



HAL
open science

Développer les compétences interculturelles des élèves par le biais de la littérature de jeunesse

Estelle Lassis

► **To cite this version:**

Estelle Lassis. Développer les compétences interculturelles des élèves par le biais de la littérature de jeunesse. Education. 2019. dumas-02524285

HAL Id: dumas-02524285

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02524285v1>

Submitted on 30 Mar 2020

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

MASTER	
METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
1 ^{er} degré	Professeur des écoles stagiaire (M2A)
Site de formation :	Auch

MEMOIRE

TITRE

Développer les compétences interculturelles des élèves par le biais de la littérature de jeunesse.

Auteur

Estelle LASSIS

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Pascal DUPONT <small>Maître de conférences Directeur de la mention Pratiques et Ingénierie de Formation Laboratoire UMR EFTS</small>	Nicole NOIZET <small>Enseignante de lettres Master MEEF 1^{er} degré ESPE Toulouse Midi-Pyrénées Site d'Auch</small>
Membres du jury de soutenance :	
-Pascal DUPONT -Nicole NOIZET	
Soutenu le 18/06/2019	

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Monsieur Dupont Pascal, directeur de cette recherche, ainsi que Madame Noizet Nicole, co-encadrante, pour leur aide précieuse et bienveillante tout au long de cette année scolaire.

Je remercie aussi Monsieur Saint-Martin Éric (professeur des écoles maître formateur), Madame Boyer Christiane (professeure d'arts plastiques des écoles supérieures du professorat et de l'éducation) et Monsieur Bassetto Christophe (conseiller pédagogique départemental en arts plastiques) pour les nombreux conseils qu'ils m'ont donnés durant leurs visites dans ma classe.

J'adresse également mes remerciements à toutes mes collègues de l'école Félix Soulès d'Éauze, qui m'ont encouragée et conseillée avec toute l'énergie et la gentillesse qui sont les leurs durant cette première année dans le métier.

Je souhaite enfin remercier ma famille et mon conjoint pour leur soutien indéfectible.

Sans ces personnes, la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible.

Table des matières

Remerciements	2
Introduction	4
Partie théorique.....	6
I – L’interculturalité.....	6
A) Un concept à la définition complexe.....	6
B) École de la République et interculturalité	10
C) Les limites de cette éducation à l’interculturalité, les points d’attention	16
II – Littérature de jeunesse et diversité culturelle	18
A) Une littérature de jeunesse interculturelle ?	18
B) Le rôle de la littérature de jeunesse dans les apprentissages civiques	19
C) La littérature de jeunesse est-elle représentative de la diversité mélanique et culturelle de nos sociétés ?	24
Partie problématique.....	26
Hypothèses.....	27
Problématique	28
Partie méthodologie.....	29
Présentation du protocole de recueil des données.....	29
Documents collectés et indicateurs	30
Données de terrain non collectées.....	33
Méthodologie pour l’analyse des données.....	34
Résultats.....	35
I – Données qui confortent mes hypothèses	35
II – Prise de recul	42
Discussion.....	44
Conclusion.....	45
Liste des sources collectées	46
Bibliographie	46
Table des annexes.....	50
Annexes	51

Introduction

« Si tu diffères de moi, mon frère, loin de me léser, tu m'enrichis. » écrit Antoine de Saint-Exupéry dans son œuvre posthume *Citadelle* publiée en 1948.

Cette citation résonne toujours autant aujourd'hui, dans une société mondialisée où le rapport à l'Autre et ses différences, qui a toujours questionné l'Homme, est de plus en plus direct. En tant que professionnels de l'éducation, observer ce contact à l'Autre fait partie du quotidien. J'ai ainsi choisi de m'intéresser dans mon mémoire de master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation au développement des compétences interculturelles des élèves par le biais de la littérature de jeunesse.

Ce choix a d'abord mûri dans mon esprit en master 1, année durant laquelle j'ai réalisé mon dossier pour l'oral de mise en situation professionnelle du concours de recrutement des professeurs des écoles. Je présentais dans ce dernier une séquence sur le thème du racisme en enseignement moral et civique en CM2. J'ai été passionnée par mes recherches, notamment celles sur le racisme dans l'Histoire, ainsi que par la découverte de nombreuses œuvres de littérature de jeunesse traitant très finement ce sujet. Après réflexion, je pense que ces recherches sur l'histoire du racisme m'ont souvent bouleversée. C'est suite à ces dernières que je me suis promis de devenir une enseignante qui gardera en tête ces faits tragiques et qui tentera d'éduquer à la diversité culturelle et mélanique car convaincue que la prévention et l'éducation peuvent représenter une véritable réponse au racisme. Tout comme Stéphanie Clerc et Marielle Rispaïl, j'ose « imaginer qu'une des clés de la paix dans le monde pourrait venir de l'école et que cette école pourrait enseigner la rencontre avec l'autre » (CLERC, Stéphanie. RISPAIL, Marielle, 2008/p.277 à p.292, paragraphe 4, 1.2-3). J'ai alors décidé de réaliser mon TER, dossier de huit pages demandé par l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation d'Aquitaine en M1 afin de décrire le projet de recherche, sur l'éducation à la lutte contre le racisme en enseignement moral et civique par le biais de la littérature de jeunesse.

Cette année, en tant que professeure des écoles stagiaire, l'orientation de mes recherches s'est vue confirmée par ma pratique dans ma classe de CM2. En effet, j'enseigne à l'école Félix Soulès d'Éauze où de nombreux élèves allophones sont accueillis tout au long de l'année et où la diversité culturelle est très riche, de très nombreuses familles arrivant d'autres pays pour travailler dans les vignobles alentour. Cette problématique est d'ailleurs au cœur du projet d'école en construction et de l'organisation de l'école, qui jouit cette année de trois services civiques dont l'action est destinée à l'aide aux élèves allophones. L'école tire également profit du dispositif CLAS (Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité) qui vise à apporter un soutien aux élèves allophones après la classe. De surcroît, l'année prochaine, l'école bénéficiera d'une classe UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) à mi-temps avec l'école de Condom. Ayant un élève allophone thaïlandais, deux élèves allophones arrivées fin février 2019 d'Espagne et diverses origines dans ma classe, beaucoup de mes

élèves étant arrivés sur le tard en France, cette question de faire de cette grande diversité culturelle une force pour notre classe m'est très vite apparue. Prendre en compte la diversité des élèves est d'ailleurs une des compétences du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation publié au Bulletin officiel du 25 juillet 2013. J'ai donc pris la décision de continuer mes recherches dans cette direction en les élargissant à l'interculturalité, toujours en lien avec la littérature de jeunesse, qui me semble être un outil privilégié pour mener ce travail en classe, impression que je tenterai de vérifier ou d'infirmier avec mes recherches.

En tant que licenciée de lettres modernes, j'ai effectivement souhaité lier mon master ainsi que mon métier de professeure des écoles à ma formation antérieure qui m'a passionnée et qui me poussera, je le pense, à tenter de développer chez mes élèves un amour des livres et à les utiliser comme supports privilégiés. Leur usage devant cependant être réfléchi, notamment lorsqu'il s'agit de traiter des thèmes sociétaux, ce mémoire pourra m'aider à prendre de la distance et à me questionner sur mes choix. Ce questionnement se doit d'être fait par tout professeur des écoles, qui ne doit pas utiliser un type de support pour la seule raison qu'il lui plaît, mais seulement après réflexion sur son intérêt pédagogique et ses limites.

Diverses questions de recherche apparaissent et me mèneront, plus tard dans mon propos, à la problématique à laquelle je tenterai de répondre. La littérature de jeunesse peut-elle réellement développer chez les élèves des compétences civiques ? En quoi peut-elle être un support privilégié pour organiser la rencontre des cultures en classe ? Quelles représentations cette littérature de jeunesse interculturelle peut-elle induire dans l'esprit des élèves ? Les représentations initiales des élèves sont-elles résistantes à la littérature interculturelle ou les modifie-t-elle ?

Je tâcherai dans mon mémoire d'envisager en quelle mesure la littérature de jeunesse peut former et cultiver chez l'élève l'intérêt et le plaisir de s'ouvrir à l'Autre, peut former des citoyens tolérants s'engageant sur le chemin de l'interculturalité, ce « long chemin menant à soi en passant par l'Autre » (LEMOINE, Véronique, 2018/p.77 à p.92, paragraphe 39, l.19).

La problématique que j'étudie se décline en deux axes de recherche : l'interculturalité, sur laquelle je me pencherai longuement en première partie, concept indéfectiblement lié à celui de diversité culturelle, dont le traitement dans la littérature de jeunesse me questionnera en seconde partie.

Je terminerai cette introduction en citant Anne Schneider qui écrit que « La littérature de jeunesse pose la question de l'altérité en d'autres termes, non plus seulement comme une reconnaissance de l'autre, mais comme un dépassement de soi au travers de l'autre, dans un désir d'appartenance au monde. » (SCHNEIDER, Anne, 2008/p.5, l.23 à l.25).

Partie théorique

I – L’interculturalité

A) Un concept à la définition complexe

L’interculturalité est un concept qui semble être né avec les modifications de la société où les cultures sont de plus en plus en contact direct, comme évoqué dans l’introduction. Jacques Demorgon, spécialiste de l’interculturel, déclare que « la mondialisation conduit à des situations d’interactions accrues et accélérées entre les individus, les groupes et les nations » (BERTHOUD-AGHILI, Novine, 2002/p.147 à p.162, paragraphe 7, 1.1-2). Il peut être passionnant de s’intéresser aux résultats de ces situations d’interactions et donc à l’interculturalité qui a la particularité de se situer « entre identité et altérité, d’être le tiers qui lie *ego* et *alter* sans être ni la somme des deux, ni la moitié de chacun, mais bien le produit inédit, communicationnel et cognitif, de leur rencontre » (RAFONI, Béatrice, 2004, paragraphe 3, 1.12 à 1.15). Étudier l’interculturalité serait donc analyser le résultat de la rencontre de deux personnes, opération qui pourrait davantage être associée à une multiplication qu’à une simple addition ou division. Chacun préserverait son identité mais celle-ci se verrait multipliée par celle de l’Autre.

L’interculturalité semble donc être un concept récent mais, pour autant, ce questionnement ne l’est pas. En effet, Zohra Guerraoui écrit que :

l’anthropologie s’est toujours penchée sur la problématique du changement culturel qui résulte du contact, de la confrontation entre groupes humains ne partageant pas les mêmes références culturelles. Elle est à l’origine du concept d’acculturation, processus à partir duquel a été analysé ce changement.
(GUERRAOUI, Zohra, 2009/p.195 à p.200, résumé, 1.1 à 1.3).

Cette problématique était donc analysée depuis bien longtemps sous l’angle de l’acculturation. Mais les limites de ce concept se sont très vite fait sentir, notamment par sa conception unilatérale du changement culturel. Il a donc été remplacé par celui d’interculturalité pour rendre compte du « caractère complexe, ambivalent et paradoxal » (idem, paragraphe 1, 1.12) de la rencontre interculturelle.

Le concept d’interculturalité serait donc né d’une nécessité de transcrire toute la complexité de ce lien non linéaire entre rencontre culturelle et changement culturel, qui n’est ni une simple adaptation ou modification, comme le laisserait entendre l’acculturation, ni une simple juxtaposition de cultures. En effet, Stéphanie Clerc et Marielle Rispail déclarent que le ministère de la culture « date des années 1970 la naissance du terme “interculturel”, en l’opposant au “multiculturel”, simple juxtaposition de cultures dans une société qui pourrait rester rigide.» (CLERC, Stéphanie. RISPAIL, Marielle, 2008/p.277 à p.292, paragraphe 13, 1.1-2).

Étienne Clément, docteur en sciences du langage à l'Université de Bourgogne-Franche Comté et chargé de cours à l'Université de Lille, dans un entretien à l'Observatoire de l'Amérique latine de la Fondation Jean-Jaurès, semble en accord avec l'indication temporelle donnée par Stéphanie Clerc et Marielle Rispail. Il indique qu'« en France, la notion surgit dans les années 1970 », lorsqu'on commence à parler « d'éducation interculturelle, d'éducation à la différence pour les enfants issus de l'émigration ». D'après lui, « c'est comme cela que la notion va entrer dans les textes de loi ». Ainsi, ce concept serait apparu en même temps que l'idée d'éduquer à la diversité des cultures et de prendre en compte celles des enfants issus de l'émigration dans les classes françaises. Il déclare que l'interculturalité « peut être un projet de société » puisqu'« on parle d'éducation interculturelle » (Youtube – « L'interculturalité : qu'est-ce que c'est ? » – Fondation Jean Jaurès). Etienne Clément pointe donc d'emblée le lien entre interculturalité et éducation, lien incontestable et complexe. Stéphanie Clerc et Marielle Rispail avancent elles aussi le fait que le terme est né « dans l'école même et à propos des enfants de migrants » (CLERC, Stéphanie. RISPAIL, Marielle, 2008/p.277 à p.292, paragraphe 13, 1.3). Leur thèse est que « si toute situation sociale ne peut que mettre en contact des individus issus de groupes sociaux différents, donc toute situation sociale est multiculturelle et potentiellement interculturelle – l'école en particulier. » (idem, paragraphe 13, 1.5 à 1.7). Elles pointent donc elles aussi le lien indéfectible entre l'École et l'interculturalité, lien qui sera approfondi dans la deuxième sous-partie de cette première partie théorique. Le concept d'interculturalité, pour ces chercheurs-là, serait donc né au sein même de l'École et de ses problématiques. Puis, l'École étant en quelque sorte une micro société, les études interculturelles ont trouvé leurs champs d'application dans la société même.

La naissance de ce concept est difficile à définir mais le concept lui-même l'est encore plus.

Selon Étienne Clément, l'interculturel est « un problème qui nous dépasse premièrement, une méthode, une posture dans laquelle on se questionne vis-à-vis de son identité culturelle et de l'identité culturelle de l'autre. » (Youtube – « L'interculturalité : qu'est-ce que c'est ? » – Fondation Jean Jaurès). L'interculturel serait donc une source de questionnements identitaires. Il précise que « le préfixe *inter* sous-entend la relation qui dans son acception positive a une vision positive », mais que, « néanmoins, il ne faut pas oublier l'interculturel de violence, les guerres, les génocides puisque dans interculturel il y a également *culture* et (que) la culture est une arme de domination, de prédation ». L'adjectif « interculturel » n'a donc pas forcément une connotation positive même s'il semble la prendre aujourd'hui. Il suffit de se pencher sur l'Histoire de l'humanité pour s'apercevoir que la rencontre des cultures a, en effet, très souvent eu des conséquences dramatiques, de soumission d'une culture à l'autre par exemple. C'est certainement grâce à cette connaissance de l'Histoire dans ce qu'elle a de plus tragique qu'aujourd'hui nous éduquons en classe à cette rencontre des cultures.

Les limites de l'interculturalité sont difficiles à tracer. En effet, selon Pierre R. Dasen, les études interculturelles peuvent porter sur :

1. l'étude d'un phénomène à l'intérieur d'une seule culture, portant en particulier sur l'influence de la culture sur celui-ci, ou des interactions entre le phénomène en question et la culture ; 2. l'étude comparative d'un phénomène dans plusieurs cultures ; 3. L'étude des processus mis en jeu par la rencontre de personnes d'origines culturelles différentes, ou se réclamant de deux ou de plusieurs cultures. (R. DASEN, Pierre, 2002/p.7 à p.28, paragraphe 16)

Il est évident que mes recherches porteront sur ce troisième point d'intérêt des études interculturelles : les processus qui entrent en jeu dans l'interaction entre membres de cultures différentes, la confrontation de leurs valeurs culturelles. Néanmoins, il est important de savoir que l'interculturalité peut désigner d'autres études. De surcroît, les problématiques interculturelles intéressent de plus en plus les entreprises. En effet, le management interculturel a pour objectif de gérer, dans les entreprises, les différences culturelles au sein des équipes et le marketing interculturel intervient par exemple pour adapter un produit à la culture du pays où l'on souhaite le commercialiser. En outre, il est également possible de parler d'interculturalité entre les anciennes et les nouvelles générations d'une société, c'est-à-dire d'interculturalité générationnelle.

La difficulté à définir ce concept d'interculturalité vient certainement, en partie, de la difficulté à définir le concept même de « culture » que Bourdieu nomme la « capacité à faire des différences » (CLERC, Stéphanie. RISPAIL, Marielle, 2008/p.277 à p.292, paragraphe 13, l.8-9). Cette définition, lourde de signification, n'aide pour autant pas à mettre des mots sur ce concept qu'il est si difficile de caractériser. La culture est un élément central dans nos sociétés, si ce n'est pas l'élément central, puisque Bruner prétend que « la culture, et la recherche de signification au sein d'une culture sont en fait les vraies causes de l'action de l'homme » (BERTHOUD-AGHILI, Novine, 2002/p.147 à p.162, paragraphe 5, l.7-8).

La culture prendrait en compte dans sa définition cet autre si différent. En effet, selon Stéphanie Clerc et Marielle Rispail, « la culture serait intrinsèquement interculturelle, car envisageant d'un même mouvement soi et l'autre » (CLERC, Stéphanie. RISPAIL, Marielle, 2008/p.277 à p.292, paragraphe 13, l.10-11). De fait, le concept de culture n'existerait pas sans Autre à qui se comparer et vers qui tendre.

Novine Berthoud Aghili déclare que « la notion de culture est utilisée soit dans le sens d'un comportement appris et transmis (enculturation) soit sous l'angle de la culture comme ensemble collectif de comportements et de normes propres à n'importe quelle société. » (BERTHOUD-AGHILI, Novine, 2002/p.147 à p.162, paragraphe 3, l.2 à l.4). Elle cite Linton qui insiste lui aussi sur le rôle de la transmission culturelle et de l'apprentissage en écrivant qu'« une culture est la configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée » (idem, paragraphe 3, l.5 à l.7). Chacun semble donc se mettre d'accord sur le fait que la culture est une transmission.

Cependant, la difficulté à définir ce concept de culture est palpable. De surcroît, la culture semble devoir être envisagée comme un processus et non pas comme une entité figée puisque l'organisation sociale est changeante. Jack Goody (anthropologue britannique, 1919 – 2015) semble aller dans ce sens puisqu'il déclare que « le social et l'interaction font partie intrinsèque de la dimension culturelle » (idem, paragraphe 6, 1.5). Le concept de culture aurait donc, selon Novine Berthoud Aghili, « une dimension dynamique et interactionniste dans laquelle intervient la notion de changement et de conflit » (idem, paragraphe 6, 1.6-7) et, ainsi, l'interculturalité serait un « processus dynamique » (idem, paragraphe 6, 1.8). Une relation interculturelle demanderait donc de concevoir la culture de manière dynamique, changeante, évolutive.

Stéphanie Clerc et Marielle Rispail nous donnent à voir cette conception dynamique de la culture avec l'exemple d'un étranger pour qui la « culture nationale propre, que nous avons apprise par imprégnation dès la naissance, de l'intérieur en somme, en indigène, ne peut être atteinte que par l'extérieur, pas à pas, par l'objectivation de ce qui, pour le natif, va de soi » (CLERC, Stéphanie. RISPAIL, Marielle, 2008/p.277 à p.292, paragraphe 15). C'est donc bien ce mouvement vers l'objet culturel qui compte, ce chemin fait d'efforts et de volonté et « l'interculturel serait [...] des sens variés pour arpenter ces champs (culturels), s'y rencontrer, des chemins de traverse, des directions entrecroisées pour mieux s'y reconnaître et s'y repérer » (idem, paragraphe 16, 1.1 à 1.3). Par conséquent, l'interculturel est difficilement mesurable et quantifiable. L'idée d'une interculturalité demandant des efforts de celui qui la souhaite apparaît également. Il est vrai que chacun expérimente cela lors des voyages, lorsqu'il doit développer « des savoir-faire (observer, analyser, interpréter) en se décentrant de ses habitus et normes d'interprétation. » (idem, paragraphe 16, 1.4-5). L'interculturalité demande à l'individu de se décentrer, de s'ouvrir à d'autres manières de penser, de prendre conscience de la pluralité des interprétations.

L'interculturalité serait donc un processus interactif, dynamique, en perpétuel mouvement et donc extrêmement difficile à définir et à mesurer. Ce serait aussi un processus à construire, avec des efforts constants, et non quelque chose de naturel à l'espèce humaine. Effectivement, pour Fred Casmir¹, « une troisième culture résulte d'une nouvelle relation interactive, qui représente l'expression commune d'une communication entre des individus appartenant à deux cultures différentes » (BERTHOUD-AGHILI, Novine, 2002/p.147 à p.162, paragraphe 7, 1.7-8). Il parle d'« un processus de construction d'une troisième culture » (idem, paragraphe 7, 1.9-10) et pense que « ce processus devient nécessaire quand des individus de cultures différentes doivent s'adapter pour vivre ensemble. » (idem, paragraphe 7, 1.10-11). Ainsi, la diversité, les identités plurielles, composites et la singularité de chacun se co-construisent, se restructurent avec ces ruptures, ces consensus. Le but à cette adaptation dont tentent de faire preuve les êtres humains serait donc le vivre ensemble. L'interculturalité serait un effort que doivent faire les hommes pour vivre ensemble, avec toutes leurs différences, différences auxquelles

¹ Chercheur en communication interculturelle ayant participé à la conceptualisation de la troisième culture.

ces derniers se heurtent dès les premiers pas dans une des instances de socialisation les plus importantes : l'École.

B) École de la République et interculturalité

Comme évoqué dans cette première sous-partie, le concept d'interculturalité est, pour certains chercheurs, né à l'École et pour l'École dans un premier temps. En effet, « La consistance du phénomène migratoire oblige l'école à prendre en considération la rencontre entre les cultures qui arrivent et les changements sociaux qui touchent la société entière. » (SANTERINI, Milena, 2002/p.96 à p.105, paragraphe 28, 1.1 à 1.3). Cette citation nous concerne en premier lieu, professionnels de l'éducation, qui sommes chaque jour auprès de ces enfants qui arrivent dans notre pays. Nous sommes les témoins privilégiés de cette rencontre-collision des cultures, merveilleuse mais parfois compliquée.

Pierre R. Dasen écrit, en 2002, à propos de la naissance de l'éducation interculturelle :

Sous l'impulsion du Conseil de l'Europe, des recommandations en matière d'accueil et de scolarisation des élèves migrants se sont progressivement développées durant les années 70-80. On a [sic] ainsi passé de la prise en compte des « problèmes des enfants de migrants » [...] et d'une pédagogie pour les étrangers [...], en passant par une pédagogie interculturelle centrée sur les différences culturelles (parfois accusée d'être « une pédagogie couscous »), à l'éducation interculturelle telle qu'elle est discutée aujourd'hui (R. DASEN, Pierre, 2002/p.7 à p.28, paragraphe 10).

Ainsi, selon ces chercheurs, l'évolution de la perception et de la gestion de l'accueil des élèves migrants a amené les professionnels de l'éducation à intégrer petit à petit cette éducation interculturelle à l'École, lieu de contact des langues et des cultures. Cependant, cette prise en compte semble avoir été un long cheminement qui n'a pas encore pris fin, idée qui sera approfondie dans la sous-partie suivante.

Milena Santerini a observé cette apparition de l'interculturalité à l'École dans les modifications de l'enseignement moral et civique dans les programmes qui a été, selon, elle « dans le passé un enseignement tourné vers l'acquisition d'une nationalité » (SANTERINI, Milena, 2002/p.96 à p.105, paragraphe 27, 1.1-2). Puis, de son avis,

les changements qui ont eu lieu dans les dix dernières années et les phénomènes de globalisation ont créé la nécessité d'une éducation à la citoyenneté qui tient compte des différences, de l'interdépendance, de la dimension internationale et interculturelle des problèmes (Lynch, 1989, Bennett, 1990, Ouellet, 1991) dans une optique multidimensionnelle (Cogan, Derricott, 1998). (idem, paragraphe 27, 1.2 à 1.6)

Ce serait donc en pensant l'éducation civique (aujourd'hui appelée l'enseignement moral et civique) et en tentant de l'adapter aux changements sociétaux, à la globalisation, que les enseignants auraient commencé à y intégrer les problématiques de la diversité culturelle. Ce constat semble tout à fait plausible, l'éducation interculturelle s'inscrivant dans l'éducation à la citoyenneté. Lorsque la citoyenneté a été renouvelée par la globalisation, l'enseignement moral et civique aurait connu également un renouvellement. Il convient d'aller voir de plus près ce qu'il en est dans les programmes d'enseignement moral et civique en vigueur.

La prise en compte de l'Autre et de ses différences apparaît dans le domaine intitulé « la sensibilité ». En effet, il est indiqué que « La culture de la sensibilité permet d'identifier et d'exprimer ce que l'on ressent, comme de comprendre ce que ressentent les autres. Elle permet de se mettre à la place de l'autre. » (p.1 - Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018). Au sein de ce domaine, les compétences travaillées du cycle 2 au cycle 4 en lien avec l'interculturalité sont « S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. », « Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres. », « Accepter les différences. », « Être capable de coopérer. » et « Se sentir membre d'une collectivité. » (p.3 - Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018). Les connaissances et compétences associées sont « le respect d'autrui, respecter autrui et accepter les différences » en cycle 2 et 3, auxquelles se rajoutent le « les préjugés et les stéréotypes » et « l'intégrité de la personne » en cycle 3. Les objets d'enseignement sont « le respect des autres dans leur diversité » avec « la conscience et le respect (cycle 3) de la diversité des croyances et des convictions » et « les atteintes à la personne d'autrui (racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, handicap, harcèlement, etc.) » (p.4 - Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018). « L'égalité des droits et la notion de discrimination » (p.11 - Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018), elle, apparaît seulement au cycle 3 dans le domaine « acquérir et partager les valeurs de la République ». Ainsi, les différences culturelles sont traitées sous divers angles dans les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique où elles trouvent une place privilégiée.

De surcroît, parmi les grands champs du parcours citoyen se trouve « la lutte contre toutes les formes de discriminations et en particulier la prévention et la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, notamment à travers l'ouverture sur l'Europe et le monde » (Éduscol– Le parcours citoyen de l'élève). Le thème du racisme est récent dans les programmes scolaires où il est présent depuis 2015. En effet, il a été introduit dans le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 en réponse aux attentats qui ont touché la France en janvier 2015. Suite à ces derniers, le ministre de l'Éducation nationale a présenté, le 22 janvier 2015, onze mesures pour la transmission des valeurs républicaines. Les Assises de l'école et de ses partenaires pour les valeurs de la République ont assuré la mise en œuvre de ces mesures, la troisième étant celle qui a mis en place le parcours citoyen avec cet élément constitutif qui est la prévention du racisme. Le ministère promeut depuis ces événements des actions éducatives dédiées à la lutte contre le racisme comme la Semaine d'éducation contre le racisme et l'antisémitisme autour du 21 mars.

L'éducation à l'interculturalité s'inscrit également dans deux des domaines du *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Le premier est le domaine 3, la formation de la personne et du citoyen. L'élève « Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. » (p.5 – *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*). Le second est le domaine 5, les représentations du monde et l'activité humaine, notamment à travers la mobilisation de connaissances sur « la diversité des modes de vie et des cultures, en lien avec l'apprentissage des langues » et « les expressions artistiques, les œuvres, les sensibilités esthétiques et les pratiques culturelles de différentes sociétés » (p.8 - *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*).

Au cycle 1 également les élèves sont sensibilisés à la diversité culturelle, notamment à travers un éveil à la diversité linguistique et à l'apprentissage du vivre-ensemble. Tous les apprentissages sont structurés autour d'un enjeu central : « Apprendre ensemble et vivre ensemble » (p.3 - Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015). Le jeune élève doit se décentrer peu à peu pour apprendre à faire partie d'« une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde. » (p.3 - Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015).

L'objectif de cette éducation à l'interculturalité à l'École est certainement de faire des différences non plus une source de peur mais une richesse pour tous, « d'être "un antidote à l'ethnocentrisme et au sentiment (primaire) de détenir la vérité", pour éviter cette "auberge espagnole" où la pluralité est une juxtaposition sans porosité ni interpénétration (le multi-culturel). » (CLERC, Stéphanie. RISPAIL, Marielle, 2008/p.277 à p.292, paragraphe 51, 1.1 à 1.3). L'éducation interculturelle semble viser une prise de conscience des apports mutuels des cultures, de ce possible enrichissement par les différences. Ainsi, chaque élève pourrait s'apercevoir que sa culture ne peut être que plus riche de la rencontre avec celle de l'Autre.

Cependant, il faut tout d'abord prendre conscience que sa manière de vivre n'est pas la seule, ce qui n'est pas une évidence pour les enfants et qui constitue donc un véritable apprentissage dès le cycle 1 où la décentration est un des principaux objectifs d'apprentissage. Stéphanie Clerc et Marielle Rispail citent Françoise Vigneron qui déclare que, pour les élèves, « découvrir qu'il n'y a pas un seul système d'organisation du monde mais des systèmes différents dérange les schémas mentaux » (idem, paragraphe 51, 1.5-6) et qui argumente sur le fait que « l'apprentissage d'une langue étrangère est "d'abord apprendre à relativiser son point de vue" » (idem, paragraphe 51, 1.6-7).

