HAL
open science

Éducation interculturelle en maternelle

Lola Chesné

To cite this version:

Lola Chesné. Éducation interculturelle en maternelle. Education. 2020. dumas-03186942

HAL Id: dumas-03186942

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03186942

Submitted on 31 Mar 2021

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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire réflexif

Education interculturelle en maternelle

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Lola CHESNE

le 05/05/2020

en présence de la commission de soutenance composée de :

Célia Rambault, directeur de mémoire

Caroline Schumman-Lepley, membre de la commission

Sommaire du mémoire

Introduction p. 3

I- Définir un projet: p.4

A- Les concepts p.4

1. L'explication des concepts autour de l'interculturel p.4

2. L'éducation interculturelle p.11

B- La réalité de la classe p.19

1. Une classe relativement homogène culturellement... p.19

2. … qui amène à chercher des ressources à l'extérieur de la classe p. 20

3. La spécificité de l'âge des élèves p. 30

II- Un voyage autour du monde p. 36

A- Le projet multiculturel p. 37

1. Les propositions pédagogiques p. 37

2. L'analyse des évolutions des représentations des élèves p. 42

3. Les améliorations possibles p. 48

B- Le projet pluriculturel p. 50

C- Le projet transculturel p. 53

III- Discussion et limites p. 60

Conclusion p. 62

Bibliographie p. 63

Annexes p. 67

4ème de couverture p. 70

Introduction

Etant professeure stagiaire, je n'ai pas participé à la conceptualisation du projet de l'année de mon école qui avait été décidé en amont: « **Le tour du monde »**. Cependant, j'ai réagi avec enthousiasme car en effet, c'est ici ma passion pour les voyages qui parle à ma place. J'ai voyagé dans de nombreux pays, à l'aide de mon sac à dos, afin de rencontrer les différents peuples et cultures. J'ai même eu la chance d'enseigner un an à Manchester, où j'ai pu découvrir la culture en profondeur. Cela m'a permis de ne pas tomber dans les stéréotypes, de comprendre ce qu'est une culture en la côtoyant au quotidien: la rencontre, l'échange… tel a été mon fil conducteur pendant de nombreuses années. Et maintenant que je me sédentarise, laissant ma passion pour le voyage de côté pour m'investir encore plus dans mes recherches pédagogiques, me voilà avec un nouveau défi à aborder avec mes élèves.

Est venu le moment de définir plus précisément ce que j'allais faire avec eux pour mettre en place une éducation interculturelle avec le thème du tour du monde. J'ai lu les programmes de maternelle, mais ceux-ci restent très vagues à cet égard: partir « d'événements vécus ». Effectivement, de nombreuses actions en éducation interculturelles sont mises en place dans des **classes très hétérogènes culturellement**. Mais comment faire lorsque nous sommes dans une école rurale sans tension interculturelle?

Comme je n'avais pas la possibilité de partir de l'existant pour étudier la diversité culturelle, il m'est alors paru nécessaire d'**apporter des ressources.** J'ai été très déçue. Les ressources trouvées, notamment les albums jeunesse en maternelle sur le thème du tour du monde, étaient remplis de **stéréotypes** qui ne me convenaient pas. La vision ethnocentrique était, pour moi, le contraire même d'une éducation interculturelle. C'est donc de ce constat qu'est venue ma question : **Comment permettre à une classe de grande section homogène culturellement de s'ouvrir à la diversité culturelle?** Dans une première partie, j'analyserai les concepts théoriques liés à cette question. Puis, je proposerai des pistes pédagogiques afin de confirmer ou d'infirmer mes hypothèses.

I- Définir un projet

A- Les concepts

Autour de la problématique interculturelle, se situent de nombreux concepts tels que la culture, le multiculturel, le pluriculturel et l'interculturel... Ceux-ci sont polysémiques. Il convient donc de les définir afin de pouvoir appréhender au mieux la notion d'éducation interculturelle.

1. L'explication des concepts autour de l'interculturel

- La culture

Commençons par définir ce qu'on entend par « culture ». Ce terme renvoie à différentes acceptions qui ne cessent d'évoluer. On omettra ici, volontairement, le sens propre du terme qui fait écho au travail de la terre, pour se centrer davantage sur le sens figuré de celui-ci.

<u>La culture: un ensemble d'observables?</u>

La culture est un « *ensemble complexe qui comprend* ***connaissances****,* ***croyances****,* ***arts****,* ***lois****,* ***morale****,* ***coutumes*** *et toutes autres capacités et habitudes que l'homme acquiert comme membre de la société »* (Tylor, 2012). L'ONU complète cette liste d'observables lors de la Déclaration des Nations Unies (2007) sur les droits des peuples autochtones, en ajoutant l'**histoire**, la **langue**, les **traditions orales**, la **philosophie**, le **système d'écriture,** la **littérature**, les **sports**, les **jeux traditionnels**, les **arts** du visuels et du spectacle, la **pharmacopée**… Grâce à ces définitions données par Tylor et l'ONU, il semble alors assez simple de partager la diversité culturelle avec des élèves de maternelle.

Cependant, certains chercheurs semblent contredire cette définition. *« Il est vain de chercher à cerner objectivement la réalité culturelle à partir de structures ou de traits culturels pris isolément. Les cultures se développent à partir de phénomènes psychologiques, sociologiques, langagiers et communicationnels et* ***ne se réduisent pas à une somme de caractéristiques »*** (Abdallah-Pretceille,

2017). La précédente définition perd alors tout son sens. « ***Le plus important réside dans ce qui n'est pas visible*** *(normes et valeurs) tandis que les aspects externes sont moins représentatifs de ce qu'est réellement la culture prise dans ce sens* » (Kerzil et Vinsonneau, 2004).

La culture: est-elle singulière ou plurielle?

La notion de culture a évolué du singulier au pluriel. *«Auparavant, la culture était surtout liée à la personne: elle était la culture de quelqu'un, la qualité de l'homme cultivé. Ce sens « subjectiviste » fera peu à peu place à un sens plus « objectiviste» : les ethnologues se mirent à décrire les cultures comme des objets rattachés à des groupes et à des comportements sociaux. La reconnaissance de leur existence chez des peuples dont on pensait jusque-là qu'ils en étaient dépourvus permit de* ***décliner le mot au pluriel*** *»* (Verbunt, 2001). Effectivement, en 2003, G. Ferréol et G Jucquois considèrent la culture comme « *l'ensemble des idées et des formes acquises de comportement dans une société humaine »*. L'expression « société humaine » est un terme flou qui peut admettre différentes oekoumènes.

L'individu peut avoir différentes cultures selon les différents groupes d'appartenance (à la fois minuscules et gigantesques) dont il fait partie. *« Cette* ***multiplication des groupes d'appartenances*** *[...] s'inscrit dans un mouvement paradoxal. D'un côté, des groupes de plus en plus petits (région, banlieue, quartier, association, classe d'âge…), de l'autre des groupes de plus en plus grands (Europe, monde, solidarité internationale…) »* (Abdallah-Pretceille, 2017). L'individu fait donc partie d'une multitude de groupes d'appartenances à différentes échelles. Il a alors la possibilité d'appartenir à plusieurs subcultures afin de construire son identité. *« Celui-ci a le* **choix et le droit d'exister** *en tant qu'individu singulier, d'échapper ainsi aux groupes d'origine (groupe familial, social, religieux, idéologique...) »* (Abdallah-Pretceille, 2017). La culture n'est donc plus seulement considérée comme s'imposant à l'individu: il a aujourd'hui le pouvoir de la choisir.

La culture: un modèle dynamique

« Depuis plusieurs décennies, la vision statique et figée de la culture qu'élaborèrent jadis les auteurs du courant culturaliste cède la place à un ***modèle dynamique*** » (Vinsonneau, 2002). Nous nous intéresserons au modèle dynamique qui semble faire consensus aujourd'hui.

Selon M. Abdallah-Pretceille, la **multiplication des contacts** a amplifié le processus d'acculturation par des processus d'emprunts et de métissages. On désigne par **acculturation** *« l'ensemble des phénomènes qui résultent de ce que des groupes d'individus de cultures différentes entrent en contact, continu ou direct, avec les changements qui surviennent dans les patrons culturels originaux de l'un ou des deux groupes »* (Abdallah-Pretceille, 2017). Ce que G. Vinsonneau résume ainsi: « *Qu'ils proviennent d'Afrique, d'Amérique, d'Asie, d'Europe ou d'Océanie, tous les humains sont producteurs de cultures irréductibles les unes aux autres et soumises à de nécessaires échanges et d'incessantes transformations* » (Vinsonneau, 2003).

Comme les cultures sont des notions dynamiques, il est donc difficile de rendre compte de celles-ci sans tomber dans la fossilisation ou le réductionnisme.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que l**a culture ne se résume pas à un ensemble d'observables** (art, jeux, langue, gastronomie…). Longtemps considérée comme singulière, elle est aujourd'hui **plurielle** (dû aux différentes subcultures dont fait partie chaque individu). La culture est d'ailleurs **dynamique**, grâce aux processus d'acculturation qui viennent la modifier au fil des rencontres interculturelles.

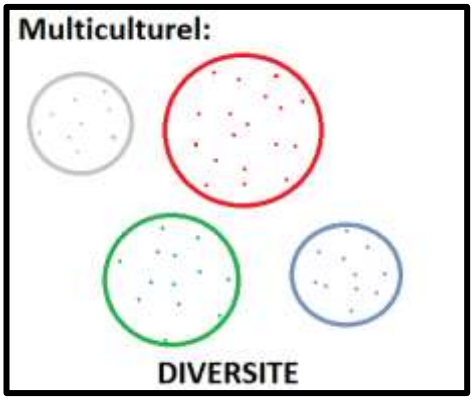
- Les préfixes « multi », « pluri », « trans » et « inter

Accolé au lexème « culture/culturel », les **préfixes** tels que « multi », « pluri», « trans » et« inter » sont importants, puisqu'ils sont en soi *porteurs de sens*. Selon E. Lemaire, « *ce qui complique l'interprétation de mots comme «*

pluriculturel », « interculturel » « multiculturel » et « transculturel » est que ces termes renvoient à des concepts qui ont été développés dansdifférents champs disciplinaires, dans des acceptions qui ne renvoient pas nécessairement au sens : premier du préfixe qui, cela dit, est lui-même rarement univoque » (Lemaire, 2012).

