



HAL
open science

Éducation à la diversité culturelle en maternelle : concevoir et mettre en oeuvre un projet sans stéréotypes ethniques

Léa de Boisseuil

► To cite this version:

Léa de Boisseuil. Éducation à la diversité culturelle en maternelle : concevoir et mettre en oeuvre un projet sans stéréotypes ethniques. Education. 2018. dumas-01917243

HAL Id: dumas-01917243

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01917243>

Submitted on 10 Dec 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.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**



**ÉDUCATION À LA DIVERSITÉ CULTURELLE
EN MATERNELLE**

**concevoir et mettre en oeuvre un projet sans stéréotypes
ethniques**

Léa de Boisseuil

MÉMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Alexandra Baudinault

2017-2018

Mots-clés : maternelle - diversité culturelle - stéréotypes - diversité biologique

INTRODUCTION

Venue à l'enseignement sur le tard, après 10 ans d'études et de recherches en anthropologie sociale et culturelle, je n'ai pu réprimer l'envie de transposer l'esprit des sciences humaines dans mes enseignements en maternelle. L'intérêt personnel et intellectuel que je porte aux voyages, à l'ethnologie, à l'environnement et au monde animal s'est vite transformé en envies pédagogiques. Aussi ai-je cherché à faire découvrir à mes petits élèves la diversité du monde tant dans ses aspects culturels, géographiques que biologiques : les emmener en voyage ; rencontrer des hommes et des femmes de tous pays ; découvrir une multitude de façons de vivre, de parler, de jouer, de chanter, de danser, de représenter le monde ; explorer les paysages de notre planète, découvrir des animaux et leurs milieux de vie ; en somme les sensibiliser à la diversité biologique et culturelle...

À ces envies j'ai dû confronter plusieurs exigences. Celle des attendus de l'école maternelle d'abord. Qu'apprendront mes élèves avec un tel projet ? Et celle intellectuelle et humaniste d'une approche simple mais pas simpliste, d'une découverte des peuples et des régions du monde sans réduction à quelques clichés, poncifs et autres stéréotypes. Comment donc construire ce projet ? Quels choix opérer pour que puissent se concilier ces exigences didactiques et intellectuelles ?

Découvrir la diversité du monde à l'école maternelle : pour quoi faire et comment faire ? Tel est l'axe de questionnement qui a guidé ce voyage professionnel et pédagogique que je vais tenter de présenter ici.

1. DÉFINIR UN PROJET

1.1 Objectifs et démarches

Le premier pas à faire a été de concilier mon envie personnelle aux exigences d'apprentissage de l'école maternelle. La lecture des programmes, l'observation des élèves et la consultation de sites et ouvrages spécialisés m'ont permis de poser les premières bases du projet.

1.1.1 Que disent les programmes ?

Les programmes d'enseignement de l'école maternelle, publiés en mars 2015, structurent les apprentissages en cinq domaines. L'un d'eux, intitulé « explorer le monde », regroupe les apprentissages concernant le temps et l'espace, et les premières découvertes du monde vivant, de la matière et des objets. C'est dans ce large domaine que l'on trouve des éléments sur lesquels appuyer notre projet.

Dans le domaine de l'espace, les enseignants de maternelle sont invités à faire découvrir différents milieux aux élèves :

« (...) À partir des expériences vécues à l'école et en dehors de celle-ci par les enfants de la classe et des occasions qu'il provoque, l'enseignant favorise également une première découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du monde. Cette découverte peut se faire en lien avec une première sensibilisation à la pluralité des langues. »¹

Bien qu'il n'y ait pas de déclinaison en attendus de fin de cycle, les programmes de l'école maternelle nous incitent explicitement à construire des situations pédagogiques permettant la découverte de différentes cultures et à sensibiliser les élèves à la diversité. Trois éléments doivent à mon sens retenir notre attention ici. Tout d'abord le fait que cette découverte du monde, des milieux, des pays et des cultures s'inscrivent dans le domaine de l'espace et doit par conséquent donner une dimension géographique aux situations d'enseignement conçues. Cette dimension géographique doit être un guide, une voie d'entrée pour l'enseignant, et lui donne à mon sens l'orientation des exigences didactiques et pédagogiques qu'il doit avoir pour son projet. Par ailleurs l'ouverture sur les langues donne également des pistes de réflexion et inscrit pleinement cette découverte dans une dimension culturelle. Enfin, le bulletin officiel précise que cette découverte doit se faire sur la modalité de l'expérience vécue. L'enseignant doit donc offrir à ses élèves des occasions d'expérimenter, de vivre cette diversité des milieux, des cultures et des langues. Réfléchir aux dispositifs et aux scénarios pédagogiques m'apparaît donc primordial. Car malgré l'impossibilité de faire voyager réellement nos élèves, nous devons leur permettre de « faire l'expérience de l'espace », pour qu'ils puissent faire l'expérience du monde et de sa diversité.

¹ Ministère de l'éducation nationale (MEN), *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

Faire découvrir des espaces, des environnements humains et culturels, peut se combiner à une découverte des milieux naturels et des êtres vivants (animaux et végétaux) caractéristiques de ces milieux. On entre alors dans un autre domaine d'apprentissage, celui de la découverte du « monde vivant » :

« L'enseignant conduit les enfants à observer les différentes manifestations de la vie animale et végétale. (...) Ils identifient, nomment ou regroupent des animaux en fonction de leurs caractéristiques (poils, plumes, écailles...), de leurs modes de déplacement (marche, reptation, vol, nage...), de leurs milieux de vie, etc. »¹

La découverte du monde vivant recouvre donc selon les programmes la découverte des espèces animales. On apprend à les reconnaître et à les nommer. On découvre aussi leurs caractéristiques biologiques, comportementales et environnementales. C'est donc une approche scientifique, zoologique que l'on doit adopter, et la découverte des milieux de vie préconisée par les programmes nous permet d'associer découverte du vivant et découverte de l'espace naturel et humain dans un même projet.

L'envie de faire découvrir aux élèves des milieux naturels, des paysages, des animaux et des cultures semble donc s'accorder avec les exigences des programmes de l'école maternelle. Reste à décliner ces exigences générales en objectifs d'apprentissage.

1.1.2. Quels objectifs se fixer ?

La consultation des programmes de l'école maternelle et des documents d'accompagnements (Eduscol) ainsi que l'observation et l'évaluation des élèves, permettent de fixer un certain nombre d'objectifs généraux pour la conception du projet.

Des objectifs de connaissances d'abord dans les domaines culturels, géographiques et scientifiques (le monde du vivant). Des objectifs de compétences ensuite qui, dans le cadre des attendus de l'école maternelle, se concentrent principalement sur les aspects langagiers et réflexifs : apprendre à apprendre, apprendre à réfléchir, apprendre à parler et à communiquer. Enfin, plusieurs attendus de fin de cycle 1 peuvent être visés par la mise en œuvre de ce projet. Ces différents objectifs et attendus sont détaillés dans le tableau ci-dessous :

¹ *Op. cit.*

OBJECTIFS DE CONNAISSANCES	
Connaissances culturelles	Découvrir, identifier, caractériser quelques éléments culturels distinctifs (langues, arts, modes de vie)
	Prendre conscience de la diversité culturelle du monde
Connaissances géographiques	Nommer, identifier et caractériser quelques régions, continents, pays ou paysages
	Prendre conscience de la diversité géographique du monde
Connaissances scientifiques	Reconnaître, identifier, nommer et décrire quelques espèces animales et leur milieu naturel
	Prendre conscience de la diversité biologique du monde
OBJECTIFS DE COMPÉTENCES	
Apprendre à apprendre	Chercher des informations
	Découvrir et mobiliser des supports, des ressources, des outils
	Construire un savoir commun et une culture commune
Apprendre à réfléchir	Réfléchir, échanger, se questionner sur des réalités biologiques et culturelles
	Faire des liens entre les connaissances pour comparer des réalités biologiques et culturelles, pour résoudre des problèmes de compréhension
Apprendre à parler et à communiquer	Echanger pour comprendre, décrire, expliquer, raconter, partager un point de vue
	Restituer et communiquer ses connaissances à l'oral et à l'écrit

ATTENDUS DE FIN DE CYCLE VISÉS (MEN, BO, 2015)	
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue
	Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu
Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques	Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste
	Décrire une image, parler d'un extrait musical et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté
	Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores
Explorer le monde du vivant	Connaître les besoins essentiels de quelques animaux et végétaux

Voici donc les objectifs généraux qui peuvent guider la conception d'un projet sur la découverte de la diversité culturelle et biologique du monde. Ces objectifs devront bien sûr se décliner et se préciser au fil des séquences et séances mises en oeuvre dans la classe, mais ils permettent d'ores et déjà d'en guider la conception initiale. Pour compléter et préciser ces premiers éléments, reste à définir la démarche pédagogique à adopter afin d'engager les élèves dans le processus d'apprentissage.

1.1.3. Quelle démarche adopter ?

Les projets « tour du monde » sont extrêmement classiques en maternelle. On trouve pléthore de propositions pédagogiques sur des blogs et sites spécialisés et les supports sont nombreux dans la littérature de jeunesse (fiction comme documentaire). Ma première démarche a donc été d'aller voir ce que proposaient certains collègues sur leurs sites.

Un certain nombre de projets proposent une entrée par la lecture et l'étude d'un album. Or il est un album particulièrement plébiscité par les enseignants blogueurs : *Le Loup qui voulait faire le tour du monde* de Orianne Lallemand et Eléonore Thuillier¹. Cet album appartient d'ailleurs à une série plus large, mettant en scène le même personnage, très présente dans les classes, et dont les éditeurs proposent toute une panoplie d'objets et supports annexes pour en faciliter l'exploitation pédagogique. Les projets partagés sur les sites consultés ont l'avantage de proposer une entrée par pays, et non par région, ce qui m'a paru être une démarche pertinente. Toutefois, à la lecture de l'album, j'ai été surprise d'y découvrir un ton qui n'invite pas franchement au plaisir du voyage. Le loup, à chacune de ses étapes, doit faire face à des personnages peu sympathiques ou des environnements hostiles. À Paris les pigeons se moquent de lui et il n'y a que deux catégories de personnes « des gens très pressés et des gens installés aux terrasses des cafés ». À Londres, le loup est jeté au cachot. À Rome, « il fit le tour des musées, mais il en eut vite assez. ». Au Kenya, le pauvre loup se retrouve « seul et dépité » durant son safari. En Égypte, il manque de se faire manger par un crocodile, et par un requin baleine à Madagascar. Au Népal, il se fait harceler par un demoiselle yéti. En Chine, il partage un bol de riz avec un Panda mais s'ennuie de ses amis. Ses aventures continuent ainsi de Sydney à Rio, de Rio à New York, pour finir dans une cabane au Canada en compagnie d'un caribou (représenté sous les traits d'un orignal dans

¹ Lallemand, Orianne (auteure) et Thuillier, Eléonore (Illustratrice), *Le Loup qui voulait faire le tour du monde*, Auzou Philippe, 2013.

l'illustration, erreur classique !). Finalement, après toutes ses péripéties peu agréables, le loup décrète « j'en ai assez de voyager » et de retour chez lui, soupire de satisfaction : « Quel bonheur de retrouver sa maison ! ».

On se demande, primo quelle vision des pays traversés et populations rencontrées, cet album donne à voir aux élèves, si ce n'est une série de stéréotypes et de clichés. Secundo, quelle réflexion sur le voyage en tirent les élèves, si ce n'est l'ennui, le danger et les mauvaises rencontres. Au final, on est bien mieux chez soi, semble décréter l'album ! On est bien loin des objectifs de sensibilisation à la diversité et d'ouverture sur le monde. Je m'étonne donc que cet album soit si souvent exploité par les enseignants... d'autant que je ne doute pas que d'autres ouvrages de littérature de jeunesse, plus pertinents, puissent servir d'inducteurs de projet. Je reviendrai plus loin sur la problématique des stéréotypes culturels et ethniques dans la littérature de jeunesse, et sur la difficulté à trouver des albums exploitables pour de tels projets. Toujours est-il que je n'ai pas retenu cette option d'introduire le projet avec un album.

Autre entrée fréquente pour les projets « tour du monde », celle d'une mascotte de classe, partie en voyage et qui correspond avec les élèves. C'est le scénario proposé par l'auteure du blog « 1,2,3 dans ma classe à moi », enseignante en maternelle¹. Cette démarche présente plusieurs intérêts. À n'en pas douter, elle permet un enrôlement et une adhésion des élèves au projet, tout en donnant du sens aux supports proposés et exploités en classe, puisque envoyés par la mascotte. Par ailleurs, un tel dispositif fait entrer les élèves en contact avec un type d'écrit et de communication, celui de la correspondance épistolaire. L'auteure ne dit pas si les élèves ont la possibilité d'écrire à leur mascotte pour lui poser des questions ou raconter des événements de classe, situation tout à fait intéressante à exploiter avec ce genre de dispositif. Toutefois, on peut regretter l'aspect artificiel de l'échange, ne permettant pas une situation de communication vraie. Mais il faut bien reconnaître qu'il est difficile de trouver un véritable correspondant engagé dans un tour du monde !

Cette démarche d'une correspondance avec une mascotte voyageuse répond aux demandes des programmes qui invitent à ce que les découvertes se fassent sur la modalité de l'expérience. Nul doute ici qu'un engagement affectif implique les élèves dans les

1 <http://123dansmaclasse.canalblog.com/archives/2016/01/05/33165723.html>

apprentissages. J'ai toutefois quelques questionnements sur l'aspect fictif de l'expérience. Dans quelle mesure les élèves croient-ils à l'existence de la mascotte et à la réalité de son voyage. Est-ce le rôle de l'école que de brouiller les frontières entre imagination et réalité ? Ne sachant comment répondre à ces interrogations, j'ai choisi de ne pas engager la classe dans cette démarche.

J'ai donc cherché à concevoir une démarche qui puisse proposer une expérience du monde, qui permette un engagement affectif des élèves dans le projet, et lui donne sens. Le dispositif mis en place reste à améliorer pour pallier quelques faiblesses, mais il a permis dans l'ensemble de répondre à ces exigences. Pour chaque région découverte, j'ai proposé aux élèves d'utiliser leur imagination pour partir en voyage. La classe a été transformée en salle de projection. Les élèves, invités à s'installer « dans l'avion » dont j'étais le pilote. Après avoir bien attaché leurs ceintures, ils fermaient les yeux pour se préparer au décollage. Lorsqu'ils les rouvraient, nous étions en train de survoler d'immenses paysages, le vidéo-projecteur diffusant sur un grand écran des vidéos aériennes des régions concernées. Je reviendrai plus loin sur ces séances qui ont révélé quelques limites tout en apportant je crois une vraie plus-value au projet pour les élèves comme pour les familles.

Objectifs, contenus et démarches sont donc les premières pierres nécessaires à la conception d'un projet « tour du monde ». Mais pour donner tout son sens à un tel projet, il convient de définir les enjeux pédagogiques et éthiques qui doivent guider toute sa conception et sa mise en oeuvre. Car si les bénéfices éducatifs d'un tel projet sont grands, force est de constater que les écueils peuvent être également nombreux. Il faut donc s'interroger sur ce qu'on veut construire et ce qu'on veut déconstruire chez nos élèves pour leur donner une vision du monde qui respecte les valeurs de tolérance, de respect et d'ouverture.

1.2. Enjeux pédagogiques et éthiques

La conception du projet fait intervenir des enjeux plus larges qu'il convient de définir pour expliciter les choix opérés. J'ai d'emblée voulu mêler les découvertes géographiques avec des découvertes culturelles et des découvertes zoologiques. Deux axes donc, celui d'une géographie des animaux et celui d'une géographie humaine, qui développent des enjeux épistémologiques et pédagogiques propres, tout en étant complémentaires.

