une loi pour l'égalité entre les hommes et les femmes.

Les techniques:

Les charrettes, est il y a plus des voitures est quatre temps de mes grands parents est il y a plus de téléphone portables et internet.

À l'école:

à l'école commune est l'heure de l'autre semaine de 7h30 à 10h à 12h30. Comme les élèves sont non sur celle personnel à d'autre enfants d'attente la salle de classe. Est il enseigne l'islam est la religion Tunisie est il font le salut au professeur.

Le climat:

Il fait très chaud en Tunisie la Tunisie est au nord de l'Afrique.

La Tunisie est entouré de la mer au nord et à l'est. Il y a beaucoup de poissons et de fruits de mer. Le climat y est doux et sec. Au sud, il y a des oasis dans le désert (Djebel). Et tout-à-côt, il y a une chaîne de montagne qui s'appelle l'Atlas. Le plus haut sommet s'appelle le « Jebel Chaambi ».

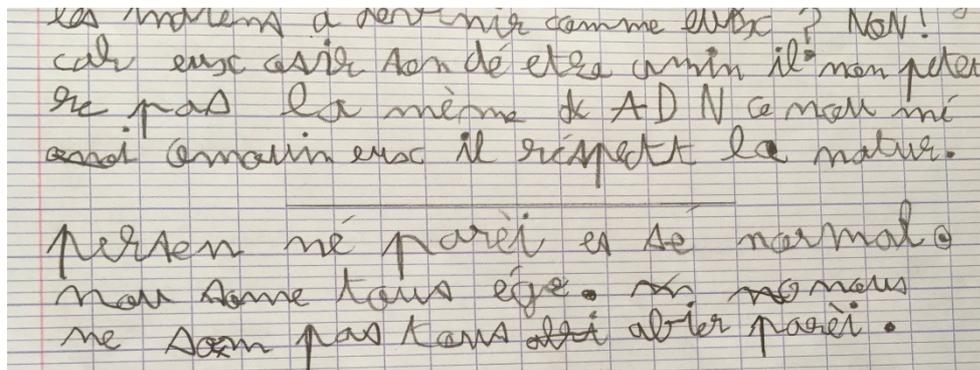
Il y a des usines pour fabriquer les pâtes et le sucre. On l'appelle « la Tunisie vert » huile d'olive et poisson phosphate. Au sud, il y a des Oasis dans le désert (Djebel).

NB : les expressions écrites se déroulent toujours avant les débats (recueil des représentations).

Annexe 5 : expression écrite de Timéo (débat 1 : moi et les autres) :

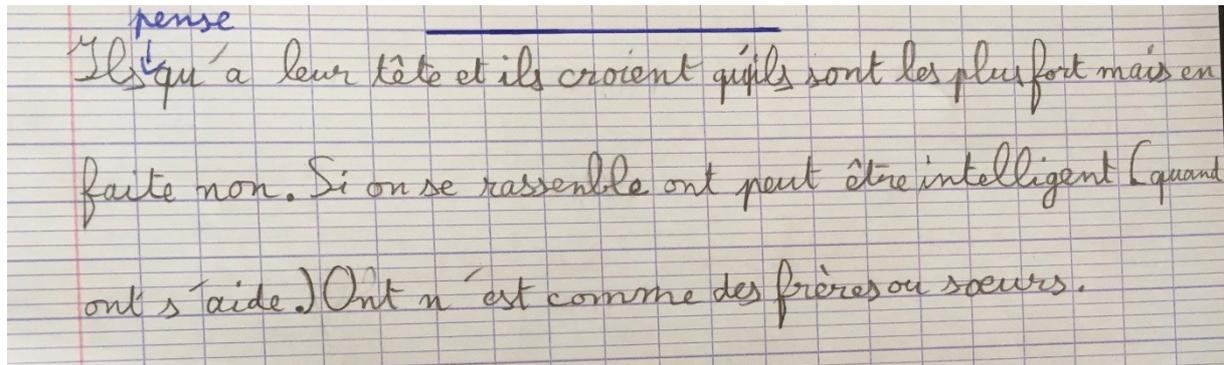
Les européens avait-ils raison d'obliger les amérindiens à devenir comme eux ?