En effet, l'apprentissage des langues étrangères et l'éveil aux langues au cycle 1 peuvent permettre de développer la compréhension de cultures différentes, la langue étant le principal vecteur de la culture. Ils peuvent également amener l'élève à dépasser une vision stéréotypée de certaines cultures en le poussant à se décentrer, à bousculer ses idées reçues, sa vision du monde. En cherchant à comprendre la langue de l'Autre, l'élève

doit chercher à comprendre sa culture. Ce sont donc des domaines pertinents, et même privilégiés, pour l'éducation à l'interculturalité.

Cependant, les disciplines ne sont pas « interculturelles » en tant que telles, même les langues vivantes. C'est au professeur de les rendre interculturelles par sa pratique pédagogique. En effet, de l'avis de Stéphanie Clerc et Marielle Rispail, « C'est au pédagogue qu'il revient d'instaurer une circulation entre les cultures. » (idem, paragraphe 51, 1.4). L'enseignant joue donc un rôle prépondérant dans la réussite de cette éducation interculturelle puisqu'il est celui qui organise et gère le cadre où ce dialogue entre les cultures peut se mettre en place. Les dispositifs pédagogiques choisis doivent l'être pertinemment, les consignes doivent être soigneusement réfléchies, afin de ne pas rester dans un dialogue de surface, préconçu, qui fige les représentations initiales au lieu de les dépasser, mais de mettre en place un dialogue en actes. C'est effectivement ce que j'ai pu expérimenter dans ma mise en œuvre, traitée plus tard dans mon propos.

Pour autant, il convient de s'interroger sur la formation des enseignants dans ce domaine, bien qu'elle semble s'être développée dans les ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) depuis la création des UPE2A (Unités Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) avec la circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 et du Casnav (centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)) dont l'organisation a été redéfinie dans la circulaire n°2012-143 du 2 octobre 2012. Les Casnav organisent la formation initiale et continue des enseignants dans ce domaine et aident ceux qui le souhaitent dans l'accueil d'élèves allophones, au niveau pédagogique mais également dans l'apport d'outils et de documentation. Ils peuvent faire le lien entre les parents de ces élèves et les associations ou les divers partenaires et font également partie des équipes éducatives qui concernent ces élèves. Les sujets posés aux candidats des oraux du concours de recrutement des professeurs des écoles témoignent de cette évolution. Les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique, la mise en place de l'éveil aux langues en cycle 1 et les nouveaux programmes de langues vivantes en cycles 2 et 3 semblent également avoir fait entrer cette éducation interculturelle dans la formation initiale des enseignants. Cependant, certains enseignants semblent regretter son absence en formation continue et/ou l'absence d'outils concrets. Stéphanie Clerc et Marielle Rispail écrivaient à ce propos en 2008 qu' « Il nous appartient de former les maîtres à l'animation et surtout à l'analyse simultanée des échanges dans la classe. » (idem, paragraphe 54, 1.3-4).

Pourquoi former les enseignants à l'analyse des échanges dans la classe ? Car l'interculturalité en classe semble passer nécessairement et de manière privilégiée par des interactions entre élèves, « en faisant dialoguer les élèves et leurs languescultures » pour avancer « ensemble vers la relativité culturelle, vers cette compréhension intime qui ne passe pas obligatoirement par la théorie et pas du tout par les bons sentiments » (idem, paragraphe 54, 1.4 à 1.6). Effectivement, plutôt que d'utiliser des discours préconstruits et

idéalistes, l'enseignant se devrait de partir des paroles de ses élèves. D'autant plus qu'un enseignant peut se demander « comme [*sic*] faire pour parler de langues et cultures que je ne connais pas ? » (idem, paragraphe 54, 1.9-10). Ainsi, si l'enseignant part des mots de ses élèves, « il ne s'agit pas de parler mais de faire parler, le maître jouant plutôt un rôle d'animateur, voire de passeur. » (idem, paragraphe 54, 1.10-11). Il ne s'agit pas de transmettre des connaissances mais de leur proposer des activités sur leurs représentations (PUREN, Christian, 2008/ p.2 – 1.4 à 1.6), activités basées sur les interactions entre pairs. Cette façon de gérer les interactions entre élèves est un véritable geste professionnel qui s'apprend et avec lequel, nous, les professeurs débutants, avons parfois des difficultés, ayant tendance à rester un peu trop en posture de contrôle. Ce geste professionnel est particulièrement important lorsque l'objectif est de développer des compétences interculturelles.

Il convient de préciser que ces compétences interculturelles visées peuvent être différentes selon l'approche de l'interculturel. Elles peuvent être du côté d'une modification des « images stéréotypées des élèves en leur opposant les images conformes à une réalité extraite de documents authentiques » (idem, p.10, paragraphe 4, 1.4-5). Les compétences peuvent également tendre vers « la manipulation des signes culturels par les individus eux-mêmes dans la gestion consciente de leurs interactions » (idem, p.10, paragraphe 5, 1.2-3) dans le but d'une insertion citoyenne dans une société éclectique. Les interactions n'ont donc pas tout à fait la même fonction selon l'approche de l'interculturel choisie.

Cependant, ces interactions entre élèves semblent importantes pour faire émerger les représentations qu'ils ont de l'Autre et d'eux-mêmes, les identifier et les déconstruire ensemble afin d'avancer sur le chemin de l'interculturalité, « pour “établir des relations positives d'interaction, de coopération et de compréhension entre élèves de cultures différentes” (Kerzil et Vinsonneau, 2004 : 47) » (CLERC, Stéphanie. RISPAIL, Marielle, 2008/p.277 à p.292, paragraphe 60, 1.2-3). S'attaquer aux représentations en classe, les faire émerger, identifier, discuter serait donc la première étape à franchir pour pouvoir espérer développer des compétences interculturelles. En effet, « la barrière avec l'autre n'est pas sa langue ou sa culture, mais, en nous, la représentation que nous nous faisons de lui, qui fait écran et modifie *a priori* notre regard sur lui » (idem, paragraphe 60, 1.5-6).

Ainsi, il n'y aurait pas d'interculturalité possible à l'École sans interactions entre élèves, sans la liberté de parole et en premier lieu de penser de ces derniers. En effet, si leurs représentations n'émergent pas et ne sont pas confrontées à celles des autres, il n'y a pas de réel apprentissage, comme dans toutes les situations d'apprentissage. Le conflit socio-cognitif de Piaget semble plus que jamais nécessaire pour avancer sur ce chemin interculturel en classe. Michel Serres écrit d'ailleurs, dans *Le tiers-instruit* que « Tout apprentissage consiste en un métissage. ». C'est donc en mélangeant ses représentations à celles de ses camarades, en les métissant que l'élève les fait progresser.

Cette réflexion sur les interactions entre élèves pourrait amener à se demander si l'interculturel s'enseigne ou si ce n'est qu'une intention de l'enseignant, intention trouvant ou non des actes d'élèves en retour.

Cependant, il ne s'agit pas uniquement de laisser parler les élèves en espérant faire naître naturellement des compétences interculturelles. Avant d'amener ses élèves sur ce chemin, l'enseignant doit se demander, à propos de la rencontre de leurs cultures : « s'il y a rencontre, de quoi est-elle faite ? comment la faire expérimenter [...] ? » (CLERC, Stéphanie. RISPAIL, Marielle, 2008/p.277 à p.292, paragraphe 19, 1.4-5), ce qui ne sont pas des minces questions. Il doit trouver des outils didactiques ou à didactiser, créer des séquences, organiser cet enseignement de l'interculturalité. Il doit se fixer des objectifs d'apprentissage précis afin de ne pas tomber dans « le simple collage d'activités éparpillées » (idem, paragraphe 59, 1.3-4), activités pourtant très attractives car correspondant à un certain idéal de vie collective. Bien sûr, chaque séquence d'apprentissage se réfléchit de la sorte mais cela est d'autant plus important lorsqu'il s'agit de traiter des cultures en présence, sujet pouvant être sensible ou rapidement sonner creux.

Ainsi, engager ses élèves dans le développement de compétences interculturelles n'est pas une chose aisée. Le travail et la réflexion en amont sont très importants puisque

Travailler l'interculturel dans une école encore ghettoisée pour (re)tisser du lien social relève de l'invention, de la créativité et de l'engagement car c'est une activité chronophage. (idem, paragraphe 59, 1.4-5)

C'est donc en tant qu'enseignants engagés que nous devons donner corps en classe à cette éducation à l'interculturalité.

Le travail en amont peut aussi désigner celui que l'enseignant a à faire sur lui-même. Ouvrir ce boulevard à ses élèves lui demande tout d'abord de « ne pas faire de hiérarchisation entre les cultures » et « de leur accorder une égale légitimité » (R. DASEN, Pierre, 2002/p.7 à p.28, paragraphe 35, 1.10-11). Cela peut sembler évident en tant qu'agent du service public mais, inconsciemment, de nombreux stéréotypes persistent. Ainsi, ce ne sont pas seulement les représentations de l'élève qui sont à questionner, mais aussi celles de l'enseignant. Un enseignant se doit peut-être, de plus, de chercher à accéder à « la connaissance de l'origine de la migration » (BERTHOUD-AGHILI, Novine, 2002/p.147 à p.162, paragraphe 56, 1.4-5) de ses élèves. Il se doit d'engager un « travail sur les cultures » (idem, paragraphe 56, 1.5) et de développer son « ouverture à la diversité linguistique » (idem, paragraphe 56, 1.5) car de nombreuses études mettent au jour une image frileuse du plurilinguisme par les enseignants couplée à une maîtrise rêvée du français. Tous ces éléments sont « indispensables pour parvenir à établir un dialogue entre les acteurs de socialisation de l'élève. » (idem, paragraphe 56, 1.5-6), dont font partie les parents, sans lesquels toute cette démarche interculturelle peut

s'avérer compliquée voire stérile. Intégrer les parents à cette démarche semble être une des garanties de sa réussite. Effectivement,

La communication et la capacité de dialogue, entre des acteurs de socialisation (parents et enseignants) appartenant à deux cultures, peuvent avoir un poids considérable dans la progression scolaire de l'enfant. (idem, paragraphe 36, 1.1 à 1.3)

Les parents doivent peut-être sentir que leur culture est la bienvenue à l'école afin qu'ils fassent passer un message positif à leur enfant, qui pourrait être : « Ta culture est acceptée à l'école, désormais ouvre-toi à la culture de l'école. ».

Mettre en place cet idéal interculturel à l'École peut donc paraître à bien des égards complexe.

C) Les limites de cette éducation à l'interculturalité, les points d'attention

Cette éducation à l'interculturalité n'est pas sans écueil à éviter.

En effet, les enseignants doivent faire preuve de prudence afin de ne pas tomber dans le risque d'enfermer les cultures dans des cases. Véronique Lemoine met l'accent sur la présence d'une « approche en *-iste* (qui) émerge fortement de l'interculturel en pratique dans les classes et non seulement pose problème, mais surtout ne fait pas sens. » (LEMOINE, Véronique, 2018/p.77 à p.92, paragraphe 21, 1.1-2). Elle lui donne le nom de « conception différentialiste à outrance » et pointe sa présence dans les programmes de langues vivantes (pourtant évoquées comme lieu privilégié de l'éducation interculturelle en partie I-A-) qui seraient, selon elle, quelque peu réducteurs en ce qui concerne les cultures. Le danger serait d'exacerber la différence entre ces dernières. Par exemple, cantonner la gastronomie anglaise au *breakfast* avec le bacon et les œufs, la gastronomie italienne aux pâtes et aux pizzas, « sans jamais évoquer d'interconnexions, de partages, de mélanges de façons de faire, de façons de manger » (idem, paragraphe 21, 1.8-9). Elle insiste sur le fait que :

L'interculturel canonique, décrit dans les textes officiels pour l'enseignement des langues à l'école en France, postule que connaître la culture de l'Autre permet de mieux le rencontrer. L'accent est mis sur l'objet figé en dehors du sujet. L'essentialisation d'une culture culinaire nationale, régionale caractérise cette approche inscrite dans le culturalisme. (idem, paragraphe 21, 1.9 à 1.12)

Cette manière de ranger les cultures dans des boîtes étiquetées éloignerait donc la connaissance de l'Autre que l'on cherche pourtant à atteindre. Elle développerait à la place la connaissance d'objets figés sous la forme desquels, selon Véronique Lemoine, sont formulés les contenus interculturels dans les programmes.

Développer ces connaissances chez les élèves aurait même des dangers puisqu'il est possible que « cette approche assigne les personnes à une dite culture et mène à des catégorisations qui homogénéisent les contenus culturels en deux versants » (idem, paragraphe 21, l.13-14). Le risque est celui d'un « royaume des différences » où « l'accent est mis sur ce qui nous oppose avec le risque de tomber dans l'enfer de l'étiquetage où l'Autre, enfermé dans une boîte, est forcément réduit et figé. » (idem, paragraphe 21, l.16-17). Les enseignants doivent donc être attentifs à ce risque d'assignation, de réduction des élèves à une culture figée, d'homogénéisation des personnes. Ici apparaît alors la nécessité de prendre de la distance avec ces stéréotypes inconscients et bien ancrés afin d'éviter à tout prix d'enfermer l'Autre dans sa culture. Néanmoins, « ces contenus prescrits, aussi figés et stéréotypes soient-ils, pourraient être intégrés dans une éducation à et par l'interculturel, afin de mettre à distance le risque de stigmatisation » (idem, paragraphe 33, l.5-6). C'est donc la manière dont l'enseignant traite ces contenus qui compterait. Il peut, en effet, s'en saisir tout en ouvrant les yeux de ses élèves sur les stéréotypes, en les invitant à voir plus loin que l'image figée d'une culture et à éviter la généralisation. Il ne faut pas, semble-t-il, refuser ces connaissances culturelles en classe, d'autant plus qu'elles sont présentes dans les programmes, mais réfléchir attentivement la manière de les présenter et de les traiter. L'élève doit, dans un même temps, être amené à questionner ses propres références culturelles et à comprendre qu'elles ne sont pas la norme. Il doit réaliser que son point de vue sur les connaissances cultures découvertes n'est pas le seul, qu'il en existe pléthore.

Un autre point quelque peu tabou est à méditer : les rapports de force entre cultures. Nous ne pouvons pas nier en tant qu'enseignants « l'évidente non égalité des cultures en présence : il y a en effet fort peu de chances, statistiquement, pour que des langues et cultures en contact soient exactement égales, sur les plans social et institutionnel. » (CLERC, Stéphanie. RISPAIL, Marielle, 2008/p.277 à p.292, paragraphe 20, l.1 à l.3). Ce constat doit peut-être amener les enseignants à essayer de rééquilibrer, dans leurs paroles et les contenus prévus, cette inégalité entre « langues et cultures relevant de minorités et de majorités sociales » (idem, paragraphe 20, l.3-4). En outre, le rapport à la culture d'origine peut être complexe pour certains élèves. Un enseignant se doit certainement de garder cela en tête. Un élève peut n'avoir, par exemple, pas envie d'évoquer sa culture d'origine et ce souhait doit être respecté. Ici apparaît « la fonction d'apaisement de l'école » (idem, paragraphe 20, l.7-8), qu'est tenu de mettre en place l'enseignant dans sa classe, fonction passant majoritairement par la mise en mots, le langage. En effet, « L'école est le lieu où on apprend que la mise en mots des différences ne cherche pas à les gommer ou les concilier, mais juste à les dire et les mettre en lumière. » (idem, paragraphe 20, l.10-11). L'objectif est de donner aux élèves les clés pour comprendre leurs différences et apprendre à les aimer ou du moins à les accepter. Ce n'est pas de les faire disparaître ou de les nier. De la même manière, il ne s'agit pas non plus de nier les rapports de pouvoir, les conflits et les tensions qui sous-tendent la relation à l'Autre mais de les apaiser en fournissant des explications verbalisées. Il ne

s'agit pas de présenter aux élèves une conception idyllique du rapport à l'Autre et un modèle d'indifférence aux différences, qui a longtemps été pensé comme le meilleur pour réduire les inégalités.

L'éducation à l'interculturalité est donc à réfléchir, à penser, à questionner sans cesse. En effet, elle touche à ce que sont nos élèves, à ce qu'est notre société et en cela elle est aussi indispensable, importante que délicate à mettre en œuvre. Les enseignants peuvent être quelque peu perturbés et se sentir maladroits lorsqu'il s'agit de la mettre en œuvre en classe car « La démarche interculturelle se présente comme une tension, un entre-deux jamais stabilisé, toujours au bord de perdre l'équilibre. » (CLERC, Stéphanie. RISPAIL, Marielle, 2008/p.277 à p.292, paragraphe 19, 1.2-3).

Les chercheurs s'interrogent même sur l'usage de ce terme, tant les polémiques sont nombreuses autour de l'interculturel. L'approche culturaliste de l'interculturel semble obsolète et certains chercheurs commencent à réfléchir l'intersubjectivité avec un rapport différent à l'altérité.

Dans une dynamique réflexive et critique, l'interculturel mérite sans cesse d'être questionné comme il l'est dans la littérature de jeunesse.

II – Littérature de jeunesse et diversité culturelle

A) Une littérature de jeunesse interculturelle ?

La littérature aurait une fonction, par essence, de « médiation culturelle » (PERRIN, Agnès, 2010/p.20, 1.4), particulièrement en classe. En effet, la littérature de jeunesse à l'École permettrait de construire une culture commune dès la maternelle, de prendre « progressivement conscience de son appartenance communautaire. » (idem, p.23, 1.25) en bâtissant des références communes avec les autres futurs citoyens. Donner à tous une première culture littéraire favoriserait la construction de l'être en tant que personne unique avec son histoire personnelle mais aussi la construction de l'être dans la société, dans le groupe avec son Histoire commune. La littérature permettrait à chaque élève de s'inscrire dans une communauté, en lui « proposant des catégories communément partagées » (idem, p.22, 1.12-13). Elle développe donc la construction identitaire de l'élève en l'inscrivant notamment dans un imaginaire collectif et lui révèle « un aspect essentiel du monde : l'existence des autres. Le jeune lecteur élargit ainsi sa sphère jusqu'à imaginer l'altérité. » (TURIN, Joëlle, 2008/p.164, 1.4 à 1.7).

Il existe justement une partie de la littérature de jeunesse qui pourrait être qualifiée d'interculturelle. Pour cause, cette dernière questionne l'altérité dans une approche humaniste, elle « (grave) l'altérité au cœur des œuvres comme une réponse à une demande urgente de (re)connaissance de l'Autre et de dialogue interculturel »

(VERNET, Matthieu, 2015/paragraphe 4, 1.9 à 1.11). Elle regrouperait les ouvrages de littérature de jeunesse qui racontent le dialogue entre les cultures. Il ne serait pour autant pas possible de parler de courant littéraire actuellement. Pour autant, la recherche s'y intéresse de plus en plus, il pourrait davantage convenir de parler de courant scientifique lié à un courant pédagogique d'éducation interculturelle.

La littérature de jeunesse étant nommée et/ou se revendiquant « interculturelle » ou « pluriculturelle » est « centrée sur les interactions culturelles et sur la construction d'identités plurielles et mouvantes, produits de ces interactions » (GOBBÉ-MÉVELLEC, Euriell, 2019/ paragraphe 3, 1.5-6). Les notions complexes de culture et d'identité sont donc questionnées à hauteur d'enfant dans ces œuvres. Les personnages principaux présentent souvent des identités multiples, remises en question, enrichies au cours de l'œuvre, parfois douloureuses et/ou niées, puis revendiquées, perçues comme un atout.

Cette littérature souhaite « favoriser la construction d'une culture humaniste qui permet à la fois à l'individu de mieux comprendre le monde et lui-même, mais aussi de développer un positionnement critique et éthique. » (PERRIN, Agnès, 2010/p.63, 1.19 à 1.23) sur des thèmes tels que la diversité culturelle, l'immigration, l'intégration... Elle cherche à permettre à l'enfant de mieux comprendre l'Autre et les différences, de s'ouvrir à des pensées universelles et de questionner le monde. Ces ouvrages semblent se focaliser non plus sur le souci de sensibilisation aux langues et cultures existant « en dehors » du pays ou étant considérées comme « minoritaires » mais sur la cohabitation, le vivre-ensemble avec tous ces bonheurs et toutes ces difficultés.

C'est donc une littérature de jeunesse qui regarde la société de près et qui, bien souvent, s'engage sur des thèmes sensibles comme l'exil avec la question des réfugiés de guerre et la difficile intégration en France dans *Moi, Dieu Merci, qui vis ici* de Thierry Lenain, le droit d'asile... Cette littérature de jeunesse « interculturelle » peut donc permettre aux adultes d'aborder ces thèmes avec les enfants à travers le filtre du « paravent du personnage » dont parle Edwige Chirouter.

La littérature est à la fois universelle et ancrée dans une culture spécifique. C'est en cela qu'elle est certainement un lieu privilégié de l'interculturalité. Elle prend racine dans une culture spécifique mais aussi dans une société précise qui cherche à développer chez les jeunes générations certains apprentissages qu'elle croit bénéfiques pour eux.

B) Le rôle de la littérature de jeunesse dans les apprentissages civiques

Cadre général

Il convient de rappeler que « l'enseignement de la littérature à l'école élémentaire n'a été institué qu'en 2002 seulement. » (PERRIN, Agnès, 2010/p.9, 1.15 à 1.17). Dans les instructions officielles précédentes, l'accent était mis sur la maîtrise de la langue, une initiation à la littérature étant présentée de manière floue et peu opératoire. La littérature de jeunesse est une dimension mise en avant dans les nouveaux programmes où elle prend une importance plus grande que dans ceux de 2008, même si elle commençait déjà à s'y voir assigner une place privilégiée.

Cependant, très vite, les pédagogues ont eu conscience du fait que « parce qu'elle fonde l'ancrage indispensable au développement de son sentiment d'appartenance sociale, (...) (elle) favorise le développement de la notion de citoyenneté. » (idem, p.23, paragraphe 4, 1.4 à 1.6). Ce sentiment d'appartenance sociale évoqué dans la sous-partie précédente semble en effet être le prérequis à une entrée progressive dans la citoyenneté, même si les deux peuvent se construire ensemble. La littérature pourrait donc aider à s'approprier la citoyenneté. Un courant de la littérature de jeunesse francophone, étudié par Anne Schneider, peut d'ailleurs être qualifié de littérature migrante parce que cette dernière prend ancrage dans l'immigration, notamment algérienne. Tout en inscrivant le propos dans le passé de la guerre d'Algérie, « cette littérature mémorielle participe d'une reconstruction fondatrice des valeurs liées à l'éducation à la citoyenneté française » (SCHNEIDER, Anne, 2008/p.4, 1.8-9). Ces ouvrages peuvent donc participer à la construction de la conscience d'une citoyenneté française, avec ses racines dans le passé, sa mémoire et ses manifestations dans le présent.

En outre, la littérature de jeunesse met l'élève en contact avec des valeurs sociales et vise une fonction formatrice souvent de manière implicite. Les œuvres « permettent l'édification d'une relation éthique au monde, une éducation sociale et affective par la projection dans des réalités historiques qui peuvent être éprouvées symboliquement. » (PERRIN, Agnès, 2010/p.24, 1.5 à 1.8). Le livre serait un espace de formation éthique. L'élève doit alors investir la compétence idéologique dont parle Umberto Eco dans *Lector in fabula*, c'est-à-dire être capable de dégager le message véhiculé par les œuvres. Cette compétence se travaille en classe et permet ainsi de développer la pensée et l'esprit critique. L'enjeu est la formation d'un lecteur actif, inscrit dans le monde qui l'entoure et apprenant à le décoder par la réflexion, le discernement. Un lecteur qui développe sa personnalité, sa capacité à prendre position et son esprit critique. Ces compétences littéraires deviennent alors des compétences sociales, citoyennes. La littérature permettrait de faire vivre en actes en classe l'exercice critique de la pensée qui est attendu d'un citoyen.

Ces réalités historiques supports de ces valeurs sociales seraient éprouvées symboliquement par l'empathie fictionnelle, « processus qui permet au lecteur de se représenter les états mentaux des personnages du récit » (LARRIVÉ, Véronique, 2015/paragraphe 2, 1.4-5) et auquel les enfants sont très sensibles. Selon Joëlle Turin, « Lire une histoire sans s'identifier à un personnage et sans projeter sur celui-ci ses

besoins et ses désirs, même les plus inconscients, est impossible à l'enfant. » (TURIN, Joëlle, 2008/ p.46, 1.4 à 1.6). Peut-être est-ce cette empathie fictionnelle dont font preuve les enfants, et à développer en classe, qui leur permet de s'approprier les valeurs sociales implicitement présentes dans les œuvres et de développer des compétences civiques. Effectivement, selon Véronique Larrivé,

tout exercice sollicitant la communication empathique avec les personnages de la fiction permet de développer non seulement l'aptitude à l'empathie fictionnelle des lecteurs-scripteurs, mais aussi l'aptitude sociale de ces élèves à la communication empathique avec leurs pairs. (LARRIVÉ, Véronique, 2015/paragraphe 60, 1.2 à 1.6)

Lorsque l'objectif est de faire croître des compétences interculturelles chez les élèves, peut-être faudrait-il alors développer cette compétence littéraire d'empathie fictionnelle. Communiquer avec les personnages fictionnels des œuvres permettrait de mieux communiquer avec l'Autre réel.

Les enseignants utilisent d'ailleurs beaucoup les œuvres de littérature de jeunesse dans leurs séquences d'enseignement moral et civique, de diverses manières mais au service d'objectifs précis de cette discipline. En effet, de par les valeurs portées par la littérature de jeunesse, elle est intimement liée au programme d'enseignement moral et civique. Dans le programme de français du cycle 3, pour la culture littéraire et artistique en CM1-CM2, au sein de l'entrée « la morale en question », il est proposé d'étudier « des albums, des contes de sagesse, des récits de vie en rapport avec le programme d'enseignement moral et civique » (p.71 - Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018). Au cycle 1, l'enseignement moral et civique n'est pas dans les programmes, mais « les histoires lues, contes et saynètes (...) contribuent » à la construction d'« une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...) » (p.4 - Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015). Les élèves de maternelle peuvent en effet s'identifier aux personnages fictifs tout en mettant à distance suffisante ces expériences, en apprenant à se décentrer. Le livre leur permet de n'être ni dans l'expérience personnelle, trop proche, ni dans le concept qui peut empêcher l'implication car trop éloigné. Les enseignants peuvent donc utiliser la littérature de jeunesse comme support privilégié pour aborder des notions complexes avec des élèves de cet âge, en visant des objectifs clairs comme, par exemple, une première compréhension d'une des valeurs de la République française : l'égalité.

Cas particulier de *La cabane d'Isabel* de Sarah Stewart et David Small

J'ai, pour ma part, choisi de vérifier si une séquence autour de *La cabane d'Isabel* de Sarah Stewart et David Small, publiée aux éditions Syros, pouvait développer chez mes élèves des compétences civiques et plus précisément des compétences interculturelles d'acceptation de l'Autre et de sa différence culturelle comme source d'enrichissement réciproque.

J'ai choisi cet album pour plusieurs raisons. La première est la place faite dans ce dernier à la problématique de la langue. Effectivement, de par le contexte de ma classe, les biographies langagières de mes élèves m'intéressent beaucoup pour parvenir à mes objectifs. J'ai pour objectif que mes élèves conçoivent le plurilinguisme comme une richesse pour notre classe. Isabel est mexicaine, elle parle espagnol et vient vivre avec sa famille aux États-Unis où la langue principalement parlée est l'anglais. Dans les lettres qu'elle envoie à sa tante Lupita, elle parle de façon quasiment systématique de la langue. Le champ lexical de la langue est d'ailleurs omniprésent dans cet album au sein des expressions « ma nouvelle langue » (p.5), « ta lettre en espagnol » (p.5), « les mots anglais que tu m'as enseignés » (p.5), « j'ai entendu parler espagnol » (p.7), « Je choisis les mots anglais que je connais déjà et le dictionnaire de Chavo m'aide à en trouver de nouveaux. » (p.7), « Elle ne connaît pas l'espagnol » (p.14), « L'anglais me vient encore difficilement » (p.16), « J'ai appris une nouvelle expression anglaise. » (p.20), « Mon anglais s'améliore tous les jours » (p.28)... Le cadeau que demande Isabel à ses invités pour son anniversaire met là encore la problématique de la langue au premier plan, comme étudié plus tard dans mon propos. Les phrases « Ça me rassure de pouvoir parler espagnol à la maison, car j'ai encore un peu peur de prendre la parole en classe. Chavo pense que c'est mieux de connaître deux langues plutôt qu'une seule. » (p.20) et « Dans les lettres que tu m'envoies chaque semaine, les mots espagnols sont comme des amis. » (p.28) ont fait l'objet de beaucoup de discussion de la part des élèves quant à des expériences personnelles et/ou à l'empathie fictionnelle qu'ils ressentaient pour Isabel et son expérience linguistique. Ils ont compris qu'Isabel passe par divers ressentis quant à sa nouvelle langue, de l'excitation, la curiosité, à la tristesse, le désespoir, la nostalgie. La comparaison des mots espagnols avec des amis semble avoir permis aux élèves de saisir l'importance que prend la langue maternelle dans une vie.