Le multiculturel:

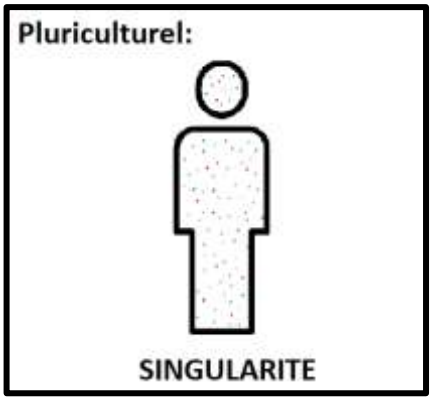
Le Petit Robert indique que ce préfixe est issu du latin « multus », qui signifie « nombreux », « beaucoup ». Cela indique donc la **multiplicité**, soit « un grand nombre de ». « Multiculturel », si l'on se fie au sens du préfixe, renvoie donc à un **grand nombre de cultures en présence**, de manière objective. D'après Anderson, le multiculturalisme renvoie de fait à la **cœxistence** de **différentes cultures à l'intérieur d'une même société**. C'est en ce sens que M. Abdallah-Pretceille définit le multiculturalisme. *« Le multiculturalisme est **différentialiste,** c'est-à-dire que la **différence prime sur l'universalité**. On se trouve ainsi pris dans une logique de fermeture puisque le multiculturalisme se contente d'additionner les différences, de juxtaposer des groupes »* (Abdallah-Pretceille, 2017). Le multiculturalisme s'appuie sur un certain nombre de principes et postulats. La **priorité est donnée au groupe d'appartenance**. « *Chaque groupe est supposé homogène et la diversité interne est négligée au profit d'une entité groupale au sein de laquelle les individus sont censé partager les mêmes valeurs et les mêmes comportements »* (Abdallah-Pretceille, 2017). Une juridiction spécifique et complexe garantit les droits de chacun et l'expression des différences… ce qui peut amener à un certain relativisme culturel. On peut donc dire que l'approche multiculturelle repose donc sur **le principe de la diversité.**



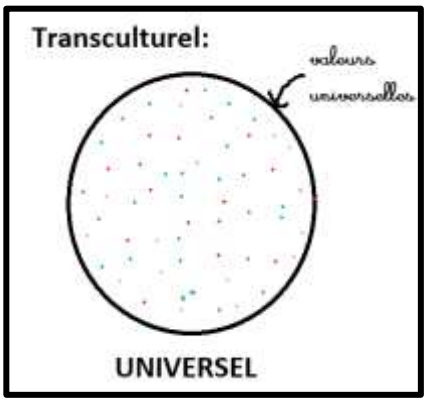
Une éducation multiculturelle serait donc basée sur la différence afin de « ***reconnaitre et respecter la diversité ethnique et culturelle*** » (Abdallah-Pretceille, 2017). Mais cette éducation multiculturelle connait des limites. Le multiculturalisme n'a pas permis de résoudre le problème des relations entre les groupes. Il a engendré « l'*accentuation des comportements de rejets et d'exclusion* », « l*a limitation de la mobilité sociale »*, « *l'occultation du caractère de plus en polychrome et polymorphe des groupes et de cultures* » mais une « *ouverture à toutes les formes de minorités »* (Abdallah-Pretceille, 2017). Le principal danger de cette vision de la diversité est qu' « *à partir d'une* ***infinité d'éléments pris isolément*** *réside dans la* ***prolifération de visions partielles*** *qui ne permettent pas de rendre compte ni de la complexité ni du mouvement »* (Abdallah-Pretceille, 2017). Cette analyse de l'éducation multiculturelle donne alors envie de s'éloigner de cette pratique dans sa classe.

Le pluriculturel et le trans-culturel:

Le préfixe « pluri » parait, de premier abord, similaire au préfixe « multi ». Pourtant, son sens est bien différent. Le Petit Robert indique qu'il provient du latin « plures », qui signifie plusieurs, indiquant donc la **pluralité**. C'est ce préfixe, relativement neutre sur le plan des connotations, que des didacticiens de langue, comme E. Lemaire, semblent préférer usiter dans leurs ouvrages. « *Il s'agit désormais de considérer que* ***tout individu porte nécessairement plusieurs cultures*** *qu'il met en scène plus ou moins consciemment et active de manière spécifique en interaction avec Autrui* » (Lemaire, 2012). L'approche pluriculturelle repose donc sur le principe de la **singularité**.



Certains auteurs utilisent davantage le préfixe « trans » pour parler de la diversité culturelle. D'après Le Petit Robert, le préfixe « trans » vient du latin « par-delà ». Ce qui serait « transculturel » serait donc **au-delà des appartenances culturelles**. C'est cette acceptation qu'adopte le didacticien Puren (2008) lorsqu'il évoque la « **composante transculturelle** » de l'enseignement des langues et des cultures. Cette composante, selon lui, « *permet de retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, ce qu'Emile Durkheim appelait le « **fonds commun d'humanité** », qui sous-tend tout « l'humanisme classique » : elle concerne principalement les **valeurs universelles*** ». Cette vision de la transculturalité permet de tendre vers l'universalité: malgré toutes nos différences, il y a une chose que nous avons en commun: c'est le fait d'être humain (et donc toutes les valeurs universelles qui en découlent). **Cette définition de l'approche transculturelle repose donc sur le principe de l'universel.**

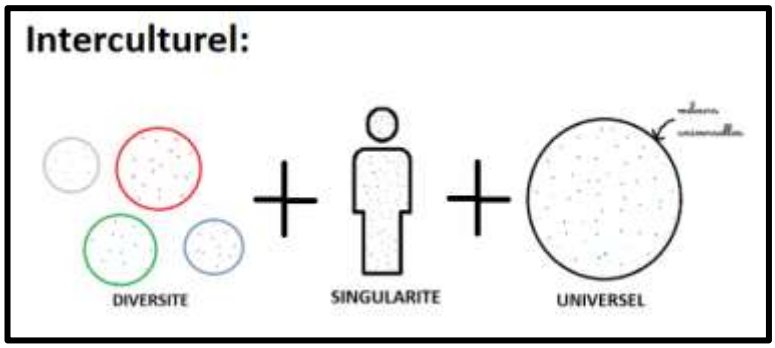


Mais la définition du Petit Robert peut être interprétée d'une toute autre façon. « Par-delà » peut aussi révéler l'idée de passage, de **changement**. C'est l'idée qu'adopte le philosophe et créoliste Chamoiseau lorsqu'il traite de « transculturalité », qu'il oppose à la « multiculturalité » : « *On peut donc avoir dans un espace un processus de multiculturalité juxtaposé, et on peut également avoir un espace et des mécanismes de **transculturalité** dans lesquels une **culture est mise en relation ouverte et active, est affectée, infectée, inquiétée, modifiée, conditionnée par l'autre** »* (propos recueillis par Peterson). Cette vision de la transculturalité s'intéresse donc au processus de changement dans chaque culture (rejoint la conception dynamique de la culture exposée plus haut et l'approche interculturelle expliquée ci-après).

L'interculturel:

Ancré directement dans les **pratiques éducatives**, le terme interculturel fait son apparition, en France, dans les années 1975. Le préfixe inter- du terme interculturel indique une mise en relation et une « *prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, de identités.* » (Abdallah-Pretceille, 2017) L'interculturalité serait donc *« l'ensemble des processus (psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels) générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité »* (Kerzil & Vinsonneau, 2004). L'accent est mis davantage sur les **relations entre les individus** que sur les cultures prises comme des entités homogènes (contrairement au multiculturalisme).

Le préfixe inter- dans le mot interculturel **renvoie à la manière dont on voit l'autre**, à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente à l'autre. *« Paradoxalement, ce sont les relations qui justifient les caractéristiques culturelles attribuées ou auto-attribuées, et non pas les caractéristiques qui justifient les relations. Ainsi toute relation négative ne peut être justifiée par l'appartenance à une culture. Les différences culturelles ne correspondent pas à une réalité mais renvoie à la nature des relations entre les individus et les groupes. »* (Abdallah-Pretceille, 2017). En ce sens, l'approche interculturelle repose à la fois sur le principe de **diversité** (car on rencontre l'autre qui peut être différent)mais aussi sur le principe d'**universalité** (car on échange ensemble grâce à des valeurs universelles). De plus, la place accordée par l'interculturel redonne au sujet,singulier, une place d'acteur. Elle s'intéresse à la **production de la culture par le sujet lui-même** qui n'est pas seulement le produit de sa culture, il est, au contraire, l'acteur (Abdallah- Pretceille, 2017). En ce sens, l'approche interculturelle repose aussi sur le principe de **singularité**. **L'approche interculturelle repose donc sur les trois principes** évoqués plus haut: **la diversité** (tout comme le multiculturalisme), **la singularité** (tout comme le pluriculturalisme) **et l'universalité** (tout comme le transculturalisme).



L'analyse du lexème culture et de ses différents préfixes (multi, pluri, trans et inter) m'ont permis de définir l'interculturel comme la mise en relation entre humains de cultures différentes. L'interculturel s'appuie donc sur une notion dynamique de la culture, plurielle et modulable qui nécessite de prendre en compte à la fois le multiculturalisme, le pluriculturalisme et le transculturalisme.

2. L'éducation interculturelle

Nous allons maintenant nous intéresser à l'éducation interculturelle afin d'en comprendre les enjeux et d'en découvrir les possibilités de mise en action.

- Qu'est-ce que l'éducation interculturelle?