1.2.1 Diversité biologique et safarisation du monde

Outre mon intérêt personnel pour les animaux, il faut bien reconnaître que ce sujet passionne nos élèves, en tout cas les miens (serait-ce la passion du maître qui se transmet à l'élève ?). Leur faire découvrir la variété des espèces animales, leur morphologie, leur comportement, leurs milieux de vie est une entrée facile et souvent joyeuse pour des apprentissages aussi bien littéraires que scientifiques. L'enseignante que je suis s'en donne donc à cœur-joie et les animaux sont très présents dans notre classe, au propre comme au figuré.

J'ai très vite voulu programmer des apprentissages dans ce domaine et me suis orientée vers une approche « géographique » des espèces animales, plutôt que vers une approche zoologique, en choisissant le critère du milieu de vie plutôt que le critère morphologique ou comportemental. Non pas que l'un me paraissait plus pertinent que l'autre, mais simplement parce que cela correspondait à un instant T à un besoin des élèves, notamment en termes de compréhension des récits. Comment comprendre l'album *Chasse au trésor* de Satomi Ichikawa¹ si l'on ne sait pas qu'un crocodile ou un éléphant ne peuvent pas vivre dans une forêt européenne ? Comment comprendre l'humour de *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin², si on n'a aucune représentation du Pôle Nord ou de l'Afrique en tête ? Or, il est à noter que ces connaissances générales sur la répartition géographique des animaux et leurs milieux de vie est généralement maîtrisée par les élèves issus des classes favorisés. L'accès au sens des textes, à l'humour, à l'implicite, est souvent conditionné à la connaissance générale du lecteur. À nous enseignants, de nous assurer que tous puissent accéder à la profondeur des textes lus en classe, en transmettant à nos élèves ces connaissances sur le monde.

Toutefois, une telle approche topographique du monde animal pose quelques problèmes. D'abord, elle ne permet pas d'entrer dans la classification zoologique, élément de la culture scientifique que l'école doit transmettre (voir les programmes). L'approche n'est donc pas dénuée d'intérêt mais loin d'être suffisante. L'idée est alors de combiner les approches et les entrées en proposant une variété de classification d'espèces : milieu de vie, comportement (alimentation par exemple) et morphologie (locomotion, pelage, plumage, etc.).

¹ Ichikawa, Satomi, *Chasse au trésor*, École des loisirs, 2000.

² Corentin, Philippe, *L'Afrique de Zigomar*, École des loisirs, 1990.

Ensuite, il faut prendre conscience du caractère problématique d'une géographie des animaux comme approche de l'espace mondial. Il est facile de tomber dans l'écueil d'une vision naturaliste des espaces mondiaux, qui se partageraient entre de grands espaces naturels et sauvages peuplés d'animaux d'un côté, et des centres urbains anthropisés de l'autre ; le risque étant de construire une dichotomie artificielle du type Nature / Culture. Or on sait que les interactions permanentes entre les hommes et leur environnement, entre l'environnement et les systèmes économiques, techniques, politiques et culturels forgent depuis toujours les milieux, les paysages et les écosystèmes. Il serait donc épistémologiquement problématique de présenter aux élèves une géographie animale sans présenter une géographie humaine et sociale en complément.

De plus, une telle approche favorise une forme de safarisation du monde, déjà très présente dans l'idéologie populaire, et qui a tendance à se renforcer avec la montée de préoccupations environnementales et du militantisme animaliste. La patrimonialisation de certains espaces naturels pose par exemple un certain nombre de problèmes aux populations locales qui voient leur territoire mis en réserve faunique ou biologique, leur interdisant alors certaines pratiques traditionnelles de chasse ou de culture, quand elle n'aboutit tout simplement pas à l'expulsion¹. C'est le cas par exemple des Bushmen du Botswana, vivant dans la réserve du Kalahari, expulsés de leurs terres, privés de l'accès aux sources d'eau, ne pouvant plus ni chasser, ni faire paître leurs troupeaux sur leur territoire d'origine, quand dans le même temps, se construisent sur leurs terres de luxueux lodges avec eau courante, piscine et climatisation pour accueillir les amateurs de safaris et d'éco-tourisme².

Nombreux sont les chercheurs, anthropologues, sociologues et géographes³ qui se sont intéressés à ce paradigme occidental moderne, faisant de la Nature un territoire vierge et pur à sanctuariser, au détriment d'autres valeurs, pratiques et modes de vie. Et si cette question est aujourd'hui une problématique importante pour la recherche en sciences humaines, elle l'est également au regard du droit international. Depuis plusieurs années, les Nations-Unies se sont

¹ Glon, Eric & Hinnewinkel, Christelle, « Protéger la nature, est-ce protéger la société ? Introduction », *Géographie et cultures*, n°69, 2009, pp. 3-10. et Glon, Éric & Chebanne, Anderson, « Peuples autochtones et patrimonialisation de la nature protégée : les San indésirables dans le « Central Kalahari » (Botswana) ? », *VértigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, Hors-série 16 Patrimonialiser la nature, juin 2013

² <https://www.survivalinternational.fr/peuples/bushmen>

³ On pense notamment à Philippe Descola, Bruno Latour, Catherine Larrère, Sylvie Brunel, Augustin Berque, Paul Arnoud, etc.

saisies de cette question, faisant reconnaître dans les traités internationaux les droits environnementaux des populations locales : Convention 169 relative aux peuples indigènes et tribaux (OIT, 1989), Convention sur la diversité biologique (ONU, 1992), Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (ONU, 2007). Dispositions légales à l'échelle internationale, qui, disons-le au passage, ne sont jamais ratifiées par la France qui se refuse à reconnaître des droits spécifiques aux peuples autochtones de son territoire.

Gardons nous donc de développer chez nos élèves une forme d'éco-centrisme précoce et amenons les plutôt à s'interroger sur les liens entre les Hommes et leur environnement. Il faut pour cela commencer par faire coexister dans nos discours les peuples et leur environnement. Ainsi pourra se construire une sensibilisation à la diversité biologique et à la nécessité de sa protection, tout en respectant et préservant les droits humains fondamentaux et la diversité culturelle comme patrimoine humain.

1.2.2. Diversité culturelle et ethnocentrisme

Nous avons parlé d'un éco-centrisme basé sur certaines représentations culturelles occidentales des milieux naturels. Cet éco-centrisme est de fait une forme d'ethnocentrisme.

Selon le Petit Robert, l'ethnocentrisme est la « tendance à privilégier le groupe social, la culture, auxquels on appartient et à en faire le seul modèle de référence ». Il se traduit par l'établissement de jugements de valeur tendant à hiérarchiser les groupes socio-culturels et leurs productions en fonction des critères et des normes prédominants dans le groupe d'appartenance. L'ethnocentrisme, que Lévi-Strauss décrivait comme une répulsion « en présence de manières de vivre, de croire ou de penser qui nous sont étrangères »¹, prend son origine dans l'ignorance de la diversité, le mépris de la différence et l'absence de recul sur sa propre culture. Il est à la base de bon nombre de discriminations et d'inégalités politiques, économiques, culturelles, sociales ou territoriales à l'échelle d'un monde de plus en plus globalisé.

Il appartient certes à l'école d'accompagner l'élève dans son intégration à la communauté citoyenne par un processus de décentration vis à vis de son égocentrisme initial. Cependant, elle doit aussi veiller à ce que la transmission culturelle qu'elle exerce ne soit pas source d'un repli identitaire et d'un rejet de la différence. Autrement dit, l'école doit veiller à

¹ Lévi-Strauss, Claude, *Race et Histoire*, Unesco, 1957.

ce que l'enfant ne se trouve pas « porté vers un autre mode de centration de la pensée, non plus sur le moi (égocentrisme), mais sur le groupe national d'appartenance (ethnocentrisme) qui devient groupe d'identification et de référence en s'opposant aux autres peuples »¹. L'éducation à la diversité culturelle par les nuances et le relativisme qu'elle apporte au regard de l'élève sur le monde et ses habitants, permet de palier ce risque en favorisant l'ouverture d'esprit, la pensée critique et la rencontre de l'autre.

Les enjeux d'un tel projet éducatif rejoignent alors ceux formulés dans la Déclaration universelle pour la diversité culturelle², et l'enseignant peut s'en saisir pour construire la dimension éthique de son enseignement. Ainsi, au même titre que le préambule de cette déclaration, peut-il :

- Affirmer que « la culture doit être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qu'elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances »
- Affirmer que « le respect de la diversité des cultures, la tolérance, le dialogue et la coopération, dans un climat de confiance et de compréhension mutuelles sont un des meilleurs gages de la paix et de la sécurité internationales »
- Aspirer à « une plus grande solidarité fondée sur la reconnaissance de la diversité culturelle, sur la prise de conscience de l'unité du genre humain et sur le développement des échanges interculturels »³

Enfin l'article premier de la déclaration peut représenter à lui seul la justification d'un projet pédagogique engagé :

La culture prend des formes diverses à travers le temps et l'espace. Cette diversité s'incarne dans l'originalité et la pluralité des identités qui caractérisent les groupes et les sociétés composant l'humanité. Source d'échanges, d'innovation et de créativité, la diversité culturelle est, pour le genre humain, aussi nécessaire qu'est la biodiversité dans l'ordre du vivant. En ce sens, elle constitue le patrimoine commun de l'humanité et

¹ Munoz, Marie-Claude, 1980, « Le développement des stéréotypes ethniques chez l'enfant », *Enfance*, tome 33, n°4-5, Congrès international de psychologie de l'enfant, pp. 199-200.

² UNESCO, *Déclaration universelle pour la diversité culturelle*, 2001.

³ *Ibid.*

*elle doit être reconnue et affirmée au bénéfice des générations présentes et des générations futures*¹.

Promouvoir la diversité culturelle au sein des classes s'inscrit donc dans les recommandations de l'Unesco, pour qui l'éducation se doit de « susciter (...) une prise de conscience de la valeur positive de la diversité culturelle » et représente un levier d'action important². C'est alors un projet citoyen qui se construit au travers du projet éducatif en formant très tôt chez nos élèves un regard ouvert, curieux, respectueux et tolérant sur autrui. Car en définitive, comme l'affirme l'anthropologue Alban Bensa, « il n'y a pas d'altérité mais seulement de la différence, c'est-à-dire un écart minime qui peut être comblé par apprentissage mutuel »³.

Toutefois, il ne suffit pas de décréter la diversité culturelle pour faire exister la tolérance. Car, comme nous le verrons plus tard, on a vite fait de transformer ces bonnes intentions en transmission de stéréotypes si l'on exerce pas un minimum de vigilance. Et si l'on poursuit nos réflexions en nous appuyant sur les traités internationaux, notons que :

- « Des mesures de caractère éducatif doivent être prises dans tous les secteurs de la communauté nationale (...) afin d'éliminer les préjugés qu'ils pourraient nourrir à l'égard de ces peuples. À cette fin, des efforts doivent être faits pour assurer que les livres d'histoire et autres matériels pédagogiques fournissent une description équitable, exacte et documentée des sociétés et cultures des peuples intéressés. »⁴
- « Les peuples autochtones ont droit à ce que l'enseignement et les moyens d'information reflètent fidèlement la dignité et la diversité de leurs cultures, de leurs traditions, de leur histoire et de leurs aspirations » et il faut pour cela « combattre les préjugés et éliminer la discrimination et promouvoir la tolérance, la

¹ UNESCO, *Déclaration universelle pour la diversité culturelle*, 2001

² UNESCO, *Déclaration universelle sur la diversité culturelle, Une vision, Une plate-forme conceptuelle, Une boîte à idées, Un nouveau paradigme*, Document établi pour le Sommet mondial sur le développement durable, Johannesburg, 26 août - 4 septembre 2002

³ Bensa, Alban, 2012, *La fin de l'exotisme, Essai d'anthropologie critique*, Toulouse, Anacharsis.

⁴ Article 31, Organisation internationale du travail (OIT), *Convention 169 relative aux peuples indigènes et tribaux*, 1989

compréhension et de bonnes relations entre les peuples autochtones et toutes les autres composantes de la société »¹.

Mission difficile certes, mais qui avec un peu de travail de documentation est à la portée des enseignants. Aussi faut-il se questionner sur le contenu et les méthodes de nos enseignements. Le choix des supports devra par exemple se faire avec soin afin d'éviter des représentations stéréotypées des populations évoquées. On évitera les discours englobant qui généralisent et uniformisent à outrance les pratiques sociales et culturelles et on bannira toute forme de déterminisme géographique ou environnemental pour expliquer la diversité culturelle. Comme dit Claude Lévi-Strauss, « la diversité des cultures humaines (...) n'est pas celle d'un échantillonnage inerte ou d'un catalogue desséché »², évitons donc de faire de nos projets pédagogiques des successions d'images d'Epinal qui, en plus de figer les cultures et les hommes, risque de transformer la diversité en cristallisation des différences et en altérité indépassable, ce qui serait l'inverse même de ce qu'on cherche à développer.

Pour rester en compagnie d'un chercheur qui nous aide à penser ces questions, citons encore une fois Claude Lévi-Strauss pour saisir cet enjeu fondamental : « la tolérance n'est pas une position contemplative, dispensant les indulgences à ce qui fut ou à ce qui est. C'est une attitude dynamique, qui consiste à prévoir, à comprendre et à promouvoir ce qui veut être »³. Autrement dit, promouvoir la diversité culturelle revient à donner un espace d'expression dans la classe à cette même diversité, à se faire le relais des préoccupations, des créations et des désirs sociaux de nos contemporains. Un grand nombre de populations autochtones cherchent par exemple à promouvoir leurs artistes, leur langue et leur tradition tout en affirmant le caractère contemporain de leur identité et de leur mode de vie. À nous, enseignants, d'en faire écho dans nos classes par la visibilité donnée à ces femmes et ces hommes, à leurs productions artistiques, culturelles et sociales.

Il faut bien reconnaître que les savoirs ethnologiques sont peu accessibles, faisant peu l'objet de publication grand public. Trouver des sources sérieuses sur tel ou tel peuple peut se révéler très difficile si l'on ne veut ou ne peut pas passer des heures à écumer les

¹ Organisation des Nations-Unies (ONU), *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*, 2007

² Lévi-Strauss, Claude, *op. cit.*

³ *Ibid.*

bibliothèques, à lire d'interminables essais sur le chamanisme ou de complexes théories sur les ontologies animistes... Quelques outils simples peuvent toutefois aider à poser quelques principes directeurs pour concevoir un projet sur la diversité culturelle. J'ai cité dans ces pages beaucoup de publications émanant de l'ONU. Il faut souligner que les rapports, les déclarations et autres documents produits par l'ONU ou par l'UNESCO sont de formidables inspirations pour concevoir nos enseignements. Outils de régulation internationaux, ils posent les bases des enjeux scientifiques, éthiques, philosophiques et humanistes des grands défis contemporains et de leurs déclinaisons dans l'éducation. Publiés en français, en libre accès sur internet, ils sont à la portée de tous, et devraient faire partie de nos documents de référence au même titre que les programmes de l'Education Nationale. Par ailleurs, il faut aussi souligner qu'un grand nombre d'instituts et d'associations pour la promotion de l'identité culturelle mettent à disposition du public des sources d'informations fiables et souvent très enrichissantes qui peuvent grandement aider les enseignants dans la conception de leurs projets. Dans le cas de la culture inuite par exemple, voir l'institut culturel Avataq, l'organisme culturel des Inuits du Nunavik¹ ou l'association Inuksuk² qui œuvre en France pour faire connaître la culture inuite.

Ces quelques outils et ressources, facilement accessibles, permettent d'ores et déjà de formuler quelques principes tout simples pour concevoir un projet sur la diversité culturelle :

- ➡ Vigilance extrême quant aux choix des albums et supports présentés en classe (en particulier les comptines et chansons pour enfants dont beaucoup sont tout à fait inacceptables !)
- ➡ Préférence pour des supports et oeuvres authentiques : contes, chants, images, etc.
- ➡ Présentation de personnes réelles, nommées et identifiées (artistes, personnages historiques, personnalités contemporaines, etc.)
- ➡ Des images actuelles des espaces et modes de vie des populations concernées

Une fois posées ces premières bases (objectifs, démarches et enjeux pédagogiques), le projet peut prendre forme et le voyage autour du monde peut commencer.