Le deuxième élément qui a motivé mon choix est la réalité historique décrite dans cet album : la migration économique des Mexicains aux États-Unis. J'ai pensé qu'éprouver de manière symbolique cette réalité historique pouvait amener mes élèves à développer des compétences interculturelles. J'ai décidé de mettre en place le contexte historique au début de la séquence par l'étude d'un texte informatif sur la migration à la frontière américano-mexicaine, l'une des seules au monde entre un pays en voie de développement et un pays riche. Nous avons mis en relation la date de la première lettre d'Isabel (5 avril 1957) et le début de la forte immigration mexicaine aux États-Unis dans les années 1950, en expliquant les raisons possibles de cet exil (qui se confirment par l'emménagement dans un quartier ouvrier). J'ai également mis en place un travail de repérage du Mexique et des États-Unis et de traçage du trajet de la famille sur une carte. Cet album présente donc un récit qui permet de croiser l'Histoire universelle avec l'histoire individuelle.

Enfin, j'ai choisi cet album car il traite des mémoires plurielles dont parle Anne Schneider dans la communication nommée « Mémoire(s) de l'enfant migrant en littérature de jeunesse contemporaine », donnée par elle-même et Magali Jeannin et

filmée à Caen lors de la 3^e édition de la Semaine de la mémoire, qui s'est déroulée du 17 au 21 septembre 2018. Dans *La cabane d'Isabel*, la persistance de la mémoire de son pays d'origine est visible dans son quotidien, dans ses occupations et dans ses interactions avec les autres. La « mémoire sensorielle », c'est-à-dire la mémoire davantage centrée « sur le vécu de l'enfant », dont parle Anne Schneider est omniprésente à travers les couleurs, les symboles, la nourriture, les sons avec la musique lors des anniversaires... Elle l'est davantage encore à la fin du livre, lorsqu'Isabel comprend que sa culture peut être acceptée. Selon Anne Schneider, à l'école, cette mémoire est souvent tue. J'ai voulu voir si la littérature de jeunesse pouvait être un support pour que les élèves dévoilent ces mémoires plurielles, s'en libèrent, pour les faire cohabiter.

Cet album de littérature de jeunesse fait partie de ceux, nombreux, qui traitent la migration du point de vue de l'enfant. Dans celui-ci, cela est d'autant plus vrai que c'est la focalisation interne qui est adoptée tout du long avec l'usage du genre épistolaire présentant au lecteur exclusivement le point de vue d'Isabel. Cet ouvrage offre donc un regard d'enfant sur cette épreuve, sur le rapport aux lieux, sur la famille. Il s'ancre en cela dans une certaine tradition mais s'en écarte également par le recours au genre épistolaire et l'utilisation d'une focalisation unique.

Il présente un autre point de convergence avec beaucoup d'autres ouvrages de cette veine : son schéma narratif. En effet, il débute par le topos du départ du pays natal (l'élément perturbateur), se poursuit par l'évocation des peines de l'intégration (les péripéties) et prend fin sur une note positive (la résolution).

Pour autant, bien que ce schéma topique semble rapprocher cet album de beaucoup d'œuvres de littérature de jeunesse évoquant l'immigration, le traitement de la culture d'origine semble l'en différencier. Elle y est omniprésente, réconfortante et ne s'efface pas au fur et à mesure de l'intégration. Au contraire, lorsqu'Isabel s'intègre c'est avec sa culture, à l'aide de sa culture qui n'est jamais aussi prégnante qu'à ce moment-là. L'intégration ne semble absolument pas nécessiter pour la petite fille une négation de ce qu'elle est. Le fait que l'intégration d'Isabel se construise en même temps que sa cabane en est aussi la preuve. L'intégration de la petite fille se construit également au fur et à mesure des anniversaires où sa mère cuisine et devient concrète lors de son propre anniversaire, moment de pur bonheur. En cela, le tragique de certains albums n'est pas de mise dans *La cabane d'Isabel* qui plante le décor d'un univers enfantin doux, plein de sensibilité et de solutions.

Cette œuvre se démarque également par la migration qu'elle traite et qui l'est peu dans les ouvrages de littérature de jeunesse occidentaux. Elle présente ainsi une société américaine où la diversité culturelle ne se résume pas à la famille d'Isabel, la diversité mélanique des autres enfants et parents étant très présente sur les illustrations.

Cet album s'éloigne donc par certains aspects des caractéristiques des ouvrages traitant l'immigration à hauteur d'enfant. Il est pour autant bien issu de cette tradition dont les contours semblent évoluer en même temps que la société.

Si le véritable rôle de la littérature de jeunesse dans les apprentissages civiques est encore débattu, d'autant plus qu'on ne peut l'y cantonner, chacun s'accorde à dire qu'elle apprend à l'enfant à « parler, penser, imaginer et questionner » (TURIN, Joëlle, 2008/p.164, paragraphe 2, 1.6-7), à interroger et s'interroger.

C) La littérature de jeunesse est-elle représentative de la diversité mélanique et culturelle de nos sociétés ?

La littérature de jeunesse apprend à l'élève à questionner le monde. Mais ce monde fictif permet-il à l'élève de percevoir la diversité des humains du monde réel ?

Il convient tout d'abord de se demander si la littérature de jeunesse est représentative de la diversité mélanique. Ayant étudié les albums illustrés de littérature de jeunesse publiés entre 1980 et 2010, Nathalie Thiery et Véronique Francis écrivent que, dans des contextes occidentaux, ils « mettent très peu en scène l'enfant noir » (THIERY, Nathalie. FRANCIS, Véronique, 2015/p.48, paragraphe 3, 1.7), « y compris pour figurer au second plan dans un groupe d'enfants. » (idem, p.50, paragraphe 3, 1.3-4). Elles parlent même de « racisme par omission » (idem, p.50, paragraphe 3, 1.6-7) car cette littérature « prive les filles et les garçons, noirs et blancs, d'images donnant à voir des sociétés marquées par la diversité, caractéristique constitutive de nos sociétés du XXI^e siècle. » (idem, p.50, paragraphe 3, 1.7 à 1.9). La différence mélanique serait donc niée dans une grande partie de la littérature de jeunesse occidentale, ce qui pourrait réduire les chances d'apprendre à vivre avec dès l'enfance.

Lorsque les enfants noirs sont présents, « on observe une absence quasi systématique de nomination de la couleur de peau » de ces derniers (idem, p.48, paragraphe 4, 1.3). Une grande partie de la littérature de jeunesse n'évoquerait donc pas la différence de phénotype lorsqu'elle apparaît et s'inscrirait dans l'indifférence aux différences, même culturelles, abordée postérieurement. Il a été dit plus haut que la cécité aux différences en classe n'était pas la solution, la serait-ce en littérature de jeunesse ? Et si non : alors, comment traiter ces différences ?

Lorsque la différence de phénotype est évoquée, ce serait la stigmatisation basée sur ce dernier qui serait mise en avant, les discriminations raciales étant parfois traitées ouvertement, comme dans *Max et Koffi sont copains* de Dominique de Saint Mars et Serge Bloch aux éditions Calligram. La présence d'enfants noirs se justifierait même la plupart du temps par le traitement de problématiques spécifiques car elle « est généralement associée à un problème ou à un questionnement en lien à des notions d'identité et de différence associées à la couleur de peau. » (idem, p.46, paragraphe 2, 1.4

à 1.6). Très peu d'albums se situeraient dans le groupe de ceux « où l'enfant noir vit une situation ordinaire de l'expérience enfantine » (idem, p.46, paragraphe 5, 1.5-6), partage « des émotions (...) proches du vécu des jeunes lecteurs quels qu'ils soient » (idem, paragraphe 5, 1.6-7). Il serait trop peu courant que l'enfant noir se trouve

dans les contextes de socialisation scolaire ou familiale dans lesquelles les livres pour la jeunesse mettent habituellement en scène des enfants blancs : découverte de nouveaux environnements, d'émotions, conquête de l'autonomie,... (idem, paragraphe 5, 1.8 à 1.11)

L'enfant noir apparaîtrait donc beaucoup dans des ouvrages de littérature de jeunesse lorsque l'auteur souhaite traiter la question de la discrimination ou du questionnement identitaire. Cet enfant vit alors des expériences où ces problématiques s'expriment, expériences par ailleurs peu associées aux enfants blancs.

Ainsi, beaucoup d'albums de littérature de jeunesse excluent le phénotype foncé de leur horizon, certains le représentent sans le nommer tandis que d'autres le représentent et le mettent en avant mais seulement afin d'évoquer des problématiques lui étant associées dans le contexte occidental. L'enfant noir se questionne souvent dans ces albums sur son identité. Il est en proie à une tension entre plusieurs cultures et peut être victime de racisme. Sa présence est souvent associée à la question vive de l'immigration. Il est peu rencontré dans des situations pleinement heureuses, ce qui « explique sans doute l'impression de vulnérabilité qui se dégage des figures d'un enfant noir diversement touché par l'adversité » (idem, p.49, paragraphe 2, 1.15-16).

L'attention portée par les enseignants au choix des ouvrages proposés à leurs élèves serait alors peut-être primordiale, afin de ne pas induire des représentations réductrices dans leurs esprits en se cantonnant à un seul type de traitement de la diversité mélanique. Par exemple, le fait de choisir systématiquement des ouvrages où la couleur de peau noire est associée à la discrimination aurait pour risque probable de faire naître chez les élèves de représentations schématiques et stéréotypées.

Dans un second temps, l'intérêt peut être porté sur la présence de la diversité culturelle dans la littérature de jeunesse.

Les enfants noirs seraient la plupart du temps présentés dans un mode de vie occidental où la langue, les croyances et les traditions sont peu évoquées. Une minorité d'albums laisseraient « une place à la diversité des expériences réelles, vécues au sein des familles (...), sans pour autant tomber dans l'assignation ou une approche folklorique de l'altérité. » (idem, p.47, paragraphe 4, 1.1 à 1.3). Ce serait d'ailleurs pour éviter ce risque que « les albums se réfèrent le plus souvent aux modes de vie les plus reconnus et valorisés socialement. » (idem, p.49, paragraphe 4, 1.5-6). Il semble difficile pour les auteurs de traiter les particularités culturelles des cultures dites « minoritaires » en évitant les écueils que sont l'assignation à ces particularités ou la perpétuation des stéréotypes.

En effet, certains stéréotypes bien ancrés dans les esprits le sont aussi dans les ouvrages de littérature de jeunesse, bien qu'une attention de plus en plus forte soit portée à les faire

disparaître. Selon Virginie Douglas, « le schéma colonial dominateur/dominé se prolonge et se perpétue à bien des égards dans les représentations véhiculées par le livre pour enfants » (DOUGLAS, Virginie, 2009/p.11, paragraphe 2, 1.1 à 1.3). Elle parle même de « rapports de pouvoir dans les œuvres étudiées entre une culture considérée comme supérieure et l'autre comme inférieure » (idem, p.11, paragraphe 2, 1.4 à 1.6)). Lorsque les cultures non occidentales sont traitées dans les ouvrages de littérature de jeunesse occidentaux, des représentations stéréotypées, réminiscences du colonialisme, apparaissent donc parfois. De plus, bien souvent, lorsqu'une identité hybride est présentée « l'épreuve douloureuse du tiraillement, du déchirement entre les deux cultures, d'origine et d'adoption. » est mise en avant (idem, p.11, p.2, 1.8 à 1.12). La différence culturelle, tout comme la différence mélanique, apparaîtrait donc très souvent dans des ouvrages ayant pour objet le questionnement identitaire.

La négation des singularités dans la littérature de jeunesse, qu'elles soient culturelles ou mélaniques, est encore présente et ne permettrait pas aux élèves de faire l'expérience de la diversité et de bousculer leur représentation de la norme. Elle pourrait même leur offrir l'image d'un monde uniforme où le modèle européen prédomine. Cependant, certains ouvrages soulignant ces différences pourraient aussi induire des représentations réductrices dans l'esprit des élèves. Toutefois, beaucoup présentent un hymne universel à la diversité, loin de la cantonner à certains thèmes.

L'éducation à la diversité consisterait peut-être, en premier lieu, à mettre à disposition des élèves une bibliothèque de classe qui serait le reflet de la diversité des couleurs de peau et des cultures de nos sociétés, afin qu'ils puissent se représenter le monde tel qu'il est et non pas de façon standardisée. En outre, les ouvrages de la littérature de jeunesse « interculturelle » peuvent permettre de questionner le monde, sa relation à autrui, à soi et à sa propre identité. La littérature de jeunesse en classe pourrait donc être un organe de transformation sociale.

Partie problématique

J'ai décidé de chercher des réponses à ma problématique à travers une séquence sur le livre de littérature de jeunesse *La cabane d'Isabel* de Sarah Stewart et David Small aux éditions Syros.

Cet album épistolaire traite du sujet de l'immigration à travers l'histoire d'Isabel et de sa famille qui quittent le Mexique pour s'installer aux États-Unis. Cette petite fille envoie des lettres à sa tante Lupita, restée au pays, pour lui raconter les joies et les peines de son intégration. Elle construit une cabane avec des cartons, où elle passe beaucoup de temps, et se crée ainsi un « espace intime » (CAVAILLE, Fabienne, 2016/paragraphe 37, 1.10) si rassurant. Il est d'ailleurs révélateur que le titre anglais de cet album soit *The Quiet Place*. Cet espace

joue un rôle fondamental (il devient finalement le sujet principal de l'album), il est fabriqué à l'image du lieu d'origine perdu et devient le lieu d'accueil de ses nouveaux amis, autrement dit de son intégration réussie. (idem, paragraphe 37, l.10 à l.13)

Assurément, la cabane, qu'Isabel décore à l'image de son pays natal (notamment avec le soleil, très important dans la mythologie aztèque), est omniprésente, tant sur les illustrations que dans les lettres de la petite fille. Il semble alors évident que ce soit le lieu symbolisant son intégration lorsqu'elle invite ses camarades à venir y jouer pour son anniversaire. Cet épisode où ces enfants américains rentrent dans son monde, elle qui tente depuis cinq mois de s'insérer dans le leur tant bien que mal, est central parce qu'il illustre le préfixe *inter* du mot « interculturelité », c'est-à-dire la réciprocité, un lien tissé dans les deux sens.

J'ai choisi cet ouvrage après avoir parcouru la page Facebook du Comité de lecture Livre ensemble où il apparaît. L'histoire m'a interpellée car je recherchais un ouvrage où l'immigration et la difficulté de s'adapter à une nouvelle culture sans nier la sienne apparaissent. Ensuite, j'ai effectué des recherches sur ce livre et j'ai découvert l'article « (Ap)prendre la géographie par les sentiments » de Fabienne Cavaille qui m'a convaincue. Dans cet article, elle appuie majoritairement ses propos sur cet album et met l'accent sur les émotions géographiques pouvant être provoquées par la « lecture d'immersion, empathique, voire fusionnelle pour plonger chaque enfant dans les expériences spatiales des personnages » (CAVAILLE, Fabienne, 2016/paragraphe 42, l.4-5). J'ai trouvé riche didactiquement le fait que les expériences géographiques soient, selon elle, amplifiées par les expériences esthétiques des couleurs variant selon les sentiments d'Isabel, des paysages contrastés entre le départ du pays d'origine et l'arrivée dans celui d'accueil et de l'apaisement final des couleurs lors de l'apparition du sentiment d'appartenance. La lecture de cet album et la réflexion pour le didactiser n'ont fait que confirmer mon choix tant il est riche en implicite, en relations diverses entre le texte et l'image, en détails qui font de l'élève un véritable observateur. J'ai donc fait le pari qu'il permettrait de développer des compétences littéraires et des compétences interculturelles dans un même temps car liées, entrelacées de manière infrangible.

L'enjeu de mon projet est de développer les compétences interculturelles de mes élèves par la littérature de jeunesse pour mieux vivre ensemble en créant "la culture de la classe", mélange de toutes leurs cultures.

Hypothèses

Ma première hypothèse est que la littérature de jeunesse pourrait développer ces compétences interculturelles chez mes élèves en leur permettant de découvrir d'autres cultures, de s'ouvrir à l'Autre, à l'inconnu, en étant une sorte de fenêtre sur le monde, sur autrui et sur des cultures qu'ils ne connaissent pas ou mal. La littérature de jeunesse

accroîtrait l'ouverture à la diversité culturelle en cultivant la connaissance de l'Autre, d'autres cultures, d'autres langues, d'autres particularités culinaires, musicales, d'autres traditions, d'autres divertissements ainsi que d'autres façons de vivre et de percevoir certains événements. La littérature de jeunesse pourrait donc faire éclore un enrichissement culturel, notamment mutuel, au sein d'une classe.

Je fais aussi l'hypothèse que, par l'empathie fictionnelle et le fait de se mettre à la place d'Isabel dont la culture est source de tension, bouleversée, mes élèves n'ayant pas connu cette dualité développeront un désir d'interculturalité. Mes élèves ayant connu le même parcours qu'Isabel, eux, se sentiront peut-être davantage compris par le groupe classe et cette séquence pourrait ainsi faire naître ou renaître leur envie de partager leur culture et de recevoir celle de l'autre. La littérature de jeunesse pourrait donc développer de réelles compétences civiques, potentiellement réinvestissables dans la cour de récréation et à l'extérieur de l'école (potentialité ne pouvant pas être vérifiée dans cette recherche mais pouvant faire l'objet d'une postérieure). En résumé, elle pourrait amener leur désir d'interculturalité à grandir. C'est la progression, grâce à une séquence de littérature, de cette compétence civique, qui est donc à mesurer.

Problématique

Il importe, à ce moment de mon propos, de postuler la question centrale à laquelle je tenterai de répondre : qu'est-ce que ce type de projet visant l'interculturalité par la littérature de jeunesse permet comme évolution des représentations chez les élèves, qui attesterait d'un début de compétence interculturelle ?

Il convient de préciser que les compétences interculturelles dont je cherche à vérifier la naissance se situent à la croisée de deux configurations didactiques de Christian Puren. Elles se trouvent au sein de sa configuration didactique n°5 et de sa « compétence co-culturelle ». Effectivement, c'est la construction, par l'action des élèves en classe durant cette séquence, d'une culture collective, nommée « co-culture » par Christian Puren, que je souhaite mesurer. Les compétences recherchées prennent également place dans la configuration didactique n°3 et sa « compétence interculturelle », parce qu'elles sont basées sur la capacité à se décentrer, à questionner sa propre identité en découvrant celle des autres, à remettre en cause ses représentations et l'image a priori que l'on se fait de ses camarades.

Les deux sont liées dans mon travail car la configuration didactique n°3 ne serait pas suffisante pour développer de réelles compétences de compréhension. Effectivement, pour Christian Puren, la communication avec l'Autre ne suffirait pas à le comprendre. Ce serait l'action commune qui permettrait une véritable compréhension. Jacques Demorgon pense que lorsqu'il y a apprentissage interculturel, il y a production de nouvelles réponses culturelles. Or, lorsque Christian Puren utilise le terme de « co-culture », c'est justement

pour définir ces « “nouvelles réponses culturelles” produites par des co-acteurs », « culture partagée par et pour l’action collective » (PUREN, Christian, 2008/p.12 – 1.9 à 1.11). En fait, selon lui, dès que la problématique interculturelle est pensée sur la durée et dans le groupe, et non sur une simple rencontre touristique informationnelle entre deux individus par exemple, elle devient une problématique co-culturelle. Les problématiques interculturelle et co-culturelle se rencontrent donc dans mon travail, elles y sont indissociables.

Partie méthodologie

Présentation du protocole de recueil des données

Mon protocole de recueil des données s’inscrit dans un projet de création de « la culture de la classe », de « notre classe interculturelle » par l’étude de l’ouvrage de littérature de jeunesse *La cabane d’Isabel*. Je voudrais tenter de savoir dans quelle mesure la littérature de jeunesse peut engager notre classe dans un projet interculturel et faire progresser les représentations de mes élèves à propos de la diversité de leurs cultures. C’est donc un projet qui s’inscrit dans une problématique rencontrée et dans un contexte bien précis, de la classe et de l’école, puisque l’école Félix Soulès d’Éauze accueille énormément d’élèves allophones. C’est un besoin que j’ai ressenti dès les premiers jours dans cette classe en faisant face à des insultes quant à l’origine de certains élèves et à des réflexions sur la religion. Avant de mettre en place cette séquence, j’ai donc mis en place une séquence sur la laïcité en enseignement moral et civique, et en parallèle j’en mène une sur le racisme. J’ai aussi fait le constat du fait que certains de mes élèves ressentaient l’envie de parler de leurs cultures, de leurs langues maternelles et de leurs pays natals, revenant très souvent dans les conversations entendues. Cette séquence a donc été pensée pour le contexte de ma classe. Cependant, de plus en plus de cultures différentes se rencontrent dans les classes de notre pays. Cette séquence trouverait donc sa place dans nombre d’entre elles. De surcroît, au cycle 3 plus que jamais, cycle des approfondissements et bien souvent des questionnements identitaires, offrir aux élèves l’occasion de relativiser les particularismes afin qu’ils soient apaisés face à l’altérité semble du ressort du système éducatif.

J’ai débuté cette séquence par une activité autour d’un réseau de cinq livres de littérature de jeunesse afin d’installer l’univers de référence des albums interculturels évoquant l’immigration et de recueillir les représentations initiales de mes élèves. Je pense que la création d’une communauté de lecteurs au sein de la classe peut, entre autres, permettre avec plus de facilité d’y développer l’interculturalité en créant une culture commune. Le dispositif de mise en réseau peut ainsi participer à l’édification progressive d’une communauté de lecteurs, ainsi que la construction de référents communs qui

donnent de la matérialité à cette culture commune. Nous avons créé un affichage évolutif intitulé « Notre réseau de lecture – L'enfant qui part » sur lequel les élèves ont collé les premières de couverture des albums. Les albums choisis étaient *Moi, Dieu merci, qui vis ici* de Thierry Lenain et Olivier Balez, *Les Poings sur les îles* d'Elise Fontenaille-N'Diaye et Violeta Lopiz, *La robe rouge de Nonna* de Michel Piquemal et Justine Brax, *Côté cœur* de Rascal et Stéphane Girel et enfin *Bonjour la France* de Jia Qinhan. La séance a commencé par une activité de tri, où les élèves, par groupes, devaient isoler ces cinq albums évoquant le même thème parmi huit. Puis, une fois la mise en commun effectuée, chaque groupe se voyait attribuer un album et avait vingt minutes pour préparer une présentation de ce dernier à soumettre à la classe.

Dès cette première séance, j'ai pu observer des comportements montrant la nécessité de cette séquence. En effet, Jeng, l'élève allophone thaïlandais, lorsqu'il a découvert l'album *Bonjour la France* de Jia Qinhan, a semblé s'identifier à la petite fille en prononçant un « Non... » très triste lorsqu'elle se retrouve seule, en larmes, dans sa chambre et en s'exclamant un « Oui, amis ! » lorsqu'elle est intégrée à ses camarades à l'école. Ses réactions tout au long de la découverte des illustrations, ne pouvant pas lire, semblaient montrer clairement une identification à ce personnage. Cette observation pourrait être une première preuve du désir d'interculturalité de cet élève, qui a eu beaucoup de mal à nouer des liens avec les autres et vit difficilement son rapport à la langue française. Je pense que cette première séance a été nécessaire pour le bon déroulement de la suite de la séquence, tant grâce aux observations que j'ai pu faire qu'aux objectifs que je visais pour mes élèves.

Documents collectés et indicateurs

Les documents que je collecte dans la suite de la séquence pour mettre à l'épreuve mes hypothèses sont de deux types.

Le premier type de documents collectés est des productions d'élèves qui seront analysées avec une grille d'observation. Les productions analysées seront celles portant sur les pages 25-26 du livre où Isabel raconte un souvenir d'un moment heureux dans son pays natal : « J'ai trouvé la fête nationale du 4 juillet très bruyante, mais le joli feu d'artifice m'a fait penser à une explosion de fleurs au-dessus du lac. C'était comme si nous étions chez nous, au Mexique, tous ensemble. ». Les élèves doivent réaliser un travail en binôme. Un membre du binôme doit raconter à l'autre un souvenir d'un moment heureux passé dans son pays, sa région, sa ville natale ou bien simplement dans un lieu qu'il aime et qui lui manque. Il doit surtout décrire les sentiments qu'il a ressentis en vivant ce moment. L'autre élève doit, suite à cette expression de soi, conter ce souvenir dans une production écrite en commençant par exemple par « *Prénom* se souvient... ».

Ainsi, je souhaite analyser la capacité à écouter l'autre, à se mettre à sa place, à embrasser ses ressentis, à essayer de comprendre son vécu et ses sentiments.

Ces productions écrites pourront me permettre de vérifier mes deux hypothèses. La première en sondant les éléments culturels qui pourraient apparaître dans les productions écrites, preuves que l'élève aura découvert quelques fractions d'un autre univers culturel. La seconde en analysant la capacité à faire preuve d'empathie, c'est-à-dire à se mettre à la place de l'autre, notamment par la compréhension de ses sentiments. J'analyserai également pour la seconde hypothèse la capacité à tenter de rentrer dans le monde de son camarade et donc à s'engager sur le chemin de l'interculturalité.

Les indicateurs seront donc la présence de références culturelles pour la première hypothèse. Pour la seconde hypothèse, ce sera la nomination des sentiments du camarade, du pourquoi de ses sentiments ainsi que des détails appartenant à l'univers de cet autre.

Je collecte également, en les photographiant, les réponses au brouillon de mes élèves à la question suivante : « Quel est ton ressenti en comparant les p.1-2 et 3-4 aux pages 9-10-11-12 ? Que ressens Isabel dans les dernières ? » (Annexe 1). En effet, sur les pages 1 à 4, Isabel et sa famille sont en train de quitter le Mexique. Les couleurs sont chaudes, la nature est verdoyante, le ciel est bleu, le soleil brille. Au contraire, sur les doubles-pages 9-10 et 11-12, dominées par des couleurs froides, Isabel est seule, dans le jardin enneigé de sa nouvelle maison, au sein d'une cité industrielle. En arrière-fond de la double-page 11-12 se trouvent des usines, les fumées semblant s'échapper inlassablement de leurs cheminées.

J'ambitionne ainsi, à travers le prisme d'une grille d'observation, de trouver des réponses à ma seconde hypothèse, en analysant l'empathie fictionnelle dont les élèves peuvent faire preuve, à travers des écrits plus spontanés, qui échappent à une codification stricte.

Les indicateurs sur lesquels je m'attarderai seront l'évocation des sentiments d'Isabel et de la raison de ses sentiments. Je regarderai également si l'élève fait référence à sa propre expérience de l'éloignement, de la rupture, à son propre lien avec les lieux pour expliquer les ressentis d'Isabel, s'il s'appuie seulement sur ce qu'il a lu ou s'il mêle les deux univers, réel et fictif.

J'ai aussi choisi de récolter les représentations initiales de mes élèves et les représentations à l'issue de la séquence, en posant la même question : « Que penses-tu des différences culturelles entre enfants dans la classe et l'école ? ». J'espère ainsi pouvoir comparer ces dernières et tenter de mesurer des modifications dans les représentations de mes élèves.

Ces données pourront peut-être servir mon hypothèse n°2, en montrant un développement de leur désir d'interculturalité, de rencontre de l'Autre, d'action avec l'Autre, d'enrichissement mutuel. Je les traiterai à l'aide d'une grille d'observation, comme les deux autres premiers types de données. Cette grille sera, pour autant, quelque peu

différente puisqu'elle sera un outil de comparaison entre les deux productions d'un même élève, production de début et production de fin de séquence.

Les éléments guettés seront le nombre d'acceptions positives utilisées dans la réponse (adjectifs mélioratifs, champs lexicaux...) et la présence de nouveaux arguments.

Le second type de documents est des captations vidéo dont je ferai la transcription. Ces captations vidéo sont effectuées lorsque l'étude du livre, aux pages 30-31, amène les élèves, lors du goûter d'anniversaire d'Isabel où elle fait découvrir la culture mexicaine à ses camarades et décrit cela à sa tante (Annexe 8), à réaliser une production écrite puis à l'oraliser. Les élèves doivent réaliser une lettre décrivant leur fête, à la manière de celle d'Isabel décrivant son anniversaire mexicain à sa tante Lupita. Ils doivent intégrer dans cette lettre des éléments culturels propres à leur pays natal, région natale ou à leur famille, par exemple des traditions familiales. Il est important à ce moment-là de faire comprendre aux élèves que chacun d'entre eux a une culture spécifique, que la mémoire familiale est très importante chez chacun d'entre eux. La consigne est : « Tu dois écrire une lettre à une personne. Cette lettre doit décrire ta fête et ce que tu as fait découvrir à tes invités de ta culture familiale (nourriture, musique, danse, jeux, traditions...). ». Ensuite, ils lisent leur lettre à leurs camarades et ces échanges sont filmés afin de capter les questions posées sur les éléments culturels.