Afin de définir au mieux l'éducation interculturelle, il convient d'expliciter le terme « **éducation** ». Selon C. Clanet (1990), l'éducation est une « action exercée par un adulte qui en a la charge sur un être jeune en vue du développement physique, intellectuel et moral de celui-ci et de son intégration dans le milieu où il est destiné à vivre. »

C'est par l'expression « activités interculturelles » que la problématique interculturelle a été, en France, introduite à l'école. Instituées dans le cadre de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine, elles avaient pour objectif de **favoriser une meilleure insertion des enfants étrangers dans le système scolaire**. Elles sont restées ciblées longtemps sur les **populations migrantes**. Kerzil et Vinsonneau (2004) définissent l'éducation interculturelle comme *« l'ensemble des actions mises en œuvre par un enseignant isolé ou, plus généralement, une école, dans le but d'établir des relations positives d'interaction, de coopération et de compréhension entre élèves de cultures différentes »*.

Selon M. Page (1993), il existe sept courants de l'éducation interculturelle. Nous pouvons en développer quelques-uns. Le **courant compensatoire** a pour but d'assurer les meilleures chances de réussite scolaire chez les élèves des minorités qui sont en risque d'échec scolaire pour des raisons linguistiques et socio-économiques. Il existe le **courant de la connaissance des cultures** qui

vise à améliorer les relations entre les cultures**.** Le **courant de l'hétérocentrisme** essaie, lui, de reconstruire le savoir constitué par la science et la culture pour détruire les stéréotypes. On a pu voir apparaitre le **courant isolationniste** qui tentait de valoriser les langues patrimoniales et les cultures minoritaires à l'école par des activités séparées (ex : cours de langue et de culture d'origine).

Pour conclure, nous pouvons donc affirmer que l'éducation interculturelle a longtemps été **reliée à l'éducation des migrants**. Elle rassemble aujourd'hui toutes les **actions** qui favorisent la **compréhension entre les différentes cultures** dans le domaine éducatif. Ces actions peuvent être regroupées selon **différents courants**.

- Pour quoi/ Pourquoi mettre en place une éducation interculturelle?

On pourrait croire, comme nous sommes dans une société multiculturelle, que les enfants ont l'habitude de vivre avec la diversité des cultures et donc que ça ne pose plus de problème aujourd'hui. Mais, selon Verbunt (2001), cette posture n'est pas innée. *« **La reconnaissance de l'autre ne s'impose pas d'emblée**, surtout lorsqu'on a grandi dans une ambiance d' « ethno-satisfaction » ».*

<u>Une demande institutionnelle:</u>

C'est en **1978** qu'apparait la première **circulaire** relative à la scolarisation des enfants immigrés: « *La prise en compte des langues et des cultures des nations étrangères constituera également un moyen d'enrichissement des élèves français qui pourront ainsi bénéficier d'une ouverture sur d'autres univers dont les richesses intellectuelles ne sont pas toujours suffisamment perçues. Elle devrait conduire, par un mouvement naturel, à une meilleure compréhension mutuelle des nationalités en présence dans l'institution scolaire et dans la société* » (Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978). Cela signifie que l'éducation interculturelle n'est alors plus envisagée à titre restrictif pour les enfants immigrés et ne se limite plus à l'objectif d'intégration de ceux-ci dans l'école: elle s'ouvre à la société.

Aujourd'hui, l'éducation interculturelle apparait dans le **socle commun de connaissances, de compétences et de culture** au travers de la culture humaniste auquel le nouveau socle donne une place prépondérante. *« La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques ».*

Enfin, dans les **programmes de maternelle** de 2015, il est demandé à l'enseignant de *« favoriser une première découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du monde ».* Ceci relève implicitement d'une éducation interculturelle qu'il est demandé de mettre en place dans sa classe.

Nécessité de considérer l'autre comme une richesse :

M. Abdallah-Pretceille (2017), définit trois raisons principales de l'éducation interculturelle qui permettent de concevoir cette éducation pour tous (et non seulement et non seulement pour les élèves immigrés). Premièrement, l'éducation interculturelle part du constat que la plupart de nos sociétés sont devenues multiculturelles et le seront toujours davantage…. Tout en affirmant que chaque culture a ses spécificités, comme telles, respectables. Ce qui permet d'en arriver à la conclusion que le **multiculturalisme est une potentielle richesse**.

UNESCO affirme, dans la déclaration universelle pour la diversité culturelle (2001), que la **prise de conscience de la valeur positive de la diversité culturelle** doit passer par l'éducation.

Permet de créer grâce au principe d'acculturation :

Avec l'éducation interculturelle, « *le principe d'**acculturation** sous ses formes renouvelées (métissages, emprunts, transgressions des frontières géographiques, culturelles ou symboliques…) sort de son statut d'exception et de marginalité pour devenir central et fécond »* (Abdallah-Pretceille, 2017). La

diversité culturelle permet de donc de modifier, de créer, à partir du principe d'acculturation.

Les bienfaits du principe d'acculturation sont développés dans la Déclaration universelle pour la diversité culturelle : « *Source d'échanges, d'**innovation** et de **créativité**, la diversité culturelle est, pour le genre humain, aussi nécessaire que l'est la biodiversité dans l'ordre du vivant. En ce sens, elle constitue le patrimoine commun de l'humanité et elle doit être reconnue et affirmée au bénéfice des générations présentes et des générations futures* » (UNESCO, 2001). L'acculturation est donc considérée aussi nécessaire pour le patrimoine de l'humanité que l'évolution biologique l'est pour la diversité biologique.

Permet de vivre en société et maintenir la paix :

Pour Kerzil et Vinsonneau,« *il parait aujourd'hui nécessaire, à l'école, de placer également tous les élèves en position **d'acquérir à la fois les moyens cognitifs et affectifs** pour **maitriser la situation sociale dans laquelle chacun évolue** et pour adhérer aux valeurs démocratiques. Il est des plus important pour chaque enfant de pouvoir **s'adapter à la société** dans laquelle il vit tout en conservant son identité personnelle et culturelle ».* L'éducation interculturelle, qui tient compte à la fois de la diversité, de la singularité et de l'universalité, permet donc de vivre en société.

Verbunt (2001) nous montre que l'éducation interculturelle, et donc la rencontre pacifique, familiarise avec les cultures. Cela permet d'exorciser les peurs. Kerzil et Vinsonneau, confirment cette idée en considérant cette éducation interculturelle comme un « ***garde-fou contre les violences »*** (2004). Il est d'ailleurs inscrit dans la Déclaration universelle pour la diversité culturelle (2001), qu'en « *affirmant que le respect de la diversité des cultures, la tolérance, le dialogue et la coopération, dans un climat de confiance et de compréhension mutuelles, sont un des **meilleurs gages de la paix** et de la **sécurité internationale**. »*

- Comment mettre en place une éducation interculturelle?

Comme l'éducation interculturelle a pour but de favoriser les échanges entre les cultures tout en veillant à ce que chacune des cultures puisse garder ses spécificités, celle-ci doit donc transmettre des notions telles que le **respect d'autrui**, la possibilité de **vivre son identité propre**, la **non-discrimination**… *« Il doit s'agir d'un véritable travail de réflexion en profondeur, de décentration et de méta-connaissance de sa propre identité culturelle et du rôle qu'elle joue dans notre construction identitaire »* (Kerzil & Vinsonneau, 2004).

Une transmission de connaissances?

Dans les débuts de l'éducation interculturelle, les enseignants avaient pour habitude d'axer sur la connaissance des autres cultures du monde. *« Selon l'origine de chacun, on* ***avait coutume de lui associer telle ou telle série de caractéristiques****, supposées héritées de sa culture, au titre de propriétés acquises une fois pour toutes et invariables. On prétendait ainsi reconnaitre une* ***distribution géographique des cultures****, à travers les territoires et les itinéraires de leurs porteurs,* ***tout en ignorant les subcultures****: de classe, de religion, de génération, de famille, de profession… »* (Kerzil & Vinsonneau, 2004). Cependant, cette pratique connait des limites: « *On ne peut connaitre autrui sans communiquer avec lui, sans échanger, sans lui permettre de dire, de s'exprimer en tant que sujet.* » Abdallah-Pretceille demande donc d'abandonner la « *connaissance mosaïque* » des cultures puisque pour elle, *«comprendre les cultures ce n'est pas accumuler des connaissances et des savoirs* » (Abdallah-Pretceille, 2017).

Aujourd'hui, l'éducation interculturelle analyse les processus interculturels pour garder ceux qui sont bénéfiques et arrêter ceux qui pourraient être négatifs. *« On convoque désormais les sciences sociales (psychologie sociale, sociologie, politologie) et la philosophie politique, pour* ***analyser certains processus****: Il s'agit d'en* ***enrayer les effets lorsqu'ils sont nocifs*** *et de les* ***accroitre s'ils peuvent être bénéfiques*** *pour le corps social et pour les populations* » (Kerzil & Vinsonneau, 2004). Afin d'accroitre les effets bénéfiques de la rencontre, il est nécessaire d'*apprendre à penser l'autre sans l'anéantir* (Abdallah-Pretceille,

2017). Finalement, la culture en elle-même est de moins en moins étudiée. C'est plutôt la manière dont nous entrons en contact avec l'Autre qui est étudiée. *« On ne s'intéresse plus tant aux cultures engagées comme entités qui seraient continues, génératrices de pratiques et de traits distinctifs, qu'aux mécanismes cognitifs et émotionnels en jeu dans la rencontre entre groupes sociaux étrangers »* (Kerzil & Vinsonneau, 2004).

Les exemples de pratiques:

*« Les **méthodes actives** ont alors été valorisées et présentées comme les seules à être en mesure de permettre aux élèves l'accès à une réelle compréhension du fonctionnement des cultures* » (Verbunt, 2001). Nous allons exposer ici quelques activités possibles à mener en classe.

→ Les arts (dont la littérature)

Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de cultures, il est demandé que l'éducation culturelle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des **œuvres littéraires**. Elle se nourrit donc des apports de l'éducation artistique et culturelle. C'est aussi ce que M. Abdallah-Pretceille (2017) propose : Elle considère la littérature comme un lieu d'altérité et de diversité culturelle.