¹ <http://www.avataq.qc.ca>

² <http://espace-inuit.org>

2. UN VOYAGE AU PÔLE NORD

En m'appuyant sur ces premières réflexions, j'ai donc cherché à construire un projet qui respecterait ces exigences pédagogiques et intellectuelles. J'ai voulu commencer par une séquence de découverte des régions arctiques. D'abord parce que ce sont des régions qui m'ont personnellement toujours fascinée, ensuite parce que j'avais depuis longtemps été frappée par les clichés sur les Inuits que véhicule notre culture populaire.

J'ai donc voulu faire découvrir les régions polaires à mes élèves. Leur donner à voir l'océan arctique, les icebergs, la banquise... Leur faire découvrir les animaux du Pôle Nord si emblématiques. Et rencontrer avec eux les peuples inuits : leurs chants, leur musique, leurs arts, leur langue. J'avais dans l'idée de m'appuyer sur des ressources documentaires (livres et cinéma), sur la littérature de jeunesse (lecture de contes), et sur des œuvres plastiques et sonores. Or les difficultés rencontrées lors de la conception de ce projet n'ont fait que confirmer les premiers constats d'un traitement très stéréotypé des peuples inuits dans la culture enfantine et d'un traitement parfois très approximatif des caractéristiques naturelles de cette région du monde.

2.1. Difficultés

2.1.1. Littérature et stéréotypes culturels

J'ai tout d'abord été surprise par la difficulté à trouver un album de jeunesse qui ne serait pas truffé de clichés et de stéréotypes. Et la première problématique que j'ai rencontrée est celle de l'omniprésence du terme « esquimau » dans la littérature de jeunesse. Or ce nom se révèle tout à fait inapproprié pour désigner les communautés inuites.

Par son origine d'abord : on suppose que ce terme était utilisé par les Algonquins pour désigner les peuples du grand nord américain et signifiait « mangeurs de viande crue ». Si cette origine est aujourd'hui contestée par certains ethno-linguistes, il est certain en revanche qu'il s'agit d'un mot exogène pour désigner les peuples inuits et qu'il a été diffusé et popularisé par les explorateurs européens à partir du XIX^e siècle, autrement dit par les acteurs de la colonisation des régions arctiques¹.

¹ Voir sur cette question les publications de l'Alaska Native Language Center : <https://www.uaf.edu/anlc/resources/inuit-eskimo/>

Par sa connotation politique ensuite : le terme « esquimau » est aujourd'hui perçu par les inuits comme un terme insultant. Le Conseil Circumpolaire Inuit qui rassemble des représentants des communautés inuites du Canada, du Groenland, d'Alaska et de Russie aux Nations Unies, s'est exprimé sur ce sujet lors de sa première assemblée générale en 1977, déclarant explicitement que le terme « esquimau » était un terme dégradant. Cette déclaration a été renouvelée en 2010 dans une résolution intitulée « On the use of the term Inuit in scientific and other circles »¹, exhortant la communauté internationale à prendre acte que le terme eskimo est un terme inapproprié et qu'il convenait d'utiliser leur véritable ethnonyme, en l'occurrence « inuit » dans toutes publications et documents.

Pour être tout à fait claire, le terme « esquimaux » est un terme raciste ! Il est donc surprenant, pour ne pas dire choquant, de constater que ce mot est encore aujourd'hui très utilisé dans la littérature et les supports pédagogiques. Imaginons l'absurdité d'un monde où la majorité des livres jeunesse désignerait les Français par le terme de « froggy » et les Anglais par le terme de « roast-beef » ou « rosbif » sans jamais nommer réellement ces deux peuples ! Tel est le traitement réservé aux Inuits dans une grande part de la littérature de jeunesse.

Le premier objectif de mon projet a donc été de respecter cette exigence : pas d'Esquimaux mais des Inuits. Or cela relève déjà quasiment du tour de force tant la littérature est truffée d'esquimaux ! Il suffit pour s'en convaincre d'explorer la liste des albums proposée par le site de recensement *Materalbum*² sur le thème « Pôle Nord / banquise ». Sur les 110 références proposées environ 40 ouvrages mettent en scène des Inuits plus ou moins explicitement. Et parmi ceux-là nous trouvons une vingtaine de références utilisant le terme « esquimau » dans le descriptif de l'album ou le titre, soit la moitié des ouvrages. On pourrait penser que l'utilisation de l'un ou l'autre des termes dépend de la date d'édition de l'album, les éditeurs étant peut-être plus alertés aujourd'hui sur cette question qu'il ne l'étaient il y a quelques années. Malheureusement, il n'en est rien. On trouve des publications, telle que *Les mille blancs des esquimaux*³ en 2011, tout comme un album titré *Petit Inuit et les deux*

¹ Inuit Circumpolar Council *Resolution 2010 – 01 on the use of the term Inuit in scientific and other circles* : <http://www.inuitcircumpolar.com/uploads/3/0/5/4/30542564/iccexccouncilresolutiononterminuit.pdf>

² Sylvaine Belin, *Materalbum*, en ligne : <http://materalbum.free.fr/banquise/liste.htm>

³ Isabel Minhos Martins & Madalena Matoso, *Les mille blancs des Esquimaux*, Oqo, 2011.

*questions*¹ en 2012. Si l'on peut se réjouir qu'une bonne moitié des références utilisent le bon ethnonyme, on est toutefois souvent déçu d'y trouver d'autres clichés et stéréotypes.

Car c'est bien là l'autre problématique. Prenons les igloos. Voici bien encore un poncif concernant les peuples du grand Nord. Bien sûr l'igloo est un des éléments caractéristiques de la culture inuite traditionnelle. Bien sûr, il est pertinent de s'intéresser à la diversité des habitations humaines à travers le monde et l'histoire. Bien sûr l'igloo est une forme d'habitation remarquable par sa forme, son organisation et ses matériaux. Mais n'est-il pas réducteur d'en faire, toujours, l'élément distinctif de la culture et de l'identité inuite ? Et cela d'autant plus dans un contexte où aucun Inuit ne vit plus dans un igloo, où les savoirs traditionnels s'érodent et où l'identité inuite cherche à se redéfinir² :

- « Notre culture a été bouleversée par la colonisation et la religion. Les répercussions des déplacements forcés de communautés à l'initiative du gouvernement, de la mise en pensionnat des jeunes Inuits et de la mise à mort de nos chiens de traîneau se font sentir sur les générations actuelles. Nous avons toutefois appris que lorsqu'on nous inflige de tels mauvais traitements, il faut nous relever. »

- « De nombreux aspects de notre culture disparaissent, comme les compétences nécessaires à la construction d'un igloo et la danse du tambour. Les jeunes ne suivent plus leur famille dans les campements au printemps et à l'été. Et c'est ce genre d'activité qui nous aident à maintenir notre identité. »

- « Nous devrions avoir des occasions pour apprendre comment faire des igloos, des parkas et des pantalons d'hiver en peau de caribou, ainsi que des kamiks et des kayaks en peau de phoque. Apprendre à faire de telles choses nous aidera à mieux nous souvenir. Avec de telles compétences, tout le monde saura comment survivre. »

- « Nos grands-parents se servaient de traîneaux à chiens pour se déplacer. Ils habitaient des igloos. Ils confectionnaient eux-mêmes leurs vêtements et leurs bottes. Ils se servaient du qulliq (lampe en pierre) pour se réchauffer pendant la nuit. Ils aidaient leurs femmes à donner naissance. Ensemble, ils célébraient la vie, construisaient des qajait (kayaks), chassaient, interprétaient des chants de gorge et vivaient au rythme des saisons. Nous avons commencé à perdre notre patrimoine lorsque nous nous sommes mis à fréquenter l'école. Nous avons commencé à perdre notre langue, puis à nous sentir inutiles. »

- « Dans un contexte marqué par l'érosion de l'identité inuite, il est important de faire en sorte que le tourisme ne transforme pas la culture inuite en un simple éventail d'éléments folkloriques. Le développement du tourisme culturel doit être mené avec authenticité et s'enraciner dans les traditions et les valeurs inuites. »

Témoignages de jeunes inuits, issus du Rapport de la consultation Parnasimautik, réalisée auprès des inuits du Nunavik (Canada) en 2013.

L'igloo est le symbole des clichés réducteurs véhiculés par la culture populaire occidentale sur certaines populations. L'existence de ces peuples dans notre imaginaire se

¹ Cali Davide & Quarello Maurizio A. C., *Petit Inuit et les deux questions*, Sarbacane, 2012

² Société Mikivik & all., *Rapport de la consultation Parnasimautik, réalisée auprès des Inuits du Nunavik (Canada) en 2013*. En ligne : <http://parnasimautik.com/fr>

réduit à quelques fantasmes post-coloniaux, figés dans des images d'Epinal de peuples « primitifs ». L'esquimau, son harpon, sa capuche en peau de bébé phoque et son igloo... Voilà l'image de 150 000 de nos contemporains qui se transmet, de livre en livre, de comptine en comptine, de cliché en cliché.

Et que dire de la quasi-systématisation de la magie ou du surnaturel dans les récits proposés ? La grande majorité des albums jeunesse mettent en scène un lien spirituel, magique entre l'homme et la nature. Les préoccupations modernes pour la protection de l'environnement et en particulier le réchauffement climatique qui impacte fortement les régions arctiques est sûrement à l'origine de cette thématique récurrente. On peut toutefois s'interroger sur l'image véhiculée par ces récits : des peuples proches de la Nature, dont la culture est empreinte de pensée magique et de spiritualité. Autant de clichés que l'on plaque sur ces populations autochtones et qui ne sont finalement pas si éloignés du mythe du bon sauvage. Mais on peut penser que la littérature de jeunesse fonctionnant beaucoup sur le modèle du conte est en définitive toujours très imprégnée de ces thématiques. Ce qui est en revanche certain c'est qu'il est quasiment impossible de trouver des albums qui mettent en scène la vie quotidienne d'enfants inuits aujourd'hui : des enfants qui vivent dans des maisons, qui vont à l'école, qui jouent, comme n'importe quel autre enfant.

On en vient à penser que la littérature participe de l'invisibilisation de ces populations dans le monde contemporain, leur existence littéraire étant réduite à une vie traditionnelle disparue ou à un ailleurs de fiction, reléguée au monde du conte au même titre que le grand méchant loup, les ogres et les sorcières. Or cette problématique devient un problème lorsque l'on réfléchit aux implications politiques, économiques et sociales d'une telle invisibilisation. Comme beaucoup de populations autochtones, les Inuits rencontrent aujourd'hui de graves difficultés d'intégration dans les Etats-Nations dont ils sont citoyens. Victimes de discriminations sociales, économiques, politiques et culturelles, ils militent aux échelles régionales, nationales et internationales pour être mieux représentés dans les instances de gouvernance, pour être mieux considérés socialement et culturellement, et mieux intégrés aux structures économiques¹. Et s'il est encore besoin d'insister sur ce point, il suffit d'évoquer le

¹ Laugrand, Frédéric « Introduction : cultures inuit, gouvernance et cosmopolitiques », *La revue Études/Inuit/Studies*, Volume 38, numéro 1-2, 2014, pp. 7-21 ; Avataq, institut culturel des Inuits du Nunavik, *Culture, langue et identité inuite*, 2016 ; ou encore Société Mikivik & all., *Rapport de la consultation Parnasimautik, réalisée auprès des Inuits du Nunavik (Canada) en 2013*.

taux de suicide chez les jeunes Inuits au Canada qui est « parmi les plus élevés au monde, soit 11 fois plus élevé que la moyenne nationale »¹. La question de la représentation de ces hommes et ces femmes de l'Arctique devient donc une question importante. Et je ne peux m'empêcher de penser que le travail que l'on mène en classe a une part de responsabilité dans cet état du Monde qui relègue à ses marges des populations entières avec des conséquences dramatiques. Car si mon projet s'est concentré sur les inuits, ces réflexions sont valables pour d'autres populations autochtones. Que l'on pense par exemple aux premières nations de l'Ouest américain, ces fameux indiens dont la culture enfantine est friande, et qui vivent aujourd'hui dans des conditions similaires aux Inuits. Et pendant que nous chantons en chœurs des comptines sur les petits esquimaux et les petits indiens, ces mêmes enfants grandissent dans des contextes où les probabilités d'échec scolaire, de violence, d'addiction et de suicide sont plus élevées qu'ailleurs. Je reste donc convaincue qu'il est de notre responsabilité à tous de lutter contre cet état du Monde qui octroie à certains de nos contemporains le seul droit d'exister dans nos fantasmes littéraires.

Le choix des albums présentés en classe n'a donc rien d'anodin. Et je dois avouer que je n'ai pas réussi à contourner ces problèmes, le temps et les moyens m'ayant manqué. J'ai pensé que la lecture de contes traditionnels inuits, à défaut de trouver des ouvrages d'auteurs inuits, permettrait de pallier ces effets pervers d'une littérature empreinte de clichés et de stéréotypes. Malheureusement après avoir lu un grand nombre de recueils de contes, j'ai dû me résoudre à abandonner cette idée, les contes inuits étant toujours très violents et très complexes et peu adaptés à la maternelle. Je me suis donc rabattue sur un album loin d'être parfait mais dont je présenterai les intérêts et les limites plus loin.

2.1.2. Productions artistiques : invisibilisation des artistes

Au delà de la littérature, j'ai cherché d'autres médiums pour faire entrer la culture inuite dans la classe. J'ai été frappée par la difficulté, non pas à trouver des chants, musiques ou productions plastiques estampillées comme inuits mais à trouver les artistes eux-mêmes. Il est effarant de voir que les musiciens, chanteurs, sculpteurs ou plasticiens ne sont quasiment jamais cités, leurs œuvres étant simplement référencées comme « art inuit ».

¹ Service de prévention de santé du gouvernement du Canada <https://www.canada.ca/fr/services-autochtones-canada/services/sante-premieres-nations-inuits/promotion-sante/prevention-suicide.html>

Le cas de l'artiste Kenojuak Ashevak est à ce titre emblématique. En tapant dans le moteur de recherche « art inuit » la première image référencée nous renvoie vers le blog d'une enseignante qui présente son projet pédagogique sur les pays du froid : « Pour notre escale dans les pays froids, nous allons nous inspirer des nombreuses lithographies de l'art inuit. En effet, beaucoup d'artistes se servent de la nature comme point de départ, avec les animaux présents dans le grand froid. Il y a aussi un lien avec les légendes et les chamans, très présents dans la culture inuite. »¹.

Les documents présentés par cette enseignante comme lithographies inuites sont en fait des oeuvres de l'artiste Kenojuak Ashevak. Un lecteur de la page le fait d'ailleurs remarquer en citant le nom de l'artiste et en interpellant l'enseignante sur la question du droit à l'image. Celle-ci répond à cette interpellation : « Juste pour info, c'est un travail avec des élèves de CE1 en arts plastiques, je montre les images pour une éducation à l'image et une ouverture sur la culture inuit. Rien de plus...😄 ». Viendrait-il à l'idée d'une enseignante de montrer un tableau de Léonard de Vinci en le présentant seulement comme art italien et en affirmant qu'il s'agit d'une ouverture sur la culture italienne, rien de plus ? Je ne peux que remercier ce commentateur qui m'a donc permis de connaître le nom de cette artiste canadienne, décédée en 2013, qui fut membre de l'Académie Royale des Arts Canadiens, et l'une des grandes figures de l'art inuit au Canada et à l'international.

En faisant ces recherches préparatoires, j'ai donc peu à peu construit la conviction qu'il fallait présenter aux élèves des artistes, et non pas seulement des oeuvres déclarées comme « inuites ». Mais ce fut au prix de beaucoup de temps passé sur le web pour trouver les noms, les visages et les biographies de ces hommes et ces femmes invisibilisés par le magma du net et par une dose inconsciente de mépris culturel et d'essentialisation ethnique.