Ainsi, je voudrais mesurer si ce passage du livre a pu amener mes élèves à s'ouvrir à d'autres cultures et a permis des apports culturels, dans le but de nourrir mon hypothèse n°1.

Les indicateurs permettant de prouver, d'infirmer ou de relativiser mon hypothèse seront donc l'apparition de questions sur des éléments culturels ainsi que le type d'éléments culturels le plus présent quantitativement dans ces dernières.

Il m'importera également d'orienter mon regard sur les propos montrant l'envie de découvrir la culture d'autrui et sur ceux montrant au contraire l'envie de la partager. Ces indicateurs seront peut-être à même d'apporter des matériaux pour la seconde hypothèse.

Le deuxième moment où je collecte des vidéos est une séance basée sur les pages 29-30 de l'album lorsqu'Isabel annonce à sa tante qu'elle a invité des camarades pour son anniversaire et qu'elle déclare : « Je leur ai demandé de m'apporter leurs mots favoris en guise de cadeaux. ». Les élèves doivent, par binôme, découvrir les trois mots favoris de leur camarade dans sa langue maternelle ou une langue qu'il connaît, savoir ce qu'ils évoquent pour lui, les apprendre en essayant de les prononcer correctement et les écrire. Ensuite, nous réalisons un affichage dans la classe, composé de tous ces mots, comme si nous préparions le cadeau d'anniversaire d'Isabel. Cet affichage (Annexe 2) participe également, je le pense, à la matérialité de la culture commune de la classe. Je filme un binôme durant ce travail et l'assistante de vie scolaire ainsi que la service civique en filme également un chacune. J'ai choisi un binôme composé de l'élève allophone thaïlandais et d'un élève d'origine française (Jeng et Alexandre), un binôme composé

d'un élève d'origine portugaise et d'un élève d'origine maghrébine (Ismaël et Inaya) ainsi qu'un binôme composé d'une élève allophone arrivant d'Espagne et d'une élève d'origine française (Maryam et Jade). Le passage filmé est celui de l'apprentissage des mots et de la question « Qu'est-ce que ce mot évoque pour toi ? ». La mise en commun avec la création de l'affichage a également été filmée par l'assistante de vie scolaire. Chaque membre du binôme devait restituer devant la classe les mots appris par son camarade, dire pourquoi ce dernier les aime et les écrire sur l'affiche.

Le but de ces captations vidéo est d'analyser la faculté de ce livre à développer la capacité des élèves à recevoir des éléments linguistiques nouveaux et à en faire partager. Il s'agit de voir si la littérature de jeunesse peut ouvrir les élèves à la diversité linguistique. Elles permettront donc, je l'espère, de nourrir mon hypothèse n°1.

Les indicateurs seront la capacité des élèves à restituer ces nouveaux éléments linguistiques et à donner leur traduction. Il pourra être aussi intéressant de guetter l'aide et les corrections apportées par le second membre du binôme. Je pourrai également rendre compte de la présence d'éléments culturels évoqués, puisqu'il est probable que, pour expliquer certains mots, il soit nécessaire de faire référence à la culture.

Le déroulé de la séquence, afin d'en saisir clairement les différentes étapes, est présenté en annexe 3 avec la fiche séquence et deux séances détaillées en fiches de préparation.

Données de terrain non collectées

Les données de terrain peuvent être multiples, pouvant être puisées également auprès des enseignants. Ma recherche étant axée sur le développement de compétences chez les élèves, sur la progression de leurs représentations, aucune des données recueillies n'est axée sur le travail du professeur des écoles. Ce n'est pas la prévision que fait l'enseignant qui m'intéresse, donc non pas ses préparations ni les manuels scolaires, mais ce qui se passe en classe, ce qui naît ou croît chez les élèves.

Je n'ai pas choisi de réaliser d'entretiens pour cette recherche car je trouve que la notion de culture peut d'avantage se comprendre en actes, se vivre que se mettre en mots, indépendamment de l'action. Le seul moment où je pense que cette méthode de recueil aurait pu être utilisée est pour les représentations initiales et de fin de séquence. Cependant, les données auraient été, me semble-t-il, trop fastidieuses à traiter pour avoir un grand nombre de comparaison.

J'ai hésité à proposer un questionnaire aux parents d'élèves pour avoir leur retour sur des éléments culturels évoqués par leur enfant durant la séquence. Pour autant, j'ai renoncé à ce choix en songeant au fait que beaucoup d'entre eux, ne maîtrisant pas la

langue française, pourraient se sentir mal à l'aise. De plus, il peut sembler personnel et complexe de questionner les parents sur la notion de culture, très difficile à cerner.

J'aurais également pu récolter des cartes mentales ou des dessins d'élèves, notamment pour recueillir les représentations initiales et celles de fin de séquence, mais j'ai fait le choix de la réponse à une question identique, ayant peur de ne pas savoir les comparer de manière parlante.

Méthodologie pour l'analyse des données

Je fais le choix d'analyser les trois types de productions écrites d'élèves à l'aide de grilles d'observation placées en annexes et dont les critères sont décrits dans la sous-partie « Documents collectés et indicateurs ».

Je n'adopte pas d'ordre particulier pour traiter ces données par le prisme de ces grilles d'observation, mais j'étudie chaque type de production l'un après l'autre. Je me suis d'abord concentrée sur l'analyse des productions écrites portant sur le souvenir conté, puis sur la comparaison des représentations des élèves en début et en fin de séquence, pour enfin me pencher sur les brouillons de la séance 3 à propos des sentiments d'Isabel.

Les grilles d'observation me permettent de mettre au jour des éléments saillants de par les similitudes entre certaines productions mais aussi grâce à des productions se démarquant et me posant question. Au fur et à mesure de l'analyse de ces dernières et donc du remplissage de la grille, des pistes d'analyse s'ouvrent, s'imposent même à moi parfois par l'évidence des observations. Certaines font partie de celles que j'avais imaginées alors que d'autres ne m'avaient pas effleuré l'esprit.

Il en est de même pour l'analyse des captations vidéo. Je les explore dans le détail en recherchant les indicateurs déterminés et fais la transcription des passages me permettant de trouver des matériaux pour mes deux hypothèses. Tous les passages transcrits en annexe se trouvent d'ailleurs sur les clés USB fournies avec les exemplaires imprimés. J'ai commencé par analyser les vidéos de la séance 6 portant sur la diversité linguistique à travers la préparation du cadeau d'anniversaire d'Isabel, puis j'ai épluché celles de la séance 7, axée sur la culture familiale. La recherche des indicateurs me permet de rapprocher plusieurs fragments de vidéos et de délimiter des pistes d'analyse que je développerai dans la partie suivante.

Je me dois de préciser que mes données sont traitées de manière qualitative. Cependant, j'utilise aussi le traitement quantitatif, notamment en réalisant des pourcentages afin de mieux visualiser les tendances qui se dessinent.

Résultats

I – Données qui confortent mes hypothèses

J'ai fait l'hypothèse dans un premier temps que la littérature de jeunesse pourrait développer les compétences interculturelles des élèves en permettant l'éclosion d'un enrichissement culturel mutuel au sein d'une classe.

L'analyse des productions écrites réalisées en séance 5 par les élèves devant d'abord écouter leurs camarades raconter un souvenir d'un moment heureux dans un lieu aimé m'a permis de mettre au jour plusieurs éléments me permettant de trouver des premières réponses à cette hypothèse.

En effet, sept élèves écrivains sur dix évoquent dans leur production écrite des éléments culturels propres à la vie de leur camarade (Annexe 4, colonne bleue), preuves qu'ils ont élargi leur univers culturel en s'ouvrant à celui de l'autre. Ainsi, ce passage de l'album a ouvert une situation d'écriture offrant les conditions pour que les élèves producteurs d'oral apportent aux élèves écoutant puis écrivant des nouvelles connaissances culturelles, alors que cela n'était en aucun cas demandé. La consigne était, en effet, la suivante : « Ton camarade va te raconter un souvenir heureux vécu dans un lieu qu'il aime. À toi de raconter ce moment et surtout les sentiments ressentis par ton camarade à l'écrit. ».

Ces connaissances culturelles portent notamment sur la géographie (aller en bus au Maroc, la frontière espagnole), les traditions (le souk au Maroc, la soirée pop-corn et télévision dans les pays occidentaux), les monuments historiques (la Tour Eiffel et les Champs-Élysées à Paris) et les loisirs (les parcs d'attraction en France, le football au Portugal). Lorsqu'Isabel évoque le souvenir du feu d'artifice, c'est bien une tradition culturelle qui apparaît aux yeux du lecteur. 70% des élèves semblent s'être saisis à leur tour de cette place faite à la culture dans la vie quotidienne d'Isabel, ainsi que dans ses souvenirs, sa mémoire. Ce pourcentage reste à relativiser puisqu'il pourrait être plus élevé, certains scripteurs n'ayant peut-être pas retranscrit ces éléments pourtant possiblement présents à l'oral.

La septième et avant-dernière séance de la séquence était axée sur la culture familiale, sur cette mémoire sensorielle évoquée dans la seconde sous-partie de la deuxième partie théorique. Après avoir réalisé leur production écrite, les élèves l'ont lue devant leurs camarades. J'ai scindé cette séance en deux car beaucoup d'élèves m'ont exprimé la frustration de ne pas avoir entendu les productions écrites de tous leurs

camarades puisque j'avais segmenté la classe en trois groupes. De plus, il y a eu un problème avec une vidéo illisible pour l'un des groupes. J'ai donc pris la décision, le lendemain, de réitérer cette oralisation en classe entière.

Après avoir relevé les thèmes des questions posées portant sur des composantes de la culture (Annexe 23), il apparaît que la grande majorité d'entre elles (quatorze sur vingt-quatre, à savoir un peu plus de 58%) ont rapport avec la nourriture, les traditions culinaires.

Les autres aspects de la culture qui sont apparus dans les interrogations des élèves sont les jeux, la musique et la danse ainsi qu'une question posée sur une tradition de fête donnée à la naissance d'un enfant. Ces thèmes sont en accord avec la description d'une fête, il n'est donc pas étonnant que ce soit ceux retrouvés. La consigne n'énonçait pas ces thèmes avant que nous la précisions en collectif par mes questions avec la lettre d'Isabel (Annexe 9) en appui. En les comparant avec les références culturelles visibles dans les productions écrites du souvenir partagé en séance 5 dont l'analyse est faite ci-dessus, il est évident qu'elles sont très différentes et liées au contexte.

Au total, ce sont donc vingt-quatre apports culturels réalisés grâce à cette situation d'écriture dont le déclencheur est la littérature. Découvrir la fête d'Isabel par la description qu'elle en fait dans sa lettre a, semble-t-il, permis aux élèves de faire saillir leur propre culture familiale et personnelle. Il est possible de penser également que l'univers festif est inspirant pour les élèves, d'autant plus lorsqu'il est décrit à travers des yeux enfantins.

Aussi, des comparaisons entre cultures ont été mises au jour comme lorsqu'Hayat (Annexe 21) déclare dans la prise de parole n°3 : « Mon plat préféré marocain c'est des tacos, on en fait aussi, on en fait aussi, d'une autre manière. ». Elle ne va pas jusqu'au bout de la comparaison mais le parallèle avec les spécialités culinaires mexicaines semble proche, peut-être même en référence à l'univers de l'album. Le cas du *bolo de bolocha* comparé avec le tiramisu italien est également très parlant (Annexe 22, prise de parole n°4 à prise de parole n°23). Les élèves ont donc fait spontanément des comparaisons entre les cultures. Ils ont établi des liens entre elles, loin de les enfermer dans des cases. Au contraire, ils semblent avoir pris conscience de la contiguïté qui existe parfois entre des cultures pourtant d'apparence éloignées. De la même façon, la proximité entre leurs propres cultures familiales paraît les avoir interpellés. Ce constat est apparent dans les remarques telles que « Je crois que ma mère elle me l'a déjà fait. » ou encore « Moi ma mère elle m'a déjà fait avec les biscuits comme ça... » dans l'annexe 22. Le fait qu'Alexandra prenne la parole pour préciser les propos d'Ismaël est également représentatif de cette conscience de la proximité possible entre leurs cultures familiales.

Dans ces transcriptions, l'appétit spontané des élèves pour la culture du camarade interrogé est manifeste, notamment avec la prise de parole n°7 (« C'est quoi le

tajine ? ») dans l'annexe 21 et celles n°2 (« C'est quoi le jeu palais portugais ? »), n°4 (« C'est quoi le... ») et n°7 (« Que tu as fait avec ta mère. ») dans l'annexe 22. Cette appétence à la découverte du semblable qui se livre peut tisser un lien avec la seconde hypothèse, discutée sous peu.

Les vidéos réalisées durant la séance 6, basée sur les pages 29-30 de l'album et notamment sur la phrase : « Je leur ai demandé de m'apporter leurs mots favoris en guise de cadeaux. » ont également fait écho à cette hypothèse. Ce passage du livre semble avoir permis de mettre en place une situation où les élèves ont pu s'ouvrir à la diversité linguistique.

Un élément intéressant est apparu dans l'analyse des vidéos : les élèves ont réalisé certaines comparaisons entre les langues. Par exemple, le binôme Jeng/Alexandre a vécu une comparaison entre deux langues autour du mot *nine* qui correspond au chiffre *neuf* en anglais et du mot *nein* qui signifie *non* en allemand (Annexe 10). Un autre exemple se présente lors de la mise en commun au tableau, lorsque Selma déclare qu'un des mots favoris de Natanaël est *hola* (Annexe 11). Elle ne se sent pas capable de l'écrire sur l'affichage, Natanaël s'en charge donc. Lorsqu'il écrit *olá*, les réactions se font entendre. Je donne la parole à Maryam, élève qui vient d'arriver d'Espagne et qui déclare qu'il manque la lettre *h* au début du mot. Natanaël explique alors que le mot *bonjour* s'écrit ainsi en portugais. Plus tard, Inaya pose à nouveau la question, Natanaël réitère son explication et l'accent est mis sur la différence de prononciation entre *hola* et *olá* par Jennifer, qui parle également portugais à la maison.

Les élèves se sont donc engagés par eux-mêmes vers des éléments de comparaison entre les langues. Ils se sont heurtés à des mots se prononçant de la même manière mais ne s'écrivant pas pareil, voulant parfois dire la même chose ou ayant un sens tout à fait différent. Ils semblent ainsi avoir expérimenté la diversité linguistique par la comparaison et avoir été amenés à remettre en cause certaines de leurs croyances, à se décentrer de leurs connaissances linguistiques et à ne plus les considérer comme la norme.

La diversité linguistique a également été expérimentée du point de vue des sonorités. Le binôme Jeng/Alexandre a pu se rendre compte des écarts entre les sons de la langue française et ceux de la langue thaïlandaise mais aussi des différences d'alphabet (Annexe 12). Alexandre a donc été placé dans la position dans laquelle se retrouve Jeng lorsqu'il tente d'écrire en français. De même, les sonorités de la langue arabe ont posé quelques problèmes de prononciation à Yoanne (Annexe 13). Jade et Mayam se sont aussi heurtées aux sonorités parfois éloignées du français et de l'espagnol, Maryam ne parlant pas encore français et Jade ne maîtrisant pas l'espagnol (Annexe 16). La vidéo ainsi que leur brouillon (Annexe 16) semblent prouver qu'elles ont pu s'apporter mutuellement de nouvelles connaissances linguistiques, chacune étant experte dans sa langue natale.

Cette situation, en faisant passer les élèves de lecteurs à acteurs, leur a donc peut-être permis de s'ouvrir à la diversité linguistique, en constatant l'éloignement mais aussi la ressemblance de certaines langues.

En outre, elle semble également avoir produit des apports culturels autres que la langue. C'est le cas pour le binôme Inaya/Ismaël lorsqu'Ismaël fait partager à Inaya le nom d'une fête à laquelle il a l'habitude de participer au Portugal (Annexe 14) et dont il m'a été impossible de retrouver le nom exact. C'est également le cas lorsqu'Inaya lui apprend le nom d'une soupe traditionnelle marocaine, connaissance culturelle qu'il réinvestit lors de la mise en commun, preuve qu'il l'a acquise grâce à sa camarade. Elle ne se contente d'ailleurs pas de lui apprendre le nom de cette soupe mais lui explique deux éléments qu'il est possible d'associer à des traditions : comment dire bonjour et remercier en marocain (Annexe 15).

Lors du bilan en collectif, Ismaël a exprimé ces apports linguistiques en déclarant que la préparation du cadeau d'Isabel leur a permis « d'apprendre des mots d'autres langues » (Annexe 17). Cependant, les élèves ont également exprimé en « savoir plus des autres », « mieux connaître la personne » après cette séance, ce qui m'amène à la seconde hypothèse.

En effet, parmi les données recueillies, certaines semblent aller dans le sens de la seconde hypothèse, à savoir que la littérature de jeunesse pourrait faire croître le désir d'interculturalité des élèves par le développement de l'empathie.

Je n'avais pas prévu le fait que les captations vidéo de la mise en commun permettant la création de l'affichage intitulé « Nos mots favoris » me permettraient d'étayer cette hypothèse. Pourtant, les élèves semblent avoir développé leur empathie les uns envers les autres ainsi que leur connaissance mutuelle au cours de cette sixième séance. Je pense que c'est ce que je visais inconsciemment en ayant ajouté à la consigne le fait de savoir ce que représentent ces mots pour le camarade. Lors de la mise en place des indicateurs, cette dimension ne m'est pourtant pas apparue. Elle s'est imposée à moi lors de l'analyse des vidéos.

Il s'est en effet agi d'écouter son camarade mettre des mots sur les sentiments que lui suscitent ces termes. Wassim et Sara Da, faisant partie de l'unique trinôme et devant apprendre les mots préférés de Samara, donnent l'impression d'avoir développé leur connaissance de leur partenaire, d'avoir été à l'écoute de ses ressentis puisqu'ils sont en capacité de les reformuler lors de la mise en commun (Annexe 18). Il en est de même pour Yoanne (Annexe 19) qui retranscrit les sentiments de Medhi à travers des expressions comme « pour lui c'est gentil de dire bonjour » (prise de parole n°1) ou « il aime bien la France, c'est là où il habite » (prise de parole n°5). Il semble adéquat également de relever certains propos du binôme Hayat/Marwane (Annexe 20), notamment la deuxième prise de parole (« Parce qu'en fait son père il travaille que pour

nourrir ses enfants et un jour il s'est fait mal là juste pour ses enfants. ») ou la dixième où l'élève tente d'imaginer un arbre de l'univers de son camarade (« Ben apparemment... Parce qu'il a un arbre chez lui et il y a une olive et dès que tu prends l'olive, quand tu la casses il y a de l'huile qui sort. »). Ces paroles sont représentatives de cette empathie et connaissance de l'autre que cette séance a peut-être permis de développer chez mes élèves.

L'analyse des productions écrites sur le souvenir conté par un camarade en séance 5 (Annexe 4) a, elle aussi, apporté des éléments de réponse pour cette hypothèse.

Effectivement, les dix élèves producteurs d'écrit ont nommé les sentiments de leur camarade. Pas une seule production ne fait pas état des sentiments ressentis par le camarade durant ce moment marquant pour lui. Cependant, neuf des élèves oralisant sur dix ont évoqué des sentiments positifs, de joie, de bonheur. Seulement une élève, ayant raconté un souvenir heureux chez ses grands-parents en Espagne, a révélé à son binôme la tristesse de ne pas pouvoir vivre ce genre de moments plus souvent, la visite du pays d'origine se faisant trop rare de son avis. Il conviendrait alors de se demander si le même constat d'évocation sentimentale omniprésente aurait été fait avec des sentiments plus négatifs décrits par les conteurs.

Les élèves semblent donc avoir été attentifs aux ressentis de leurs camarades et avoir fait preuve d'une certaine forme d'empathie, notamment pour certains, qui décrivent avec force, de manière concrète, la puissance de ces sentiments. Il convient de citer Hayat qui écrit qu'« Alexandre avait envie de le serrer fort dans ses bras, il était heureux. », Wassim, qui exprime, également à propos de la naissance d'un enfant, que Renata avait « envie de le voir et de voir son beau visage » et Samara qui livre que Marwane « sentait qu'il était libre de tout ». Chez ces élèves, cette situation d'écriture donne l'impression d'avoir permis une décentration et une centration sur autrui telle que l'écriture qu'ils livrent permet au lecteur de ressentir à son tour la puissance de ces sentiments. Peut-être est-ce dû au fait que le sentiment fraternel, l'attachement familial ou le sentiment de liberté sont des sentiments universels. Ce genre de situation pourrait alors faire prendre conscience aux élèves de ce qui les rapproche.

La grille d'observation utilisée pour comparer les représentations initiales de mes élèves, recueillies au début de la séquence, à leurs représentations de fin de séquence (Annexe 5), a également exhibé des ingrédients de réponse à cette hypothèse. La question leur étant posée était « Que penses-tu des différences culturelles entre enfants dans la classe et l'école ? ».

Dix élèves sur dix-huit, soit environ 55,5% des élèves dont j'ai pu recueillir les représentations aux deux extrémités de la séquence, ont de nouveaux arguments pour étayer leur réponse à la fin de la séquence. Sur ces dix élèves, six, c'est-à-dire 60%,

utilisent moins de termes mélioratifs lors de leur seconde réponse. Cette constatation peut être due au fait que, parfois, les acceptions positives semblent être utilisées pour meubler le propos, lorsque les arguments manquent. Les répétitions de « c'est bien » ont souvent été gommées au profit d'arguments concrets, comme chez Inaya (Annexe 6 A). Il est vrai que, lorsque j'ai pensé cette grille d'observation, j'ai cru que le nombre d'acceptions positives en augmentation serait toujours le signe d'un plus grand appétit pour l'interculturalité. J'ai pris conscience de la nécessité de regarder au cas par cas. En effet, pour trois élèves sur les dix-huit cela semble être le cas, allant de pair avec l'accroissement du nombre d'arguments : Wassim, Sara Da et Alcéo. Pour les sept autres dont le nombre d'arguments augmente, comme je l'ai dit, elles semblent s'effacer au profit de l'argumentation. Cette séquence aurait donc donné l'occasion à mes élèves de modifier leur représentation de la diversité culturelle, dans le sens où ils se sont appropriés des arguments supplémentaires en faveur de l'interculturalité.

Cependant, pour trois élèves sur les dix-huit, le nombre d'arguments est resté stable : Hayat, Marwane et Sara Dou. Ces trois élèves n'ont peut-être pas trouvé dans cette séquence d'arguments supplémentaires mais cette dernière semble avoir rendu leur propos davantage ancré dans leur réalité (Marwane), leur avoir permis d'élargir leur réflexion à d'autres contextes qu'à celui de la classe (Sara Dou) ou qu'à celui d'un seul camarade (Hayat).

Le cas d'Alcéo (Annexe 6 B) est particulièrement intéressant car, dans ses représentations initiales, il utilise uniquement des acceptions péjoratives : « difficile pour eux », « je ne voudrais pas quitter mon pays car ça me rendrait triste ». Il se met donc à la place de l'Autre arrivant en France, fait preuve d'empathie, mais n'imagine pas interagir avec lui. Le seul moment où il envisage le contact avec cet Autre c'est pour dire qu'« il ne faut pas les brutaliser ». À la fin de la séquence, son propos met à présent en avant les points positifs de la rencontre des cultures, et notamment le fait de pouvoir « apprendre plusieurs langues ». Il évoque donc ce qu'il peut faire avec ces camarades et non ce qu'il ne faut pas faire. Cette séquence de littérature, cet album interculturel lui ont donc peut-être permis d'imaginer faire avec cet Autre, agir avec, se nourrir de lui et de ne plus seulement penser aux difficultés de cette interaction.

Sur les vingt-et-un élèves dont j'ai pu récupérer la réponse au brouillon à la question « Quel est ton ressenti en comparant les p.1-2 et 3-4 aux pages 9-10-11-12 ? Que ressens Isabel dans les dernières ? » (pages concernées en Annexe 1), dix-neuf ont fait allusion aux sentiments d'Isabel, soit environ 86% d'entre eux. Les sentiments revenant sont la tristesse, la nostalgie et la solitude. Les illustrations semblent donc avoir provoqué de l'empathie fictionnelle chez les élèves, puisque l'auteur ne fait pas déclarer à Isabel, dans les deux lettres lues à ce moment-là de la séquence, ressentir ces sentiments. Les deux élèves non pris en compte dans ce pourcentage ne mettent pas de mots précis sur les sentiments d'Isabel mais les effleurent en nommant des causes à ses sentiments : « où elle

est maintenant il y a que de la pollution et elle préfère son ancienne maison » pour Ismaël et « ils ont plus de couleurs noir, gris, des couleurs tristes. Et je crois qu'il lui manque des amis. » pour Inaya.

D'ailleurs, vingt élèves sur vingt-et-un, c'est-à-dire environ 95%, évoquent les raisons de ses sentiments alors que rien, dans la question, ne demande de le faire. Ce résultat pourrait prouver que les élèves font preuve d'empathie fictionnelle pour ce personnage qu'est Isabel puisqu'ils essaient de comprendre ce qu'elle ressent et pourquoi elle est aux prises avec ces ressentis.

Cette empathie fictionnelle est d'autant plus visible lorsque les élèves imaginent la vie menée par Isabel dans son pays natal, alors qu'il n'en est pas fait état dans l'œuvre. Par exemple, quatre élèves évoquent les amis qu'ils imaginent à Isabel au Mexique, amis jamais évoqués dans l'album. Sara Da écrit qu'« elle avait des amis au Mexique », Elyah que « sa maison et ses amis lui manquent », Alcéo qu'« elle s'ennuie parce qu'elle a perdu ses amis » et Hayat qu'« elle est triste parce que peut-être qu'ils lui manquent, ses amis ». Le thème de l'amitié revient donc chez 19% environ des élèves, preuve de leur capacité à s'imaginer à la place d'Isabel, à imaginer son ancien quotidien en le calquant sur le leur. Alexandre écrit qu'elle est « moins heureuse sans sa grand-mère ». Pourtant, la grand-mère d'Isabel n'est en aucun cas évoquée. Deux personnages féminins sont présents sur la double page 1-2 (Annexe 1), l'une pourrait être assimilée à la tante Lupita, à qui Isabel écrit mais l'autre n'est pas mentionnée. Le fait qu'Alexandre l'ait peut-être assimilée à la grand-mère d'Isabel montre que l'empathie fictionnelle dont il a fait preuve l'a amené à imaginer la famille d'Isabel.

Une autre tendance se profile dans les données : l'empathie fictionnelle des élèves pour Isabel passe beaucoup par le rapport aux lieux. Quatre élèves sur les vingt-et-un, donc également 19% d'entre eux, citent la maison d'Isabel : son ancienne maison pour Elyah (« sa maison [...] lui manque »), Jade (« Isabel a mal au cœur parce que son ancienne maison lui manque ») et Ismaël (« elle préfère son ancienne maison ») ; alors que Jeng fait allusion à sa « nouvelle maison ». Sept élèves sur vingt-et-un, soit environ 33%, font clairement référence au pays natal d'Isabel, le Mexique. Renata écrit qu'« elle est triste de déménager, de partir du Mexique », Hayat qu'« il lui manque [...] son pays », Wassim qu'elle n'est « pas heureuse quand elle quitte son pays », Natanaël qu'« elle préfère le Mexique », Alexandra « qu'elle est triste parce qu'elle veut retrouver au Mexique, là-bas c'est chez elle », Marwane qu'« au Mexique elle était plus joyeuse »... L'empathie fictionnelle semble donc prendre place chez les élèves avec des thèmes universels tels que l'amitié, la famille ou encore l'attachement aux lieux, à la patrie. Ici apparaît alors à nouveau le questionnement soulevé après l'analyse des productions écrites de la séance 5, concernant le souvenir, à savoir que l'empathie pour autrui prendrait appui sur des sentiments universels qui rassemblent.

Le seul élève qui n'aborde pas les raisons des sentiments d'Isabel est Medhi (Annexe 8 A) mais l'empathie fictionnelle provoquée chez lui par l'album est évidente

puisqu'il s'imagine dans la peau de l'héroïne en déclarant qu'il n'aimerait pas être à sa place. Medhi rapproche donc l'univers fictif de son univers réel, ce que font seulement trois élèves, 14% d'entre eux.

Pour beaucoup de mes élèves, l'empathie fictionnelle s'est donc traduite en ce début de séquence par l'évocation des sentiments d'Isabel dans le cadre de la fiction, cadre semblant maintenir ces sentiments à une distance relative. Pour trois élèves, Medhi, Maryam (Annexe 8 B) et Nabila (Annexe 8 C), le propos est davantage ancré dans leur univers réel. Pour Medhi et Nabila, l'identification à Isabel est perceptible. Nabila déclare ressentir de la tristesse, tout comme Isabel : « y yo tambien siento tristeza » : « et moi aussi je suis triste ». L'empathie fictionnelle vécue par Maryam est telle qu'elle met des mots sur cette dernière en écrivant : « Que siento tristeza por ella » : « Je ressens de la tristesse pour elle ».