Cependant, M. Abdallah-Pretceille, nous alerte quant au danger de l'utilisation de l'art dans une approche interculturelle. Selon elle, cette pratique a pour conséquence de **folkloriser les cultures**. « *Certains ironisent et parlent ainsi de pédagogie « couscous ». Enfermées dans des descriptions intemporelles et statiques, vidées de leur dynamique [...] les cultures sont devenues exsangues à force de généralisations abusives, de décontextualisassions et d'anachronismes »* (Abdallah-Pretceille, 2017).

→ Les échanges interculturels

Nombreux sont les auteurs à relier l'éducation interculturelle à la pratique d'échanges. *« La pratique des échanges afin d'améliorer et de favoriser les*

relations et les perceptions réciproques s'est banalisée en se démultipliant. Les ***voyages, les contacts, les rencontres*** *sont considérés comme d'excellents moyens de lutter contre le racisme, la xénophobie et les préjugés* » (Abdallah-Pretceille, 2017).

Ce postulat largement partagé mérite, cependant, d'être remis en question. En effet, de nombreuses études ont démontré que **les échanges ne réduisent pas systématiquement les stéréotypes et les préjugés.** *« Au contraire, l'expérience est souvent utilisée pour justifier des idées et des représentations fausses au nom du vécu »* (Abdallah-Pretceille, 2017). Verbunt confirme aussi l'impact négatif des échanges culturels: « *Le voyage lui-même ne représente pas en soi une preuve de vie interculturelle. On peut aller chez les autres sans les voir, sans les écouter. Le touriste à la recherche d'exotisme peut les admirer sans rien changer à sa vie, ou s'étonner devant des comportements étranges sans essayer de comprendre »* (Verbunt, 2001).

→ La langue

C'est en 1975, qu'un enseignement des langues et des cultures régionales a été introduit dans les classes primaires. Selon L. Porcher (1996) et M. Abdallah Pretceille (2017), l'éducation interculturelle peut aussi s'appuyer sur la **didactique des langues** et des cultures. C'est *« une des clés qui ouvrent la porte d'un réseau d'échanges sociaux marqués par la diversité des codes, des usages et des visions du monde, non seulement à l'école, mais dans toute la société »* (Lemaire, 2012). Cependant, M. Abdallah Pretceille nous montre que la connaissance de la langue d'Autrui ne suffit pas pour entrer en relation avec lui. *«* ***Rencontrer autrui, ce n'est pas seulement utiliser ses mots****. »* (Abdallah-Pretceille, 2017).

→ Le travail sur les réactions nocives et bénéfiques

L'éducation interculturelle peut aussi mettre en évidence des indicateurs de comportements racistes ou autres attitudes ethno centrées (Verbunt, 2001).

L'UNESCO considère que l'éducation interculturelle peut, au contraire, mettre en avant les réactions bénéfiques afin de considérer l'Autre à sa juste place. Cela est possible, en *« aspirant à une plus grande **solidarité** fondée sur la **reconnaissance de la diversité culturelle**, sur la **prise de conscience de l'unité du genre humain** et sur le développement des échanges interculturels. »* (UNESCO, 2001).

On peut donc dire qu'il existe de nombreuses manières de mettre en place une éducation interculturelle, bien que certaines connaissent des limites : transmettre des **connaissances**, aborder la culture par les **arts**, par la **langue**, effectuer des **échanges interculturels**, étudier les **réactions nocives** (telles que le racisme) mais aussi celles qui sont **bénéfiques**. Ceci est une liste non exhaustive.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que l'**éducation interculturelle**, demande institutionnelle pour tous les élèves,rassemble toutes les **actions** qui favorisent la **compréhension entre les différentes cultures** dans le domaine éducatif. Elle permet de **vivre en société** en maintenant la **paix**, ce qui nécessite de considérer l'autre comme une richesse.

B- La réalité de la classe

Ces concepts théoriques ne prennent pas en compte la spécificité de ma classe. C'est pourquoi, il me semble important de réfléchir à la manière la plus adéquate possible de mettre en place une éducation interculturelle pour mes élèves de grande section. Tout d'abord, je prendrai en compte la spécificité du lieu dans lequel j'exerce, puis, je m'attarderai aux ressources que j'ai à ma disposition et, enfin, j'insisterai sur l'âge des élèves.

1. Une classe relativement homogène culturellement...

- Le contexte de l'école

L'école se trouve dans une **petite ville** qui compte 3 925 habitants en 2019, non loin de la mer, située dans les marais. L'école maternelle compte deux classes: une classe de TPS, PS, MS d'une vingtaine d'élèves et une classe de grande section de moins de vingt élèves. Le peu de classes dans l'école et leurs **effectifs réduits** engendrent une diversité culturelle moindre.

- Le contexte de la classe

Afin de mesurer la diversité culturelle présente au sein de la classe de grande section dans laquelle j'ai mené mes séances, un **questionnaire** (annexe 1) a été distribué aux parents. Les critères étaient les suivants: parents/ enfants ayant voyagé ou non à l'étranger, nationalité des parents/ grands-parents et langues parlées par les parents.

Tous les enfants ont, et ont toujours eu, la nationalité française. Ce qui veut dire que nous n'accueillons dans la classe **aucun élève issu de la première génération**. La première génération désigne les *« immigrés s'étant implantés de façon durable en France et qui ont souvent gardé leur nationalité d'origine »* (Clément, 1998). Nous n'accueillons **pas non plus d'élèves issus de la seconde**

génération, sauf un : sa mère a la nationalité russe. La deuxième génération désigne les *« personnes dont les parents ont été des immigrés »* (Clément, 1998). Enfin, nous n'accueillons **aucun d'élève issu de la troisième génération** sauf un : son grand-père est espagnol.

Plus de la moitié des parents ne savent pas parler une autre langue. Et, même si certains parents (un quart), savent parler des langues telles que l'anglais, arabe ou espagnol, ils ne communiquent pas dans cette langue avec leurs enfants. Toutefois, ce propos est à contrebalancer puisque deux parents communiquent avec leur enfant dans une autre langue: anglais et russe pour un enfant et portugais pour l'autre enfant.

Trois enfants ont déjà voyagé une à trois fois à l'étranger, un enfant a déjà effectué quatre voyages. Tandis que **plus des trois quarts n'ont jamais voyagé à l'étranger**. Cependant, certains parents sont déjà allés à l'étranger, sans leur enfant. On peut imaginer, que par leurs échanges avec leurs enfants, les parents évoquent la diversité culturelle du pays visité.

Ce questionnaire a permis de confirmer des données récoltées de façon non formelle mais aussi de formuler d'autres conclusions. Lorsque nous étudierons des peuples qui utilisent une langue parlée par l'un des parents ou grands-parents d'un enfant de la classe, ce sera l'occasion de faire un lien entre l'école et la famille. Mais ceci reste une exception: la majorité des élèves ne sont pas issus de l'immigration, ne parlent pas d'autres langues à la maison et n'ont jamais voyagé. Je parlerai donc d'une **classe relativement homogène culturellement**.

2. … qui amène à chercher des ressources culturelles à l'extérieur de la classe

Selon les programmes de l'école maternelle (2015), c'est *« à partir des **expériences vécues à l'école et en dehors de celle-ci** par les enfants de la classe et des occasions qu'il provoque, l'enseignant favorise également une première découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du*

monde ». Cependant, dans ce contexte de classe, on ne peut pas s'appuyer sur la richesse de la diversité culturelle présente dans la classe.

- Les ressources à disposition

Il a donc fallu trouver des ressources qui permettent d'apporter cette diversité dans la classe. Je me suis tout d'abord penchée sur les **albums jeunesse** où la perception d'un espace lointain est facilitée par la relation entre le texte et les images. C'est ce qu'explique Dardaillon (2013). Dans un album jeunesse, « *le texte génère des images mentales et les images suscitent des mots* ». Les deux éléments sont mis en résonnance pour produire du sens.

Le rayon jeunesse sur le thème de la diversité culturelle est immense et on a vite fait de se perdre dans une bibliothèque ou sur des blogs enseignants. Ma collègue avait fait le choix de travailler sur l'album « ***Le loup qui voulait faire le tour du monde*** » d'Orianne Lallemand et Eléonore Thuillier. Il s'agit d'une histoire de loup, qui, s'ennuyant dans sa forêt, décide de voyager. Chaque page est consacrée à un pays, le texte et les images illustrant les spécificités de l'endroit en question. Les **informations iconographiques délivrent des contenus très stéréotypés** qui m'ont interpelée dès ma première lecture. A la seconde lecture, j'ai remarqué que ce livre ne suscitait en rien l'envie de voyager. Or, comme cité plus haut, la garantie d'une éducation interculturelle réussie est la prise de conscience que la différence de l'Autre est une richesse. Dans ce livre, le loup, à chacune de ses étapes, doit faire face à des personnages peu sympathiques ou des environnements hostiles. Par exemple, à Paris, les pigeons se moquent de lui. A Londres, le loup est jeté au cachot. À Rome, « *il fit le tour des musées, mais il en eut vite assez"*… Finalement, après toutes ses péripéties peu agréables, le loup décrète « *j'en ai assez de voyager* » et de retour chez lui, soupire de satisfaction : « *Quel bonheur de retrouver sa maison !* ». Compte tenu des arguments évoqués ci-dessus, j'ai donc précisé à ma collègue que je n'utiliserai pas ce livre, ce qui ne l'empêche pas de le faire, bien évidemment, de son côté.

J'ai donc recherché d'autres albums qui ne montraient pas une vision aussi stéréotypée des autres cultures et qui donnaient envie de voyager, en considérant l'autre comme une richesse. Une analyse des albums de jeunesse sur le thème de

la diversité culturelle s'annonce alors nécessaire pour effectuer un choix parmi l'éventail d'albums sur le sujet.