« Non ! car eux aussi sont des êtres humains, ils n'ont peut-être pas le même A.D.N que nous mais eux, au moins, ils respectent la nature. Personne n'est pareil et c'est normal. Nous sommes tous égaux. Nous ne sommes pas tous habillés pareil. »



Les européens a devint être comme eux ? Non !
car eux aussi sont des êtres humains il n'ont peut-être pas le même A.D.N que nous mais eux, au moins, ils respectent la nature.
Personne n'est pareil et c'est normal.
Nous sommes tous égaux. Nous ne sommes pas tous habillés pareil.

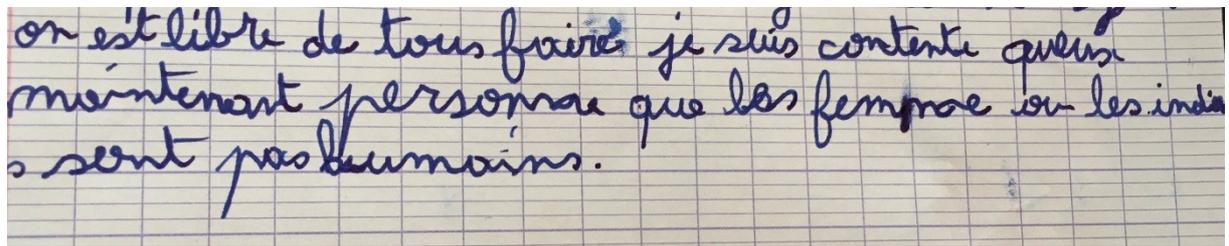
Annexe 6 : expression écrite de Zoé (débat 1 : moi et les autres).



^{pense}
Ils qu'a leur tête et ils croient qu'ils sont les plus forts mais en fait non. Si on se rassemble on peut être intelligent (quand on s'aide). On n'est comme des frères ou sœurs.

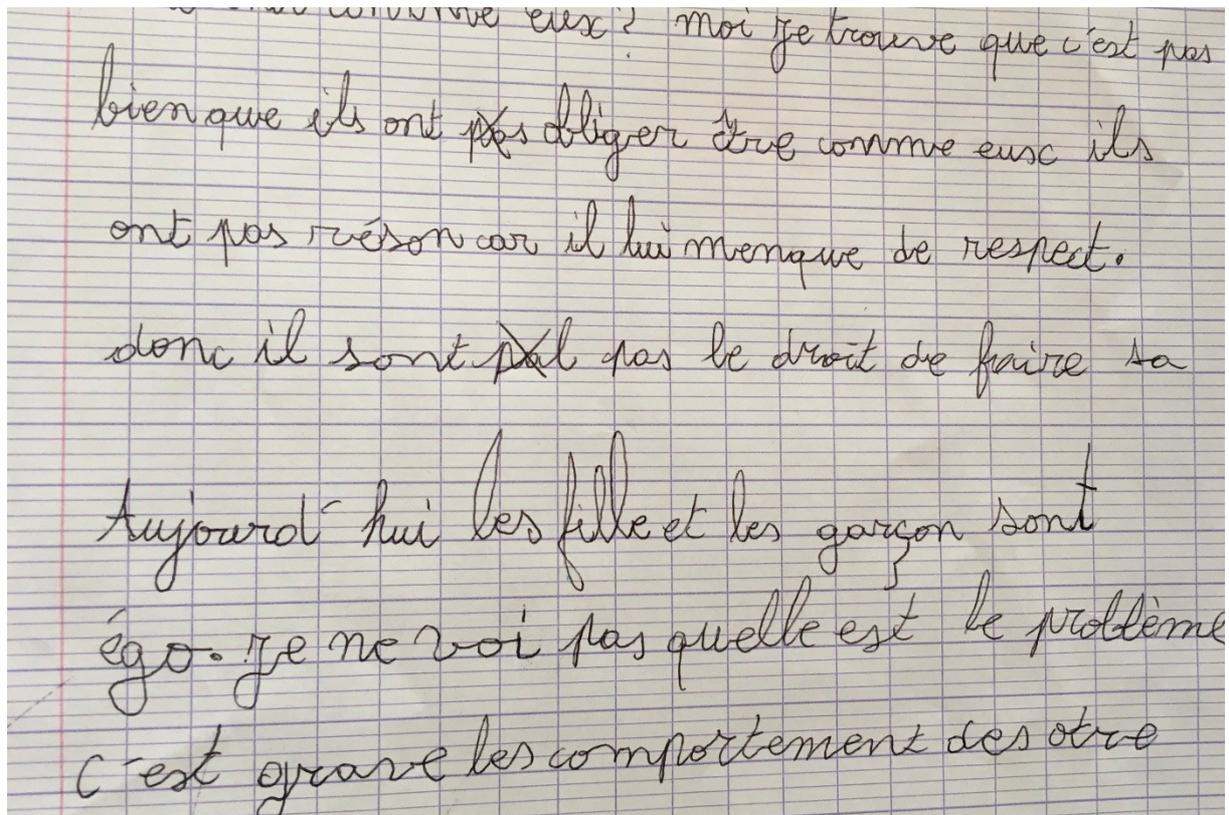
Annexe 7 : plusieurs élèves expriment leur soulagement de vivre dans un monde porté par la valeur d'égalité.