Tous les élèves font cependant référence dans un premier temps à l'univers de la fiction. La littérature de jeunesse leur aurait donc permis dans cette situation-là de se décentrer, de mettre à distance ces sentiments tout en les éprouvant, même pour les élèves ayant vécu ce départ du pays natal. En effet, ces élèves n'ont pas comparé, dans cette production, l'expérience d'Isabel avec la leur. L'empathie fictionnelle leur a peut-être permis de dépasser le soi pour aller vers autrui, le particulier pour aller vers l'universel. L'importance à apporter au « peut-être » tient à la relativisation de ces données qu'il semble approprié de mener à présent.

II – Prise de recul

Il convient de préciser que toutes les données ne semblent pas aller dans le sens des hypothèses posées ou que certaines paraissent en montrer les limites.

L'élément qui peut conduire à une prise de recul par rapport à la première hypothèse est que toutes les références à la culture faites dans la description de la fête imaginée ou vécue par les élèves n'ont pas été saisies au vol par le reste de la classe. En effet, quarante-cinq éléments culturels apparaissent dans les productions écrites et seulement vingt-quatre font l'objet de questions, autrement dit environ 53% d'entre eux. Beaucoup semblent faire partie de la culture communément partagée, mais d'autres étaient, à mon avis, inconnus de certains élèves, qui n'ont pourtant pas demandé d'éclaircissement, ni lors de la lecture en petits groupes, ni lors de celle en classe entière. Ne souhaitant pas interférer dans les résultats de cette recherche, je ne suis pas intervenue.

Cette constatation peut donc amener à se demander jusqu'où va l'appétit des élèves pour la culture d'autrui mais aussi à questionner la capacité de cette situation à développer un véritable enrichissement culturel, profond et non pas de surface. La

timidité peut avoir été un frein pour certains élèves, n'osant probablement pas poser trop de questions. Il est également possible que l'envie de rapidement passer à la découverte de la production écrite du camarade suivant ait dissuadé certains élèves de trop interroger l'élève lecteur. Ainsi, la situation choisie est peut-être à remanier quelque peu, notamment le mode de regroupement qui pourrait prendre la forme de plus petits groupes. Les élèves pourraient aussi réaliser une trace écrite personnelle ou par petits groupes sur ces nouvelles connaissances culturelles. Quoiqu'il en soit, ce constat permet de prendre du recul par rapport aux deux hypothèses.

D'ailleurs, une autre observation pousse à prendre des précautions avec la seconde hypothèse. En effet, la moitié des élèves, soit cinq élèves sur dix, dans la production écrite contant le souvenir d'un camarade dans un lieu aimé (séance 5), est restée dans une évocation de surface des ressentis, ne s'est pas engouffrée dans le pourquoi réel de ces sentiments. Ce constat peut montrer les limites de cette situation d'écriture, dont la situation déclenchante est la littérature de jeunesse, à développer l'empathie et le désir d'interculturalité chez les élèves, à développer la compréhension de l'Autre. La cause à cela est peut-être que les enfants ont souvent du mal à mettre des mots sur leurs propres sentiments, à en connaître la cause. Je pense que ce type de situations d'écriture doit être réitéré dans une classe afin de réellement y développer cette faculté à se mettre à la place de l'Autre, à comprendre ce qu'il ressent, c'est-à-dire l'empathie. Elles pourraient être couplées avec un important travail sur les émotions en enseignement moral et civique.

En outre, si je m'en tiens aux représentations initiales et de fin de séquence, cette séquence ne semble pas avoir permis à deux de mes élèves allophones, les seuls dont j'ai pu recueillir les deux réponses, de surpasser les difficultés liées à l'intégration dans un nouveau pays.

Effectivement, Maryam, au début de la séquence (Annexe 6 C), fait preuve d'un grand enthousiasme face à la diversité culturelle. À la fin, ses propos portent sur les difficultés à communiquer avec ses camarades en classe. Elle explique que, dans la cour de récréation, elle peut dialoguer avec les autres élèves parlant espagnol mais, qu'en classe, les élèves ne communiquent pas vraiment avec elle. Au début de la séquence, cette élève venait d'arriver, elle était très enthousiaste à l'idée de découvrir ses camarades. Puis, les difficultés de l'arrivée dans un nouveau pays semblent s'être présentées à elle et elle paraît se réfugier dans la culture scolaire qu'elle valorise. Cette séquence ne semble pas avoir pu éviter totalement ces difficultés.

Pour Jeng, que ce soit au début ou à la fin de la séquence (Annexe 6 D), c'est toujours le problème de la langue qui est omniprésent et semble le peiner. Il convient donc de relativiser cette hypothèse. La séquence a peut-être permis de développer le désir d'interculturalité mais n'a pas pu gommer des obstacles importants à cette dernière, obstacles qui semblent s'exprimer avant cette aspiration.

Je n'ai, pour l'instant, pas trouvé de remédiation à cela, si ce n'est continuer à donner une importance primordiale en classe au travail de groupe et au tutorat où ces élèves ont toute leur place en tant que tuteur. J'ai remarqué que les élèves se comprennent très bien entre eux pendant ces tutorats, malgré le manque de codes linguistiques communs. Je souhaite également poursuivre une séquence de jeux collectifs où la réflexion sur les rôles de chacun constitue un appui important à un travail en enseignement moral et civique. Il me semble également indispensable de continuer à interroger ces élèves au même titre que les autres, de continuer à dédramatiser totalement leurs difficultés avec la langue française et même à en faire une force puisqu'elles permettent à la classe de réfléchir aux particularités de cette dernière.

Il est donc important de prendre de la hauteur par rapport à cette hypothèse mais l'évolution constatée dans les représentations des autres élèves de la classe et le développement de l'empathie laissent espérer une progression des interactions.

Cette relativisation des données m'a permis d'élargir et d'affûter mon regard afin de parvenir à discuter mon postulat de départ.

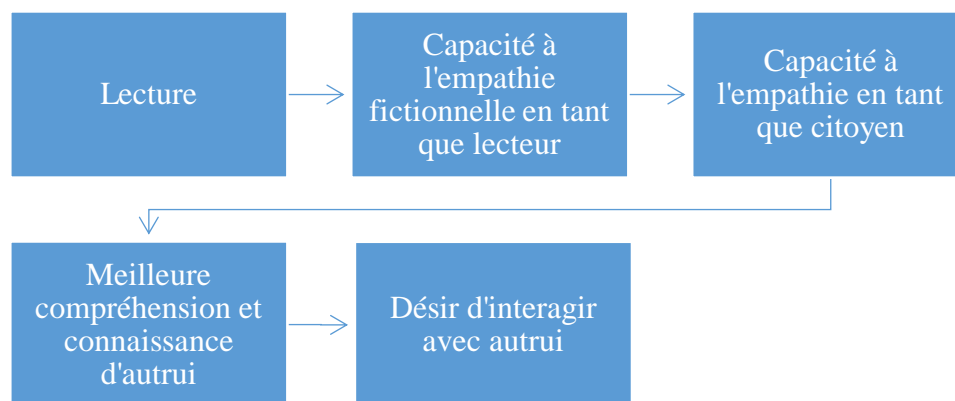
Discussion

Au terme de ce travail, un facteur est encore à discuter, en réponse à l'hypothèse faite sur la naissance d'un enrichissement culturel mutuel grâce à la littérature de jeunesse.

En effet, j'ai beaucoup dû étayer, reformuler, préciser pour faire percevoir la notion de culture à certains de mes élèves. En sachant que cette notion est complexe, j'avais prévu et imaginé la nécessité de clarifications de ma part mais pas à ce point. Le fait que, pour certains élèves, qui ne sont pas pour autant majoritaires, mon étayage ait été grandement nécessaire, peut amener à nuancer les termes d'« éclosion » et de « naissance » puisque ces dernières ont été aidées. Pour autant, dans aucun domaine, il n'est attendu des élèves qu'ils apprennent de manière magique. Assurément, mettre des élèves seuls en présence de cet album ne leur permettrait pas de mettre en place un enrichissement culturel mutuel de manière « naturelle » parce que parvenir à mettre le doigt sur sa culture s'apprend. De mon avis, la littérature de jeunesse a grandement aidé, notamment pour ces élèves les plus en difficulté avec cette abstraction de la culture, à la compréhension de ce concept pour pouvoir le vivre en actes. Effectivement, la vision d'Isabel, une autre enfant, sur ces éléments du quotidien qui font partie de la culture personnelle, semble les avoir aidés à aller chercher à leur tour dans la leur en les ancrant dans un univers enfantin parlant, proche du leur. Je pense que sans le support de l'album, ce travail aurait été vain ou du moins superficiel car les éléments culturels, pourtant partenaires de vie, sont souvent impalpables pour quiconque les côtoie tous les jours. Cette « éclosion » doit donc certainement être réellement accompagnée pour permettre

aux élèves de s'approprier le concept de culture, elle n'est pas le fait de la magie mais la littérature de jeunesse semble en constituer un formidable tremplin.

Je suis également partie de l'hypothèse que le développement de l'empathie fictionnelle, participant à celui de l'empathie pour l'Autre bien réel, aurait comme conséquence, entre autres, un fleurissement de l'aspiration à l'interculturalité des élèves. Je représente ce processus avec le schéma ci-dessous.



Les données recueillies semblent aller dans ce sens malgré les faits que certains obstacles extérieurs puissent nuire à ce processus et que l'empathie n'est pas chose aisée lorsque l'on a des difficultés avec ses propres émotions, comme discuté précédemment. Néanmoins, il conviendrait de creuser encore ces liens complexes que je ne peux pas affirmer suite à cette recherche, notamment celui entre développement de la capacité à l'empathie en tant que lecteur et développement de celle en tant que citoyen. Il serait intéressant de poursuivre les recherches dans ce sens, en se basant sur des travaux tels que « Les romans renforcent l'empathie » de Keith Oatley (2012), afin de donner davantage de consistance à ce schéma et donc à cette hypothèse.

Conclusion

Cette séquence de littérature semble avoir permis de poser des jalons supplémentaires d'une culture commune hybride dans la classe et y avoir ouvert le chemin de l'interculturalité par le développement de l'empathie et de la connaissance de l'Autre, par la modification de certaines représentations. *La cabane d'Isabel* et les situations qu'elle a offertes auraient, de par mes analyses, permis de développer les compétences et connaissances visées, à la fois littéraires et civiques.

En effet, l'album a donné lieu à des allers-retours entre la fiction et le réel, la fiction paraissant nécessaire pour amener les élèves à dépasser leurs représentations de la réalité en se décentrant du contexte de la classe et de l'école, parfois conflictuel. Les représentations semblent avoir évolué vers plus d'interaction, vers une culture commune qui mettrait à mal la conception différencialiste. En effet, le point indéniable est que les élèves ont mis le doigt sur des points communs, des liens et des sentiments qui rassemblent tout au long de cette séquence. C'est cette évolution des représentations, ce changement de regard, orienté sur ce qui rapproche et non plus sur ce qui sépare, qui pourrait attester d'un début de compétence interculturelle chez mes élèves.

Pour autant, il est probablement adéquat, à ce moment-là de ma recherche, de s'interroger sur l'impact d'une telle séquence littéraire sur les représentations des élèves, et donc sur un développement de leurs compétences interculturelles, à long terme. Ma recherche ne permet pas de s'en enquérir mais il semble nécessaire, dans une conception spiralaire de l'enseignement et donc de l'apprentissage, de réitérer l'usage de ces albums qui se font hymnes de la diversité avec cet objectif. Il faudrait ainsi pouvoir mesurer l'impact de cette littérature dans la modification des représentations et un possible développement des compétences interculturelles sur un cycle avec une décision prise en conseil de cycle. Il serait encore mieux de l'envisager sur les trois cycles, avec des objectifs et des moyens d'action définis en conseil d'école et peut-être même inscrits dans le projet d'école.

Liste des sources collectées

- 18 productions représentations initiales.
- 17 productions représentations de fin de séquence.
- 10 productions écrites sur le souvenir raconté par un camarade en séance 5.
- 21 photographies des réponses au brouillon en séance 3.
- 5 vidéos filmées en séance 6.
- 7 brouillons récupérés à la fin de la séance 6.
- 3 vidéos filmées en séance 7.

Bibliographie

Sites et portails consultés :

Cairn

Canal-u.tv

Éduscol.éducation.fr

Éducation.gouv.fr

Lettres.sorbonne-université.fr

OpenEdition.org

Persée

Revue.org

Articles et ouvrages généraux sur le thème de recherche :

- BERTHOUD-AGHILI, Novine. (2002). « Le dialogue interculturel à l'école : rôles de la médiation ». Dans Pierre R.DASEN, Christiane PERREGAUX (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (p. 147-162). De Boeck Supérieur.
- CLERC, Stéphanie. RISPAIL, Marielle. (2008/3). « Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ? ». *ELA. Eudes de linguistique appliquée* (n°151), p.277 – p.292, Repéré à <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-3-page-277.htm?contenu=article>.
- DOUGLAS, Virginie (2009). Introduction. *Littérature pour la jeunesse et diversité culturelle* (p.9 – p.12). L'Harmattan.
- GUERRAOU, Zohra. (2009/2). « De l'acculturation à l'interculturalisation : réflexions épistémologiques ». *L'Autre*, volume 10, p.195-p.200, Repéré à <https://www.cairn.info/revue-l-autre-2009-2-page-195.htm>.
- LEMOINE, Véronique. (2018/1). « L'interculturel en réflexion pour la classe et ailleurs ». *Recherches en didactiques*, (n°25), p.77 – p.92, Repéré à <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2018-1-page-77.htm>.
- PERRIN, Agnès. (2010). *Quelle place pour la littérature à l'école*. Retz.
- PUREN, Christian (2008). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel*. Repéré à https://scholar.google.fr/scholar?hl=fr&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=DE+L%E2%80%99APPROCHE+COMMUNICATIVE+%C3%80+LA+PERSPECTIVE+ACTIONNELLE%2C+ET+DE+L%E2%80%99INTERCULTUREL+AU+CO-CULTUREL+&btnG=.

- RAFONI, Béatrice (5/2004). « Jacques DEMORGON, L'histoire interculturelle des sociétés ». *Questions de communication*, Repéré à <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/7133>.
- R. DASEN, Pierre. (2002). « Approches interculturelles : acquis et controverses ». Dans Pierre R. DASEN, Christiane PERREGAUX (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (p. 7 – p. 28). De Boeck Supérieur.
- SANTERINI, Milena. (2002/2). « La formation des enseignants à l'interculturel : modèles et pratiques ». *Carrefours de l'éducation*, (n°14), p.96 – p.105, Repéré à <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2002-2-page-96.htm>.
- TURIN, Joëlle. (2008). *Ces livres qui font grandir les enfants*. Didier Jeunesse, collection Passeurs d'histoires dirigée par Marie-Claire Bruley.
- VERNET, Matthieu. (2015). Littérature et interculturelité. Appel à publication. Repéré à https://www.fabula.org/actualites/litterature-et-interculturalite_69176.php.

Articles et ouvrages spécialisés :

- CAVAILLE, Fabienne. (2016). « (Ap)prendre la géographie par les sentiments ». *Carnets de géographes*, n°9, Repéré à <https://journals.openedition.org/cdg/565>.
- GOBBÉ-MÉVELLEC, Euriell. (14/2019). Introduction. Dossier thématique « Livre Ensemble : l'album pluriculturel comme espace de rencontre avec l'autre » sous la direction d'Euriell Gobbé-Mévellec. *Strenæ*. Repéré à <https://journals.openedition.org/strenae/2547>.
- LARRIVÉ, Véronique. (51/2015) « Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif », *Reperes*. Repéré à <http://journals.openedition.org/reperes/913> ; DOI : 10.4000/reperes.913.
- SCHNEIDER, Anne. (2008). *Entre migration, « résilience » et reliance, la littérature de jeunesse issue de l'immigration algérienne, un champ exploratoire de l'enfance au profit du contemporain*. (École doctorale III, littérature française et comparée, centre international d'études francophones, Université Paris Sorbonne Paris IV). Repéré à lettres.sorbonne-universite.fr/IMG/pdf/SchneiderPOSITION.pdf.
- THIERY, Nathalie. FRANCIS, Véronique. (2015). « Figures et représentations de l'enfant noir dans les albums pour la jeunesse ». *Spiral-E, revue de recherches en éducation, supplément électronique au n°55 : Supports et pratiques d'enseignement :*

quels risques d'inégalités ? p.39 – p.57 Repéré à https://www.persee.fr/doc/spira_2118-724x_2015_sup_55_1_1736.

- https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527 : circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012 concernant l'organisation des Casnav.
- https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536 : circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 concernant l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.
- http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_competences_et_de_culture_415456.pdf. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.
- http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf. Programme d'enseignement moral et civique (Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018).
- http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf. Programme du cycle 1 (Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015).
- http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/30/0/BO_MEN_30_986300.pdf. Nouveaux programmes de mathématiques et de français (Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018).
- <http://eduscol.education.fr/cid107463/le-parcours-citoyen-eleve.html>. Le parcours citoyen de l'élève.

Vidéos :

- <https://www.youtube.com/watch?v=4nOUwrf9I44>. L'interculturalité : qu'est-ce que c'est ? Fondation Jean-Jaurès.
- Mémoire(s) de l'enfant migrant en littérature de jeunesse contemporaine, communication donnée par Anne Schneider et Magali Jeannin, filmée à Caen lors de la 3^e édition de la Semaine de la mémoire, qui s'est déroulée du 17 au 21 septembre 2018.
URL : https://www.canal-u.tv/video/la_forge_numerique/memoire_s_de_l_enfant_migrant_en_litterature_de_jeunesse_contemporaine.46129

Table des annexes

-Annexe 1 : p.1 à 4 et p.9 à 12 de *La cabane d'Isabel* de Sarah Stewart et David Small.

-Annexe 2 : affichage de classe « Nos mots favoris ».

-Annexe 3 : séquence détaillée.

-Annexe 4 : grille d'observation de la production écrite sur le souvenir d'un camarade (basée sur les p.25-26 de l'album, séance 5).

-Annexe 5 : grille d'observation des représentations initiales/représentations de fin de séquence : « Que penses-tu des différences culturelles entre enfants dans la classe et l'école ? ».

-Annexe 6 (A, B, C, D) : productions d'élèves représentations initiales/représentations de fin de séquence.

-Annexe 7 : grille d'observation des réponses au brouillon à la question « Quel est ton ressenti en comparant les p.1-2 et 3-4 aux pages 9-10-11-12 ? Que ressens Isabel dans les dernières ? » (séance 3).

-Annexe 8 (A, B, C) : productions d'élèves réponse au brouillon à la question précédente (séance 3).

-Annexe 9 : p.30-31 et pages dépliantes lors de l'ouverture de cette double-page de *La cabane d'Isabel* de Sarah Stewart et David Small.

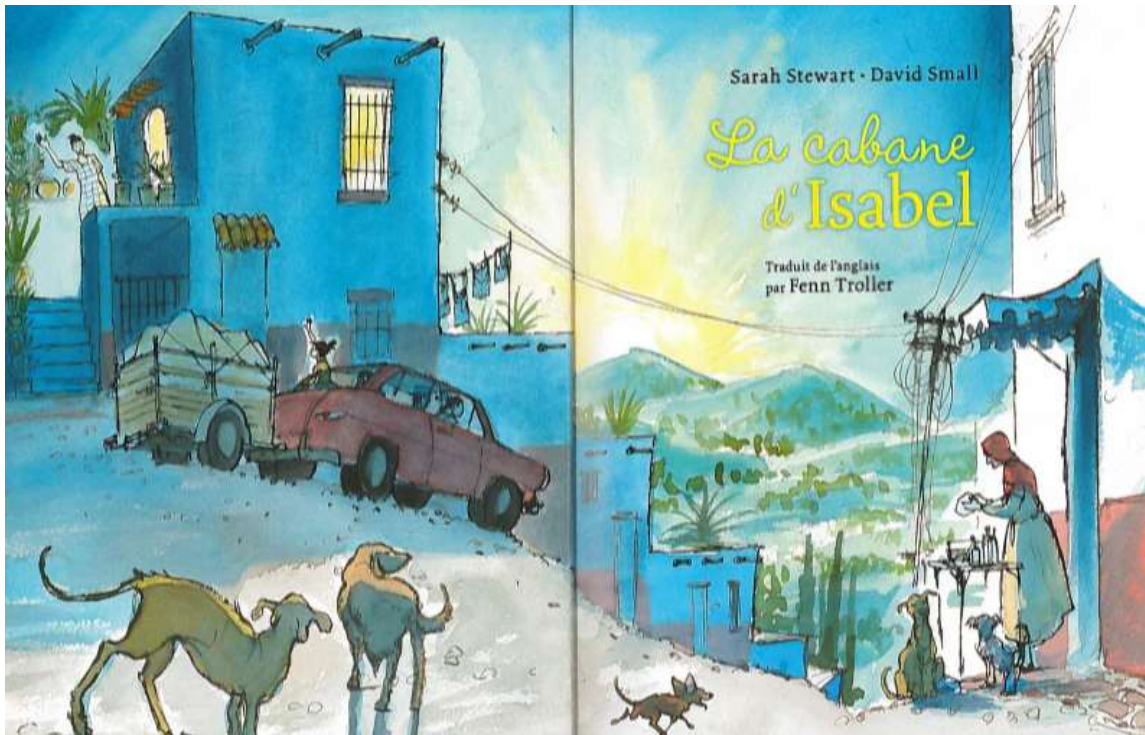
-Annexe 10 à annexe 22 : transcriptions captations vidéo.

-Annexe 23 : liste des thèmes des questions sur des éléments culturels en séance 7.

Annexes

• Annexe 1 :

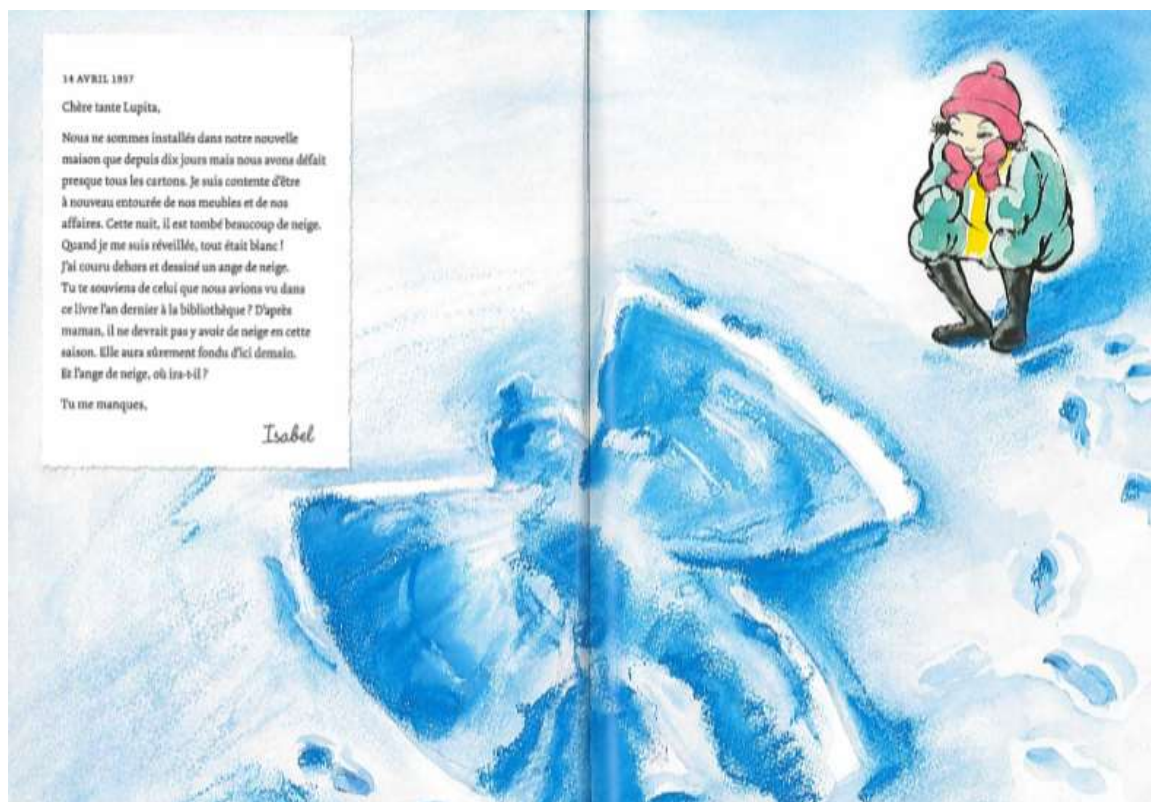
p.1-2.



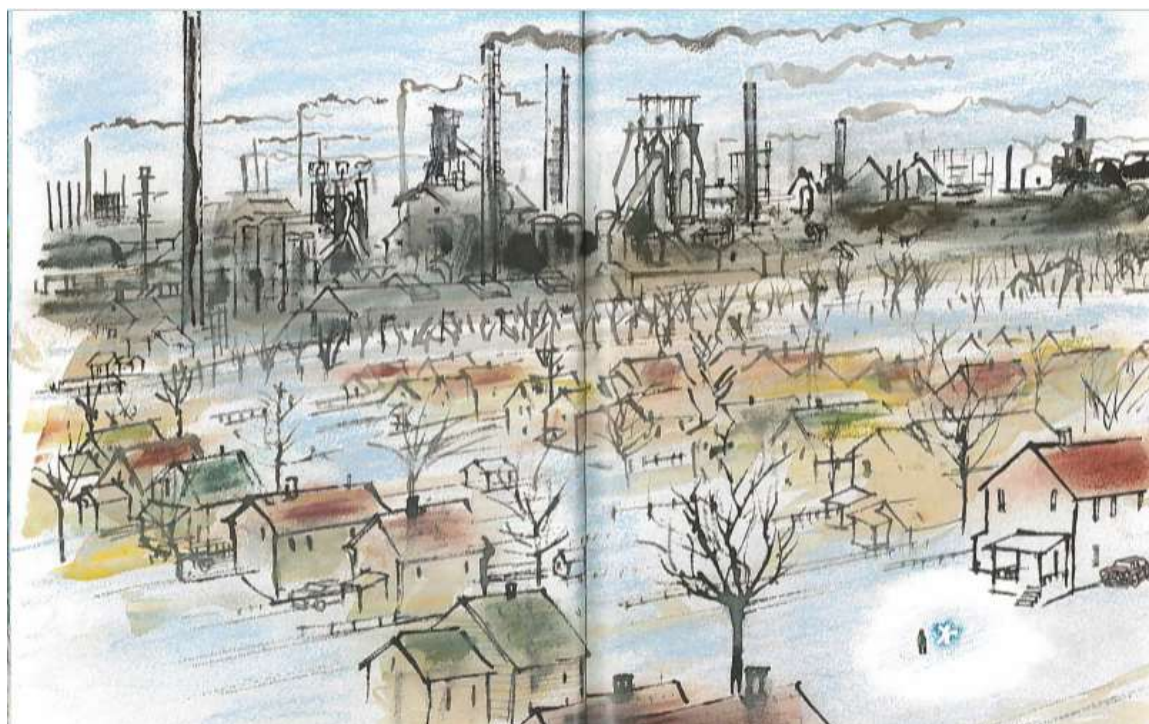
p.3-4.



p.9-10.