2.1.3. Approximations scientifiques

Autre point qui, sans poser de réelles difficultés, m'a toutefois interpellée, c'est le manque de rigueur scientifique dans certains ouvrages ou supports pédagogiques et littéraires. Voici par exemple des extraits de deux imagiers proposés par des enseignants sur leurs blogs² :

¹ <http://laclassedecorinne.eklablog.com/pays-froids-art-inuit-a31822192>

² <http://laclassedemarybop.eklablog.com/referentiel-banquise-a-telecharger-a114733732> et <http://ecoledespareusespontarlier.eklablog.com/imagier-de-plouk-a128307176>



« La classe de MaryBop » référentiel sur le thème de la banquise



« Back to School école des Pareuses » Imagier de Plouk

Dans ces deux exemples, outre l'utilisation du terme esquimau et son illustration très stéréotypée, notons que les illustrations du mot « pingouin » représentent des manchots, soit une espèce complètement différente vivant de l'autre côté du globe. Par ailleurs, le « phoque blanc » n'est pas une espèce. L'illustration représente un blanchon, un « bébé phoque ». Les petits du phoque portent en effet une épaisse fourrure blanche qui disparaît une fois adulte. Enfin si l'image montre bien des otaries, reconnaissables à leurs petites « oreilles », il faut préciser que les otaries vivent dans l'hémisphère sud et ne font donc pas du tout partie de l'environnement des « esquimaux ». On concèdera à l'enseignante que l'imagier proposé s'appuie sur un album jeunesse qui, peut-être, l'a induit en erreur quant à ces répartitions animales et humaines sur le globe. Il faut par ailleurs noter que sur chacun de ces deux blogs des commentaires ont été postés pour indiquer à leurs auteurs certaines des erreurs relevées

ici. Si cela n'a pas eu pour effet de modifier les imagiers proposés, l'internaute est au moins prévenu (à condition de lire les commentaires !).

J'ai été frappée de constater que l'on retrouve ce genre d'erreurs dans un grand nombre d'imagiers, d'albums, de comptines, de coloriages, et même de manuels de géographie¹ ! Il n'est certainement plus besoin aujourd'hui de faire la démonstration qu'internet n'est pas toujours une source fiable. Mais il convient tout de même, en tant qu'enseignant, d'être vigilant sur ces éléments dans le choix des supports, ressources et documents utilisés et présentés à la classe, tant il est fréquent d'y trouver ce genre d'approximations.

Ces difficultés rencontrées pendant le phase de conception du projet ont finalement renforcé les quelques principes déjà exposés plus haut. Mais confrontée aux contraintes de temps, de moyens et d'accessibilité des ressources, il m'a fallu faire des choix, des compromis et en définitive expérimenter des démarches et des supports.

2.2. Propositions pédagogiques

Il a donc fallu sur la base de toutes ces réflexions, recherches et constats, faire des choix et des compromis pour se donner la possibilité de mettre en oeuvre quelque chose de pertinent pédagogiquement et mobilisant pour les élèves. C'est en tâtonnant que j'ai expérimenté des supports et des démarches. Le résultat est donc aussi bien réjouissant lorsqu'il a permis de confirmer certaines hypothèses, et décevant lorsqu'au contraire des difficultés de mise en oeuvre se sont révélées. Je vais donc maintenant présenter dans les grandes lignes les démarches et supports utilisés pour ce « voyage au Pôle Nord » en distinguant les deux axes de travail, diversité culturelle et diversité biologique, bien que ces deux approches aient été traitées ensemble durant la mise en oeuvre en classe.

2.2.1. Démarche pour une approche de la diversité culturelle

Pour faire découvrir la culture inuite, j'ai choisi d'adopter une démarche centrée sur trois axes : la découverte d'artistes et de leurs oeuvres, la découverte de la langue et la découverte de récits et de contes. Nous avons finalement assez peu abordé la question du

¹ Bellanger, Françoise, *Découverte du monde CP-CE1*, Retz, 2003. Voir l'illustration du chapitre « les régions polaires » p.68.

mode de vie inuite. Par ailleurs les arts et la langue sont deux éléments sur lesquels les Inuits eux-mêmes se mobilisent pour revitaliser leur culture. Ce sont donc à mon sens deux points d'entrée intéressants pour un travail en classe. La littérature en est un troisième qui peut être très riche malgré les problématiques déjà soulevées. Elle peut notamment permettre d'ouvrir sur les modes de vie, sur l'environnement naturel, à condition de bien choisir les ouvrages et contes présentés. Je regrette seulement que mes propositions dans ce domaine n'aient finalement pas été à la hauteur de mes propres exigences.

Pour faire découvrir des artistes et leurs oeuvres, il me paraît important de les nommer, de les faire exister dans la classe en présentant des photos, portraits et éléments biographiques. La démarche consiste à s'appropriier leurs oeuvres par des activités de réception et de production : des séances d'écoute et de chant, des séances de description d'image et de productions plastiques. En art visuel, nous avons découvert les lithographies de Kenojuak Ashévak dont j'ai déjà parlé. Nous nous sommes inspirés de ses oeuvres pour fabriquer des coiffes au moment du défilé des couronnes de l'école, un projet peu ambitieux et peu convainquant à mon avis mais qui a eu le mérite de plaire aux élèves.



Kenojuak Ashevak, artiste inuite canadienne et ses lithographies...

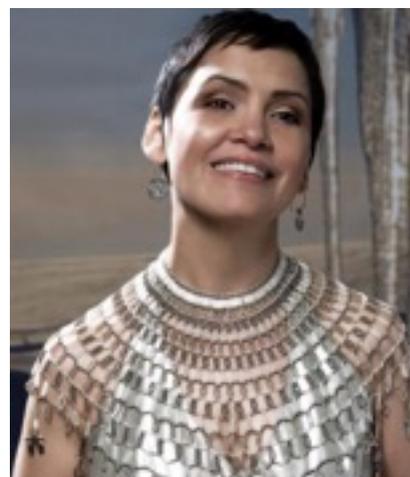
Concernant la musique, j'ai fait découvrir aux élèves les chants de gorges inuits. Il s'agit de jeux vocaux pratiqués par les femmes inuites et une pratique en plein renouveau chez les jeunes. Nous avons regardé une vidéo¹ de deux jeunes filles (11 et 12 ans) qui font une performance sur un plateau de télévision canadienne. Cette vidéo a beaucoup impressionné les élèves qui ont voulu la voir plusieurs fois. Nous avons réinvesti cette découverte à la chorale en nous initiant aux percussions vocales. Par ailleurs, chaque jour, les élèves bénéficient d'un temps calme qui consiste en un temps d'écoute musicale. Durant toute la période de janvier,

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=pN4RXj4YSa0>

nous avons écouté des chanteurs et chanteuses inuits : Susan Aglukark¹ (Canadienne), Nive Nielsen & the Deer children² (Groenlandaise), Etulu et Susan Peta³ (Canadiens).



Samantha Metcalfe et Cailyn Degranpre, chant de gorge.



Susan Aglukark, interprète de *Amazing Grace* en inuktitut

Outre l'écoute de chant en inuktitut, j'avais prévu de faire découvrir cette langue aux élèves en apprenant le nom de quelques animaux et en proposant une activité de tri à partir de classifications zoologiques inuites. Malheureusement, le temps m'a manqué et je n'ai pas pu mettre en place ces séances.

NOMS DES ANIMAUX EN INUKTITUT	CLASSIFICATIONS INUITES DES ANIMAUX
<i>nanuq</i> ours polaire <i>tuktu</i> caribou <i>amaruq</i> loup <i>ujjuk</i> phoque barbu <i>aiviq</i> morse <i>ukpik</i> harfang des neiges <i>arviq</i> baleine boréale	<i>nunamiutait</i> : habitants de la terre <i>imarmiutait</i> habitants de la mer <i>tingmiat</i> les animaux qui volent <i>Source : http://espace-inuit.org/animaux/</i>

Enfin, concernant les contes et récits, j'ai finalement choisi de présenter aux élèves l'album *NOULOUK*, de Agnès Bertron-Martin et Gwen Kéval, édité chez Flammarion. J'ai mis en place une lecture par épisode pour étayer la compréhension de ce conte assez long et complexe. Cet album a l'avantage de présenter un enfant inuit vivant dans une maison et non pas un igloo et les illustrations ne sont pas trop stéréotypés. L'histoire propose une structure en randonnée, intéressante à travailler en classe. Les relations logiques entre les événements

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=NtNuELI5he0>

² https://www.youtube.com/watch?v=LTt4MCbm_kI

³ <https://www.youtube.com/watch?v=EH8CIUDI3hQ>

sont riches et posent des problèmes de compréhension qui rendent la lecture très riche. C'est donc en soi, un bon album à exploiter en classe. Il faut toutefois signaler l'utilisation du mot « esquimau » au début de l'ouvrage et le peu d'adéquation entre quelques personnages et objets avec les réalités culturelles inuites. Mais cet album reste le meilleur compromis que j'ai pu faire entre mes exigences sur les stéréotypes, mes besoins didactiques en matière de compréhension d'album, et les contraintes de temps, d'accessibilité ou de budget pour trouver des albums répondant à tous mes critères. Avec le recul, même si cet album s'est révélé intéressant, je regrette de n'avoir pas plus insisté pour trouver un conte inuit authentique exploitable en classe. Cela fait partie des éléments à perfectionner dans la perspective d'une réexploitation du projet les prochaines années.

2.2.2. Démarche pour une approche environnementale :

Pour faire découvrir aux élèves les caractéristiques environnementales de l'Arctique, je me suis appuyée sur une démarche, déjà expérimentée dans une séquence sur les animaux de la forêt en début d'année, et qui s'était révélée intéressante et mobilisante pour les élèves.

Le premier élément sur lequel s'appuie cette démarche est l'utilisation des outils vidéos. Ils permettent une forme d'immersion dans les paysages et une découverte des animaux au plus proche de la réalité. Nous avons la chance d'être équipés dans l'école d'un vidéo-projecteur et d'un grand écran escamotable, dont la facilité d'installation permet de proposer régulièrement des séances de projection dans la classe. Je l'ai déjà dit, ces séances de projection était « maquillée » en expédition aérienne. Nous « prenons l'avion » pour aller explorer le Pôle Nord. Les vidéos documentaires glanées sur le net, ont permis aux élèves d'observer les animaux polaires dans leur environnement naturel, de questionner et commenter leurs comportements, leur locomotion ou leur morphologie.

Pour compléter cette approche par la vidéo, des figurines d'animaux du type Papo© ou Scheilch© ont été apportées en classe. Elles ont l'avantage d'être très réalistes (mais pas celui d'être bon marché !) et permettent aux élèves de s'approprier les connaissances sur les espèces. Pour les introduire, une boîte mystère est présentée chaque matin avec un nouvel animal. Pour jouer avec, les élèves doivent se souvenir des animaux déjà présents dans la boîte et deviner grâce à des indices donnés par l'enseignante, le nouvel animal ajouté chaque jour. Cela permet de mémoriser et réinvestir le vocabulaire et les caractéristiques de chaque

espèce. Exemple pour le morse : « C'est un animal qui vit au Pôle Nord. Il a des nageoires, et de grandes défenses ». Les figurines sont en libre accès durant la journée et on observe que les élèves réinvestissent leurs connaissances dans leurs jeux.

Parmi les outils de mémorisation du vocabulaire, des cartes-mots présentant les animaux polaires sont venues alimenter la boîte à mots de la classe. Durant la séquence, toutes les occasions ont été saisies pour écrire ces mots (copie au clavier ou à la main), en situation d'entraînement ou dans l'optique de la création d'une trace écrite. Enfin une sélection de livres documentaires sur les animaux polaires a également été proposée aux élèves en libre accès au coin sciences, et sont autant d'occasions d'observations, d'échanges et d'apprentissages.

2.2.3. Affichages de classe

L'affichage de classe dans le cadre d'un tel projet, me paraît être un élément central. Central pour la fixation des apprentissages, central pour la visibilité du travail de classe, central pour la relation entre les parents et l'école.

En début de semaine, une affiche présentant un ours polaire et l'inscription « Cette semaine nous partons en voyage au Pôle Nord » avait été affichée au tableau. Une première séance de tri d'images avait permis aux élèves de définir celles représentant le Pôle Nord. Nous les avons donc collées sur l'affiche en y ajoutant une légende. Tout au long de la séquence, les images des hommes et femmes rencontrés, leurs oeuvres et les animaux découverts sont venus compléter l'affiche.



Le tableau de la classe : vitrine du projet



Affiche récapitulative complétée au fur et à mesure de la séquence

Au delà de cette affiche, le tableau de la classe est devenu une véritable vitrine de notre projet : affiche récapitulative, reproductions des oeuvres de Kenojuak Ashevak, livres en cours de lecture, travaux d'élèves, etc. En complément, un diaporama présentant paysages, portraits et animaux, était diffusé sur l'ordinateur de la classe pendant le temps d'accueil. Ces différents dispositifs ont permis de créer de nombreuses situations d'échanges entre les élèves et leurs parents, entre les parents et l'enseignant.

2.3. Bilan

Malgré certaines faiblesses dans sa conception, le projet a eu un certain nombre d'effets positifs sur les élèves, sur les familles et sur la classe en général. Le premier bénéfice le plus marquant, le plus important, est celui du langage. Toutes les séances liées au projet « Pôle Nord » ont été extrêmement riches en terme de langage. Nous avons un vrai sujet d'échanges, qu'il s'agisse des animaux, des paysages, des personnes, et les élèves étaient quasiment intarissables sur le sujet. Dès la première séance, pourtant assez mal préparée à mon sens (top longue, trop répétitive, voir tapuscrit en annexe), des élèves petits parleurs ont pris la parole, avec pour certains des énoncés construits, longs et dans le thème. C'est le cas notamment de Jeanne, de Adam et de Baran. Ce phénomène s'est poursuivi tout au long du projet, ouvrant un espace de dialogue pour des élèves souvent en retrait ou en difficulté de langage.

Il faut dire que l'*exploration aérienne* a été un moment très marquant pour les élèves qui se sont complètement immergés dans le scénario. Cette séance a été riche en découvertes, en émotions et en échanges langagiers. Le lendemain matin, beaucoup de parents m'ont posé des questions, les enfants ayant raconté qu'ils étaient partis en voyage, qu'ils avaient pris l'avion et avaient vu la banquise, des morses, des pingouins, des phoques, etc. : « On avait l'impression qu'il y était vraiment allé, il nous a raconté tous les détails ! » m'ont affirmé certains parents. Que des élèves de quatre ans puissent raconter à leurs parents le soir ce qu'ils ont découvert à l'école est déjà en soi une petite victoire pédagogique. Mais que des parents nous disent, grand sourire aux lèvres, que pour la première fois, leur fille, d'ordinaire peu bavarde, a monopolisé la parole au cours du repas familial, devenant intarissable sur son voyage au Pôle Nord, devient alors une réelle justification du travail mené en classe. Cette petite fille c'est Jeanne. Une enfant qui parle peu aux adultes, souvent ailleurs, peu concernée

par les échanges en classe et apparemment très discrète en famille. Or, avec ce voyage au Pôle Nord, Jeanne a été intarissable en classe, et intarissable à la maison, surprenant sa maîtresse et ses parents ! Et ce bond langagier s'est pérennisé au delà du projet Pôle Nord. Ne serait-ce que pour cela, de mon point de vue, le projet est une réussite.

Les objectifs de connaissances ont été partiellement atteints. Les espèces animales et le vocabulaire géographique (iceberg, banquise) ont été bien assimilés. En revanche pour ce qui est de « caractériser quelques éléments culturels distinctifs », je ne pense pas que les élèves puissent affirmer qu'au Pôle Nord on vit comme ci ou comme ça, que les Inuits vivent comme ci ou comme ça, car ce n'est finalement pas du tout l'approche que j'ai eue. Mais ils parlent des chants de gorges inuits, ils peuvent parler des chouettes de Kenojuak Ashevak (même si son nom est très difficile à retenir et à prononcer), et expliquer que les villages du Pôle Nord sont faits de maisons en bois coloré (au Groenland) ou que certaines personnes utilisent des traîneaux tirés par des chiens pour se promener. Le mot « esquimau » n'a pas été prononcé une seule fois durant le projet, et j'ai pu expliquer aux parents que ce terme était insultant. De fait, à la question « Qui vit au Pôle Nord ? », je ne suis pas certaine que les élèves répondent : « les esquimaux », test à faire dès mon retour en classe.