Anida : « ...je suis contente que maintenant personne ne pense que les femmes ou les indiens ne sont pas humains. »



on est libre de tous faire je suis contente que
maintenant personne que les femmes ou les indiens
ne sont pas humains.

Alicia :

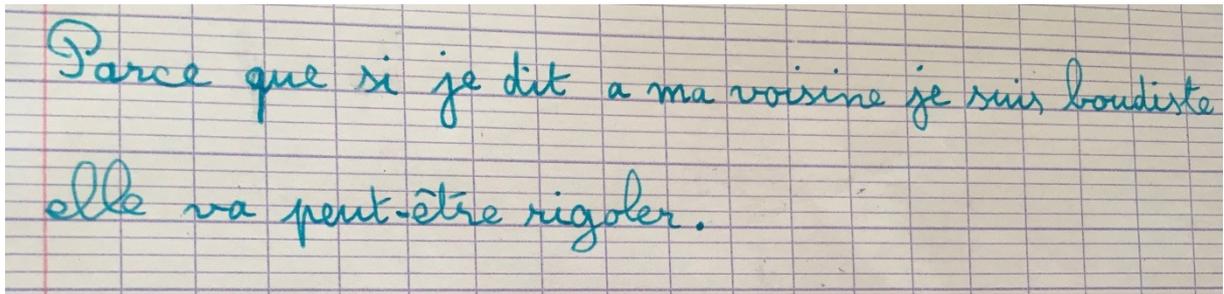


moi je trouve que c'est pas
bien que ils ont pas obliger être comme eux ils
ont pas raison car il lui manque de respect.
donc il sont pas le droit de faire sa
aujourd'hui les fille et les garçon sont
égo. je ne voi pas quelle est le problème
c'est grave les comportement des autre

Kaylah : « Aujourd'hui on a le droit de choisir notre religion, notre métier ou encore notre mode de vie. Nous sommes contents d'aujourd'hui parce que tout le monde sait que tout le monde est un être humain mais avant c'était pire, les gens croyaient que les amérindiens étaient des sauvages et les noirs aussi. Heureusement qu'aujourd'hui tout a changé. Et les filles et les garçons peuvent aller à l'école mais avant les filles n'allaient pas à l'école. Avant les hommes croyaient qu'ils étaient plus haut que les autres (au-dessus des autres).