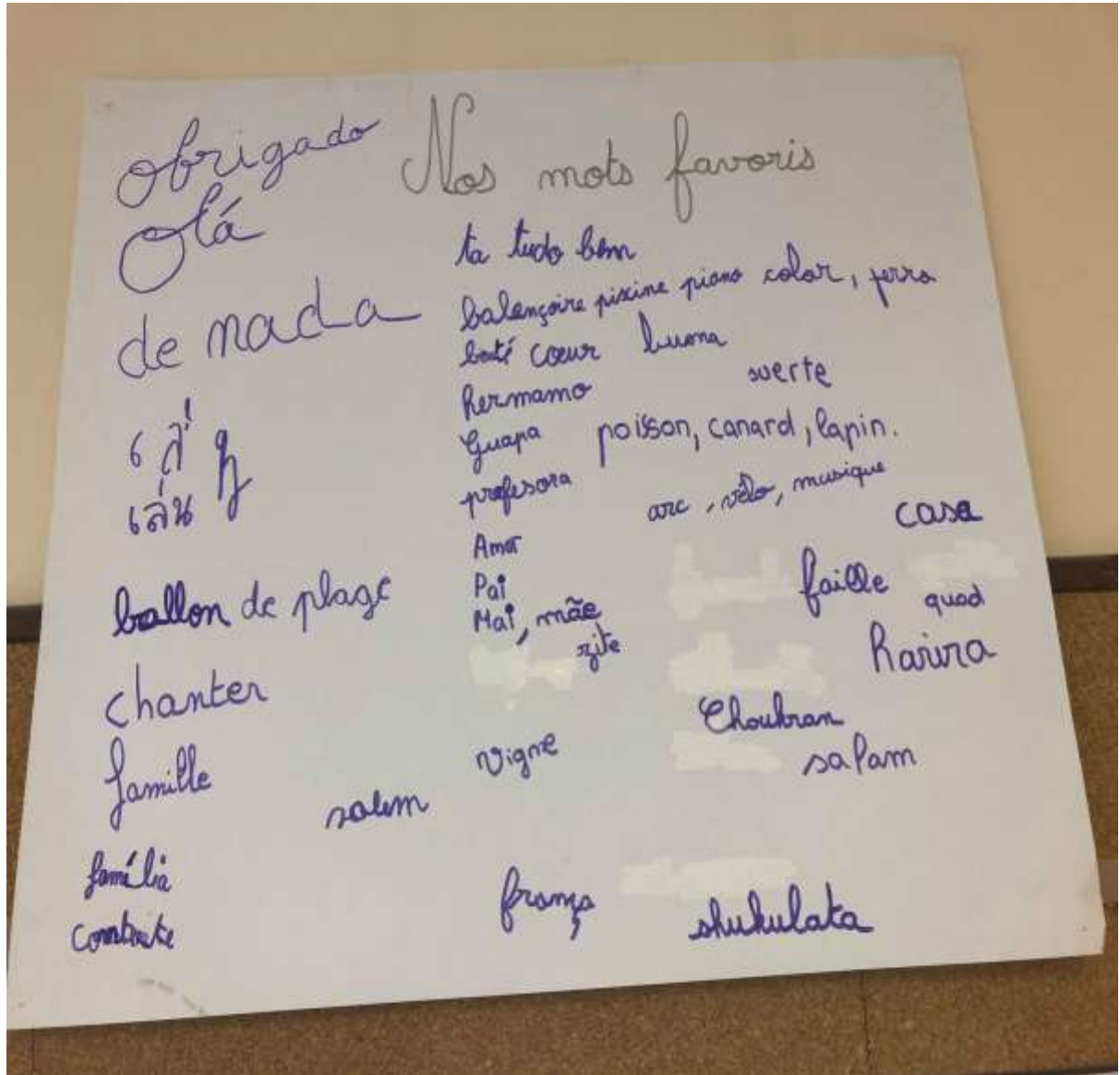


p.11-12.



•Annexe 2 :

Affichage de classe « Nos mots favoris ».



•Annexe 3 :

Intitulé de la séquence : <i>La cabane d'Isabel</i> de Sarah Stewart et David Small			
<u>Périodes :</u>	<u>Domaine :</u>	<u>Champ disciplinaire :</u>	<u>Cycle et niveau :</u>
3 et 4	Culture humaniste	Français (culture littéraire et artistique)	Cycle 3 – CM2
<u>Objectif général :</u> Développer les compétences interculturelles des élèves par la littérature de jeunesse pour mieux vivre ensemble en créant "la culture de la classe", mélange de toutes leurs cultures.			
<u>Problématique générale :</u> Quelles places peuvent prendre les cultures individuelles dans la culture commune ?			
<u>Compétences du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015) :</u>			
<u>Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen :</u> Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres : L'élève « Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. » (p.5).			
<u>Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine :</u> « une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité » (p.7). L'espace et le temps / Organisations et représentations du monde : « la diversité des modes de vie et des cultures, en lien avec l'apprentissage des langues » / « les expressions artistiques, les œuvres, les sensibilités esthétiques et les pratiques culturelles de différentes sociétés » (p.8)			
<u>Compétences et connaissances visées (Bulletin officiel n° 30 du 26 juillet 2018) :</u>			
<u>Culture littéraire et artistique.</u> La morale en questions. Enjeux littéraires et de formation personnelle :			

-découvrir des récits, des récits de vie, [...] des albums [...] qui interrogent certains fondements de la société comme la justice, le respect des différences, les droits et les devoirs...

-comprendre les valeurs morales portées par les personnages et le sens de leurs actions ;

-s'interroger, définir les valeurs en question, voire les tensions entre ces valeurs pour vivre en société.

Lecture et compréhension de l'écrit.

Attendu de fin de cycle :

-lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture.

- Comprendre un texte littéraire et se l'approprier.

Connaissances et compétences associées :

-être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.

-être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles.

Écriture.

Attendu de fin de cycle :

-écrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire.

- Rédiger des écrits variés.

Connaissances et compétences associées :

-mettre en œuvre une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelle.

Enseignement moral et civique :

Respecter autrui.

Attendus de fin de cycle : -Adopter une attitude et un langage adaptés dans le rapport aux autres. -Tenir compte du point de vue des autres. -Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés, mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression.

Connaissances et compétences associées :

- Identifier et exprimer les émotions et les sentiments.
- Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations d'enseignement.
- Mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression.

Prérequis :

- capacité à travailler en binôme.
- connaissances et compétences sur les caractéristiques du genre épistolaire (séquence sur les lettres de poilus en période 2).
- connaissances et compétences sur la laïcité, la liberté de croire ou de ne pas croire, de pratiquer ou non une religion librement (séquence sur la laïcité en EMC en périodes 2/3).
- connaissances et compétences sur le refus des discriminations basées sur le phénotype ou la nationalité (séquence sur le racisme en EMC en période 3).

<u>SÉANCES</u> <u>Titre/Thème</u>	<u>DURÉE</u>	<u>OBJECTIFS SPÉCIFIQUES</u>	<u>SUPPORTS</u>
<u>N°1</u>	En amont : recueil des représentations initiales. Détaillée dans la fiche séance (scindée en deux séances).		
<u>N°2</u> Découverte de l'album	45 minutes	Amener les élèves à être capables de convoquer un univers de référence, de repérer des indices sur les illustrations d'un album afin d'imaginer l'histoire. Les amener à développer des capacités de lecture et d'interprétation d'images et à les transcrire à l'écrit.	-première de couverture avec le titre caché scannée. -première de couverture avec le titre non caché scannée. -deuxième de couverture et quatre premières pages scannées. -toutes ces pages imprimées pour les afficher à divers endroits de la classe. -feuilles de brouillon.
<u>Déroulement :</u> -Tissage. -Projection de la première de couverture avec le titre du livre masqué. -« À présent, vous allez devoir inventer le titre de ce livre. Je vous laisse 2 minutes pour le faire au brouillon, puis chaque élève proposera son titre. »			

	<p>-« Maintenant, chaque élève va lire son titre et justifier son choix. »</p> <p>Pousser les élèves à justifier leur choix. Orienter leur regard sur les similitudes de certains titres, les thèmes revenant...</p> <p>-Projection de la première de couverture avec le titre dévoilé.</p> <p>Recueil des réactions des élèves.</p> <p>-« Votre mission maintenant est de tenter d’imaginer l’histoire racontée dans ce livre avec cette première de couverture que vous venez d’observer, puis la deuxième de couverture et les quatre premières pages que je vais vous projeter. »</p> <p>(Observation silencieuse des pages qui sont des pages sans texte, puis affichage des pages à plusieurs endroits de la classe et laissées projetées également au TBI.)</p> <p>« Sur la feuille de brouillon que les distributeurs vont vous distribuer, essayez d’imaginer l’histoire racontée dans ce livre. »</p> <p>-Quatre élèves volontaires lisent leur production.</p> <p>Ramasser les productions. « Nous y reviendrons lorsque nous aurons découvert l’histoire afin de la confronter à vos attendus. »</p>		
<p><u>N°3</u></p> <p>Mise en place du cadre spatio-temporel et empathie fictionnelle</p>	<p>40 minutes</p>	<p>Poser le cadre temporel du récit, ainsi qu’un début de cadre spatial.</p> <p>Amener les élèves à se plonger dans les ressentis d’Isabel, en mettant en lien les illustrations et le texte.</p>	<p>-fiche questionnaire imprimée.</p> <p>-pages scannées.</p> <p>-consigne à projeter.</p> <p>-téléphone portable afin de prendre les photographies.</p>
<p><u>Déroulement :</u></p> <p>-Tissage.</p> <p>-Découverte des pages 5 à 12.</p> <p>-Questionnaire sur ces pages.</p> <p>-Réponse au brouillon à la question suivante : « Quel est ton ressenti en comparant les p.1-2 et 3-4 aux pages 9-10-11-12 ? Que ressens Isabel dans les dernières ? » (recueil des données).</p>			

Questionnaire de lecture - La cabane d'Isabel de Sarah Kewart et David Small (séance 3)

1. Isabel écrit une lettre à sa tante, Lupita. Dans quelle langue déclare-t-elle l'écrire ?

.....

2. Dans quelle langue sa tante lui a-t-elle écrit la lettre précédente ?

.....

3. De quel pays semblent venir Isabel et sa famille ?

.....

4. Dans quel pays semblent-ils se rendre ?

.....

Quels sont les indices qui te font dire cela ?

.....

	<p>5. Quelle est la date de la première lettre d'Isabel ?</p> <p>..... Afin d'expliquer cette date, lis attentivement ce texte avant de l'expliquer en collectif.</p> <p>Une forte immigration mexicaine débute dans les années 50, représentant 11% des nouvelles arrivées. Ce chiffre ne cessera de s'accroître lors des décennies suivantes. Dans les années 2000, 16% des migrants sont Mexicains. La situation du Mexique est particulière, la frontière américano-mexicaine étant l'une des seules au monde entre un pays en voie de développement et un pays riche.</p> <p>(Source : https://www.impactmagazine.fr/usa-et-immigration-une-histoire-passionnelle-et-tumultueuse/)</p> <p><u>Découverte des deux pages suivantes :</u></p> <p>Le texte de cet album prend la forme de On parle de style</p> <p>À l'oral, en collectif : Compare le paysage et les couleurs des pages 3 et 4 à ceux des pages 5 à 8.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><u>Découverte des pages 9 à 12 et travail au brouillon.</u></p>		
<p><u>N°4</u></p>	<p>25 minutes</p>	<p>-Permettre aux élèves de construire le contexte spatial de cet album (le contexte temporel ayant été construit à la séance précédente).</p> <p>-Découvrir la suite de l'album.</p>	<p>-carte Mexique/États-Unis imprimée.</p> <p>-pages scannées.</p>

<p>Mise en place du contexte spatial et avancée dans le récit</p>	<p><u>Déroulement :</u> -Tissage/rappel de récit. -Distribution de la carte Mexique/États-Unis où les élèves doivent représenter le trajet d'Isabel et de sa famille par une flèche. Positionnement d'une flèche sur la carte du monde de la classe. -Puis découverte des pages 12 à 18.</p>		
<p><u>N°5</u></p>	<p>Détaillée dans la fiche séance.</p>		
<p><u>N°6</u></p> <p>La diversité linguistique</p>	<p>55 minutes</p>	<p>-Amener les élèves à prendre conscience de l'importance de la problématique de la langue dans cet album. -Mettre en place une situation leur permettant de questionner leur propre rapport aux langues, de recevoir des éléments linguistiques nouveaux et d'en faire partager, de s'ouvrir à la diversité linguistique.</p>	<p>-pages scannées. -consigne à projeter. -affiche. -téléphones portables pour filmer. -feuilles de brouillon.</p>
<p><u>Déroulement :</u> -Tissage/rappel de récit. -Projection p.27-28. Observation de l'illustration. Réactions. Zoom. Lecture individuelle, collective, de l'enseignante. Reformulation. Faire aller les élèves sur le terrain de la langue, des mots. Faire relever toutes les occurrences du champ lexical de la langue et l'expression « les mots espagnols sont comme des amis » : comparaison, personnification : l'écrire au tableau. -Projection p.29-30. Observation de l'illustration. Réactions. Zoom. Lecture individuelle, collective, de l'enseignante. Reformulation. Faire observer encore une fois la question de la langue : « J'ai aussi chanté notre Joyeux Anniversaire mexicain en espagnol. ». Question : « Que demande Isabel comme cadeau pour son anniversaire ? » : « leurs mots favoris ».</p>			

	<p>-« Nous allons préparer le cadeau d'anniversaire d'Isabel. Vous allez être par binôme. Un membre du binôme, que je désignerai, devra apprendre à l'autre ses trois mots favoris dans sa langue maternelle ou une langue qu'il affectionne, lui dire ce que ces mots évoquent pour lui, lui apprendre à les écrire, à les prononcer et à savoir les traduire. Vous écrivez tout ce que vous voulez écrire sur la feuille blanche à votre disposition. C'est un brouillon. »</p> <p>-Affichage de la consigne avec les différentes étapes. Lecture de cette dernière. Reformulation. Questions.</p> <p>-Installation des binômes. Nouvelle reformulation. Dire que si un binôme est perdu, la consigne est affichée.</p> <p>-Lancement des 10 minutes de travail en binôme. Binômes filmés par moi, l'AVS et la service civique (recueil des données).</p> <p>-Demander à l'AVS de filmer la mise en commun.</p> <p>Au bout des 10 minutes, accrocher l'affiche au tableau. Les binômes passent au tableau. L'élève qui a dû apprendre les trois mots les écrit sur le tableau, l'autre valide et le premier peut ensuite les écrire sur l'affiche des mots favoris de la classe, les prononcer, expliquer ce qu'ils veulent dire et ce qu'ils évoquent pour le camarade. L'autre peut réagir, préciser, corriger. Les autres élèves peuvent poser des questions.</p> <p>-Bilan : « Qu'est-ce que vous avez appris aujourd'hui ? ».</p>		
<p><u>N°7</u></p> <p>La culture familiale</p>	<p>55 minutes</p>	<p>Amener les élèves à questionner la notion de culture en eux-mêmes et chez les autres et à s'ouvrir à la diversité culturelle.</p>	<p>-pages scannées.</p> <p>-photographies spécialités mexicaines/musique.</p> <p>-consigne à projeter.</p> <p>-feuilles.</p> <p>-téléphones portables pour filmer.</p>
<p><u>Déroulement :</u></p> <p>-Tissage/rappel de récit.</p> <p>-« Maintenant, nous allons découvrir les dernières pages de l'album. Il nous restera seulement une page à découvrir la prochaine fois. »</p> <p>-Projection p.30-31. Observation de l'illustration, remarques, zoom, lecture individuelle, lecture collective et lecture de l'enseignante. Reformulation. Questions : -Que ressent Isabel ? (demander à citer le texte) –Pourquoi à votre avis est-elle si heureuse ? Amener les élèves sur le terrain du partage de sa culture avec les autres enfants. Les autres enfants rentrent en quelque sorte dans son monde, elle qui fait tout pour rentrer tant bien que mal dans le leur.</p> <p>Montrer les photographies des spécialités culinaires mexicaines nommées. Faire écouter le <i>Joyeux anniversaire mexicain</i>.</p>			

	<p>-Montrer la grande page dépliant. Passer dans les rangs. Réactions. Orienter le regard sur les détails se rapportant à la culture mexicaine.</p> <p>-Projection de la consigne. Lecture. Reformulation. Questions.</p> <p>« Tu dois écrire une lettre à une personne. Cette lettre doit décrire ta fête et ce que tu as fait découvrir à tes invités de ta culture familiale (nourriture, musique, danse, jeux, traditions...). »</p> <p>-Réalisation des productions écrites sur feuilles de classeur (20 minutes).</p> <p>-« Maintenant, vous allez être assis en groupe, et dans votre groupe, vous allez lire à vos camarades votre production écrite. Suite à chaque lecture, les élèves pourront poser des questions à l'élève qui vient de lire, des questions sur des éléments non connus par exemple, sur des choses non comprises. Nous, nous allons filmer ces échanges. » (recueil des données).</p> <p>-Bilan : « Qu'est-ce que vous avez appris aujourd'hui ? ».</p>		
<p><u>N°8</u></p> <p>Bilan</p>	<p>20 minutes</p>	<p>-Amener les élèves à mesurer le chemin parcouru par Isabel, toujours en rappelant le contexte temporel, ainsi que celui qu'ils ont parcouru eux.</p> <p>-Recueillir leurs représentations de fin de séquence.</p>	<p>-double-page scannée.</p> <p>-productions de la S2.</p> <p>-fiche représentations fin de séquence imprimée.</p>
<p><u>Déroulement :</u></p> <p>-Découverte de la dernière double-page de l'album (sans texte). Réactions, interprétations des élèves.</p> <p>-Orienter leur regard sur les indices présents sur l'illustration nous permettant de deviner la saison (automne) et donc d'estimer le temps écoulé entre la première lettre d'Isabel durant son voyage et ce moment où elle semble heureuse et intégrée à ses camarades d'école qui l'accueillent joyeusement dans l'autobus.</p> <p>-Retour sur les productions de la S2 : imagination de l'histoire. Réactions.</p> <p>-Recueil des représentations de fin de séquence.</p>			

Français : séquence <i>La cabane d'Isabel</i> de Sarah Stewart et David Small	Séance 1 / 8 : mise en réseau	Durée : 1h14	Niveau : CM2
<p>Objectifs :</p> <p>Amener les élèves, par une mise en réseau, à être capables de mettre en place l'univers de référence des albums interculturels évoquant la migration d'un enfant. Recueillir leurs représentations initiales sur ces ouvrages évoquant l'enfant qui part, qui quitte son pays natal.</p>		<p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> -albums (<i>Moi Dieu Merci qui vis ici</i> de Thierry Lenain et Olivier Balez, <i>Côté cœur</i> de Rascal et Girel, <i>Bonjour la France</i> de Jia Qinhan, <i>La robe rouge de Nonna</i> de Michel Piquemal et Justine Brah, <i>Les poings sur les îles</i> d'Elise Fontenaille et Violeta Lopiz). -trois autres livres de littérature de jeunesse. -étiquettes couleurs constitution groupes (cinq groupes : quatre groupes de quatre et un groupe de cinq) / liste groupes et livre attribué. -affiche consigne accrochée mur du fond. -cinq fiches à remplir pour communiquer le résultat de la recherche. -affiche trace écrite. -miniatures des premières de couverture. -page du manuel scannée. -feuilles blanches de brouillon. 	
<p>Compétences (Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018) :</p> <p><u>Culture littéraire et artistique.</u></p> <p>La morale en questions.</p> <p>Enjeux littéraires et de formation personnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> -découvrir des récits, des récits de vie, [...] des albums [...] qui interrogent certains fondements de la société comme la justice, le respect des différences, les droits et les devoirs... -comprendre les valeurs morales portées par les personnages et le sens de leurs actions ; -s'interroger, définir les valeurs en question, voire les tensions entre ces valeurs pour vivre en société. 			

Lecture et compréhension de l'écrit.

Attendu de fin de cycle :

-lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture.

- Comprendre un texte littéraire et se l'approprier.

Connaissances et compétences associées :

-être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.

-être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles.

Compétences transdisciplinaires :

-Capacité à travailler en groupe, à coopérer, à s'organiser et à prendre des décisions.

-Compétences langagières : être capable de communiquer le résultat de sa recherche et de justifier ses choix / être capable de s'exprimer clairement devant ses camarades.

<u>Organisati on</u>	<u>Déroulement</u>	
	<u>Enseignant</u>	<u>Élèves</u>
En collectif. Phase de mise en route. Passation de consigne. Consigne de tâche et	<ul style="list-style-type: none">• Projeter la page du manuel au TBI. « Nous allons débiter une séquence qui va durer neuf séances sur un album de littérature de jeunesse dont je ne vous donne pas le titre pour l'instant, puisque vous devrez l'imaginer et le découvrirez à la séance prochaine, jeudi prochain. Aujourd'hui, nous allons réaliser une activité autour de plusieurs livres sur la table du fond, avec moi, par petits groupes. Chaque groupe passera sur la table du fond réaliser cette tâche. Les autres élèves seront en autonomie sur des exercices d'entraînement sur le passé composé sur feuille que je ramasserai, corrigerai et que nous reprendrons en collectif jeudi prochain. Vous pouvez vous aider de l'affichage et des exercices réalisés précédemment. »	→ Être attentifs. Lecture des consignes, les reformuler, poser des questions si incompréhensions.

<p>consigne matérielle.</p> <p>En groupe. Phase de recherche.</p> <p>.</p> <p>En collectif. Mise en commun. Réflexion sur la tâche réalisée précédemment. Institut</p>	<p>Dire le numéro des exercices à réaliser, le noter au tableau, lecture des consignes, reformulation, réponse aux questions. Donner le nom des groupes en donnant les étiquettes couleurs. Demander au premier groupe de venir réaliser l'activité sur la table du fond. <i>6 minutes</i></p> <p>• Passation de la consigne sur la table du fond afin que les élèves se lancent dans la phase de recherche. « Devant vous, vous avez huit livres. Votre mission est la suivante : trouver parmi ces huit livres les cinq que vous pouvez mettre ensemble car ils évoquent le même thème. Ensuite, vous devez dire quel est ce thème qu'ils ont en commun. ». Demande de reformulation. « Si vous êtes perdus au niveau de la consigne, elle est écrite ici. Une fois que vous vous êtes mis d'accord, vous devez remplir cette fiche. Vous avez 5 minutes. » <i>7 minutes</i></p> <p>Échanger 4 fois. <i>28 minutes</i> Une fois que chaque groupe est passé, mise en commun, débattre si désaccord, en déduire le groupement de cinq livres qui apparaît. L'enseignante met sur la voix si nécessaire et valide le thème commun aux cinq albums : la migration, l'enfant qui part.</p> <p>• Réalisation de la trace écrite sur l'affiche, en collant les miniatures des premières de couverture de ces cinq albums. Écrire par exemple « Notre réseau de lecture : L'enfant qui part. ». Cette trace écrite reste affichée dans la classe et est évolutive. <i>10 minutes</i></p>	<p>Réaliser le travail silencieusement en autonomie. Groupe sur la table du fond : observer et être disposé à écouter la consigne.</p> <p>→ S'engager dans la recherche, coopérer, se mettre d'accord et communiquer le résultat de cette recherche à l'écrit.</p> <p>→ Communiquer le résultat de sa recherche et justifier ses choix, prendre en compte ceux des autres pour remettre les siens en question.</p> <p>→ Participer à la réalisation de cette trace écrite, en proposant un titre à ce réseau de lecture, par exemple.</p>
--	---	---

<p>onnalisatio n.</p> <p>Par groupes. Phase de réinvestisse ment.</p> <p>En collectif. Présentatio ns.</p> <p>Phase de bilan.</p>	<p>• Puis, chaque groupe doit s’installer ensemble et se voit attribuer un des cinq livres. « À présent, vous avez 10 minutes pour préparer une présentation de ce livre à réaliser devant vos camarades afin de leur donner envie de le lire. Écrivez ce que vous souhaitez dire au brouillon sur une feuille blanche que je vous distribue. Vous n’êtes pas obligés de faire des phrases, vous pouvez seulement prendre des notes pour vous rappeler de ce que vous souhaitez dire. » <i>12 minutes</i></p> <p>(• Passage des groupes au tableau pour présenter l’album attribué. Chaque groupe a 1 minute 30 secondes. <i>8 minutes</i>) <i>Possibilité de réaliser cette phase lors de la prochaine séance afin de laisser davantage de temps aux élèves pour préparer cette présentation et s’approprier l’album.</i></p> <p>• « Qu’avez-vous appris aujourd’hui ? » « Est-ce que cette séance vous a donné envie de lire ces albums ? » <i>2 minutes</i></p>	<p>→ Coopérer, s’organiser, observer les indices présents sur et dans le livre, mettre en mots ces informations et ses premières impressions.</p> <p>→ Prendre la parole devant la classe, en se tenant correctement et en regardant ses camarades, afin de présenter l’album attribué.</p> <p>→ « Nous avons appris qu’il y a plusieurs livres de littérature de jeunesse qui existent sur le thème de l’enfant qui part de son pays, qui migre, et qu’on peut les comparer, les étudier ensemble, en réseau, afin de voir leurs points communs, leurs différences... »</p>
---	--	--

Différenciation pédagogique

- Choix de l’album à présenter réfléchi selon le groupe.
- Groupes hétérogènes.

-Jeng : participe à toutes les phases de cette séance, mais au lieu de réaliser les exercices sur le passé composé proposés aux autres, réalise le petit exercice où il doit cocher le bon choix d'auxiliaire puis continue les exercices sur les pronoms personnels.

<p>Français : séquence <i>La cabane d'Isabel</i> de Sarah Stewart et David Small</p>	<p>Séance 5 / 8 : Souvenir partagé</p>	<p>Durée : 45 minutes</p>	<p>Niveau : CM2</p>
<p>Objectifs :</p> <p>Amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> -développer leur capacité à se mettre à la place de l'Autre, à essayer de le comprendre, à l'écouter attentivement, afin de retranscrire ses dires et ses sentiments à l'écrit, -développer leur capacité à passer de l'oral à l'écrit, des marques d'oralité aux marques de l'écrit, afin de faire d'une production orale une production écrite cohérente, -améliorer leurs productions orales en prenant en compte leur interlocuteur et en se décentrant. 		<p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> -pages scannées. -consigne imprimée A3 x 2 / consigne traduite pour Maryam et Nabilla. -p.23-24 photocopiées pour Maryam et Nabilla et passage traduit. -feuilles carreaux. -fiche binômes constitués avec les rôles. 	
<p>Compétences (Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018) :</p> <p>Français :</p> <p><u>Culture littéraire et artistique.</u></p> <p>La morale en questions.</p> <p>Enjeux littéraires et de formation personnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> -découvrir des récits, des récits de vie, [...] des albums [...] qui interrogent certains fondements de la société comme la justice, le respect des différences, les droits et les devoirs... -comprendre les valeurs morales portées par les personnages et le sens de leurs actions ; -s'interroger, définir les valeurs en question, voire les tensions entre ces valeurs pour vivre en société. <p><u>Lecture et compréhension de l'écrit.</u></p>			

Attendu de fin de cycle : -lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture.

- Comprendre un texte littéraire et se l'approprier.

Connaissances et compétences associées :

- être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.
- être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles.

Écriture.

Attendu de fin de cycle : -écrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire.

- Rédiger des écrits variés.

Connaissances et compétences associées :

- mettre en œuvre une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelle.

Enseignement moral et civique :

Respecter autrui.

Attendus de fin de cycle : -Adopter une attitude et un langage adaptés dans le rapport aux autres. -Tenir compte du point de vue des autres. -Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés, mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression.

Connaissances et compétences associées :

- Identifier et exprimer les émotions et les sentiments.
- Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations d'enseignement.
- Mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression.

Compétences transdisciplinaires :

- Capacité à travailler en binôme, à coopérer afin de respecter une consigne et de venir à bout d'une tâche.
- Compétences langagières : être capable de raconter de manière intelligible un souvenir et d'exprimer clairement ses émotions en prenant en compte son interlocuteur.