Pour ce qui est des compétences, je peux affirmer qu'un tel projet engage les élèves dans des démarches intéressantes d'apprentissages. J'ai déjà parlé du langage, mais l'apport des livres documentaires est aussi un élément important. Empruntés à la bibliothèque ou achetés en brocante, les livres apportés en classe ont beaucoup intéressé les élèves. La bibliothèque scientifique de la classe est un espace très investi par les élèves, toujours occupé durant les temps libres et convoité aussi par les élèves de la classe d'à côté lors des moments « classes ouvertes ». Les élèves sont devenus très curieux sur les espèces animales. Un bon exemple est le visionnage d'extraits du film *Bambi*¹, déjà vus en début d'année. Nous avons revu quelques passages au mois de février, quelques heures avant le départ en vacances. La première scène du film montre tous les animaux de la forêt se précipitant pour voir le faon qui vient de naître. Les élèves avaient déjà vu cette scène, mais cette fois-ci, toutes les espèces déjà connues étaient nommées avec enthousiasme et à chaque nouvel animal apparaissant sur l'écran, ils demandaient « C'est quel animal ça ? ». Cette curiosité nouvelle est une vraie marque d'apprentissage selon moi. Or le fait d'avoir mené un second projet du même type a

¹ David D. Hand, *Bambi*, production Disney, 1942, 68 min.

permis de renforcer ces apprentissages langagiers, réflexifs et en quelque sorte méthodologiques (littérature documentaire par exemple).

Enfin, l'un des bénéfices indéniables du projet est celui de la cohésion de classe. Cohésion entre les élèves qui, par l'expérience d'un projet commun et motivant, se sont réellement soudés en un groupe classe solidaire et amical. Du moins est-ce mon ressenti. Cohésion aussi avec les familles, par l'intérêt qu'elles ont porté au projet et l'implication qu'elles ont eu en apportant des albums et des livres documentaires. Or ce dernier point a été encore plus important dans le cadre du projet sur l'Afrique.

3. UN VOYAGE EN AFRIQUE

Forte de cette première expérience, j'ai voulu construire un nouveau projet et faire découvrir aux élèves une autre région du monde. S'intéresser à l'Afrique faisait apparaître d'autres difficultés, d'autres problématiques, et m'a paru intéressant pour enrichir ma réflexion.

3.1. Conception

J'ai d'abord pensé qu'il valait mieux explorer un pays, plutôt que le continent dans son ensemble. Il est en effet déraisonnable d'imaginer que l'on peut présenter l'Afrique en étant précis et concis, sans la réduire à quelques clichés et stéréotypes... J'ai donc commencé à construire une séquence sur la Tanzanie en partant d'un mouvement pictural tanzanien : le mouvement Tingatinga, du nom de son fondateur Eduardo Saidi Tingatinga (1937-1972). Mais j'ai été très vite limitée dans le choix de mes supports, notamment musicaux, et me suis retrouvée dans des recherches très artificielles du type « musique traditionnelle de Tanzanie ». La frustration de devoir abandonner certains artistes et musiciens africains majeurs tel que Ali Farka Touré, griot et bluesman malien, a fini par me faire changer d'approche. Pourquoi finalement ne pas proposer un voyage au travers de la variété et la richesse culturelle et artistique de l'Afrique, plutôt que de chercher à faire découvrir un seul pays, sélectionné de manière arbitraire et artificielle ? Sans parler de la « culture africaine » mais en présentant aux élèves des artistes maliens, angolais, burkinabais, congolais, etc., ne pourrait-on pas développer une approche de l'Afrique sans tomber dans les pièges ethnocentriques ? En somme, pourquoi ne pas proposer une sorte de géographie artistique, sommaire certes, mais

mettant en avant la diversité et la créativité d'une région du monde ? Ce n'est pas idéal, je le reconnais, et cela mériterait d'être approfondi, mais l'expérience s'est révélée plutôt satisfaisante.

J'ai donc repris en partie la démarche pédagogique mise en place pour le « voyage au Pôle Nord » : découverte d'artistes et de leurs oeuvres, découverte de récits et contes, découverte de paysages et milieu (la savane), découverte d'espèces animales. Ce second « voyage » a permis de renforcer les constats faits lors du premier projet : problématique de la littérature jeunesse, richesse de la démarche culturelle, bénéfiques pour la cohésion de classe et la relation aux familles.

3.2. Mise en Oeuvre

La première étape du projet a été la lecture de l'album de Philippe Corentin, *L'Afrique de Zigomar*¹. Une souris ayant appris que les oies s'envolaient pour l'Afrique, désire elle aussi partir en voyage. Son ami Zigomar, un corbeau, affirme qu'il peut l'emmener en Afrique. Les voilà donc partis, Zigomar servant de guide. Mais lorsque Zigomar s'exclame « Regardez ! Un éléphant ! », l'illustration nous montre... un morse. De même avec le lion qui est en fait un ours polaire, la girafe un orignal, les crocodiles des phoques, etc. Les amis sont donc au Pôle Nord malgré ce qu'affirme Zigomar. La lecture de cet album a été un moment privilégié pour évaluer les connaissances des élèves sur les animaux du Pôle Nord. Une discussion s'est engagée à la suite de la lecture :

Elève : Zigomar, il raconte n'importe quoi !

Enseignant : Ah bon ? Pourquoi il raconte n'importe quoi ?

Elève : Parce que il dit que c'est un éléphant alors que c'est un morse !

Elève : Il est pas allé en Afrique, il est allé au Pôle Nord, il s'est trompé.

Enseignant : Comment vous savez qu'ils sont allés au Pôle Nord ?

Elève : Bah nous on sait. On sait comment c'est le Pôle Nord. On connaît les animaux du Pôle Nord.

Enseignant : Et Pipioli (la souris), lui, il sait que c'est le Pôle Nord ou pas ?

Elève : Je crois qu'il sait pas parce qu'il est pas allé à l'école... Alors il croit que l'Afrique c'est comme le Pôle Nord.

¹ Corentin, Philippe, *L'Afrique de Zigomar*, École des loisirs, 1990

Bien sûr, le travail sur le Pôle Nord a permis aux élèves de comprendre cette histoire complexe, pleine d'implicite et d'humour. Mais le fait qu'ils expriment clairement que c'est grâce à l'école qu'ils peuvent comprendre l'erreur de Zigomar montre que le sens des apprentissages s'est construit.

Cette lecture a donc fait une transition parfaite entre les deux projets. J'ai alors proposé de faire un nouveau voyage, en Afrique cette fois. Cette annonce m'a permis de prendre conscience d'un problème de vocabulaire pour les élèves. Ils m'ont en effet demandé si nous allions partir « pour de vrai ». À ma réponse négative, ils se sont demandés pourquoi on ne voyageait pas vraiment. Il a fallu expliquer qu'ils étaient pour l'instant trop petits pour partir en voyage avec l'école, mais que lorsqu'ils seront au collège ou au lycée, ils pourront partir en voyage dans d'autres pays avec leurs professeurs. Cette idée du voyage qui me paraissait très bonne jusque-là, m'est apparue alors beaucoup moins pertinente car créant un doute et une frustration chez les élèves. Peut-être l'utilisation de l'expression « expédition » ou « exploration » aurait été plus appropriée et source de moins de confusion pour les élèves.

Ce voyage en Afrique s'est donc déroulé selon le même schéma que le précédent. Deux axes dans la démarche : approche culturelle et approche environnementale. Et dans chacun des deux axes, des artistes, des histoires, des vidéos, des figurines d'animaux, etc. Voici un récapitulatif des éléments présentés en classe au cours de ce *voyage en Afrique* :

APPROCHE CULTURELLE	
<p>Musiciens présentés par l'enseignante : Bonga (Angola) Boubacar Traoré (Mali) Ali Farka Touré (Mali) Cesaria Evora (Cap Vert)</p> <p>Musiciens découverts grâce aux parents : Amadou et Mariam (Mali) Le tout puissant orchestre Poly-Rythmo (Bénin) Calypso Rose (Trinité-et-Tobago)</p>	<p>Peintres : Tinga Tinga (Tanzanie) François Thango (Congo-Zaïre)</p> <hr/> <p>Contes et récits : <i>Le voyage de Zigomar</i>, de Philippe Corentin <i>Rafara</i>, de Anne Catherine de Boel <i>M'Toto</i>, de Anne Wilsdorf <i>Kirikou et les bêtes sauvages</i>, de Michel Ocelot et Bénédicte Galup (film d'animation)</p>
<p>Langue : Intervention d'une mère d'élève pour découvrir le Lingala (Congo)</p>	

APPROCHE ENVIRONNEMENTALE

Figurines :

- Hippopotame
- Gnou
- Lion

- Girafe
- Antilope
- Oryx
- Zèbre

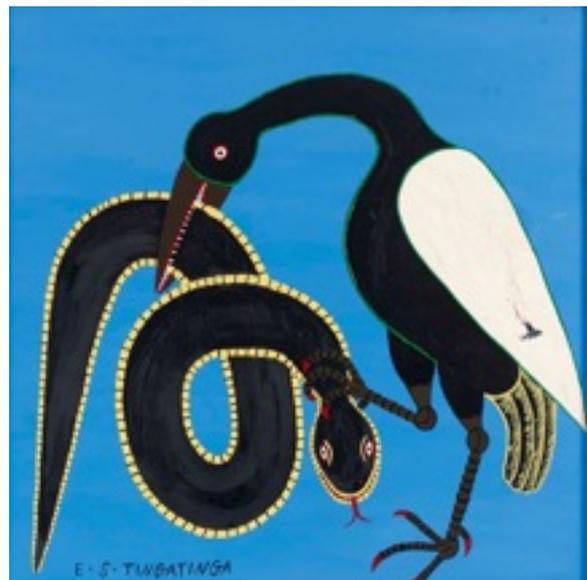
- Eléphant
- Rhinocéros
- Buffle
- Autruche

vidéo documentaire :
Félins, de Keith Scholey
 et Alastair Fothergill

François Thango (1936-1981), *Market place*



Quelques toiles de Eduardo Said Tingatinga (1937-1972)



LES AFFICHAGES DE CLASSE POUR LA DURÉE DU VOYAGE



1



2



3



4



5



6

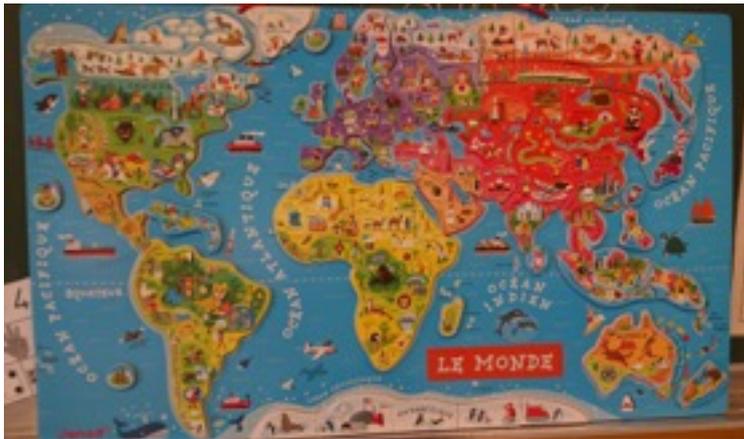
L'affichage de classe et le tableau a encore une fois été un outil précieux pour structurer le projet, faire exister les artistes et fédérer élèves et parents. Les artistes, qu'il s'agisse des peintres ou des musiciens, ont pris une place particulière dans la classe durant ce projet. Ils étaient très présents, leurs photos étant constamment sous nos yeux. Au bout d'un moment nous avons découvert tellement de musiciens que le tableau ne nous suffisait plus et nous avons alors investi la porte de la classe (photo 1 page précédente). Il faut dire qu'un parent d'élève voyant notre première affiche sur les musiciens écoutés durant le temps calme (photo 5) a proposé de nous apporter d'autres disques. Ainsi avons-nous eu la chance de découvrir Amadou et Mariam, Le grand orchestre Poly-Rythmo et Calypso Rose (qui n'est pas africaine, mais se revendique comme telle...). Le fait d'avoir des disques a également changé l'approche de la musique. Elle a pris une dimension plus concrète et nous nous sommes alors offerts des temps d'écoute chaque jour, choisissant parmi nos disques, l'artiste que nous avions envie d'écouter (« Bofou Safou » d'Amadou et Mariam a remporté un franc succès !).

L'engagement des parents dans le projet s'est aussi manifesté par le biais d'une maman, originaire du Congo, qui a été très touchée par l'intérêt que l'enseignante pouvait porter à l'Afrique et aux Africains (ce sont ses mots : « vous aimez les Africains alors ? »). Elle a offert à la classe des chutes de tissus africains (et un immense morceau à la maitresse !) pour le projet autour de François Thango, et est venue dans la classe nous apprendre quelques mots de Lingala (langue congolaise). Pour cette mère au parcours de vie difficile, très en retrait depuis le début de l'année dans la classe, vis-à-vis des autres parents ou des enseignantes, cette contribution apportée au projet a semble-t-il été un moment important. Ma binôme elle-même a perçu une nette différence d'attitude et de communication depuis. J'ai eu le sentiment que cette femme trouvait une place dans l'école de sa fille et s'y sentait considérée et respectée. Permettre à ces parents, éloignés de l'école, d'y trouver une place, c'est la surprise de ce projet.

Toutefois, cela peut aussi produire l'effet inverse. Une autre mère d'élève a semblé plutôt circonspecte pour ne pas dire irritée quant au travail mené en classe. Sans qu'il y ait de remarque frontale, quelques remarques aux enfants sur Kirikou¹ ou les autres albums m'ont fait penser que le projet pouvait créer des crispations chez cette femme originaire de Côte d'Ivoire. Et je le comprend, étant moi-même plutôt mal à l'aise avec certains aspect du projet.

¹ Michel Ocelot et Bénédicte Galup, *Kirikou et les bêtes sauvages*, production Les Armateurs, 2005, 75 min.

J'avais notamment introduit un nouvel outil dans la classe à l'occasion de ce projet. Un support auquel je voulais confronter les élèves mais sur lequel j'avais pas mal d'*a priori*, d'où sa mise en réserve depuis la rentrée. Il s'agit d'un planisphère puzzle de la marque Janod. Tous les continents y sont représentés, composés de plusieurs pièces magnétiques, et agrémentés d'illustrations de végétation, d'animaux, de monuments et de quelques figures humaines archétypales.



Photos du planisphère Janod dont détails du Pôle Nord et de l'Afrique

Au delà du gloubi-boulga de clichés représentés partout sur cette carte, je m'interroge sur la notion d'échelle qu'elle peut induire chez les élèves lorsqu'on voit que les bananes sont aussi grandes que les dromadaires et que le Kilimanjaro est plus petit que le Gorille... Par ailleurs, les pièces qui composent les continents ne correspondent pas aux pays, contrairement à ce qu'on pourrait croire. Les États-Unis et le Canada sont par exemple divisés en plusieurs pièces tandis que l'Ouganda, le Kenya, le Rwanda, le Burundi et la Tanzanie forment un seul bloc. Pire, certains pays sont tout bonnement absents de la carte. C'est le cas de la Gambie, la Guinée-Bissau, la Guinée, la Sierra Leone, le Libéria, la Côte d'Ivoire, le Togo et bien d'autres... Pourtant la Guinée et la Côte d'Ivoire ne sont pas des « petits pays » et d'autres, plus petits (en taille), sont cités sur la carte (le Burundi et le Rwanda par exemple). Et c'est là que ce type de carte peut vraiment poser problème. La mère d'élève originaire de Côte d'Ivoire, en regardant la carte, m'a fait remarquer cette absence. Elle a déclaré à son fils « Tu vois, ils nous ont oubliés ! On n'existe même pas sur cette carte... », remarque glaçante pour l'enseignante qui a placé cette carte dans sa classe ! Bref, mettre le planisphère dans la classe était une façon d'en tester l'intérêt et ne serait-ce que pour cette réaction, j'aurais tendance à dire qu'il faut la bannir.