- Les albums jeunesse des années 50 : le multiculturalisme empreint de stéréotypes

Le contexte historique:

D'après Le Guen (2016), **après la Seconde Guerre mondiale**, la photographie, la presse ou l'édition, se donne pour but de **faire découvrir le monde** et **montrer l'unité du genre humain**, dans un grand élan pacifiste. La littérature de jeunesse, en incluant la photographie dans des albums, est destinée à convaincre le jeune lecteur que l'Autre et lui sont semblables. *« Après deux guerres mondiales et la découverte des massacres perpétués dans les camps nazis, le monde semble vouloir s'engager dans une nouvelle voie, celle d'une communion humaine et de la paix. Les arts et la culture seront les alliés de cet élan pacifiste. Dans ce contexte,* ***les livres pour la jeunesse se doivent d'être un support pour l'entente*** *et la collaboration entre les peuples »* (Le Guen, 2016).

Des nouvelles collections sur la diversité culturelle renvoyant à deux procédés:

Selon l'étude de Le Guen (2016), des collections consacrées aux enfants du monde voient le jour. En 1948, Paul Faucher crée aux Albums du Père Castor la collection « *Enfants de la Terre* ». Nathan lance la collection « *Enfants du monde* » avec les nombreux livres de la photographe Dominique Darbois qui, à partir de 1952, fait découvrir aux jeunes lecteurs la vie d'autres enfants. La maison Hatier lance la collection « *Connais-tu mon pays ?* » avec des titres comme *En Iran avec Reza*, en 1963, *Au Japon avec Harumi*.... Un procédé est très utilisé dans les albums de jeunesse de cette époque: c'est celui de la **découverte d'un enfant d'un autre pays**, **sans intermédiaire.** C'est le cas dans la collection « Enfants du Monde». La diversité culturelle est présentée au lecteur, grâce aux

informations données par le texte et les photographies. Les deux s'allient pour créer un sentiment de réalité.

L'analyse de la collection « Enfants du monde »:

La collection « Enfants du monde » comprend une vingtaine de titres publiés de 1952 à 1975 par les éditions Nathan à destination de jeunes lecteurs. Tous sont illustrés de photographies en noir et blanc de Dominique Darbois. Comme je le précisais plus haut, dans cette collection, l'association d'informations **textuelles** et de **photographiques** donne aux albums de jeunesse une **dimension documentaire**, comme s'il s'agissait de la réalité.

Comme l'explique Frédéric Lemarchand dans son article (2015), *« la ligne éditoriale de la collection consiste à* ***présenter le mode de vie d'un enfant dans son milieu naturel et social****. Celui-ci est généralement très éloigné de l'univers référentiel du jeune lecteur. Mais les choix narratifs et le traitement de la photographie s'attachent à faire de l'enfant mis en scène un véritable personnage motivant la lecture ».* En effet, l'identification possible à un héros proche de soi est une des caractéristiques des récits à destination de la jeunesse, comme le rappelle Isabelle Nières-Chevrel (2009) : « *La meilleure manière de capter l'attention de l'enfant lecteur, c'est encore de parler de lui, de le mettre en scène dans sa vie quotidienne par héros interposé* ». Ces albums développent donc un point de vue ethnocentrique.

Un ouvrage documentaire a pour objectif principal de transmettre des informations réputées véridiques, fiables et objectives. Cette posture n'est pas toujours aisée à maintenir dans le documentaire pour la jeunesse qui doit médiatiser les contenus de façon attrayante et susciter chez l'enfant le désir de lecture. « *Dans la collection « Enfants du monde », les auteurs vont favoriser l'identification au personnage principal de chaque titre et maintenir l'intérêt du lecteur en entremêlant efficacement récit textuel et récit iconique. »* (Lemarchand, 2015).

Enfin, il **n'est pas question dans ces albums d'apprendre à vivre avec l'autre.** Les auteurs cherchent à **susciter l'étonnement, l'émerveillement, le**

dépaysement du jeune lecteur. « *L'Autre reste à distance* », comme le rappelle Laurence Le Guen dans son étude *d'Horoldamba le petit Mongol* (2016).

L'analyse de la collection « Les enfants de la Terre »:

Si l'album se pense comme un espace de rencontre avec l'autre, il ne faut pas oublier cependant que cet autre est toujours vu d'un certain point de vue, plus ou moins stéréotypé. C'est cette question de la représentation et l'illusion d'une capacité à se décentrer véritablement qu'interroge Catherine Cua, à partir de l'étude de deux albums français mettant en scène le Japon : *Le petit monde de Miki* et *Aoki*. Elle montre comment **la représentation de l'autre mobilise généralement les mêmes critères (fêtes, alimentation, folklore, mode, personnages célèbres, drapeau)**, tout particulièrement dans le domaine de la littérature de jeunesse : « *lorsque le jeune lecteur est ciblé, les représentations de l'Autre s'en remettent à une simplification thématique où la culture de l'Autre est exprimée à travers des catégories prévisibles* » (Cua, 2019).

Une collection se distingue parmi les autres, c'est la collection « Les Enfants de la Terre », éditée entre 1948 et 1983 par Le Père Castor**.** *« Tout en étant emblématique de cette approche multiculturelle visant à faire découvrir aux jeunes lecteurs la pluralité des pays, des hommes et des langues, et ce,* ***de la façon la plus « exacte possible »*** *puisque Paul Faucher fait* ***appel à des scientifiques pour rédiger les textes »*** (Meunier, 2019). Cette collection permet donc de traiter la question de la diversité culturelle dans une visée multiculturelle afin de réduire au maximum les stéréotypes.

On peut donc dire qu'un bon nombre d'albums, surtout dans les années 80, mettent en scène des personnages issus d'autres cultures afin de faire découvrir l'Autre, de façon simplifiée et donc stéréotypée à un jeune public. C'est une vision multiculturelle de la diversité qui est proposée dans ces albums, en considérant la culture comme statique et homogène. Nous étudierons ci-après les conséquences négatives que peuvent engendrer de ce genre d'albums.

- Les conséquences négatives des stéréotypes dans les albums

C'est principalement la psychologie sociale, définie comme l'étude des relations sociales et processus de la vie sociale (Fischer, 1996) qui a théorisé la notion de stéréotype. Les études sur les stéréotypes ethniques et raciaux se sont développés au début du siècle pour comprendre les images qui amènent aux comportements racistes. De nombreuses définitions sont ainsi données pour qualifier la notion de stéréotype. On en retiendra une, synthétique qui montre le caractère subjectif d'un stéréotype. Le stéréotype est *« une **croyance**, une **opinion**, une représentation **concernant un groupe et ses membres** »* (Amossy & Herschberg Pierrot, 2015).

Éviter les stéréotypes: une demande institutionnelle:

L'article 15 de la Déclaration des nations Unies sur les droits des peuples autochtones de l'ONU (2007) affirme le droit de transmettre le plus fidèlement possible la culture des pays autochtones: *« Les peuples autochtones ont droit à ce que **l'enseignement** et les moyens d'information **reflètent fidèlement la dignité et la diversité de leurs cultures, de leurs traditions, de leur histoire et de leurs aspirations »***. Les enseignants ne doivent donc pas avoir recours aux stéréotypes pour enseigner plus facilement la diversité culturelle.

D'ailleurs, il est inscrit dans la Convention 169 relative aux peuples indigènes et tribaux rédigée par l'Organisation internationale du travail (OIT) en 1989 que « d*es mesures de caractère éducatif doivent être prises dans tous les secteurs de la communauté nationale (…) afin d'**éliminer les préjugés** qu'ils pourraient nourrir à l'égard de ces peuples. À cette fin, des efforts doivent être faits pour assurer que les livres d'histoire et autres matériels pédagogiques fournissent une description équitable, exacte et documentée des sociétés et cultures des peuples intéressés* ».

Cette demande institutionnelle de la part de l'OIT et de l'ONU nous mènent à nous distancier de l'approche multiculturelle des albums du type « *Les enfants du monde* » ou « *Le loup qui voulait faire le tour du monde* » qui utilisent les stéréotypes pour ouvrir à la diversité culturelle.

Les conséquences négatives des stéréotypes:

→ Une vision statique et homogène de la culture

Le stéréotype développe une vision statique et homogène de la culture en minimalisant les différences entre les individus d'un même groupe. Ceci a été démontré en 1963 par l'expérience de Tajfel et Wilkes. Le cerveau va amplifier les différences entre les membres de catégories différentes (phénomène de contraste) et minimiser celles des membres d'une même catégorie pour les rendre semblables (phénomène d'assimilation ou d'homogénéisation). *« Le processus de stéréotypisation des individus consiste à leur appliquer un jugement qui rend ces individus interchangeables avec les autres membres de leur catégorie »* (Leyens, Yzerbyt & Schadron, 1996). De ce point de vue, les stéréotypes sont dangereux, puisqu'ils **empêchent de réaliser la richesse d'un groupe**, en faisant paraitre ses membres comme tous identiques.

→ Une mise à l'écart de l'autre

Kerzil et Vinsonneau ont recours à la psychologie sociale afin d'analyser les conséquences de la stéréotypie. La psychologie révèle comment, au cours de toute perception sociale, « *la stéréotypie et la discrimination opèrent invariablement* ***en opposant un « nous »*** *(rendu exclusivement homogène par un effet d'assimilation des divers éléments qui le composent, et qui comprennent le sujet)* ***et un « eux »*** *(ne comprenant pas le sujet, totalité selon le même procédé que précédemment) »* (Kerzil & Vinsonneau, 2004). Lorsqu'ils s'appliquent à des situations de rencontres entre groupes étrangers, de tels processus font surgir des frontières ethniques. Le processus de catégorisation ethnique n'a donc rien à voir avec la culture de l'autre mais la façon dont on appréhende la culture de l'autre: *« Les traits culturels eux-mêmes ne sont pas cause de fracture sociale »* (Kerzil & Vinsonneau, 2004). On peut donc dire que les stéréotypes, c'est à dire la manière dont on appréhende l'autre, sont l'une des causes principales des obstacles à la communication et aux échanges entre individus de cultures différentes.