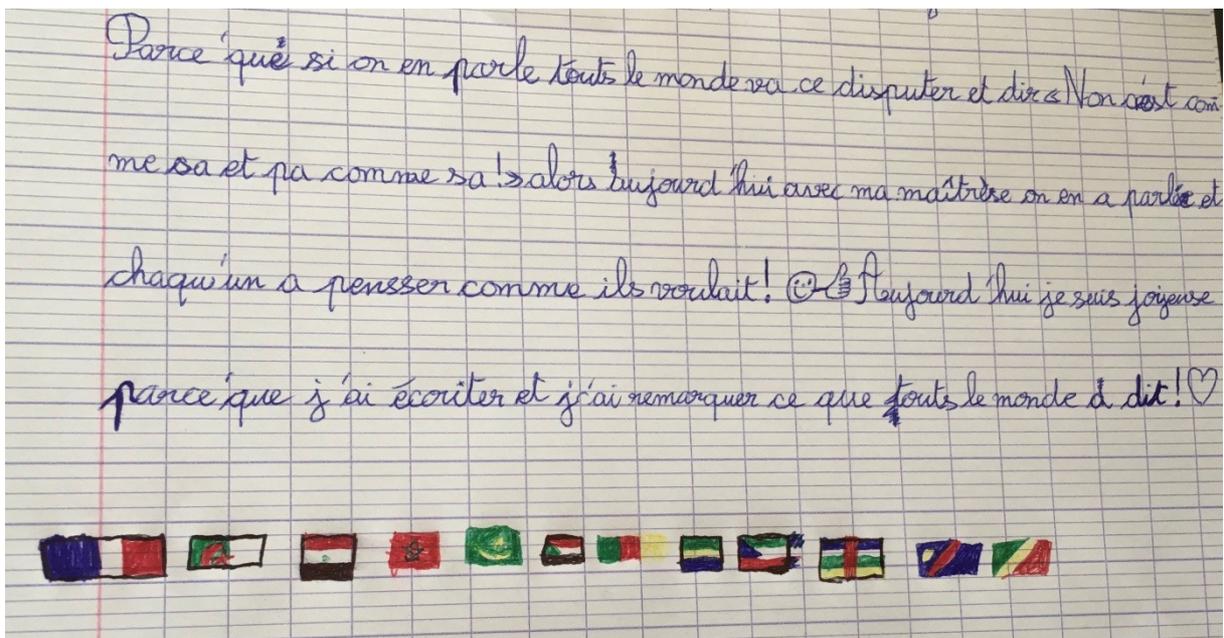
Ils ont pas raison parce que tout le monde a une religion et tout le monde est
comme tout le monde. Même si on a la peau noire ou marron, ou les cheveux blonds
ou chatin ça n'a pas d'importance. L'importance c'est qu'on est tous égaux.
Aujourd'hui on a le droit de choisir notre religion, notre métier, on a encore notre mode de
vie. Nous sommes contents d'aujourd'hui parce que tout le monde c'est
que tout le monde son des être humain mais avant c'était pire les
gens croyaient que les amérindiens étaient des sauvages et les noirs aussi.
Heureusement qu'aujourd'hui tout a changé. Et les filles et les garçons
peuvent aller à l'école mais avant les filles n'allaient pas à l'école.
Avant, les hommes se croyaient qu'ils étaient plus haut que les autres.

Annexe 8 : (débat 2) : Pourquoi en France on n'enseigne pas une religion à l'école ?
Zoé expression écrite



Parce que si je dit a ma voisine je suis bouddiste
elle va peut-être rigoler.

Annexe 9 : (débat 2) : Niëma exprime sa joie d'avoir pu partager cette ouverture aux cultures des pairs : « Parce que si on en parle tout le monde va se disputer et dire « non c'est comme ça et pas comme ça ! » Alors, aujourd'hui avec ma maîtresse on en a parlé et...je suis joyeuse parce que j'ai écouté et j'ai remarqué ce que tout le monde a dit ! » Elle a ensuite dessiné les drapeaux de plusieurs pays en s'appuyant sur le dictionnaire (ce n'était pas une demande de l'enseignante.)