Toutefois pour être honnête, cet objet a beaucoup captivé les élèves et les échanges qu'ils ont pu avoir entre eux ou avec des adultes à son propos ne sont pas dénués d'intérêt. J'ai par exemple passé un long moment avec quelques élèves à reconstituer le planisphère dont les pièces avaient été toutes retirées. Ce fut un moment très riche, où chaque pièce faisait l'objet de questionnements de la part des élèves : « C'est quel pays ? C'est où ? C'est quel animal ? Qu'est-ce qu'il fait le monsieur ? ». L'idée d'une carte en format puzzle me paraît pertinente. C'est d'ailleurs un matériel utilisé par la pédagogie Montessori. L'idée d'illustrer un planisphère n'est pas non plus absurde, cela peut permettre de localiser des réalités culturelles ou biologiques. Toutefois, il me semble que l'idéal serait de présenter un planisphère vierge, représentant des vues satellites des continents pour tenter d'en réduire l'abstraction. Ce planisphère pourrait alors être enrichi des découvertes faites au fil des projets avec des éléments photographiques, iconographiques choisis par la classe ou l'enseignant. Si l'occasion m'était donnée de construire un projet annuel sur ces thématiques, l'idée d'un planisphère complété au fil des mois apparaît être une bonne idée.

Enfin dernier point concernant ce projet sur l’Afrique, la problématique des albums de jeunesse. La programmation littéraire de l’école et les albums présents dans la bibliothèque de classe ont finalement représenté la majeure partie des albums lus sur cette période. Et à l’exception de *Zigomar*, aucun d’entre eux ne m’a vraiment convaincue... La question des stéréotypes est toujours très prégnante bien sûr, mais à cela s’ajoute une autre problématique. Comment assumer que les seuls albums lus en classe qui mettent en scène des personnages noirs soient des albums qui sont censés (implicitement le plus souvent) se passer en Afrique ? Quel message cela transmet à nos élèves ? Cette réflexion est tout aussi vraie d’ailleurs des artistes présentés en classe. La sur-représentation des blancs dans la littérature, dans les sciences, et dans les arts, participe d’une forme de racisme structurel dont on n’a souvent même pas conscience mais qui nous saute à la figure lorsqu’on propose à nos élèves des projets sur le continent africain. La meilleure option à mon sens pour contourner ce problème est de s’appuyer sur des contes authentiques, sans illustration, ou sur des albums d’auteurs originaires de la région concernée. Et n’oublions pas de présenter régulièrement et dans toutes les occasions, des personnages de fiction et des figures historiques, artistiques ou scientifiques qui reflètent davantage la diversité de notre société dans laquelle les hommes blancs sont toujours trop représentés ! Je regrette vraiment de n’avoir pas été plus rigoureuse dans ma sélection, mais cela m’a permis de me convaincre de redoubler d’efforts pour les projets à venir afin de trouver des alternatives.

3.3. Bilan et perspectives

Ce deuxième « voyage » a donc permis de confirmer quelques certitudes dans la démarche, les objectifs et les enjeux pédagogiques à donner à un projet de découverte du monde. Il a également renforcé le constat de difficultés dans la conception et la mise en œuvre tout en révélant de nouveaux points de vigilance. Voici donc un récapitulatif des éléments essentiels qui émergent des réflexions et expérimentations en classe :

PRINCIPES DIRECTEURS POUR UN PROJET DÉCOUVERTE DU MONDE

Pour construire une approche de la diversité culturelle :

- ➔ S'appuyer sur la langue, les arts et les modes de vie traditionnels et contemporains.
- ➔ S'appuyer sur des supports authentiques : oeuvres littéraires, plastiques et sonores d'artistes issus des communautés concernées.
- ➔ Présenter des personnes réelles : nom, photo, biographie.
- ➔ S'appuyer sur les enjeux culturels, sociaux et économiques contemporains des communautés concernées pour concevoir son enseignement.

Pour construire une approche de la diversité biologique :

- ➔ S'appuyer sur des photos et des vidéos documentaires pour donner à voir aux élèves les animaux au plus proche de ce qu'ils sont.
- ➔ Introduire dans la classe des figurines réalistes pour permettre la manipulation et le réinvestissement par le jeu.
- ➔ Introduire dans la classe des livres documentaires sur les régions et les animaux étudiés.
- ➔ Permettre un réinvestissement du vocabulaire par différentes modalités orales ou écrites.

Cette démarche, si elle commence à être construite par mes réflexions et par ma pratique de terrain, doit toutefois être encore améliorée. Des progrès à faire par exemple, dans la définition géographique des régions explorées. En effet parler du « Pôle Nord » est une forme d'inexactitude géographique, puisque ce terme définit en fait un point du globe et non une région. Il serait plus juste de parler de l'Arctique. Or même avec ce terme notre projet reste dans l'inexactitude puisque l'Arctique regroupe le Grand Nord Américain, le Groenland, le Grand Nord européen (Laponie), et le nord de la Sibérie. Or les Inuits et les animaux étudiés ne vivent pas sur l'ensemble de ces territoires, mais principalement dans le Grand Nord américain (Alaska et Canada) et au Groenland. C'est un point difficile, car peut-on se passer d'utiliser le vocabulaire connu des élèves et le complexifier si tôt ? Question en suspens. Evidemment la problématique est la même avec l'Afrique car en définitive, je n'ai abordé dans mon projet que l'Afrique sub-saharienne, en occultant complètement le Maghreb. D'un point de vue environnement, je n'ai abordé que la savane africaine, en occultant les

régions équatoriales, les régions montagneuses ou désertiques. Simplification tout a fait discutable j'en conviens !

J'ai longuement insisté sur la problématique de la littérature et du choix des albums, je réitère ici mon regret d'avoir fait des compromis insatisfaisants et renouvelle la certitude que les contes authentiques et oeuvres littéraires d'origines sont la solution la plus satisfaisante. Au terme du projet, je regrette également de n'avoir pas davantage investi la question des langues, élément pourtant très intéressant à exploiter en maternelle. L'intervention de la mère d'élève m'en a convaincue et un renforcement de cet aspect me semble nécessaire dans la construction d'un prochain projet.

Enfin, dans la perspective d'un projet annuel, il conviendra d'améliorer la cohérence globale du projet pour donner du sens et impliquer davantage les élèves. C'est là que l'idée de la mascotte, déjà évoquée, prend son intérêt et un dispositif de ce genre mériterait d'être pensé pour enrichir le projet. Dans la même optique, il serait bon de concevoir un façon de garder trace de toutes ces découvertes. J'ai déjà évoqué l'idée d'un planisphère à compléter, peut-être qu'un carnet de voyage, dont la forme reste à définir, peut venir compléter cette démarche et donner un support et une trace individuelle aux élèves. Cela permettrait en outre de tisser des liens entre les apprentissages, entre les régions du monde, les modes de vie, les oeuvres, etc.

CONCLUSION

Les projets type « tour du monde », visant la sensibilisation à la diversité culturelle et biologique, sont des projets très courants en maternelle. Notons par exemple que dans mon groupe de tutorat, quatre professeurs stagiaires sur neuf se sont engagés cette année dans de tels projets. Les bénéfices éducatifs de ces projets sont indéniables, et j'ai pu le mesurer avec mes élèves. Toutefois, ce mémoire m'a permis d'exposer les écueils que pouvaient receler de tels projets. En explorant la littérature de jeunesse, les divers propositions pédagogiques glanées sur le net, ou présentées par des collègues, on prend conscience qu'un certain nombre de supports, de discours et de démarches, ne font que reproduire et transmettre des stéréotypes ethniques, sociaux voire racistes. Ces stéréotypes sont le terreau d'une méconnaissance de nos contemporains et bien souvent à la source de mépris, de discriminations, et d'inégalités plus graves. On retrouve en définitive un mécanisme déjà bien connu dans le domaine des

stéréotypes de genre, qui, en se transmettant dans la culture populaire et scolaire, favorisent les inégalités femmes-hommes. Il est donc nécessaire de formuler des exigences éthiques et humanistes, sur la base de réflexions anthropologiques, sociologiques, géographiques et politiques, pour donner à nos projets pédagogiques une dimension citoyenne. Car il me semble important, dans un monde de plus en plus globalisé et au sein de sociétés de plus en plus multiculturelles, que l'école prenne sa part de responsabilité dans l'éveil à la diversité culturelle, dans la sensibilisation à la différence, et dans l'éducation au respect et à la tolérance pour former des citoyens en mesure de défendre les valeurs de paix, d'égalité et de solidarité.

Or on a vu les difficultés qu'un tel projet, avec de telles ambitions pouvait rencontrer. Si j'ai tenté d'apporter de modestes solutions à celles-ci, force est de constater qu'il a fallu déployer une énergie et un temps considérable, que tous les enseignants ne peuvent pas toujours se permettre. Outre l'énergie et le temps, on peut aussi s'interroger sur les connaissances et les ressources à la disposition des enseignants pour construire ces projets. Notre formation est par exemple loin de nous apporter les outils nécessaires, et à mille lieues des recommandations de l'UNESCO pour qui les enseignants « devraient être initiés non seulement à l'anthropologie sociale et culturelle, mais également aux pratiques ethnographiques »¹. Ce n'est certes pas la seule chose à parfaire dans la formation initiale et continue des enseignants, mais on peut tout de même regretter que, malgré la popularité de ce type de projet, il n'existe pas ou peu de ressources pour les aider à les concevoir et à les mettre en oeuvre.

Mon parcours de formation et de recherche m'a grandement aidé dans la conception et la mise en oeuvre de projet, il faut le reconnaître. J'ai pu notamment trouver des ressources et des supports à expérimenter en classe. J'ai pu formuler des principes pédagogiques qui, je crois, ont permis de répondre à certaines des exigences que je m'étais fixées, comme par exemple la visibilité donnée aux artistes autochtones. De plus, mon intérêt personnel a sans doute permis de transmettre à mes élèves une motivation et une curiosité qui ont été des moteurs d'apprentissage. Malgré cela, j'ai aussi fait certaines erreurs et impasses, et mon projet garde des lacunes. Ma réflexion devra donc se poursuivre pour parfaire ma démarche et

¹ UNESCO, *Déclaration universelle sur la diversité culturelle, Une vision, Une plate-forme conceptuelle, Une boîte à idées, Un nouveau paradigme*, 2002

proposer à l'avenir des supports, des albums, des dispositifs plus appropriés. Car il va sans dire que l'envie de proposer un tel projet aux classes qui me seront confiées à l'avenir est grande !

Pour finir, j'aimerais citer une dernière fois Claude Lévi-Strauss, et ainsi réitérer mon engagement face aux enjeux de l'éducation à la diversité culturelle. Dans son livre *Race et Histoire*, écrit en 1952 à l'occasion d'une série de publications sur le racisme par l'UNESCO, il affirme que « le devoir sacré de l'humanité est (...) de ne jamais oublier qu'aucune fraction de l'humanité ne dispose de formules applicables à l'ensemble, et qu'une humanité confondue dans un genre de vie unique est inconcevable, parce que ce serait une humanité ossifiée »¹. Gardons-nous donc de transmettre à nos élèves une vision « ossifiée » de l'humanité. Et essayons donc de bannir de nos classes la panoplie de clichés racistes que véhiculent la culture infantile. Proposons leur à la place, un voyage au coeur de la diversité du monde, en leur faisant rencontrer des enfants, des femmes et des hommes, qui partagent le monde avec eux, et l'inventent d'une toute autre façon.

¹ Lévi-Strauss, Claude, *Race et Histoire*, Unesco, 1957.

RÉFÉRENCES

1. Articles de revue et ouvrages

BELLANGER, Françoise, *Découverte du monde CP-CE1*, Paris, Retz, 2003.

BENSA, Alban, 2012, *La fin de l'exotisme, Essai d'anthropologie critique*, Toulouse, Anacharsis.

GLON, Eric & HINNEWINKEL, Christelle, « Protéger la nature, est-ce protéger la société ? Introduction », *Géographie et cultures*, n°69, 2009, pp. 3-10.

GLON, Éric & CHEBANNE, Anderson, « Peuples autochtones et patrimonialisation de la nature protégée : les San indésirables dans le « Central Kalahari » (Botswana) ? », *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, Hors-série 16 Patrimonialiser la nature, juin 2013. URL : <http://journals.openedition.org/vertigo/13669> (consulté le 1 mai 2018)

LÉVI-STRAUSS, Claude, *Race et Histoire*, Unesco, 1957.

LAUGRAND, Frédéric « Introduction : cultures inuit, gouvernance et cosmopolitiques », *La revue Études/Inuit/Studies*, Volume 38, numéro 1-2, 2014, pp. 7-21.

MUNOZ, Marie-Claude, « Le développement des stéréotypes ethniques chez l'enfant », *Enfance*, tome 33, n°4-5, 1980, pp. 199-200.

2. Documents institutionnels

Avataq, institut culturel des Inuits du Nunavik, *Culture, langue et identité inuite*, 2016.

Inuit Circumpolar Council, *Resolution 2010 – 01 on the use of the term Inuit in scientific and other circles*, septembre 2010.

Ministère de l'éducation nationale (MEN), *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

Organisation des Nations-Unies (ONU), *Convention sur la diversité biologique*, 1992

Organisation des Nations-Unies (ONU), *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*, 2007

Organisation internationale du travail (OIT), *Convention 169 relative aux peuples indigènes et tribaux*, 1989

Société Mikivik & all., *Rapport de la consultation Parnasimautik, réalisée auprès des Inuits du Nunavik (Canada) en 2013*. En ligne : <http://parnasimautik.com/fr>

UNESCO, *Déclaration universelle pour la diversité culturelle*, 2001.

UNESCO, *Déclaration universelle sur la diversité culturelle, Une vision, Une plate-forme conceptuelle, Une boîte à idées, Un nouveau paradigme*, Document établi pour le Sommet mondial sur le développement durable, Johannesburg, 26 août - 4 septembre 2002

3. Sites internet

Alaska Native Language Center, en ligne : <https://www.uaf.edu/anlc/resources/inuit-eskimo/> (consulté le 1 mai 2018)

Association Inuksuk, *Espace culturel inuit*, en ligne : <http://espace-inuit.org> (consulté le 1 mai 2018)

Blog enseignant, *1,2,3 dans ma classe*, en ligne : <http://123dansmaclasse.canalblog.com/archives/2016/01/05/33165723.html> (consulté le 1 mai 2018)

Blog enseignant, *La classe de Corinne*, en ligne : <http://laclassedecorinne.eklablog.com/pays-froids-art-inuit-a31822192> (consulté le 1 mai 2018)

Blog enseignant, *La classe de marybop*, en ligne : <http://laclasse demarybop.eklablog.com/referentiel-banquise-a-telecharger-a114733732> (consulté le 1 mai 2018)

Blog enseignant, *École des Pareuses Pontarlier*, en ligne : <http://ecoledespareusespontarlier.eklablog.com/imagier-de-plouk-a128307176> (consulté le 1 mai 2018)

Gouvernement du Canada, *service de prévention de santé*, pages consacrées à la prévention de santé des premières nations et des Inuits, en ligne : <https://www.canada.ca/fr/services-autochtones-canada/services/sante-premieres-nations-inuits/promotion-sante/prevention-suicide.html> (consulté le 1 mai 2018)

Institut culturel Avataq, en ligne : <http://www.avataq.qc.ca> (consulté le 1 mai 2018)

Survival international (ONG), site officiel en ligne : <https://www.survivalinternational.fr> (consulté le 1 mai 2018)

BELIN, Sylvaine, *Materalbum*, en ligne : <http://materalbum.free.fr/banquise/liste.htm> (consulté le 1 mai 2018)

4. Documents audiovisuels

HAND, David d. *Bambi*, production Disney, 1942, 68 min.

OCELOT, Michel & GALUP, Bénédicte , *Kirikou et les bêtes sauvages*, production Les Armateurs, 2005, 75 min.

SCHOLEY Keith & Fothergill, ALASTAIR, *Félins*, production Disney Nature, 2011, 89 min.