→ Le développement de préjugés

« Une tripartition s'est ainsi imposée dans les années 1960. Elle distingue ***la composante cognitive (le stéréotype), la composante affective (le préjugé) et la composante comportementale (la discrimination)****. »* (Amossy & Herschberg Pierrot, 2015). Par exemple, se représenter un Noir comme paresseux et irresponsable relève du stéréotype alors que manifester du mépris à son égard relève du préjugé, et lui refuser un travail pour ces raisons-là, relève de la discrimination. Il s'avère que l'un n'entraine pas forcément l'autre. Mais, il n'est pas rare qu'on se serve d'un stéréotype pour aller vers le préjugé qui est déjà présent: *« Le stéréotype légitime souvent une antipathie préexistante plutôt qu'il n'en est la cause »* (Amossy & Herschberg Pierrot, 2015).

→ Une discrimination

L'expérience de Tajfel, Scheikh et Gardner montre que « *non seulement les sujets cherchent à* ***favoriser leur propre groupe au détriment des individus qui n'y appartiennent pas****, mais ils cherchent de surcroit à introduire un écart, le plus grand possible, entre les parties en présence. Ils manifestent ainsi un souci de discrimination, qui peut aller à l'encontre de leurs intérêts: ils réfèrent éventuellement que leur groupe d'appartenance gagne moins d'argent, pour peu que cela autorise le maintien d'une distance accrue en faveur de leur propre groupe et en défaveur de l'autre »* (Kerzil & Vinsonneau, 2004). La **discrimination** représente donc un puissant moteur des conduites sociales. « *On attribue des valeurs positives aux formations englobant le soi, en maintenant si possible les nuances de l'hétérogénéité, alors que la stéréotypie avec ses conséquences désindividualisantes et déformantes, fonctionne activement pour rejeter l'étranger, dans les limbes de la négativité* » (Kerzil & Vinsonneau, 2004).

→ Un frein vers la pensée autonome

L'ethnocentrisme (tout comme les stéréotypes) ralentit l'acquisition de la relativité et donc de la pensée autonome. *« Nous avons constaté que dans l'acquisition de la relativité et dans l'effort pour accéder à une pensée autonome et*

réciproque, l'enfant était freiné par l'omniprésence de l'ethnocentrisme des idéologies des groupes dont il participe et reçoit les influences » (Munoz, 1980).

Pour conclure, on peut donc dire que les stéréotypes rassemblent des croyances et opinions sur un groupe et ses membres. Éviter leur propagation est une demande institutionnelle qui se base sur des conséquences négatives telles qu'une vision statique et homogène de la culture, une mise à l'écart de l'autre, le développement de préjugés et d'attitudes discriminantes, mais aussi un frein vers la pensée autonome. Nous allons donc, chercher à éviter le développement de stéréotypes à l'aide d'albums de jeunesse, vecteurs culturels prenant en compte tout ce qui a été énoncé ci-dessus.

- Sortir des stéréotypes par les albums interculturels des années 2000

« Alors que les différences sont des données, les ressemblances sont le fruit d'une construction, d'une opération cognitive afin de dépasser le niveau du détail, de l'intuition et de la subjectivité. » (Abdallah-Pretceille, 1999). J'ai donc cherché des albums jeunesse qui permettaient de dépasser ce niveau de détail pour offrir une vision transculturelle, voire interculturelle.

On constate aujourd'hui, dans le champ éditorial de l'album pour la jeunesse, la publication de titres abordant la question de la diversité culturelle et linguistique sous l'angle du vivre ensemble (et non plus par la démarche multiculturelle). Selon Euriell Gobbé-Mévellec (2019), « *c'est au tournant des années 2000 que cette tendance semble s'affirmer, s'accompagnant de ce que nous qualifierions d'un changement de paradigme : celui de l'abandon de la perspective multiculturelle, fondée sur la reconnaissance de la diversité, au profit d'une perspective interculturelle, centrée sur les interactions culturelles et sur la construction d'identités plurielles et mouvantes, produits de ces interactions*. »

L’interculturel dans les albums contemporains:

Les albums contemporains **explorent les diverses formes de relation, de communication et de cohabitation avec cet « autre »**, qui ne parle pas la même langue et vient d’ailleurs. *« Parce qu’ils traitent des interactions, du dialogue culturel et linguistique, plus que de la diversité, ces albums méritent davantage le terme d’ « interculturel » que celui de « multiculturel »* » (Gobbé-Mévellec, 2019).

Les formes que prennent ces albums sont cependant diverses. Souvent, il s’agit de récits centrés sur l’expérience de personnages confrontés à l'altérité, à travers la rencontre avec des lieux ou avec des individus étrangers. C’est souvent le point de vue de personnages enfantins, migrants ou immigrés, parfois enfants ou petits-enfants d’immigrés qui est adopté, plutôt que celui de personnages issus du pays d’accueil. Certains albums se centrent sur les parcours migratoires de ces personnages, adoptant les modalités du récit épique, ou empruntant aux codes du récit de voyage. D’autres concernent davantage les conditions de leur accueil dans un nouveau pays. D’autres encore mêlent ces deux aspects, comme le montre Sylvain Brehm (2019) dans son article.

L’analyse d’albums interculturels:

Dans son analyse, Sylvain Brehm rapproche les parcours des personnages de trois albums : *Là-bas tout au fond du dessin*, *Avec trois brins de laine (on refait le monde)* et *Moi, Dieu Merci, qui vis ici*. Trois **personnages exilés** dont l'identité se construit entre deux pays, entre deux langues. Trois personnages perdus entre la nostalgie du pays qu’ils ont été contraints de quitter et la nécessité d’aller de l’avant dans un univers hostile. Sylvain Brehm (2019) montre bien que la résilience passe pour ces trois personnages par un acte symbolique fort, en rupture, voire en contestation avec leur environnement quotidien: acte créatif (tricot, dessin) ou héroïque (sauvetage de la vieille dame). Il permet à chacun des personnages d’affirmer et de **faire reconnaitre son identité singulière tout en se reliant aux autres**.

Ces trois albums permettent de mettre en scène une situation que mes élèves n'ont pas forcément vécus mais auxquels ils pourraient être « confrontés » (soit en migrant, soit en côtoyant en France une personne ayant une culture différente de la leur). L'acte symbolique de l'album (ex: tricot, dessin) peut être vécu dans la classe afin de **vivre cette rencontre symboliquement**.

On peut donc dire qu'il existe, depuis les années 2000, de plus en plus d'albums interculturels qui explorent la rencontre à l'Autre par un acte symbolique. Ce type d'albums est accessible à mes élèves de grande section, notamment *Avec trois brins de laine*. Mais comment vont-ils faire le lien entre les différentes couleurs du tricot et le multiculturalisme de la société? Cela nécessite donc de travailler en amont le multiculturalisme, malheureusement empreint de stéréotypes et d'une vision statique de la culture. Et si les stéréotypes n'étaient pas à traiter seulement d'un point de vue négatif...?

3. La spécificité de l'âge des élèves

La notion de culture est une notion complexe, nécessitant une certaine **maturité intellectuelle**, puisqu'il faut être capable de se mettre à la place de l'autre, de se décentrer et accepter de se remettre en question. Il n'est donc pas question de demander à des enfants de grande section d'arriver à ce niveau d'abstraction et de réflexion. Toutes les théories de l'interculturel doivent être replacées dans ce contexte spécifique, dû à l'âge des enfants en grande section. Une utilisation des stéréotypes peut-elle donc être préconisée dans le cadre de l'éducation interculturelle? Nous tenterons de répondre à cette question dans cette partie.

- Le développement de l'enfant et de ses stéréotypes ethniques

Le développement de l'enfant:

L'appui de la psychologie permet de saisir le développement de l'enfant. Lacome le résume dans son ouvrage *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans* (2007).

De 0 à 2 ans, l'enfant est au stade de l'**intelligence sensori-motrice** : « *C'est une intelligence sans représentation, sans langage, sans concept* ». Son champ de vision s'élargit de la mère au groupe: « *Partant d'un attachement fusionnel à la mère, l'enfant va progressivement apprendre à élargir son champ relationnel, trouver sa place dans la famille, puis le groupe collectif* ». Une éducation à la diversité culturelle du monde semble alors dénuée de sens à cet âge.

De 2 à 7 ans, l'enfant est au stade de l'**intelligence pré-opératoire**. L'enfant commence à entrer dans l'abstraction. *« La période pré-opératoire commence avec la première apparition de la représentation symbolique qui consiste à élaborer « en pensée » des images à partir des objets ou des mouvements du monde réel mais qui ne sont pas immédiatement présents aux sens.* » Ce qui veut dire que l'enfant va être capable d'élaborer en pensée la culture des autres si on lui propose de la vivre dans le réel au travers d'expériences.

Jusqu'à 4 ans, la **pensée** de l'enfant a une **fonction symbolique**, c'est-à-dire que l'enfant est capable « *d'évoquer des objets, des situations ou des évènements absents en utilisant des signes ou des symboles* ». L'enfant est capable d'élaborer des représentations mentales, des images mentales : il commence à entrer dans l'abstraction.

Puis de **4 à 7 ans**, sa **pensée** devient **intuitive**. L'enfant n'est pas encore capable de raisonner logiquement, il ne peut par exemple « *démontrer son résultat, motiver sa conduite* ». A ce stade, l'enfant peut donc effectuer des classements, des tris. Il effectue des tris selon des caractéristiques visuellement perceptibles. L'élève de grande section pourra donc classer les différentes

cultures selon des critères visuellement (ou auditivement) perceptibles (ex : l'art, le drapeau, la nourriture, la langue…).

Cependant, la pensée du petit enfant entre 2 et 7 ans est encore essentiellement **égocentrique** : *« l'enfant ne peut construire et se représenter le monde que de son point de vue »*. L'enfant va situer les positions des objets dans l'espace par rapport à lui et entre eux. L'égocentrisme va dominer jusque vers 7 ans: *« c'est à dire que les rapports spatiaux que l'enfant établit sont en fonction de son point de vision »*. Il parait alors difficile de développer la diversité culturelle chez l'enfant de grande section sans passer par une vision ethnocentrique et donc parsemée de stéréotypes.

Le développement des stéréotypes ethniques chez l'enfant:

Selon Kerzil et Vinsonneau, l'enfant commence tout d'abord par ne pas considérer l'autre, en niant son existence*. « Ne pas reconnaitre la réelle différence que présente Autrui est le moyen le plus efficace de débarrasser cette différence de son caractère éprouvant: la quiétude du soi au sein d'un univers familier et sécurisant est maintenue »* (Kerzil & Vinsonneau, 2004).