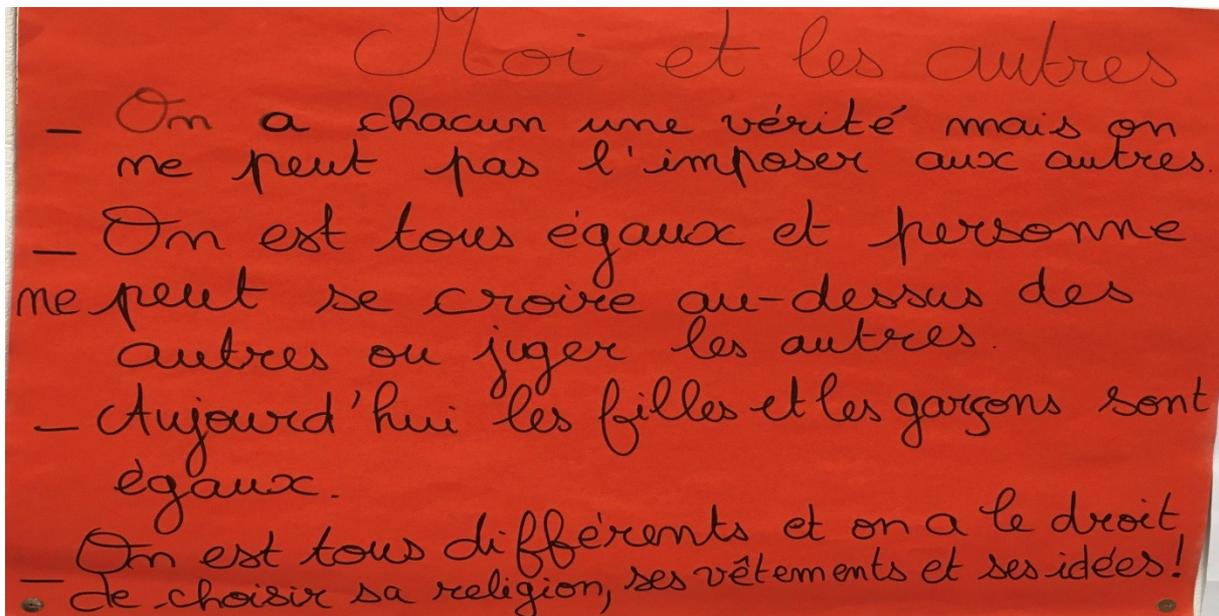


Parce que si on en parle tout le monde va se disputer et dire « Non c'est com
me ça et pas comme ça ! » alors aujourd'hui avec ma maîtresse on en a parlé et
chaqu'un a penser comme ils voulait! 😊 Aujourd'hui je suis joyeuse
parce que j'ai écouté et j'ai remarquer ce que tous le monde a dit! ♥