5. Littérature de jeunesse

BERTRON-MARTIN, Agnès & KÉRAVAL Gwen, *Noulouk*, Flammarion, 2010.

DE BOEL, Anne Catherine, *Rafara*, École des loisirs, 2016.

CALI Davide & QUARELLO Maurizio A. C., *Petit Inuit et les deux questions*, Sarbacane, 2012

CORENTIN, Philippe, *L'Afrique de Zigomar*, École des loisirs, 1990.

ICHIKAWA, Satomi, *Chasse au trésor*, École des loisirs, 2000.

LALLEMAND, Orianne (auteure) et THUILLIER, Eléonore (Illustratrice), *Le Loup qui voulait faire le tour du monde*, Auzou Philippe, 2013.

MINHOS MARTINS Isabel & MATOSO Madalena, *Les mille blancs des Esquimaux*, Oqo, 2011.

WILSDORF, Anne, *M'Toto*, l'École des loisirs, 1994

DIVERS (ANNEXES)

1. Fiche projet Pôle Nord
2. Tapuscrit séance 1 projet Pôle Nord
3. Fiche de projet Pôle Nord

PROJET Pôle Nord

DOMAINE : EXPLORER LE MONDE : Découvrir différents milieux / Découvrir le monde du vivant

NIVEAU : MS	PÉRIODE 3 (JANVIER)	DÉCOUVERTE
--------------------	----------------------------	-------------------

Objectifs	<ul style="list-style-type: none">• Découvrir un milieu naturel : environnement polaire (climat, animaux)• S'ouvrir à la diversité culturelle : culture inuit (mode de vie, arts, langue)
Compétences et Attendus de fin de cycle	<ul style="list-style-type: none">• S'ouvrir à la diversité du monde• Eveil à la diversité linguistique• Connaître les besoins essentiels de quelques animaux et végétaux.• Décrire une image, parler d'un extrait musical et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.• Réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés.

RÉFÉRENCES / SUPPORTS

Art visuel : Kenojuak Ashevak (projet couronnes)

Musique :

- Chants de gorge traditionnels : (vidéo inuit girls « Throat Singing and Garden Days » rogetv : <https://www.youtube.com/watch?v=pN4RXj4YSa0>)

Autres vidéos : <https://www.youtube.com/watch?v=pN4RXj4YSa0> <https://www.youtube.com/watch?v=nxX2YQlcRZk&t=143s> <https://www.youtube.com/watch?v=A40TGiM0Aqo> <https://www.youtube.com/watch?v=Q005EIC2Ew>

- Chanteuses : TANYA TAGAQ // Nive Nielsen & the Deer children (groenlandaise) // Susan Aglukark (canadienne) Amazing grace inuktituk // Etulu et Susan PETA (canadiens)

Langue : Inuktituk => le nom des animaux et tri animaux : NUNAMIUTAIT (les animaux sur terre) / IMARMIUTAIT (les animaux dans la mer) / TINGMIAT (les animaux qui volent)

Album / conte :

NOULOUK, Agnès Bertron-Martin et Gwen Kéval, Flammarion Père Castor

Divers albums documentaires sur les animaux (voir bibliothèque municipale) et bibliothèque de classe

Vidéos animaux / paysages :

Vue aérienne (Apple Tv) océan arctique Groenland et tundra Groenland

Ours polaire https://www.youtube.com/watch?v=_d8vO9NaoiE

Morse : <https://www.youtube.com/watch?v=SAp3y24mK0>

Renard polaire : Zapping sauvage <https://www.youtube.com/watch?v=xsHgOPEu0jY>

Chouette harfang : extrait documentaire arte

Phoques de l'Arctique : extrait documentaire NatGéo Wild <https://www.youtube.com/watch?v=FYrfvKYbdxs>

DVD du livre *Dans l'immensité des pôles* de Rémy Marion, Fleurus

TEMPS 1 : C'est quoi le Pôle Nord ?

OBJECTIFS	DÉROULEMENT	MODALITÉ / MATÉRIEL
<ul style="list-style-type: none"> • échanger et réfléchir avec les autres 	<p>➔ Une affiche qui annonce « cette semaine, nous partons en voyage... » avec une photo d'ours polaire. Annoncer : « <i>Cette semaine, nous partons pour un voyage imaginaire. Nous allons découvrir pleins de choses sur une région du monde, qui est très très loin de chez nous.</i> » Laisser les élèves deviner quelle est cette destination. Voir si ours polaire = Pôle Nord ?</p> <p>➔ Lancer la discussion : « c'est comment le Pôle Nord ? Il y a quoi au Pôle Nord ? »</p> <p>➔ Annoncer : « <i>Nous allons découvrir cette semaine beaucoup de choses sur le Pôle Nord. Nous parlerons des Hommes qui y vivent, des histoires, des artistes, de la musique... Nous allons aussi découvrir les animaux qui vivent là-bas</i> »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - affiche « voyage » - enregistreur <p>❖ Regroupement</p>
<ul style="list-style-type: none"> • observer, décrire et trier des images • argumenter et expliquer 	<p>➔ L'enseignant présente un diaporama aux élèves en leur demandant : « est-ce que cette photo a été prise au Pôle Nord » (cf. diaporama) Les élèves justifient leurs réponses.</p> <p>➔ Coller sur l'affiche « voyage » les images du Pôle Nord. <i>Toute la semaine, l'affiche sera complétée avec des images et mots au fil des découvertes.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - vidéo-projecteur - diaporama - images imprimées - affiche <p>❖ Regroupement</p>
<ul style="list-style-type: none"> • découvrir les paysages, du Pôle Nord (vidéo) 	<p>➔ Projection vidéo avec grand écran escamotable. « nous allons prendre l'avion. Tout le monde est bien installé à sa place. Attachez vs ceintures, le vol pour le Pôle Nord va partir, nous allons décoller. » Projection d'une vue aérienne de paysages du Groenland en musique (Susan Aglukark, « Amazing Grace » en inuktitut)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - vidéo-projecteur - vidéo <p>❖ Regroupement</p>

TEMPS 2 : Les inuits

On proposera tout au long de la semaine, des moments d'écoute et de lecture.

<ul style="list-style-type: none"> • affiner son écoute • découvrir des pratiques vocales 	<p>Musique : écoute de chant inuit playlist temps calme : susan Aglukark, nive & the deer children, etulu et susan peta Ecoute de chant de gorge (jeu vocal des femmes inuits) et séance de percussion vocale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - poste audio - musiques mp3 - vidéo-projecteur
<ul style="list-style-type: none"> • écouter et comprendre un texte lu 	<p>Lecture de conte : <i>NOULOUK</i>, Agnès Bertron-Martin et Gwen Kéval, Flammarion Père Castor. Lecture par épisodes avec étayage du PE (conte long et complexe)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - album <i>Noulouk</i> <p>❖ Regroupement</p>
<ul style="list-style-type: none"> • découvrir une artiste et son oeuvre 	<p>On présente aux élèves Kenojuak Achevak en donnant quelques éléments de sa biographie. => voir séquence projet couronnes</p>	<p>//</p>

TEMPS 3 : ANIMAUX

<ul style="list-style-type: none"> • acquérir du vocabulaire 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Toute la semaine, on instaure le rituel de la boîte mystère. Une figurine d'animal est ajoutée dans la boîte chaque jour. Permet le réinvestissement du vocabulaire. Les élèves doivent deviner de quel animal il s'agit grâce aux indices de l'enseignant : « C'est un animal qui vit au Pôle Nord. Il est tout blanc. Il est gros. » (ours polaire) 	<ul style="list-style-type: none"> - figurines animaux - boîte ❖ Regroupement
<ul style="list-style-type: none"> • découvrir les animaux du Pôle Nord 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ On prend « l'avion » une deuxième fois (ritualiser le moment) et on projette des vidéos documentaires (sans commentaires) d'animaux de l'Arctique. Systématiser le vocabulaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - vidéo-projecteur + diaporama ❖ Regroupement
<ul style="list-style-type: none"> • trier selon un critère 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ On explique aux élèves que les inuits classent les animaux en trois familles : ceux qui vivent sur terre NUNAMIUTAIT, ceux qui vivent dans la mer IMARMIUTAIT, et ceux qui volent TINGMIAT ➔ On propose aux élèves de trier les images d'animaux dans ces trois familles. ➔ On réalise une affiche bilan 	<ul style="list-style-type: none"> - images animaux - affiche ❖ Atelier semi-dirigé ❖ Regroupement

VOCABULAIRE / ECRITURE

<ul style="list-style-type: none"> • acquérir du vocabulaire • copier des mots connus (clavier + manuscrit) 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ En vue de la réalisation de l'affiche, on invite les élèves à copier des mots issus du vocabulaire étudié. Ils copient de façon manuscrite ou au clavier. ➔ Les mots seront ensuite sélectionnés collectivement pour être collés sur l'affiche. 	<ul style="list-style-type: none"> - figurines animaux - boîte ❖ Regroupement
---	--	---

TAPUSCRIT SÉANCE 1 : TRI D'IMAGE « EST-CE QUE C'EST LE PÔLE Nord ? »

PE : Je vais vous montrer des photos. Vous allez bien les regarder et réfléchir. Et vous me direz si cette photo a été prise au Pôle Nord ou pas. Vous êtes prêts ? Voici la première photo, est-ce que c'est au Pôle Nord ou pas ?



PE : Alors ?

Tous : Le Pôle Nord !!

PE : Comment savez-vous que c'est au Pôle Nord ? Fiorenzo ?

Fiorenzo : Parce qu'on voit des trucs blancs qui nagent.

PE : C'est quoi les « trucs blancs qui nagent » ?

Vadim : C'est de la glace !

Valéry : C'est de la glace !

Jeanne : C'est de la neige.

Elio : Non c'est pas de la glace. C'est des « âge de glace ».

Baran : C'est quoi ça ?

Charlie : C'est de la glace.

Mathias : C'est de la banquise.

PE : Vous avez raison, cette photo a été prise au Pôle Nord et on voit des morceaux de glace qui flottent dans l'eau. Attention, autre photo. Vous allez me dire si c'est au Pôle Nord ou pas...



Tous : Non !

PE : Comment vous le savez ?

Elio : Parce qu'il n'y a pas de banquise et d'âge de glace.

PE : Alors, je pense Elio que tu confonds le mot Iceberg avec « âge de glace »...

Elio : Ah oui en fait je voulais dire Iceberg

Fiorenzo : Mais on voit des palmiers... Dans les palmiers, l'a des...l'a des... l'a des fruits...

Mathias : il y a des noix de coco

Elio : Aussi, aussi, on dirait que l'autre île, là bas, à côté, loin, et ben on dirait que c'est une île de pirates.

PE : Vadim qu'est-ce que tu en penses ?

Vadim : Oui...

PE : Oui quoi ? Est-ce que c'est au Pôle Nord cette photo ?

Vadim : Non...

PE : Kevin ?

Vadim : C'est pas le Pôle Nord.

Valéry : Bateau de pirates !

PE : Comment tu le sais ?

Vadim : Parce qu'il n'y a pas de glace.

Mathias : Et pas de banquise !

Kevin : Et on voit du sable.

Fiorenzo : Peut-être c'est le désert...

PE : Vous avez raison, ce n'est pas au Pôle Nord.

Mathias : C'est le désert ?

PE : Non c'est une île et le sable c'est la plage.

PE : Est-ce que vous êtes prêts ? Une autre photo... Est-ce que c'est au Pôle Nord ?



Tous : Oui !!

PE : Pourquoi Vadim ?

Tous : Parce que il y a de la glace !

Vadim : Parce qu'il y a de la glace.

Mathias : Parce qu'il y a aussi de la banquise.

Adam : *(inaudible)*

PE : Adam, qu'est ce que tu en penses toi ? C'est au Pôle Nord ?

Adam : Oui... *(inaudible)* C'est blanc.

Elio : Et aussi on voit une montagne de neige qui s'appelle un iceberg à côté de la mer.

PE : Les iceberg c'est de la glace qui est dans l'eau. Là tu vois, ce n'est pas de la glace dans l'eau, c'est juste une montagne.

Fiorenzo : Mais c'est une montagne de neige.

PE : Oui.

Jeanne : C'est une montagne de glace.

PE : Jeanne tu voulais dire quelque chose d'autre ?

Jeanne : *(Inaudible)*... Au Pôle Nord.

PE : Qui était au Pôle Nord, je n'ai pas entendu ?

Jeanne : Moi et mes parents on était au Pôle Nord et on n'a même pas vu de pingouin.

Vadim : Il y a des pingouins ici et même des phoques.

Mathias : Et même des ours polaires !

Fiorenzo : Et même des morses.

PE : Autre photo... Est-ce que c'est au Pôle Nord ?



?? : Eléphants !

?? : Non !

Tous : Des éléphants !

PE : Il n'y a que Elio qui lève le doigt pour dire quelque chose... Hortense, est-ce que c'est au Pôle Nord ?

Hortense : Non.

PE : Comment tu le sais ?

Hortense : Parce que les éléphants ça vit pas au Pôle Nord.

Mathias : Oui mais il y a un peu de blanc quand même...

Valery : Ah !

PE : Ah... Alors ? Elio ?

Elio : Parce que en fait, on dirait que c'est pas le Pôle Nord mais... mais tout... mais tout au fond... mais tout en haut de la grande montagne... derrière les éléphants, au dessus, et ben il y a de la neige.

PE : Ah bah oui... Alors du coup ? Fiorenzo qu'est-ce que tu en penses toi ?

Fiorenzo : mais mais en fait... tu sais... mais aussi au Pôle Nord... il y a, il y a, il y a... il y a des phoques qui s'appellent les éléphants de mers.

PE : Oh mais tu as raison. Tu en sais des choses Fiorenzo ! Elio ?

Elio : Et aussi, aussi, ça, c'est un volcan ça.

PE : Au fond ? Tu penses que ce qu'on voit au fond c'est un volcan ?

Elio : Oui parce que en fait, en fait c'est tout rond là haut, du coup c'est un volcan.

PE : Ah peut-être... Je vous dirais après. Rayani qu'est-ce que tu en penses toi ?

Vadim : C'est un volcan ?

PE : Non, j'écoute Rayani.

Rayani : (inaudible...)

PE : Ah tu veux te moucher. Tout le monde veut se moucher en fait. Non toi tu ne veux pas te moucher, tu veux juste jouer avec... Alors vous avez raison, ce n'est pas le Pôle Nord. Les éléphants, ils vivent où ?

//Brouhaha//

PE : Ils vivent en Afrique, dans la Savane. Et derrière, c'est une montagne. C'est la plus grande montagne d'Afrique. Et elle fait partie des plus grandes montagnes du monde. Et cette montagne s'appelle le Kilimanjaro. Et même si en Afrique il fait très chaud, tout en haut de cette montagne, il fait tellement froid, qu'il y a tout le temps de la neige...

Fiorenzo : Mais les mammouths, c'est plus fort que les éléphants, les mammouths

PE : Ah oui mais les mammouths ça n'existe plus Fiorenzo.

Nour : Et aussi, l'ours c'est plus fort que les sangliers.

Elio : Et aussi il n'y a pas que les éléphants qui vivent dans la Savane, il y en a aussi en Inde et on les décore.

PE : Tu as raison Elio, ce n'est pas les mêmes éléphants mais il y en a aussi en Inde.

Vadim : Allez ! Une autre photo !

PE : Autre photo...

Elio : Parce que eux, ils ont pas de défenses.

Vadim : Ils ont pas de défenses.

PE : Est-ce que c'est au Pôle Nord ?



Vadim : Ah ! Un ours polaire !

Nour : Oui c'est au Pôle Nord !

PE : Alors, on écoute Nour. Nour, comment tu sais que c'est au Pôle Nord ?

Nour : Bah parce que... parce que il y a des fleurs roses... et il y a un ours blanc et il y a (inaudible)

Manon : Non c'est pas au Pôle Nord parce qu'il y a pas de glace.

Valéry : C'est le Pôle Nord.

Adam : Il y a un ours et il est derrière là, et en plus il regarde là bas et là il y a de l'eau qu'il y a derrière lui...