Selon Munoz, l'acquisition des notions de pays et d'étranger est une démarche longue qui nécessite de sortir de l'égocentrisme. *« Elles sont la résultante de facteurs conjugués tels que la* ***maturation intellectuelle et affective*** *qui se réalise par le passage d'un type de structure à un autre, passage de l'égocentrisme à la réciprocité »* (Munoz, 1980).

La sortie de son égocentrisme ouvre la porte de l'ethnocentrisme. *« L'enfant dans son effort de* ***décentration par rapport à son égocentrisme initia****l, se trouve porté vers un autre mode de centration de la pensée, non plus* ***sur le moi (égocentrisme)****, mais* ***sur le groupe national d'appartenance (ethnocentrisme)*** *qui devient groupe d'identification et de référence en s'opposant aux autres peuples* » (Munoz, 1980). La loyauté et l'attachement à son groupe culturel, qui interviennent précocement, empêchent l'accès à une pensée objective et autonome sur les autres cultures.

On peut donc dire que « *chaque individu est porteur d'un certain nombre de ces images qu'il construit en premier lieu au sujet de son groupe d'appartenance. Ce n'est que dans un deuxième temps que l'enfant construit des stéréotypes sur les autres groupes »* (Kerzil & Vinsonneau, 2004).

- Les conséquences positives des stéréotypes

Plutôt que de considérer les stéréotypes comme des généralisations abusives moralement condamnables, « *les études cognitives voient dans le recours aux stéréotypes une* ***démarche « normale »*** (Amossy & Herschberg Pierrot, 2015). Kerzil et Vinsonneau considèrent aussi le stéréotype pratique incontournable. « *Chacun s'y emploie sans cesse, naturellement et nécessairement, pour se repérer et organiser son action dans un milieu où l'on se positionne face à Autrui avant tout en terme de appartenances groupales »* (Kerzil & Vinsonneau, 2004).

→ Simplifie la compréhension

Selon Asch (1952), les stéréotypes permettent un **premier pas vers la compréhension**. *« Les impressions simplifiées, sont un premier pas vers la compréhension de l'environnement et l'établissement de vues claires et signifiantes. »* Effectivement, *« elles permettent d'ordonner la confusion que provoquerait la saisie simultanée de trop nombreux détails. »* (Amossy & Herschberg Pierrot, 2015). Le stéréotype *« simplifie le réel, le rend plus compréhensible et mieux contrôlable »* (Kerzil & Vinsonneau, 2004). Selon De Smet et Rasson (1993), les stéréotypes sont utiles car ils nous permettent d'appréhender la réalité en catégories organisées et éventuellement d'adapter notre comportement en fonction de ces catégories.

Selon Zarate, Levy & Kramsch (2008), l'objectif de ce mécanisme de généralisation étant de pouvoir « *i**nterpréter dans un délai rapide** un ensemble indéfini de phénomènes perçus comme apparentés* ». Effectivement, n'ayant ni le temps ni la possibilité de se connaitre intimement, « *chacun note à propos de*

l'autre un trait qui caractérise un type bien connu et remplit le reste au moyen des stéréotypes qu'il a en tête : l'ouvrier, le propriétaire, l'institutrice, le Noir » (Amossy & Herschberg Pierrot, 2015). En d'autres termes, comme il est impossible de tout considérer dans sa complexité, les enfants, comme les adultes, se construisent une **image simplifiée** de chaque chose: c'est ce qu'on appelle le processus de stéréotypage, qui amène à la construction de stéréotypes.

→ Participe à la construction de l'identité sociale

Les psychologues sociaux viennent de reconnaitre le caractère inévitable, voir indispensable, du stéréotype. Il est « ***source de cohésion sociale****, un élément constructif dans le rapport à soi et à l'Autre »* (Amossy & Herschberg Pierrot, 2015).

Il favorise *l'intégration* de l'individu: « *L'adhésion à une opinion entérinée, une image partagée, permet par ailleurs à l'individu de proclamer indirectement son allégeance au groupe dont il désire faire partie* » (Amossy & Herschberg Pierrot, 2015). Au sein même du groupe, il lui permet de fixer une cohésion puisque *« Le stéréotype ne se contente pas de signaler une appartenance, il l'autorise et la garantit. »* (Fishman, 1956). Cela permet à l'individu « *de se situer et de se définir »* (Amossy & Herschberg Pierrot, 2015), c'est à dire de **construire son identité sociale**.

De plus, selon Amossy et Herschberg Pierrot (2015), le stéréotype *« **renforce l'estime de soi »***, définie comme l'évaluation qu'effectue le sujet de sa propre personne. *« Le stéréotype apparait avant tout comme un instrument de catégorisation qui permet de distinguer commodément un « nous » d'un « ils ». C'est souvent pour nous valoriser au détriment des autres. Ce favoritisme permet au sujet d'accroitre le sentiment qu'il a de la propre valeur. »*

On peut donc dire que la spécificité de l'âge de mes élèves rend la rencontre à l'Autre difficile puisqu'il est demandé à l'enfant de sortir de son **égocentrisme**. Cette sortie de l'égocentrisme rime avec l'entrée dans

l'**ethnocentrisme**. Les enfants, tout comme les adultes, ont recours aux **stéréotypes** puisqu'ils permettent de **simplifier la compréhension** et de participer à la **construction de l'identité sociale**.

Ce détour par la théorie a permis d'affiner ma problématique : **La succession des approches multiculturelles, pluriculturelles et transculturelles permet-elle à une classe de grande section homogène culturellement de s'ouvrir à la diversité culturelle?**

J'émets trois hypothèses afin de répondre à cette problématique. La première est la suivante : **L'approche multiculturelle permet d'acquérir des connaissances sur différentes cultures**. Ma deuxième hypothèse est : **L'approche pluriculturelle permet de prendre conscience que chaque être peut avoir différentes cultures**. Ma troisième hypothèse est : **L'approche transculturelle permet de comprendre les relations entre les individus de cultures différentes et donc de prendre conscience de l'universalité de l'homme.**

II- Un voyage autour du monde

Ce détour par la théorie a permis de définir un projet dans les grandes lignes. En raison de la maturité intellectuelle de mes élèves, j'ai fait le choix de commencer ma séquence par une **perspective multiculturaliste**. C'est une vision statique et homogène de la culture mais qui a l'avantage de permettre au jeune enfant de passer de l'égocentrisme à **l'ethnocentrisme.** Nous étudierons une culture par période en portant notre regard sur les **traits culturels les plus évidents** (compte tenu de l'intelligence intuitive de l'enfant à cet **âge**). Comme la classe dans laquelle je vais mener cette séquence est relativement homogène culturellement, j'aurai recours à des ressources (comme des albums) qui mettent en scène cela. Le maitre-mot de cette première partie de séquence sera alors : **diversité**.

Ensuite, nous continuerons la séquence par une **perspective pluriculturaliste**. Celle-ci aura l'avantage de considérer la **culture** à son juste titre: **dynamique et plurielle**. Compte tenu de l'âge des enfants, nous découvrirons dans un premier temps cette vision de la culture en parlant de soi, puis nous élargirons aux cultures vues précédemment : l'autre, tout comme moi, aussi peut avoir plusieurs cultures. Le maitre-mot de cette première partie de séquence sera alors : **singularité**.

Enfin, à la fin de l'année, puisque les enfants auront grandi et auront acquis une **maturité intellectuelle** proche de la pensée logique des enfants de sept ans, nous finirons la séquence par une perspective **transculturaliste**. Cela aura l'avantage d'aller vers la vraie définition de l'éducation interculturelle, qui se focalise sur les **relations** entre les personnes de cultures différentes. De manière illustrée, nous expliquerons comment **vivre tous ensemble en utilisant nos différences comme une richesse**. Le maitre-mot de cette dernière partie de séquence sera alors: **universalité**.

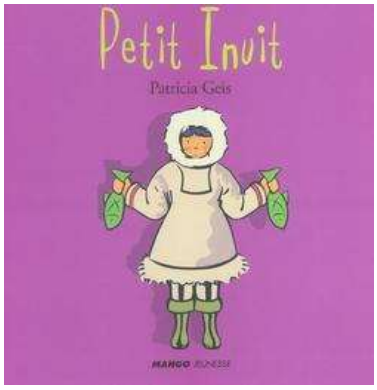
A- Le projet multiculturel

1. Les propositions pédagogiques

En m'appuyant sur ces premières réflexions, j'ai donc cherché à construire un projet qui respecterait les exigences pédagogiques et intellectuelles évoquées précédemment. Chaque période, nous voyageons vers un lieu lointain. J'ai choisi de vous présenter le travail de la période 3 : « **un voyage au pôle nord** ». Mon binôme s'est chargé de l'aspect environnemental du pôle nord (conditions climatiques, animaux…) et je me suis attelée à l'aspect culturel. J'ai donc décidé de présenter à mes élèves le peuple « inuit ».

J'ai commencé la séquence avec la **lecture du livre « *Petit Inuit*** », de chez Mango jeunesse (Geis, 2003). Puis, lors d'ateliers spécifiques, nous avons étudié des **faits observables de la culture des Inuits** : leurs chants, leurs arts plastiques, leur littérature.

- Les lectures sur le thème du pôle nord



J'avais pour idée d'utiliser un album qui montre une vision statique et homogène de la culture, pour les raisons évoquées précédemment. Premièrement, je pensais utiliser un album issu de la collection « *les enfants de la terre* », sortie dans les années 50, puisque j'en avais fait l'analyse dans ma première partie. Mais, j'ai découvert un album plus récent : « *Petit inuit* » qui permet de susciter, il me semble, davantage la motivation chez mes élèves.