Organisatio

n

Déroulement

	<u>Enseignant</u>	<u>Élèves</u>
En collectif. Tissage. Rappel de récit.	<ul style="list-style-type: none"> • Rappel de récit. « À présent, nous allons reprendre notre travail sur <i>La cabane d'Isabel</i>. Tout d'abord, j'aimerais que vous me rappeliez l'histoire, les personnages... ». <i>2 minutes</i> 	→ Lever la main afin de participer au rappel de récit, en faisant appel à ses souvenirs.
Phase de mise en route.	<ul style="list-style-type: none"> • « Aujourd'hui, nous allons découvrir les pages suivantes et vous allez ensuite réaliser une production d'écrit en binôme, à partir de la dernière page que nous découvrirons. » 	
Lecture et interprétation, hypothèses de lecture.	<ul style="list-style-type: none"> • Projeter les p.19-20. Laisser observer l'illustration puis zoomer sur le texte. Laisser les élèves lire individuellement puis lecture en collectif, en interrogeant. Puis lecture de l'enseignante. <p>Questions posées oralement suite à la lecture :</p> <p>-« Quelle est la bonne nouvelle qu'Isabel annonce à sa tante ? » (demander de citer le texte)</p> <p>« Pourquoi Isabel a-t-elle « souri pendant tout le trajet » ? »</p> <p>« À quoi va lui servir cette boîte ? » <i>6 minutes</i></p>	→ Observer attentivement l'illustration. Lire dans sa tête puis lever la main pour lire à voix haute.
Inférences.	<ul style="list-style-type: none"> • Projeter les p.21-22. Laisser les élèves observer. <p>« Qu'avez-vous envie de dire sur cette double-page ? » « Que fait Isabel ? »</p> <p>« Que représentent ces cartons pour elle ? ». Amener les élèves sur le côté plus symbolique de ces cartons, de cette cabane. Orienter leur regard sur l'ours en peluche, les origamis, le soleil « mexicain » (rappel première de couverture).</p>	→ Réponses attendues : « La bonne nouvelle qu'elle annonce à sa tante est qu'elle a eu une nouvelle boîte... » (réponse à développer). « Isabel sourit pendant tout le trajet parce qu'elle est heureuse d'avoir cette nouvelle boîte car elle va pouvoir continuer sa cabane. »
		→ Observer attentivement l'illustration. « Isabel est en train de décorer ses cartons. Elle confectionne sa cabane. Cette cabane pour elle est comme un refuge dans ce monde inconnu et tout nouveau. C'est son monde, elle le décore à son image, avec des choses qui la rassurent, qui représentent son pays natal. »

<p>Passation de consigne. Consigne de tâche et consigne matérielle.</p>	<p>Écrire au tableau les hypothèses des élèves. <i>4 minutes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeter les p.23-24. Laisser le temps aux élèves de bien observer l'illustration et zoomer sur le texte. Lecture individuellement, collective (élèves interrogés puis enseignante). <p>Questions : « Quel moment décrit Isabel à sa tante ? Les illustrations peuvent vous aider également. »</p> <p>« Savez-vous pourquoi le 4 juillet il y a des feux d'artifice aux États-Unis ? »</p> <p>Écouter les propositions des élèves : « Car c'est la fête nationale comme pour nous, en France, le 14 juillet. »</p> <p>« À quoi compare-t-elle ce feu d'artifice ? »</p> <p>« Où a-t-elle vécu ce moment ? »</p> <p>« Comment appelle-t-on un moment que l'on garde en mémoire comme cela ? »</p> <p>Écrire ce mot au tableau. Demander à un élève de chercher sa définition. <i>6 minutes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • « Maintenant que nous savons ce qu'est un souvenir et que nous avons découvert un souvenir heureux qu'Isabel raconte dans sa lettre, vécu dans son pays natal, la consigne est la suivante. » <p>Afficher la consigne, la distribuer en espagnol à Maryam et Nabilla et dire que les binômes seront donnés une fois la consigne passée. Laisser le temps de la lire individuellement puis en collectif. « <i>Ton camarade va te raconter un souvenir heureux vécu dans un lieu qu'il aime. À toi de raconter ce moment et surtout les sentiments ressentis par ton camarade à l'écrit. Ta</i></p>	<p>→ Observer attentivement l'illustration. Lire dans sa tête puis lever la main pour lire à voix haute.</p> <p>Réponse attendue : « Elle décrit le feu d'artifice du 4 juillet. »</p> <p>« Elle compare ce feu d'artifice à une explosion de fleurs au-dessus du lac. »</p> <p>« Au Mexique. »</p> <p>« Un souvenir. »</p> <p>L'élève interrogé cherche ce mot dans le dictionnaire et lit la définition à ses camarades.</p> <p>→ Prendre le temps de lire la consigne et de tenter de la comprendre. Poser des questions si elle n'est pas comprise.</p>
---	--	---

<p>En binômes. Production orale/production d'écrit.</p> <p>En collectif. Mise en commun et retour réflexif sur la tâche. Phase de bilan.</p>	<p><i>production écrite commencera par : « Prénom se souvient... ». Vous aurez 15 minutes pour réaliser ce travail. ». Reformulation, réponse aux questions. Donner les binômes et l'élève qui racontera.</i></p> <p>Installation.</p> <p>Distribution d'une feuille à carreaux par binôme par les distributeurs. <i>6 minutes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • « Le camarade qui vous raconte le souvenir n'a pas le droit de vous dicter le texte. Il doit vous le raconter et ensuite, lorsqu'il a fini, vous devez le raconter à votre tour à l'écrit, en posant seulement des questions. » Travail en binôme. Aller reformuler la consigne pour Jeng et passer voir Maryam et Nabilla. <i>15 minutes</i> • Lecture de quelques productions d'écrit sur volontariat. <p>« Qu'est-ce qui a été difficile ? » « Pourquoi à votre avis ? » « Qu'avez-vous appris aujourd'hui ? » « Est-ce que cette séance vous a donné envie d'en apprendre plus sur votre camarade, sur sa vie, son passé, ses sentiments ? » <i>6 minutes</i></p>	<p>S'installer.</p> <p>→ L'élève qui doit raconter un moment heureux dans un lieu de son enfance le raconte dans un premier temps. L'autre élève écoute attentivement. Puis, il écrit et le camarade qui a raconté peut seulement répondre à ses questions.</p> <p>→ Se désigner volontaire pour lire la production écrite à la classe, si les deux membres du binôme sont d'accord.</p>
--	---	--

Différenciation pédagogique

-Binômes hétérogènes au niveau des compétences de production orale et écrite.

-Jeng : aller reformuler la consigne lentement et explicitement pour lui. Binôme avec Yoanne car se connaissent bien, fonctionnent bien ensemble : rassurera Jeng et Yoanne parvient relativement bien à le comprendre.

-Maryam et Nabilla : traduction de la consigne en espagnol. P.23-24 photocopiées pour elles et passage où Isabel raconte le souvenir traduit.

•Annexe 4 :

Grille d'observation de la production écrite « *Prénom* se souvient... » (basée sur p.25-26 album, séance 5)

L'élève :	OUI	NON
-cite des références culturelles	<p>X Jennifer pour le souvenir de Selma : « elle est allée au Maroc elle est allée au marché »</p> <p>X Alcéo pour le souvenir d'Inaya : « Maroc », « bus »</p> <p>X Medhi pour le souvenir d'Elyah : « soirée pop-corn devant la nouvelle grande télé de son papy »</p> <p>X Alexandra pour le souvenir de Natanaël : « au Portugal », « le stade du sporting et Benfica »</p> <p>X Samara pour le souvenir de Marwane : « il est allé à Paris, il a vu la Tour Eiffel de Paris et il a vu les Champs Elysées »</p> <p>X Jade pour le souvenir de Sara Dou : « Ils ont passé la frontière espagnole »</p> <p>X Yoanne pour le souvenir de Jeng : « Walibi, manèges »</p>	X X X
-nomme les sentiments	<p>X Jennifer pour le souvenir de Selma : « elle était contente »</p> <p>X Alcéo pour le souvenir d'Inaya : « elle était contente * », « elle n'était pas contente * »</p>	

<p>de son camarade</p>	<p>X Medhi pour le souvenir d'Elyah : « elle était très heureuse ».</p> <p>X Hayat pour le souvenir d'Alexandre : « Alexandre avait envie de le serrer fort dans ses bras, il était heureux. »</p> <p>X Alexandra pour le souvenir de Natanaël : « il était très content »</p> <p>X Sara Da pour le souvenir d'Ismaël : « Ismaël était joyeux »</p> <p>X Samara pour le souvenir de Marwane : « il sentait qu'il était libre de tout »</p> <p>X Jade pour le souvenir de Sara Dou : « Ça la rend triste * »</p> <p>X Yoanne pour le souvenir de Jeng : « content »</p> <p>X Wassim pour le souvenir de Renata : « elle a été heureuse », « envie de le voir et de voir son beau visage »</p>	
<p>-nomme très précisément le(s) pourquoi(s) des sentiments de son camarade</p>	<p>X Alcéo pour le souvenir d'Inaya : « * car il y avait aussi ses cousins », « * car il y avait une personne qui lui faisait des grimaces »</p> <p>X Hayat pour le souvenir d'Alexandre : « son cousin Aaron est né »</p> <p>X Samara pour le souvenir de Marwane : « car il trouvait ça cool », « qu'il pouvait sauter partout partout »</p> <p>X Jade pour le souvenir de Sara Dou : « * de ne pas aller en Espagne. »</p> <p>X Wassim pour le souvenir de Renata : « elle voulait l'embrasser très fort et lui apprendre de nouvelles choses », « et de lui changer les couches et de lui donner le biberon »</p>	<p>X X X X X</p>

<p>-donne des détails appartenant à l'univers de son camarade</p>	<p>X Jennifer pour le souvenir de Selma : « et aussi faire son anniversaire avec toute sa famille, elle a fait du cheval »</p> <p>X Alcéo pour le souvenir d'Inaya : « sa tante », « ses cousins », « Yanis »</p> <p>X Medhi pour le souvenir d'Elyah : « son papy et sa mamie », « son frère », « sa marraine lui a donné des habits et amené un collier », « la voisine de sa mamie est venue »</p> <p>X Hayat pour le souvenir d'Alexandre : « son cousin Aaron », « chez papy doudou et mamie coco »</p> <p>X Alexandra pour le souvenir de Natanaël : (voir colonne références culturelles)</p> <p>X Sara Da pour le souvenir d'Ismaël : « l'anniversaire de sa cousine Claudia au Portugal, c'était un anniversaire surprise », « sa famille »</p> <p>X Jade pour le souvenir de Sara Dou : « sa famille », « une ville espagnole », « ils sont partis chez son papy et sa mamie s'amuser et rigoler à la piscine »</p> <p>X Yoanne pour le souvenir de Jeng : « maman et papa », « films »</p> <p>X Wassim pour le souvenir de Renata : « sa mère a accouché à 00h30 », « quand elle a porté son petit-frère, il est né en 2015 »</p>	<p>X</p>
---	---	-----------------

■ : première hypothèse

■ : deuxième hypothèse

•Annexe 5 :

Grille d'observation des représentations initiales/représentations de fin de séquence : « Que penses-tu des différences culturelles entre enfants dans la classe et l'école ? »

Prénom de l'élève	DÉBUT		FIN		REMARQUES
	Nombre d'acceptations positives	Nombre d'arguments	Nombre d'acceptations positives	Nombre d'arguments	
Inaya	4	1	1	3	Passage de « c'est bien » à « c'est extraordinaire » à propos de la diversité culturelle. Début : Elle reste vague, parle de « personnes heureuses », de pauvreté. Fin : Elle rentre réellement dans le concept de culture, précise que cela permet de mieux connaître ses camarades et elle évoque la richesse du partage autour des langues (dont elle donne le nom).
Alexandre	0	1	1	1	
Wassim	2	1	4	3	Début : Il reste très vague, n'évoque pas la notion de culture. Fin : Il insiste sur les apports culturels possibles entre élèves et sur les apports langagiers : « un jour Jeng m'a appris un mot ».
Sara Da	1	2	3	4	Au début : Son propos est centré sur l'école + « Mais parfois c'est un peu dur de s'expliquer s'il vient d'un pays lointain. ».

					Fin : Trois arguments supplémentaires apparaissent dont « ça peut peut-être enlever de l'envie aux enfants d'être racistes » en référence à la séquence d'EMC et « donner envie de visiter d'autres pays ». Progression visible entre ses représentations initiales, où c'est l'Autre qui arrive dans le pays et a du mal à s'exprimer, et ses représentations de fin de séquence, où elle envisage d'aller chez l'Autre et de se retrouver dans cette situation de découverte.
Selma	0	2	X	X	Fin : Elle parle seulement du livre : « Isabel elle a presque toujours le petit ours sauf quand elle devient grande. Elle invite ses copines à son anniversaire. ». Incompréhension de la question ? Difficulté à quitter le cadre fictif pour répondre à une question sur la vie réelle ? « Paravent du personnage » trop fort ?
Natanaël	2	1	1	2	Fin : Il développe davantage la notion de culture, de manière plus concrète, avec des exemples culinaires.
Hayat	4	2	2	2	Fin : « Je trouve que c'est une richesse. » : progrès par rapport au début où elle répète à deux reprises « c'est bien ». Cite un exemple de l'album <i>La cabane d'Isabel</i> : « Dans <i>La cabane d'Isabel</i> , son pays natal c'est le Mexique. Il y a différentes nourritures dans le Mexique et qu'il n'y a pas en France. ». Au début, elle se cantonne à l'exemple de Jeng, alors qu'à la fin elle élargit son propos grâce, certainement, à l'ouvrage, « au paravent du personnage ». Elle élargit également son propos à plusieurs autres camarades : « Jeng il est thaïlandais, Ismaël, Renata, Jennifer, Alexandre, Natanaël ils sont tous portugais. ».
Alcéo	0	1	2	3	
Ismaël	N'avait pas compris la question.		1	2	Accent mis sur l'apprentissage des langues : « apprendre de nouvelles langues dans d'autres pays comme marocain, portugais et espagnol ».
Elyah	3	2	3	3	
Alexandra	4	3	2	5	
Jennifer	2	1	1	2	Début : La diversité culturelle semble se cantonner aux « nouveaux » ou « nouvelles » et à la question de la langue.

					Fin : Elle élargit son propos à tous les enfants de l'école et à la culture en général. Peut-être compréhension du fait que nous avons tous notre propre culture, et que même si elles semblent moins éloignées avec un camarade qu'on côtoie depuis des années, elles le sont parfois davantage encore.
Jade	2	0	2	2	Début : Aucun argument, seulement : « C'est bien, j'adore. » Fin : Deux arguments : « Ça permet de moins avoir de la violence. Et de se partager. ».
Marwane	0	1	0	1	Début : Il met l'accent sur ce qui sépare les cultures, sur la découverte d'autres particularismes mais « de loin », de manière abstraite. Fin : Sa réponse prend appui sur une expérience concrète vécue en classe lors de cette séquence : « Parce qu'on apprend de nouvelles langues. Je savais que l'espagnol c'était une langue mais je ne savais pas que <i>hola</i> c'était bonjour en espagnol. ». Cette réponse contraste avec cette phrase écrite dans ses représentations initiales : « L'espagnol c'est très dur pour nous les Français parce que c'est tout autre chose. ».
Samara	1	2	1	4	Fin : Elle développe davantage la notion de culture. Au début, la culture semble cantonnée à la langue, à la fin c'est la langue mais aussi « ce qu'ils mangent, ce qui est traditionnel dans les fêtes ».
Sara Dou	4	3	1	3	Fin : Elle élargit son propos : « Dans d'autres pays il y a des différences. » alors qu'au début elle reste dans le cadre de l'école.
Maryam	2	2	1	1	
Jeng	0	1	0	1	

•Annexe 6 :

Annexe 6 A

Inaya représentations initiales.

Que penses-tu de la diversité culturelle dans la classe et l'école ?

Que c'est bien, parce que tout le monde peut se connaître, tout le monde peut apprendre la ou les religions ou origine de chaque personne de l'école et à la maison. Ça me rend très ~~chaise~~ heureuse d'avoir plein de personnes heureuses est se me fait du bien. Que toute personne peut être ~~poor~~ pauvre et que nous allons les aider.

Inaya représentations à l'issue de la séquence.

Que penses-tu des différences culturelles entre enfants dans la classe et l'école ?

Je trouve que c'est extraordinaire parce-qu'on peut connaître, apprendre la culture de ces camarades. Comme quand on a appris des mots d'autre origine pour connaître de plus en plus mes camarades. Comme, Marocain, portugais, espagnol et Thaïlandais.

Annexe 6 B

Alcéo représentations initiales.

Que penses-tu de la diversité culturelle dans la classe et l'école ?

Que il ne voux pas les brutalité car c'est difficile pour eu. Et si j'étais eu je ne redré pas quitté mon pays car ça me rendré triste.

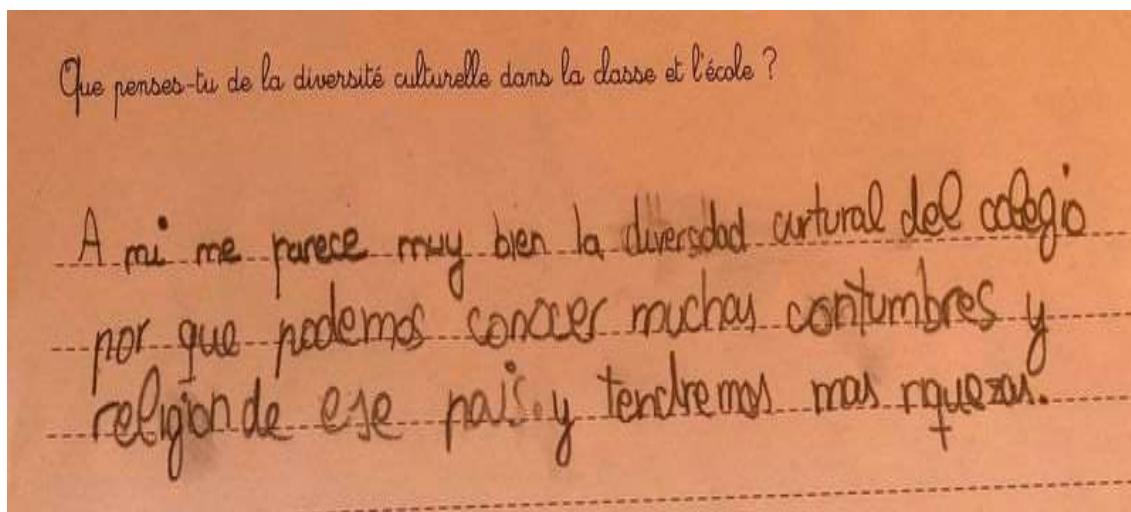
Alcéo représentations à l'issue de la séquence.

Que penses-tu des différences culturelles entre enfants dans la classe et l'école ?

Je pense que c'est bien car on peut apprendre plusieurs langues on peut aussi lire est faire autre chose comme le sport, le reciter on peut apprendre plein de chose d'un autre pays donc c'est bien.

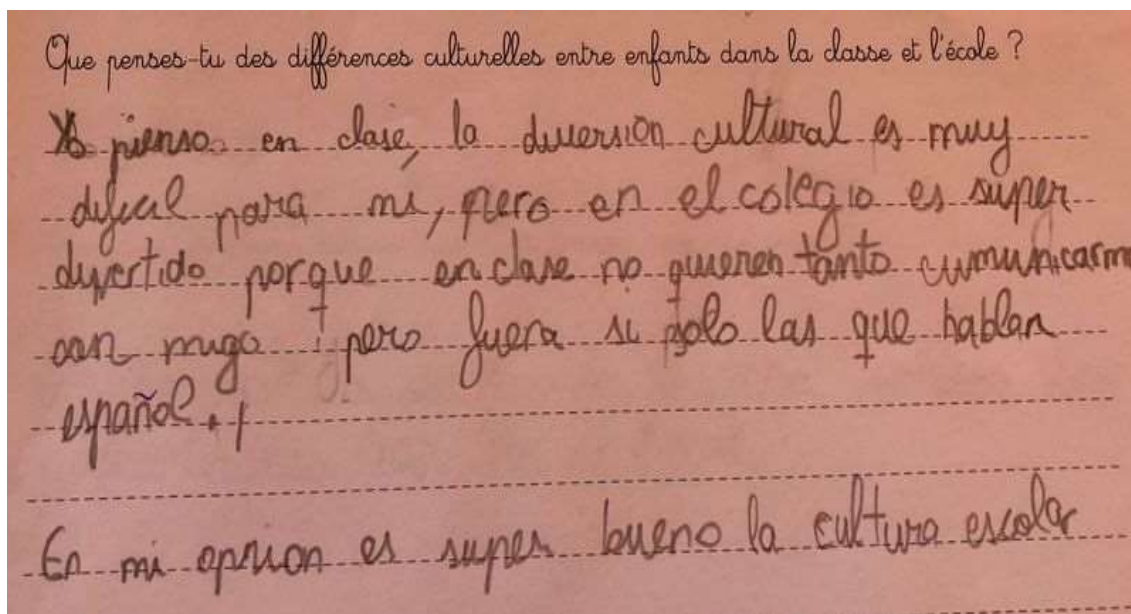
Annexe 6 C

Maryam représentations initiales.



Traduction : « La diversité culturelle de l'école me paraît très bien parce que nous pouvons connaître beaucoup de coutumes et de religions de ces pays et nous avons plus de richesse. »

Maryam représentations à l'issue de la séquence.



Traduction : « Je pense qu'en classe la diversité culturelle est très difficile pour moi, mais dans l'école c'est très amusant parce que, en classe, ils ne veulent pas trop communiquer

avec moi mais en dehors si, seulement ceux qui parlent espagnol. À mon avis c'est très bien la culture scolaire. »

Annexe 6 D

Jeng représentations initiales.

Un peu triste car je ne sais pas parler français et elle aussi moi je sé moi je vé moi je vé ami é moi je doi palé bims a vé ami a moi

Jeng représentations à l'issue de la séquence.

Que penses-tu des différences culturelles entre enfants dans la classe et l'école?
je croi diférai parce je ses pas parlé car je ser transié je croi 4
ami an fé je croi sa bais

•Annexe 7 :

Grille d'observation des réponses au brouillon à la question « Quel est ton ressenti en comparant les p.1-2 et 3-4 aux pages 9-10-11-12 ? Que ressens Isabel dans les dernières ? » en séance 3 (pages en annexe 1)

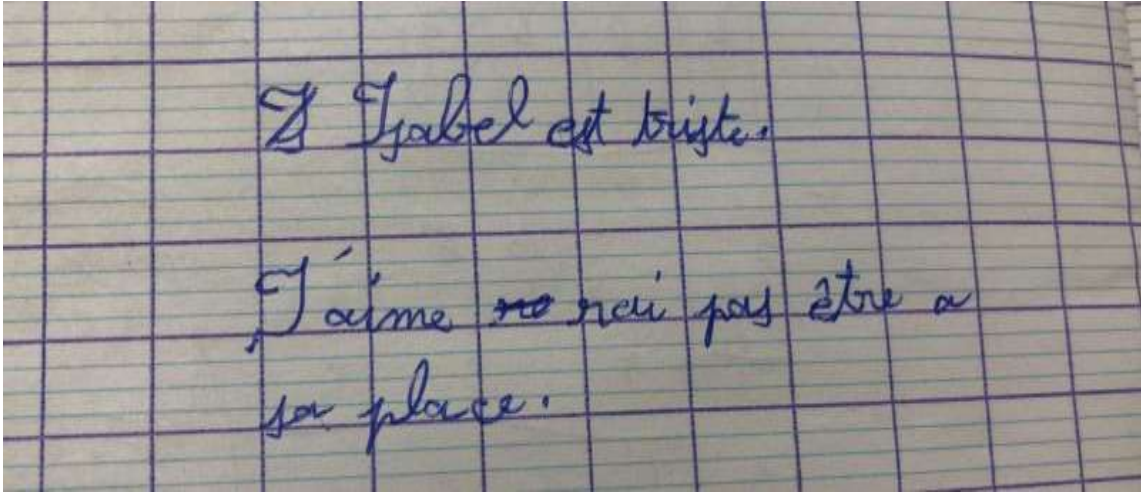
Prénom de l'élève	Sentiments d'Isabel	Raison de ses sentiments	Fait référence à sa propre expérience	Fait référence seulement à l'univers fictif de l'album	Mêle les deux univers, réel et fictif
Jeng	X	X : « nouvelle maison »		X	
Jennifer	X	X : « Elle est triste et nostalgique, avant le village était couleur joyeuse maintenant la couleur du village est triste. »		X	
Sara Da	X	X : « elle est triste parce qu'elle ne connaît pas la ville »		X	
Marwane	X	X : « Elle se sent triste et pas dans son univers, il lui manque ces beaux décors. »		X	
Maryam	X	X			X
Elyah	X	X : « sa maison et ses amis lui manquent »		X	
Sara Dou	X	X : « que le paysage change et que ça lui manque les couleurs »		X	
Jade	X	X : « Isabel a mal au cœur parce que son ancienne maison lui manque. »		X	
Natanaël	X	X : « je pense qu'elle préfère le Mexique »		X	
Yoanne	X	X : « Elle est triste car c'est triste de voir un beau paysage à un paysage pollué. »		X	

Wassim	X	X : « c'est comme si elle n'était pas heureuse quand elle quitte son pays »		X	
Nabila	X	X			X
Alexandre	X	X : « moins heureuse sans sa grand-mère »		X	
Medhi	X				X : « J'aimerais pas être à sa place. »
Alexandra	X	X : « Elle est triste parce qu'elle veut retourner au Mexique, là-bas c'est chez elle. »		X	
Alcéo	X	X : « Elle s'ennuie parce qu'elle a perdu ses amis. »		X	
Inaya		X : « Je crois qui lui manque des amis. »		X	
Hayat	X	X : « Elle est triste parce que peut-être qu'ils lui manquent, ses amis et son pays. »		X	
Renata	X	X : « Elle est triste de déménager, de partir du Mexique. » / « de partir de sa belle ville »		X	
Ismaël		X : « elle préfère son ancienne maison »		X	
Samara	X	X : « elle est triste parce qu'elle se sent toute seule car il n'y a pas sa tante, il y avait de la nature très belle et maintenant la nature n'est pas belle. »		X	

• Annexe 8 :

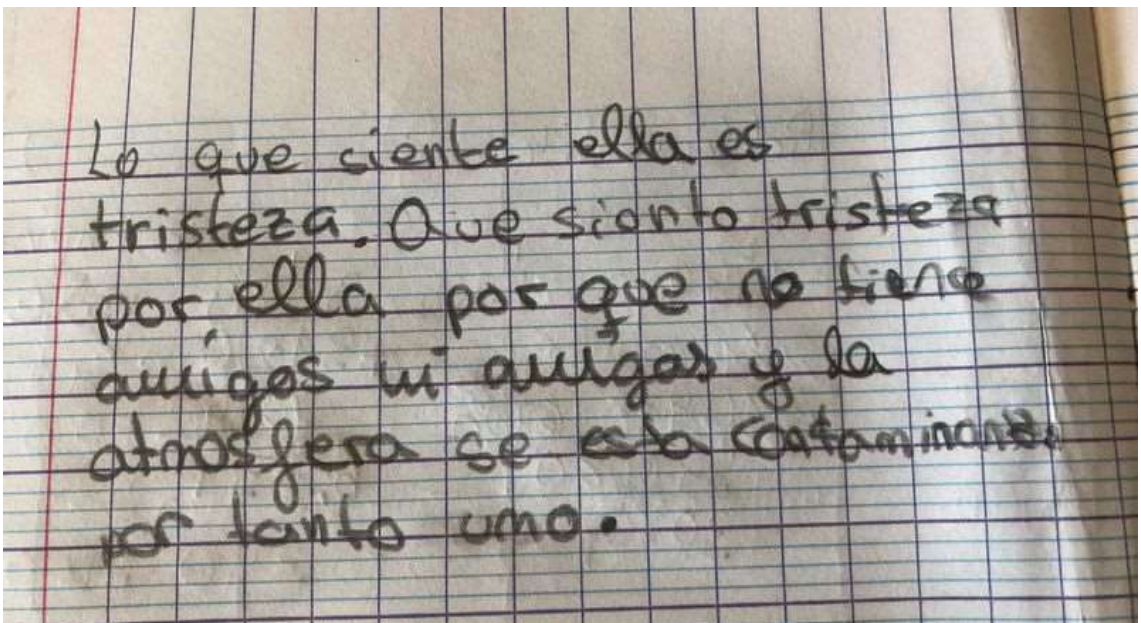
Annexe 8 A

Medhi.



Annexe 8 B

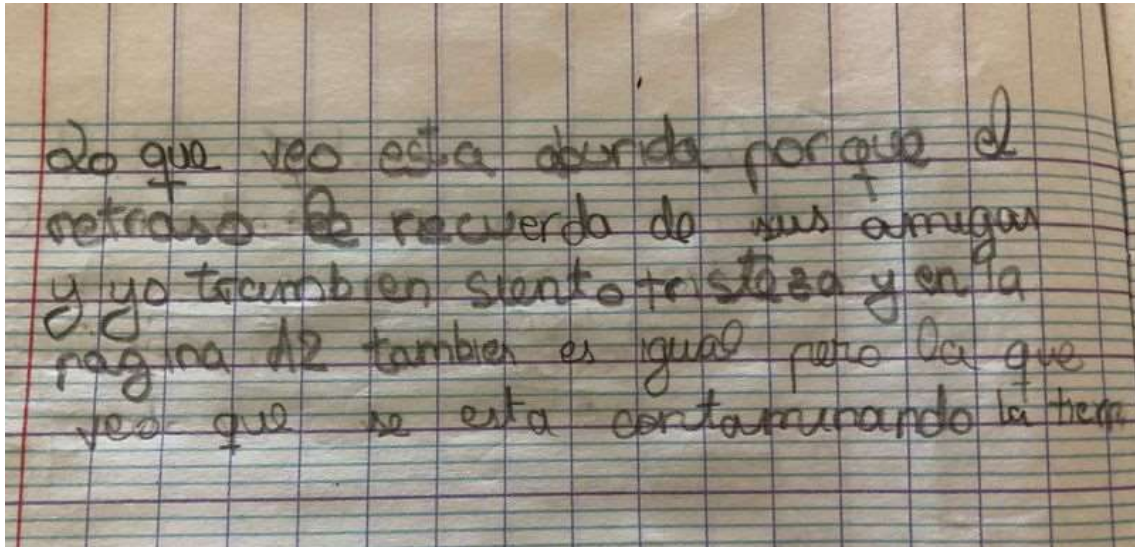
Maryam.