//Interruption//

PE : Alors qui d'autre à une idée sur cette photo ? Valéry on t'écoute.

Valéry : En fait...en fait... en fait... (incompréhensible)...en fait, il y a des fleurs roses.

Vadim : Il n'y a pas de glace...Mais c'est le Pôle Nord.

Jeanne : En fait c'est pas le Pôle Nord mais on dirait que c'est le Pôle Nord parce que il y a un ours. Mais moi au Pôle Nord j'ai jamais vu de fleurs.

PE : Manon voulait dire quelque chose aussi. Qu'est ce que tu voulais dire Manon ?

Manon : Parce que en fait, moi, j'étais en voyage avec mes parents...

Fiorenzo : Et aussi on voit des feuilles vertes.

PE : Oui et alors tu penses que c'est au Pôle Nord ou pas ?

Fiorenzo : Je pense que c'est pas le Pôle Nord.

PE : Rayani qu'est que tu en penses toi ?

Rayani : C'est pas le Pôle Nord.

Elio : Bah en fait, bah en fait, c'est possible qu'au Pôle Nord il y a des fleurs roses.

PE : Et alors tu penses que c'est le Pôle Nord ?

Elio : Non.

//Brouhaha//

PE : Alors, vous voulez que je vous dise si c'est le Pôle Nord ?

Tous : Oui!

PE : En fait c'est une photo qui a été prise au Pôle Nord. Parce que au Pôle Nord, comme chez nous, il y a l'hiver, et il y a l'été. En hiver, il y a plein de neige et de glace partout partout. Et en été, il y a des endroits où la neige et la glace, elles fondent. Et du coup, il y a des fleurs qui poussent.

Hortense : C'est pas le Pôle Nord ou c'est le Pôle Nord ?

PE : C'est le Pôle Nord. C'est le Pôle Nord mais en été.

Hortense : Mais moi je voulais dire ça. Je voulais dire que c'était le Pôle Nord.

//interruption//

PE : Alors, une autre photo.



PE : Est-ce que c'est le Pôle Nord ?

Tous : Oui !

Mathias : Et ça c'est...

PE : On lève le doigt si on a quelque chose à dire... Juliette ?

Juliette : C'est le Pôle Nord parce que il y a de la neige.

Valéry : Inaudible

PE : D'accord. Rayani tu as une idée ?

Rayani : C'est le Pôle Nord.

PE : Pourquoi ?

Rayani : Parce qu'il y a beaucoup de neige.

PE : Qui d'autre a une idée ? Quelqu'un qu'on n'a pas beaucoup entendu... Baran ? On écoute Baran. Est-ce que c'est le Pôle Nord Baran ?

Baran : Pôle Nord... *incompréhensible*... chiens... *incompréhensible*... neige beaucoup... et fait très froid...et aussi comme ça ouarf ouarf ouarf !!

PE : Tu dis qu'il y a de la neige partout et qu'il fait très froid et qu'il y a des chiens.

Baran : oui...fait très froid.

PE : Oui il fait très froid. Adam ?

Adam : En plus, des fois y'a un neige, ici pour la glace.

PE : Il y a de la neige et de la glace, c'est ça que tu as dit ? Joseph ?

Joseph : Il y a des loups et des monsieurs.

PE : Est-ce que c'est de loups ?

Elio : Non c'est de chiens !

PE : Qu'est-ce qu'ils font ? //Brouhaha// Alors on va écouter Elio.

Elio : Bah en fait, on dirait que c'est un traineau de père Noël. Mais en fait c'est pas un traineau de père Noël parce que les traineaux de père Noël ça a des rennes et ça, c'est un traineau avec des chiens.

PE : C'est un traineau tiré par des chiens. Absolument. Fiorenzo, qu'est-ce que tu veux dire ?

Fiorenzo : Aussi, ces...ces chiens, les chiens qui sont comme ça, ils peuvent manger des ours polaires et aussi des phoques.

PE : Ils vont à la chasse à l'ours polaire ces chiens là, tu as raison. Hop ! je vais écouter Mathias parce qu'il lève le doigt Mathias.

Mathias : Peut-être aussi c'est des chiens qui cherchent des gens qui sont coincés dans la neige.

Joseph : On dirait qu'ils font une promenade.

PE : Oui. Kevin qu'est ce que tu veux dire ?

Kevin : Il y a partout de la neige.

Jeanne : La dernière fois que je suis allé au Pôle Nord, j'ai vu des loups et, et... même j'avais trois ans quand je suis allé au Pôle Nord. Et aussi, je m'en rappelle plus... mais aussi j'avais très très peur parce que quand je suis allé au Pôle Nord... J'avais tellement peur... parce que je croyais que c'était des loups alors que je croyais que c'était des chiens.

PE: Hum d'accord... Charlie ?

Charlie : C'est pas des chiens ! C'est des loups !

PE : Tu crois que c'est des loups toi ?

Charlie : Oui...

Vadim : moi aussi...

PE : Elio qu'est-ce que tu veux dire ?

Elio : Aussi et ben en fait, les chiens... Aussi les chiens...Et ben peut-être ça s'appelle pas des chiens normal, aussi ça peut s'appeler des chiens... aussi ça peut s'appeler des chiens de neige.

PE : Des chiens de neige ? Hum... Joseph tu voulais dire quelque chose ? Après je vous explique ce que c'est que ces chiens.

Joseph : Tout à l'heure, et ben... et ben... et ben lui il s'est levé...

PE : D'accord mais là tu vois Joseph, toi aussi tu es debout. Alors c'est des chiens qu'on appelle des chiens de traineaux. Et qui a dit que c'était un traineau comme le père Noël ?

Elio : Moi !

PE: Tu as raison, le monsieur il est sur un traineau, tiré par des chiens. Parce que les gens qui vivent au Pôle Nord, parfois ils peuvent utiliser des traineaux tirés par des chiens pour se déplacer sur la banquise parce que on ne peut pas utiliser de voitures.

Elio : Et aussi, il peut s'appeler des chiens de neige.

PE : Alors en fait on appelle ça plutôt des huskies...

Fiorenzo : Et aussi, il y a des renards des neiges.

PE : Et ils ont beaucoup, beaucoup de poils pour ne pas avoir froid... Allez encore une photo. Je ne sais plus combien il en reste...



Tous : Whouaa !

Charlie : Des rennes !

Elio : Non c'est des cerfs !

Valéry : Le petit papa Noël !

Nour : Il ya de la neige !

PE : Alors c'est des rennes ou c'est des cerfs ?

Nour : Des cerfs !

PE : Jeanne ?

Jeanne : Aussi quand j'étais allé au Pôle Nord j'ai vu le Père Noël...

Valéry : Et moi aussi j'ai vu le Père Noël !

Jeanne : Et aujourd'hui j'étais en vacances et avec mon papa et ma maman on est allé dans la maison du Père Noël et, le Père Noël il nous a fait des cadeaux parce que c'était la nuit alors...

Valéry : Jeanne arrête !

Nour : Arrête Valéry !

PE : Ok Jeanne.

Jeanne : *Inaudible...*

PE : Ok, merci Jeanne pour cette histoire. Oui Charlie ?

Charlie : C'est juste que les cerfs ça vit pas au Pôle Nord !

PE : Ah et est-ce qu'on est au Pôle Nord là ?

Charlie : Oui...

PE : Alors c'est des cerfs ou c'est des rennes ?

Tous : Des rennes !

PE : Est-ce que les cerfs ça vit au Pôle Nord ?

Tous : Non !

PE : Ça vit où les cerfs ?

Elio : Ça vit dans la forêt.

PE : Est-ce que là c'est une forêt ?

Elio : Non.

PE : Donc c'est quoi ?

Tous : Des rennes !

PE : Des rennes ! Comme les rennes du Père Noël.

Fiorenzo : Sauf qu'il n'y a pas le Père Noël.

PE : Ah non ! C'est des rennes sauvages. Elio que veux-tu dire ?

Elio : Et aussi, les rennes, et ben, les rennes ça tire les traîneaux, et aussi... et aussi les loups ça mange les rennes et aussi les chiens...

PE : Et oui ça peut arriver. Autre photo, attention !



PE : Est-ce que c'est au Pôle Nord ?

Nour : C'est un sanglier !

Elio : Non !

Fiorenzo : Un bison !

PE : On lève le doigt si on veut dire quelque chose. Fiorenzo ?

Fiorenzo : Un bison !

PE : C'est un bison. Et est-ce que c'est au Pôle Nord cette photo ?

Elio : Non

Fiorenzo : Non

Mathias : Bah il y a quand même un peu de blanc !

PE : J'écoute Fiorenzo ! Comment tu le sais Fiorenzo ?

Fiorenzo : Bah, parce que on voit un bison et les bisons ça vit pas au Pôle Nord.

PE : Aah ! Vadim ?

Vadim : Et ben il y a un petit peu de blanc...

PE : C'est-à-dire ? C'est quoi le blanc qu'on voit sur la photo ?

Vadim : C'est de la neige, ça veut dire que c'est la Pôle Nord.

PE : Ah, toi tu crois que c'est le Pôle Nord ?

Vadim : Oui !

Charlie : Moi aussi je crois que c'est le Pôle Nord.

PE : Pourquoi ?

Charlie : Parce que il y a de la neige.

Elio : Et aussi on dirait que c'est un vieux bison parce il a du orange. On dirait que c'est un vieux bison.

PE : Et est-ce que tu penses que c'est au Pôle Nord toi ?

Elio : Non

Hortense : Non

PE : Pourquoi ?

Elio : Parce que en haut il y a de la neige et pas en bas.

PE : Ah mais tout à l'heure avec l'ours polaire il n'y avait pas de neige mais c'était au Pôle Nord...

Elio : Oui

Hortense : Oui

PE : Alors ? Comment on peut savoir ?

Juliette : Ça peut être le Pôle Nord en été...

PE : Ah c'est vrai, comme l'autre photo. Alors comment faire pour savoir ? Effectivement, il faut qu'on se demande si les bisons ça vit au Pôle Nord ou pas... Fiorenzo qui connaît bien les animaux, nous a dit quoi tout à l'heure ? Nour ?

Hortense : Que les bisons ça vit pas au Pôle Nord.

Elio : Bah moi aussi je connais bien les animaux !

Nour : Il a dit Fiorenzo que les bisons ça vit dans...ça vit pas au Pôle Nord.

PE : Il a dit que les bisons ça ne vivait pas au Pôle Nord.

Fiorenzo : Le bison et ben ça a des cornes comme les taureaux mais le bison c'est pas un taureau, c'est un bison.

PE : Et ben le bison tu as raison, ça ne vit pas au Pôle Nord. Et même si il y a de la neige, ça ne veut pas dire que c'est le Pôle Nord...

valéry : Si...

PE : En France parfois, il y a de la neige. Ça ne veut pas dire qu'on est au Pôle Nord.

Fiorenzo : Et même aussi des fois il y a de la grêle

PE : Oui des fois il y a de la grêle. Donc cette photo, ce n'est pas le Pôle Nord...

Nour : C'est quoi ?

PE : C'est l'Amérique.

Nour : L'Amérique ?

PE : Oui, c'est les États-Unis.

Mathias : Les États-Unis...

(...)

L'enregistrement se termine là mais la séance s'est poursuivie encore quelques minutes. Les photos observées ont été imprimées et ajoutées à l'affiche bilan.

PROJET AFRIQUE

DOMAINE : EXPLORER LE MONDE : Découvrir différents milieux / Découvrir le monde du vivant

NIVEAU : MS	PÉRIODE 4 (MARS)	DÉCOUVERTE
--------------------	-------------------------	-------------------

Objectifs	<ul style="list-style-type: none">• Découvrir un milieu naturel : savane africaine• S'ouvrir à la diversité culturelle : cultures africaines (arts, musique, langues, artisanats)
Attendus de fin de cycle	<ul style="list-style-type: none">• S'ouvrir à la diversité du monde• Eveil à la diversité linguistique• Connaître les besoins essentiels de quelques animaux et végétaux.• Décrire une image, parler d'un extrait musical et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.• Réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés.

RÉFÉRENCES / SUPPORTS

Art : école picturale TINGA TINGA (Tanzanie) / peintre congolais François Thango

Musique :

- Ali Farka Touré / Bango / Boubacar Traoré / Césaria Evora / Benda Bilili

Langue : Lingala (Maman Rayani)

Album / conte :

le voyage de zigomar, Rafara, M'Toto, Kirikou (court-métrage animation)

Animaux / Milieu :

Savane, Baobab, Kilimanjaro

gnou, lion, girafe, éléphant, guépard, rhinocéros, autruche, hipopotame, zèbre, oryx, antilope
=> visionnage d'extraits de *Félins*, documentaire animalier

APERÇU :

Découvrir des artistes africains : écoute musicale, observation d'oeuvre, réinvestissement dans projets d'arts visuels

Découvrir des animaux vivant dans la savane africaine = comprendre leur mode de vie, les observer, parler d'eux, apprendre du vocabulaire

Découvrir des récits, albums jeunesse et contes mettant en scène l'Afrique

Découvrir une carte du monde et repérer le Pôle Nord et l'Afrique. Comprendre que l'Afrique est un continent très grand composé de plusieurs pays, plusieurs milieux...

RÉSUMÉS

1. Résumé en français

Les projets « tour du monde » sont très courants en maternelle. Porté par la volonté de sensibiliser les élèves à la diversité biologique et culturelle, de leur faire acquérir des connaissances et compétences culturelles, scientifiques et langagières, ces projets recèlent des enjeux éthiques et humanistes forts. Il est donc important de bien cibler ces enjeux pour éviter les pièges d'une approche ethnocentrée ou à l'inverse éco-centrée, et se prémunir du risque de transmission de stéréotypes ethniques. À ce titre, il convient d'être vigilant sur le choix des supports, des albums de littérature jeunesse et les démarches. La présentation et l'analyse d'un projet mené en classe de moyenne section, permet d'exposer ici quelques-uns des enjeux, des difficultés et des possibilités pédagogiques qu'implique un travail sur la diversité du monde à l'école maternelle.

2. Résumé en anglais

"Around the world" projects are very common in pré-school class. Driven by the desire to make students aware of biological and cultural diversity, to give them cultural, scientific and linguistic knowledge and skills, these projects contain strong ethical and humanist issues. It is therefore important to target these issues in order to avoid the traps of an ethnocentric or eco-centric approach and to guard against the risk of transmission of ethnic stereotypes. As such, it is advisable to be vigilant on the choice of supports, youth literature books and the steps. The presentation and analysis of a project conducted in a preschool class, exposes some of the issues, difficulties and pedagogical possibilities involved in diversity of the world project.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. DÉFINIR UN PROJET	1
1.1 Objectifs et démarches	1
1.1.1 Que disent les programmes ?	2
1.1.2. Quels objectifs se fixer ?	3
1.1.3. Quelle démarche adopter ?	5
1.2. Enjeux pédagogiques et éthiques	7
1.2.1 Diversité biologique et safarisation du monde	8
1.2.2. Diversité culturelle et ethnocentrisme	10
2. UN VOYAGE AU PÔLE NORD	15
2.1. Difficultés	15
2.1.1. Littérature et stéréotypes culturels	15
2.1.2. Productions artistiques : invisibilisation des artistes	19
2.1.3. Approximations scientifiques	20
2.2. Propositions pédagogiques	22
2.2.1. Démarche pour une approche de la diversité culturelle	22
2.2.2. Démarche pour une approche environnementale :	25
2.2.3. Affichages de classe	26
2.3. Bilan	28
3. UN VOYAGE EN AFRIQUE	30
3.1. Conception	30
3.2. Mise en Oeuvre	31
3.3. Bilan et perspectives	38
CONCLUSION	40
RÉFÉRENCES	43
1. Articles de revue et ouvrages	43
2. Documents institutionnels	43
3. Sites internet	44
4. Documents audiovisuels	44
5. Littérature de jeunesse	44
DIVERS (ANNEXES)	46

RÉSUMÉS	59
1. Résumé en français	59
2. Résumé en anglais	59
TABLE DES MATIÈRES	60