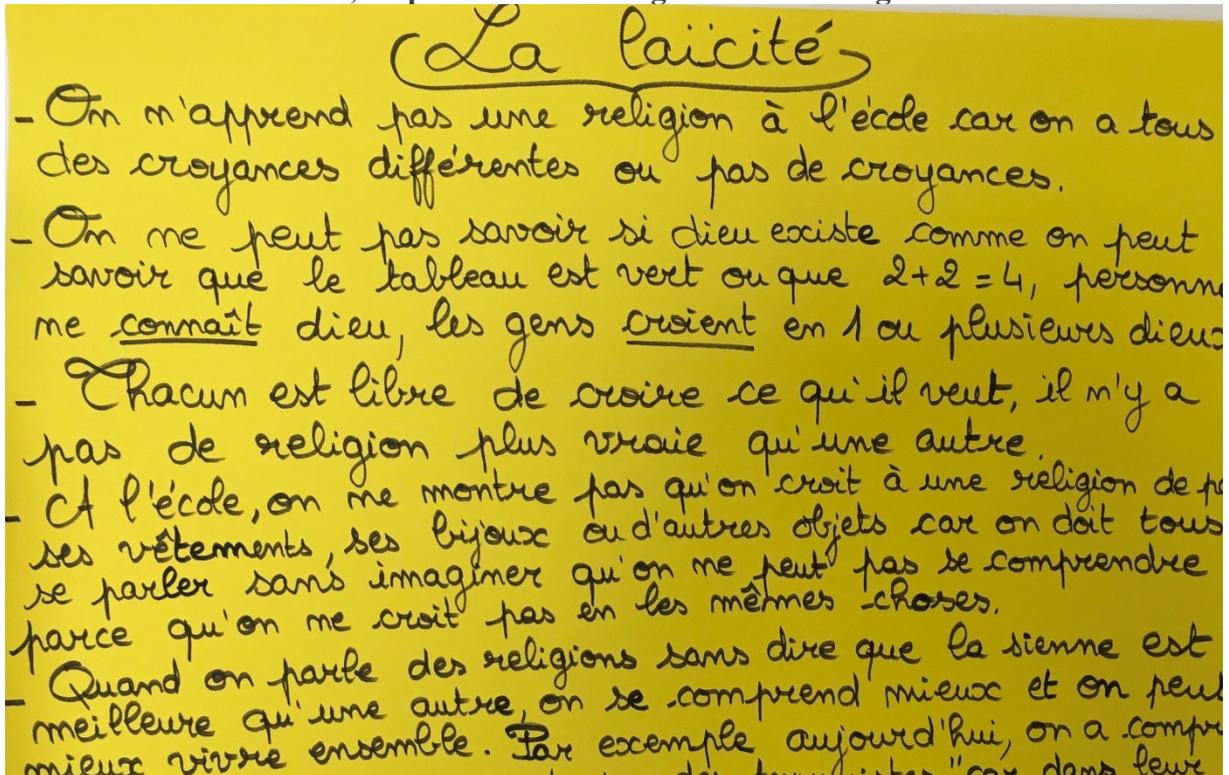


Annexe 10 : les affiches des débats à visée philosophique. Les élèves résument les idées principales qui ont émergé pendant le débat, l'enseignante reformule mais ne guide pas les élèves en ce qui concerne le contenu.

Premier débat : « moi et les autres » : la question des différences et de l'égalité.



Second débat : La laïcité, la question de l'enseignement des religions.



Année universitaire 2016-2017

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

Mention Premier degré

Titre du mémoire : **Les richesses culturelles de la classe pour construire des connaissances et des valeurs communes.**

Auteur : Veyrat Léna

Résumé : Les sociétés actuelles se caractérisent par un grand métissage culturel et un développement des technologies de communication qui ouvrent le dialogue entre toutes les cultures et permet de réaffirmer le sens donné aux valeurs partagées universellement. Cette recherche repose sur le concept d'interculturalité qui s'oppose à l'idée d'une culture conçue comme un héritage déterminant les pratiques de l'individu et la donne à voir, a contrario, comme une construction sociale qui évolue au gré des partages de connaissances et des relations intersubjectives. La séquence qui a été proposée aux élèves est une rencontre avec cette dimension des cultures définie avec eux comme des « modes de vie ». Elle s'appuie sur le récit des parents exposant aux élèves quel était le leur (climat, agriculture, école, technologie, traditions etc.) en le comparant à celui de leurs grands-parents dans une multitude de pays à travers le monde. L'histoire familiale leur permet de vivre l'évolution des sociétés et de percevoir ce qu'elles ont en commun. La diversité présente au sein de la classe est vécue comme un enrichissement mutuel pour construire une culture, des connaissances et des valeurs communes dans des débats à visée philosophique construits autour des principes d'égalité et de laïcité.

Mots clés : **Diversité. Interculturalité. Culture commune. Valeurs universelles. Citoyens du monde. Laïcité. Esprit critique. Evolutions des sociétés.**

Summary :

I carried out this research aiming at making diversity an important foundation of human enrichment. This research draws on the concept of interculturality and suggests that culture is basically a way to show the relationship with the world that everyone build following their own interactions with their environment and other people. However, today's societies are characterized by a widespread cultural interbreeding as well as the development of communication technologies, that together widen the scope of possibilities for humanity. People are lead to get out of themselves in order to build a complex identity that will be enriched by this dynamics of interactions. Above all, the workshop that I suggested to the pupils is a chance to see all these "possibilities" that have been defined, together with them, as "ways of life", thanks to their parents' and grand-parents' stories about their lives in other countries. The way of children look at the previous generations shows those interactions, and the impact that they had on the evolution of societies and cultural practices. The diversity within the class is seen as something positive that helps open the mind and better reflect upon one's own identity.

Key words : **Diversity. Interculturalism. Universal values. Citizen of the world. Secularism. Critical mind.**