Traduction : « Ce qu'elle ressent c'est de la tristesse. Je ressens de la tristesse pour elle parce qu'elle n'a pas d'amis ni d'amies et, à la fois, l'atmosphère est polluée. »

Annexe 8 C

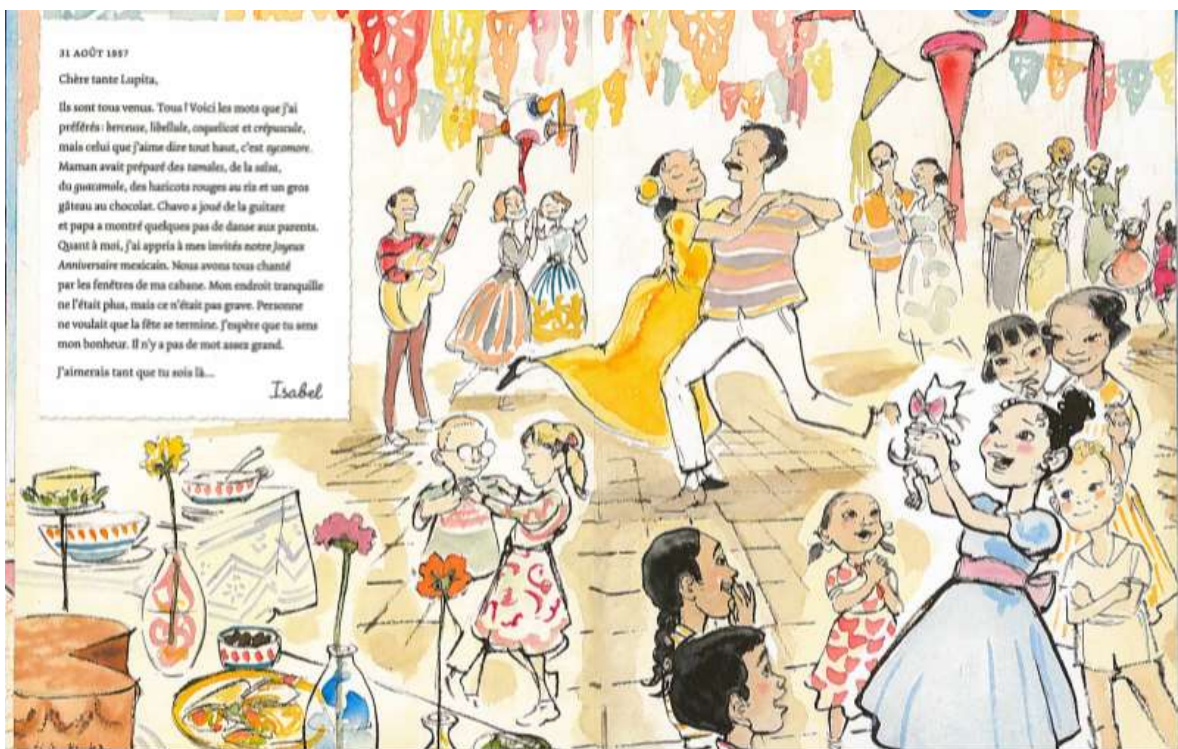
Nabila.



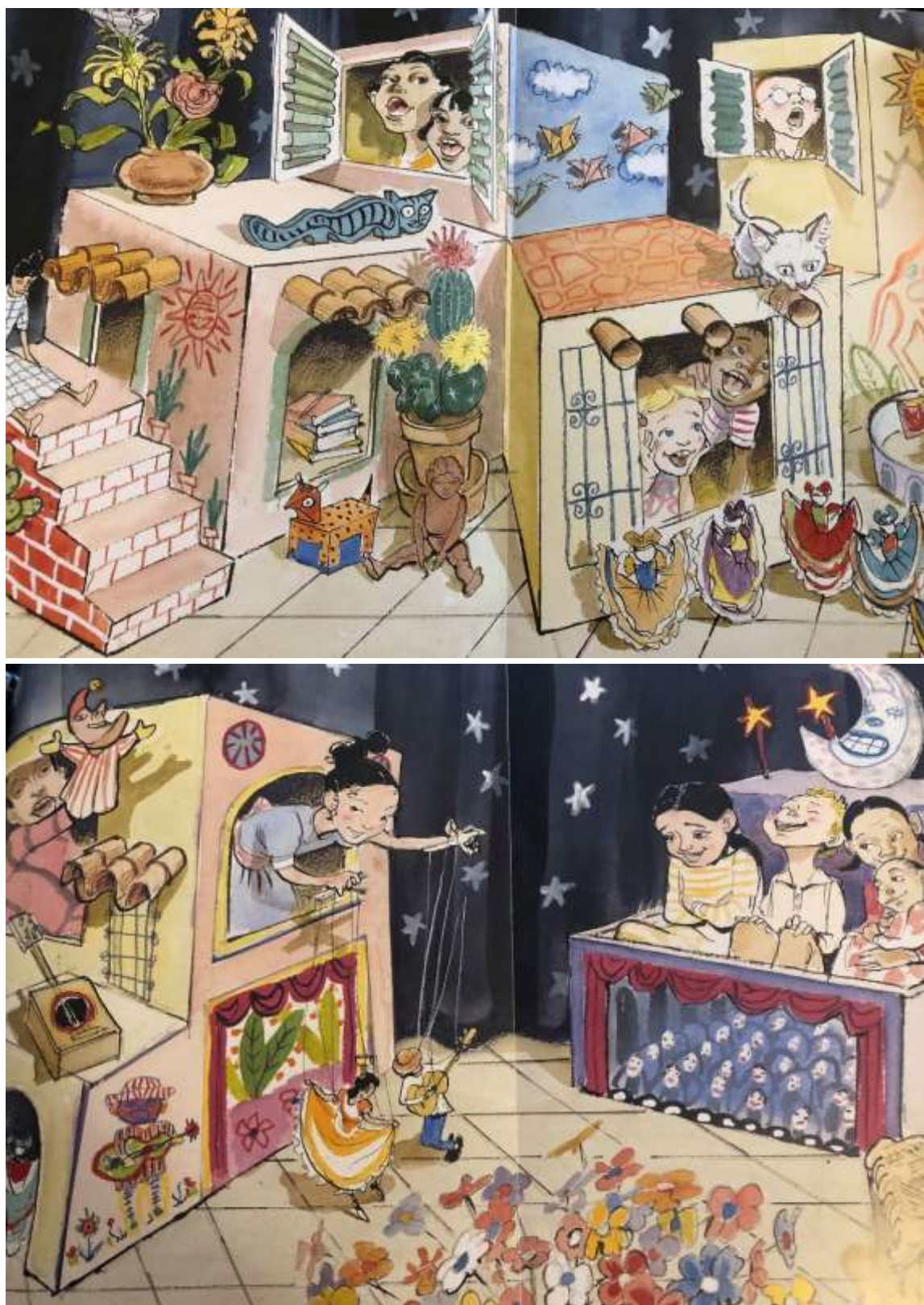
Traduction : « Ce que je vois est ennuyeux parce que le trajet lui rappelle ses amies et moi aussi je ressens de la tristesse et à la page 12 c'est pareil mais ce que je vois c'est que la terre est polluée. »

• Annexe 9 :

p.30-31.



Les quatre pages qui se déplient en ouvrant cette double-page.



•Annexe 10 :

Dans toutes les transcriptions, PE signifie professeure des écoles.

1. Jeng : Tu peux recommencer s'il te plaît ?
2. Alexandre : D'accord.
3. Jeng : Le premier c'est quoi ?
4. Alexandre : C'est *nein*.
5. Jeng : Nine.
6. PE : Qu'est-ce que ça veut dire ?
7. Alexandre : *Non* en allemand.
8. Jeng : One, two, three, four, five, six, seven... Ah non, il n'y a pas.
9. Alexandre : Non non, ce n'est pas anglais, c'est allemand.
10. PE : Eh, il a raison, en anglais *nine* c'est...
11. Alexandre : Neuf.
12. PE : Neuf.
13. Alexandre : Mais là on parle de...
14. PE : Mais là, explique-lui.
15. Alexandre : Mais là c'est en allemand, c'est plus pour dire... C'est pour dire non.
16. Jeng : Non.
17. PE : *Non* en quelle langue ?
18. Jeng : Anglais ?
19. Alexandre : Non, en allemand.
20. Jeng : Ah allemand.
21. PE : Allemand.
22. Jeng : Allemand.
23. PE : Nein.
24. Jeng : Nein. Allemand.

•Annexe 11 :

1. Selma : Hola.
2. PE : Hola. Qu'est-ce que ça veut dire ?
3. Selma : Bonjour.
4. PE : Ça veut dire bonjour. En quelle langue ?
5. Selma : Espagnol.

6. PE : En espagnol. Est-ce que tu saurais l'écrire ?
7. Selma : Non.
8. PE : Vas-y Natanaël. Et alors pourquoi il aime ce mot, Selma ?
9. Selma : Parce qu'on dit toujours bonjour.
10. Maryam : Maîtresse.
11. PE : Ah. Lève la main.
S'adressant à Maryam : Tu es d'accord ?
12. Maryam : Le falta un *h*. (Traduction : « Il manque un *h*. »)
13. PE : Ah d'accord.
14. Natanaël : Mais c'est en portugais.
15. PE : Ah ! Mais c'est en portugais. Et en portugais on ne met pas le *h* ?
16. Natanaël : Non, on met l'accent sur le *a*.
17. PE : Ah d'accord, en portugais on ne met pas le *h*.

Plus tard :

1. Inaya : Maîtresse, *hola* il n'y a pas un *h* ?
2. PE : Alors, non tu n'as pas entendu ce qu'a dit Natanaël. Peux-tu le répéter ?
3. Natanaël : C'est en portugais, il n'y a pas d'*h*.
4. Inaya : Ah. Mais *hola* c'est en espagnol.
5. Jennifer, *en insistant sur la prononciation* : Non mais *olá. Olá.*
(rires)
6. Inaya : Ah.
7. PE : D'accord, ça ne se prononce pas pareil.

•Annexe 12 :

(N'ayant pas trouvé de mot thaï ressemblant à celui que prononce Jeng pour désigner la mer, il est écrit comme il est prononcé.)

1. Jeng : Ça veut dire jouer. Jouer.
2. Alexandre : Ien.
3. PE : Alors pourquoi tu aimes ce mot ?
4. Alexandre : Pourquoi tu aimes ce mot ?
5. Jeng : Parce que j'aime bien jouer.
6. PE, *à Alexandre* : Fais voir répète-le.
7. Alexandre : Ien.
8. Jeng : Lèn.
9. Alexandre : Leien.
10. Jeng : Lèn.

11. PE, à *Alexandre* : Ça veut dire quoi ?
12. Alexandre : Ça veut dire jouons.
13. Jeng : Non. Ça veut dire jouer.
14. Alexandre : Ah.
15. PE : Et le premier c'était quoi ?
16. Alexandre : Euh... Krrr...
17. Jeng : Krehun
18. Alexandre : Krun.
19. PE, à *Alexandre* : Krun. Et ça veut dire quoi ?
20. Alexandre : La mer.
21. PE : La mer. D'accord. Tu ne sais pas les écrire ? *La mer et jouer* ?
22. Jeng : Non... *Jouer* oui.
23. PE : Vas-y, écris-le.
Une fois que Jeng a fini, à Alexandre : Tu penses que tu peux l'écrire en dessous ?
24. Alexandre : Oui. Ça va être un peu difficile mais je vais essayer.
25. PE, à *Jeng* : C'est bon ?
26. Jeng : Oui, un peu.
27. PE, à *Alexandre* : Alors est-ce que tu saurais le prononcer ?
28. Alexandre : Non c'est un peu difficile, c'est sûr que sur le papier, c'est un peu difficile sur papier.
29. PE, à *Jeng* : Comment on le prononce ?
30. Jeng : Lèn.
31. Alexandre : Lèn.

•Annexe 13 :

1. Yoanne : Et après c'est... Je n'arrive pas à le dire parce que c'est compliqué... C'est shukula...shukus...shukulate. Bon...
(rires)
2. PE : Oui, c'est difficile à dire. Medhi va le dire.
3. Medhi : Shukulata.
4. PE : Qu'est-ce que ça signifie ?
5. Yoanne : Chocolat parce qu'il aime bien le chocolat.
6. Wassim : En marocain maîtresse on dit *shukulata*.
7. PE : C'est difficile à prononcer.
8. Wassim : Oui.

•Annexe 14 :

1. Ismaël : C'est un mot portugais qui m'évoque ce qu'on peut trouver, ce qu'on peut faire.
2. Inaya : Fai semeteu.
3. Ismael : Fai semeteu.
4. Inaya : C'est bon.
5. Ismael : En fait c'est comme la fête d'Eauze sauf que c'est en deux fois plus grand. Et il y a plusieurs stands, il y a des animaleries, il y a des stars qui viennent, il y a plein de trucs, il y a des stars qui viennent chanter. Fai semeteu.
6. Inaya : Faisemeteu.
7. Ismael : Non fai semeteu. C'est en deux mots.
8. Inaya : Fai semeteu.

•Annexe 15 :

1. Inaya : Et après *harira* ça veut dire, c'est une soupe au Maroc qu'on boit quand il fait froid. Harira.
2. Ismaël : Quoi ?
3. Inaya : Harira.

Ismaël écrit.

4. Inaya : Dis le mot.
5. Ismael : Harira.

[...]

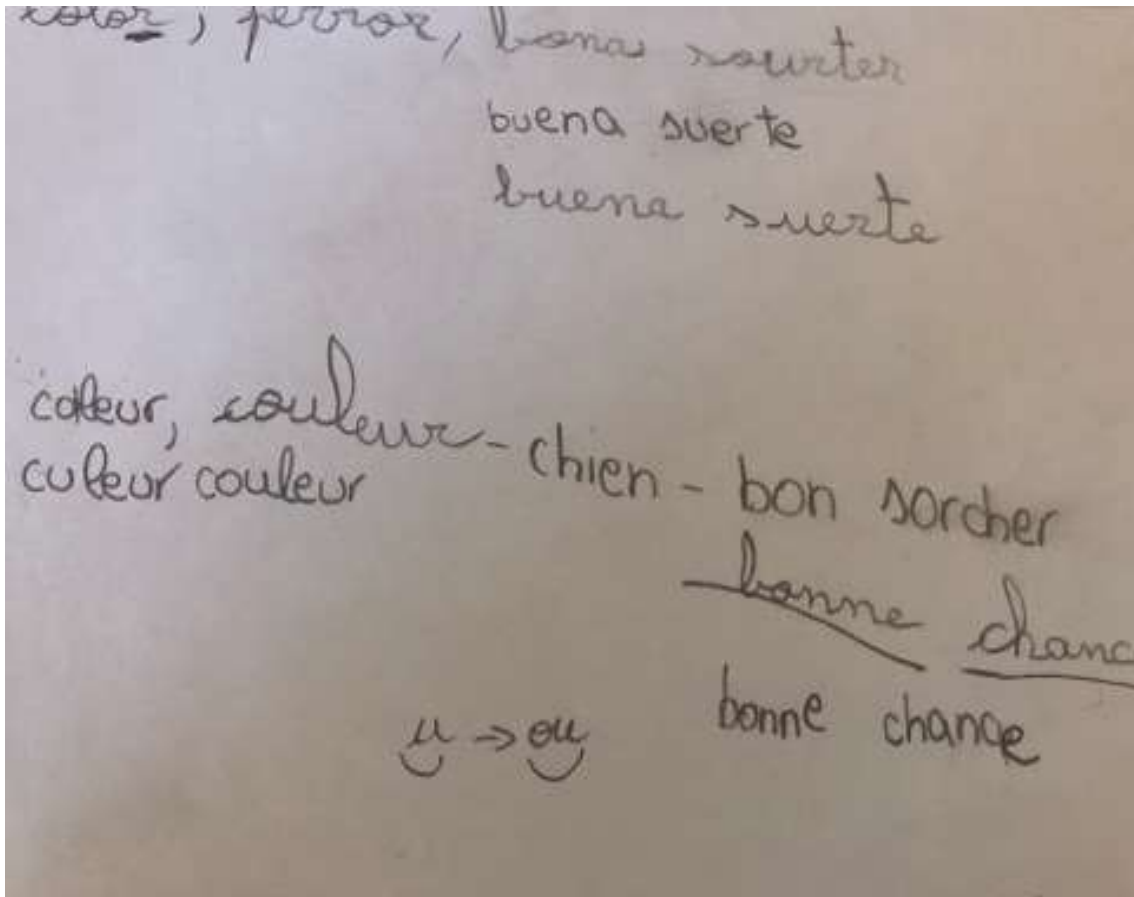
6. Inaya : Il y a quelqu'un qui dit « Tiens je te donne par exemple un téléphone. » et l'autre il dit « Merci ! » et on dit « Shoukran ! ». Et après aussi quand les personnes arrivent, par exemple quand on est invités on dit « Bonjour ! » on dit « Salem ! ». Et *harira* c'est une soupe beaucoup bue quand il fait froid au Maroc.

Lors de la mise en commun :

1. PE : Et donc pourquoi elle aime ce mot ? Parce que c'est quelque chose qu'elle aime ?
2. Ismaël : Oui c'est une soupe traditionnelle marocaine, au Maroc.

•Annexe 16 :

1. Maryam : Je écris bien ?
2. Jade : Ah. Euh... non. COUleur.
3. Maryam, après avoir écrit : Ça ?
Jade rectifie.
4. Maryam : Ah.
Après l'avoir écrit à nouveau : Chien ?
Elle l'écrit.
Jade acquiesce.
5. Jade : Bonne chance.
6. Maryam : Así ? (Traduction : « Comme ça ? »)
7. Jade : Non. Bonne chanCE.
En réécrivant : Bonne. Bonne. Chance.
8. Maryam : Bonne chance.
Elle l'écrit de nouveau.



•Annexe 17 :

1. PE : Qu'est-ce que ça nous a permis à nous ? J'ai entendu Natanaël dire quelque chose. Qu'est-ce que ça nous a permis à nous, comme ça, de préparer le cadeau d'anniversaire d'Isabel, c'est-à-dire d'apprendre les mots favoris de vos camarades ? Qu'est-ce que ça vous a permis ?
2. Ismaël : D'apprendre des mots d'autres langues.
3. PE : D'apprendre des mots d'autres langues. Oui Sara.
4. Sara Da : Et aussi de savoir plus des autres.
5. PE : Ah, c'est-à-dire ?
6. Sara Da : Par exemple Samara ça lui évoquait, par exemple vélo on a appris qu'elle adorait son vélo.
7. PE : Oui, tu as appris des choses supplémentaires sur elle. Oui, ça vous a permis d'apprendre des mots nouveaux, d'apprendre des nouvelles choses sur vos camarades.
8. Yoanne : De connaître la personne.
9. PE : Vas-y.
10. Yoanne : De connaître la personne.
11. PE : De connaître la personne, parce que vous étiez en binôme avec une personne avec qui peut-être vous ne parlez pas beaucoup ou vous ne saviez pas des choses sur elle personnelles. Oui.

•Annexe 18 :

1. Sara Da : Arc parce que ça lui rappelait une émission qu'elle regardait avec sa mère.
2. Samara, *en regardant Wassim* : Je ne vais pas te le dire.

Wassim écrit.

3. PE : Vas-y, dis-le à tes camarades.
4. Wassim : Vélo parce qu'elle aime faire du vélo.
5. Sara Da : Non ce n'est pas pour ça.
6. PE : Alors Sara pourquoi ?
7. Sara Da : C'est parce qu'elle avait reçu un vélo à Noël de la part de sa mère.
8. PE : Tout le monde a entendu ?
9. Les autres élèves : Oui.
10. PE : Le dernier, Sara.

Après que Sara ait écrit le mot : Vas-y, dis-le à tes camarades.

11. Sara Da : Parce que ça la...

12. PE : Alors, dis-le mot déjà.

13. Sara Da : Musique.

Wassim lève la main et est interrogé.

14. Wassim : Parce que ça la détend. Quand elle rentre de l'école, elle regarde de la musique et ça la détend.

15. PE, à Samara : Tu es d'accord avec ce qu'ils ont dit ?

16. Samara : Oui.

•Annexe 19 :

1. Yoanne : Son mot préféré en marocain à Medhi c'est *salam* parce que pour lui c'est gentil de dire bonjour.

2. PE : C'est comme ça que ça s'écrit ?

3. Medhi : C'est *s, a, l, a m.*

4. PE : C'est bon il l'a bien écrit, super.

5. Yoanne : Après son deuxième mot préféré c'est *França* parce qu'il aime bien la France, c'est là où il habite.

•Annexe 20 :

1. PE : Vigne.

2. Marwane : Parce qu'en fait son père il travaille que pour nourrir ses enfants et un jour il s'est fait mal là (*en montrant la main*) juste pour ses enfants.

3. Hayat : Ça c'est l'autre mot.

4. PE : Ce mot tu l'aimes bien, il te fait penser à ton papa.

Marwane l'écrit.

5. PE : Et un dernier qu'il t'a appris que tu choisis.

6. Hayat : Zite.

7. PE : Qu'est-ce que ça veut dire ?

8. Hayat : Ça veut dire huile.

9. PE : Et pourquoi il aime ce mot ?

10. Hayat : Ben apparemment... Parce qu'il a un arbre chez lui et il y a une olive et dès que tu prends l'olive, quand tu la casses il y a de l'huile qui sort.

11. PE : Super, ça lui rappelle quelque chose qu'il aime bien, de chez lui.

•Annexe 21 :

1. Hayat, *lisant sa production écrite* : 4 avril 2019. Chère Jade, je vais te faire découvrir un tajine. C'est un plat marocain, il est fait à base de légumes et de viande. C'est un plat que j'adore mais ce n'est pas mon préféré. Mais j'adore le faire avec maman. Je suis heureuse d'avoir fait cette fête. On s'est amusé comme des fous, comme des folles. J'ai montré ma chambre à mes invités. Il y en a qui aimaient mon décor et d'autres pas. Ensuite je leur ai demandé s'ils voulaient jouer dans mon jardin. Ils ont tous dit oui et du coup je leur ai dit s'ils avaient un jeu qu'ils connaissaient. Il y en a qui ont dit football et balle assise. Donc on a fait un vote. Cinq pour balle assise et un pour football. On a tous joué à la balle assise. C'était la plus belle fête. Merci aux invités d'être venus. Hayat.
Jade.
 2. Jade : C'est quoi ton plat préféré du coup si ce n'est pas le tej...
 3. Les autres élèves, *l'aidant* : Le tajine.
 4. Jade : Le tajine ?
 5. Hayat : Mon plat préféré marocain c'est des tacos, on en fait aussi, on en fait aussi, d'une autre manière.
- [...]
6. Hayat : Jade.
 7. Jade : C'est quoi le tajine ?
 8. Hayat : Ben le tajine on ne le fait pas dans une assiette ou dans une grosse assiette, en fait c'est... c'est... c'est comme... On peut le montrer ou pas ? Parce que... C'est pas, on ne le fait pas dans des...
 9. PE : Je le montrerai tout à l'heure, ne t'inquiète pas. On le fait dans un grand plat c'est ça ?
 10. Hayat, *en mimant* : Oui mais ce n'est pas... Il y a un truc pour recouvrir, c'est...
 11. PE : Ah oui, avec une sorte de cloche, un couvercle, c'est en poterie.
 12. Hayat : Oui voilà.
 13. PE : Oui, je le montrerai.
 14. Hayat : Il y a des petits et des grands.
 15. PE : Et c'est à base de quoi ?
 16. Hayat : De viande et de légumes : des petits pois, des carottes, des patates...
 17. PE, *en s'adressant à Jade* : Ça a répondu à ta question ?
 18. Jade : Oui.
 19. PE : C'est bon.

•Annexe 22 :

1. Ismaël, *lisant sa production écrite* : Cher papy, je t'écris pour t'inviter à mon anniversaire. Je vais faire goûter des gâteaux portugais aux invités et montrer les jeux que l'on fait en famille. Maman et moi allons cuisiner un bolo de bolacha et un pudding. Nous allons jouer au palais portugais et écouter de la musique. J'espère que tu vas venir et que tu pourras venir le 2 mars à la maison. À bientôt.
Hayat.
2. Hayat : C'est quoi le jeu palais portugais ?
3. Ismaël : En fait c'est... Il y a deux équipes de deux et il y a des gros cercles en métal qu'il faut lancer sur une barre en fer qui est plantée au sol et si on le fait tomber on gagne cinq points. Et après c'est celui qui est le plus proche du palais qui a le point.
Hayat.
4. Hayat : C'est quoi le ...
5. Ismaël : Le bolo de bolacha ?
6. Hayat : Non l'autre. Le plat que tu as dit en premier.
7. Inaya : Que tu as fait avec ta mère.
8. Hayat : Oui voilà.
9. Ismaël : C'est bolo de bolacha.
10. Hayat : Oui voilà.
11. Ismaël : En fait c'est un gâteau avec de la crème, de la crème chantilly avec de la crème au chocolat et des biscuits qu'on trempe dans le café et après on fait plusieurs couches. Et qu'on laisse dans un grand plat et qu'on...
12. Alexandra : Et c'est trop bon.
13. Hayat : Je crois que ma mère elle me l'a déjà fait.
14. Ismaël : En fait ce n'est pas vraiment comme un tiramisu mais c'est presque pareil.
15. Hayat : Oui on met des biscuits dans le...
16. Ismaël : Oui en fait... Sauf que dans le tiramisu on ne le met pas dans le café.
17. Les autres élèves : Si, on met du café.
18. PE : Si, on trempe les biscuits dans le café.
19. Inaya : On trempe dans le café.
20. Selma : Ah oui !
21. Alexandra : Et après tu mets la crème, tu mets les biscuits et après tu montes.
22. Ismaël : C'est presque pareil que le tiramisu en fait.
23. Hayat : Moi ma mère elle m'a déjà fait avec les biscuits comme ça...

•Annexe 23 :

Thèmes des questions posées sur des éléments culturels en séance 7 lors de la lecture des productions écrites sur la fête

Les astérisques sont présents afin de ne pas livrer le nom de certaines marques ou de certains artistes.

Nourriture :

X Ismaël : le bolo de bolacha.

X Hayat : tajine.

X Hayat : tacos.

X Maryam : sandwich de no**lla (« C'est un sandwich au chocolat. », « Je crois qu'elle veut dire un sandwich à la pâte à tartiner. », « Oui. »).

X Alexandra : pastéis de nata (« C'est quoi ? », « C'est de la pâte avec de la crème dedans, c'est sucré, c'est bon. », « En fait on prépare la crème et après on le met au four et après on le mange. », « Tu as la pâte, tu mets la crème et après tu mets au four. Après c'est croustillant. J'adore. »).

X Alexandra : bolo na taça (« Il est fait avec quoi le premier gâteau ? », « C'est un gâteau au chocolat mais à la place de le faire dans un gros moule tu le fais dans une tasse. »).

X Jade : les nems (« C'est quoi les nems ? », « On les fait cuire dans la poêle et on met la sauce dans une petite tasse. Après tu le prends avec les doigts, tu le trempe dans la sauce et tu le croques. », « Les nems c'est thaïlandais. », « Ah oui c'est thaïlandais ou chinois. », « Non c'est japonais. »).

X Renata : la tortilla (« C'est quoi la tortilla ? », « C'est comme de l'omelette sauf qu'il y a des patates, tu peux mettre de tout. »).

X Inaya : gâteau « smiley » (« C'était quoi le gâteau ? Il n'y avait que de la pâte à sucre ? », « Mais non en fait c'était un gâteau au chocolat avec de la cerise et de la pâte à sucre dessus. »).

X Alcéo : le gâteau marbré (« C'est quoi des sa**ne ? », « C'est des petits gâteaux, c'est un peu comme un mélange de gâteau au yaourt mais avec du chocolat dedans. »).

X Samara : le gâteau meringué (« C'est quoi un gâteau meringué ? », « En fait c'est un gâteau avec de la meringue dedans. », « C'est quoi une meringue ? », « C'est quand on

fait monter le blanc des œufs, ça mousse, et après avec une poche à douille on fait comme ça. Quand on le fait cuire au four, ça caramélise dessous et après c'est croustillant. C'est trop bon. »).

X Medhi : les briques (« C'est quoi des briques ? », « C'est de la pâte et après tu mets des fruits ou des légumes et tu le mets en forme de triangle et c'est cuit. »).

X Marwane : douez *taram* (« C'est quoi ? », « C'est de la sauce. », « Non, en fait il y a des patates, des carottes, de la viande et on met de la sauce partout. », « *Taram* ça veut dire couscous en français », « Oui. »).

X Sara Da : *baruata* (« C'est quoi des *baruata* ? », « C'est rond, c'est comme du pain, c'est une pâte et ça peut être sucré ou salé. À la pâte tu peux mettre des graines. Ce n'est pas acide ni sucré, c'est entre les deux. »).

Jeux :

X Ismaël : le palais portugais.

X Elyah : jeux avec la chantilly (« C'est quoi ce jeu ? », « Il y a une main et on met de la chantilly. », « Il y a deux joueurs, ils mettent la tête près et celui qui appuie le plus... »).

X Elyah : chasse au trésor (« C'est quoi la chasse au trésor ? », « C'était des lettres et elle devait les retrouver et le mot c'était bonbon. »).

X Marwane : deux jeux vidéo.

X Selma : jeux de construction.

Musique/danse :

X Medhi : Miriam Ma**ba (« Est-ce que les musiques de Miriam Ma**ba c'est celles qu'on avait étudiées l'année dernière ? », « Oui. »).

X Sara Dou : Ariana Gr**de (« C'est quoi comme musique ? », « Elle est américaine, je ne connais pas par cœur, c'est très difficile, c'est en anglais. »).

X Alexandre : José Ma**oa (« C'est quoi déjà ton chanteur préféré ? », « José Ma**oa, c'est un chanteur portugais. »).

X Yoanne : la danse san marino.

Tradition fête :

X Sara Da : fête de naissance.