Mon choix a aussi été motivé par l'utilisation du mot « **inuit** » plutôt qu' « **esquimau** ». Effectivement, en cherchant des albums sur le pôle nord, j'ai été frappée par la difficulté à trouver un album de jeunesse où le mot « esquimau » n'apparait pas. Ce mot se révèle tout à fait inapproprié pour désigner les communautés inuites. Sur le site de l'UAF (University of Alaska Fairbanks), il est expliqué que même si le nom « esquimau » est couramment utilisé en Alaska pour désigner les Inuits, cette dénommination est considérée comme dénigrante car elle a été donnée par des non-Inuits et aurait signifié «mangeur de viande crue ». «Inuit», qui signifie «peuple», est utilisé dans la majeure partie du Canada. Le Conseil Circumpolaire Inuit qui rassemble des

représentants des communautés inuites du Canada, du Groenland, d'Alaska et de Russie aux Nations Unies, s'est d'ailleurs exprimé sur ce sujet dans la déclaration « *On the use of the term Inuit in scientific and othercircles* » en 2010. Dans cette déclaration, il est demandé à la communauté internationale de prendre acte que le terme esquimau est inapproprié et qu'il convient d'utiliser « inuit » dans toutes publications et documents.

Mon premier objectif a donc été de respecter cette appellation puisque, cette approche multiculturelle est peut-être empreinte de stéréotypes, mais non de préjugé ou de discrimination (cf partie 1 de mon mémoire) ! Cette ambition m'a demandé de mettre un bon nombre d'albums de côté.

- L'artiste Kenojuak Ashevak

J'ai été frappée par la difficulté, non pas à trouver des chants, musiques ou productions plastiques estampillées comme « Inuit » mais à trouver les artistes eux-mêmes. Beaucoup d'œuvres sont référencées comme « art inuit » sur les différents blogs enseignants, mais on trouve rarement le nom de l'artiste à l'origine de l'œuvre. Pour éviter une généralisation abusive, j'ai pris l'initiative de **présenter des artistes et non pas des œuvres à mes élèves**. Cette recherche était conséquente mais elle était nécessaire.

J'ai fait le choix de présenter l'artiste Kenojuak Ashevak et ses lithographies. C'est une artiste qui fut membre de l'Académie Royale des Arts Canadiens. Selon Blodgett, c'est l'une des grandes figures de l'art inuit au Canada et au niveau international. Elle fut lauréate du Prix du Gouverneur général en arts visuels et en arts médiatiques.

Lors d'un atelier dirigé, nous avons décrit les lithographies de l'artiste. Ce sont des hiboux qui sont entourés de motifs identiques. Les enfants devaient dessiner un hibou puis tracer des motifs (de leur choix) autour en s'inspirant des œuvres de Kenojuak Ashevak.

Kenojuak Ashevak, artiste canadienne et ses lithographies

- Les chants de gorges

J'ai fait découvrir à mes élèves les chants de gorge Inuits. Le chant de gorge inuit (ou plus exactement jeu vocal) est un **chant diphonique ludique** pratiqué par les femmes Inuites dans l'Arctique canadien. Contrairement aux chanteurs de gorge d'autres régions du monde, les artistes Inuits sont généralement des femmes et chantent le plus souvent en duo face à face en se tenant les épaules. Le jeu prend fin lorsqu'une des participantes est à bout de souffle ou si elle rit.

Tout comme pour la lithographie de Kenojuak Ashevak, j'ai tenu à **présenter des artistes** plutôt que des œuvres. Nous avons d'abord écouté un chant de gorge effectué par deux jeunes filles nommées Samantha Metcalfe et Cailyn Degranpre. Après la première écoute, les élèves se sont exprimés sur leurs ressentis. Puis, nous avons regardé la vidéo et je leur expliqué la tradition de ce jeu vocal. Enfin, nous nous sommes essayés à ce jeu. Nous avons écouté des sons produits par les femmes et nous avons essayé de les refaire avec notre gorge. Nous avons codé au tableau les sons retenus pour s'en souvenir. Puis, nous avons divisé la classe en deux groupes (pour représenter les deux femmes). Un chef dans chaque groupe devait désigner le motif au tableau pour indiquer à son groupe quel son effectuer. L'expérimentation fût filmée. A d'autres moments, nous avons reconduit cette expérience à l'aide d'autres vidéos d'artistes différentes. Enfin, les élèves étaient par deux et pouvaient faire les sons qu'ils souhaitaient avec la consigne d'arrêter dès qu'une personne n'a plus de souffle ou qu'elle rigole.

Je tenais à faire **expérimenter ces chants de gorge** puisque dans les programmes, il est précisé que c'est à partir d' « *expériences vécues à l'école* » que « *l'enseignant favorise une première découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du monde* ».

Samantha Metcalfe
et Cailyn Degranpre

Kathy Keknek
et Janet Aglukkaq

Selon le site de l'UAF (University of Alaska Fairbanks), la langue des Inuitsest appelée «inuktitut» dans l'est du Canada, bien que d'autres appellations locales soient également utilisées. Les Inuits du Groenland se réfèrent à eux-mêmes en tant que « Groenlandais » ou « Kalaallit » dans leur langue, qu'ils appellent « groenlandais » ou « kalaallisut ».

Dans la classe, à chaque fois qu'une activité est terminée, le temps du rangement se fait en musique pour ensuite se retrouver au coin regroupement. Pendant toute cette période, je leur ai fait **découvrir des chanteuses Inuites** qui chantent notamment « *Inuktitut* » ou « *Kalaallisut* ». Nous avons écouté, par exemple, des chansons de Susan Aglukark (artiste canadienne), Nive Nielsen & the Deerchildren (artiste groenlandaise), Etulu et Susan Peta (artistes canadiens). Cela a permis de plonger les élèves dans un bain langagier riche.

De plus, j'avais prévu de leur apprendre quelques mots en « Inuktitut ». J'avais sélectionné une seule langue et quelques expressions bien précises à leur apprendre. Cependant, nous avons seulement eu le temps d'apprendre à se dire « bonjour » en inuktitut. Pour être au plus proche de la prononciation, j'ai regardé une vidéo de la chaine officielle de « *Nunavut Tourism* ».

Nive Nielsen &
the Deerchildren
(chanteuse groenlandaise)

Vidéo « Learn Inuktitut part 1 »
Nunavut Tourism

Susan Aglukark
(chanteuse canadienne)

- Le conte "Le secret du glouton"

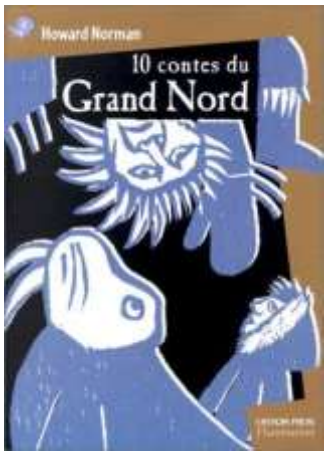
La **littérature** est une part importante d'une culture. Celle-ci semble, de premier abord, facile à transmettre aux enfants. Je me suis donc lancée dans la recherche de **contes traditionnels inuits**. J'ai passé de nombreuses heures à

chercher une ressource à la fois accessible à l'âge de mes élèves mais tout en étant authentique.

Ma recherche s'est arrêtée devant un livre qui relate des contes du grand nord : « *10 contes du Grand Nord* » de Norman Howard, publié en 1999. Cet auteur a travaillé avec plusieurs conteurs Inuits, notamment Mark Nuqac, Billy Nuuq et David Todd. Il leur a été demandé d'écrire leur conte dans leur dialecte d'origine puis en anglais. La narration fut enregistrée par un magnétophone puis retranscrite afin de « *préserver l'esprit, le ton et l'intégrité culturelle des récits tribaux originaux* ».

J'ai lu de nombreuses fois ce recueil avant de choisir le conte qui me paraissait le plus simple. J'ai effectué mon choix en fonction de différents critères : le nombre de personnages, les liens logiques entre les évènements et le vocabulaire utilisé. J'ai choisi le conte « ***Le secret du glouton*** ». *« Ce conte est tiré de deux récits Inuits du Delta de Mackenzie que le folkloriste David Todd a rapporté [à l'auteur]* » (Howard, 1999). C'est l'histoire d'un glouton qui vole le soleil et la lune. Le chaman du village essaie par tous les moyens de faire revenir ce soleil et cette lune, mais il échoue. Un petit garçon utilise la ruse pour les retrouver, avec succès. Il est donc proclamé le nouveau chaman par le village.

Dans ce conte, la relation de cause à effet semble assez simple. Une image d'un glouton et d'un chaman m'ont permis d'expliquer les mots difficiles du texte. Cependant, le texte étant long, ce qui pouvait rendre la compréhension difficile. Je l'ai donc divisé en trois parties. J'ai lu une partie différente à chaque groupe, qui était chargé après la lecture de résumer l'histoire sous forme de dictée à l'adulte et de dessins. Puis, en coin regroupement, je lisais la partie de l'histoire écrite par le groupe en montrant leurs dessins, au reste de la classe.



Recueil de contes Inuit

Le secret du glouton

On peut donc dire que pour construire un projet sur la diversité culturelle pour une classe de grande section, il me semble nécessaire de m'appuyer sur des **faits observables de la culture** comme la langue, les arts (musique, art plastique…), la littérature et les modes de vie traditionnels et contemporains. Il m'a semblé aussi important de m'appuyer sur des **supports authentiques** d'artistes issus des communautés concernées que de présenter les artistes eux-mêmes (nom, photo).

2. L'analyse des évolutions des représentations des élèves

Afin de quantifier l'évolution des représentations des élèves sur la culture Inuite, j'ai **enregistré** les réponses des élèves à la question : « Que peux-tu me dire sur les personnes qui vivent au pôle nord ? ». C'est mon ATSEM qui s'est chargée de poser cette question à chaque élève (individuellement), dans une salle à part. Elle avait comme consigne de laisser l'enfant s'exprimer sans intervenir. Cet exercice a été effectué au début de la période et renouvelé à la fin de la période. Vous trouverez les données brutes dans la partie « annexes » (annexes 2 et 3).

Afin d'évaluer le dispositif pédagogique du projet multiculturel autour des Inuits, je propose de **présenter les résultats de mes interviews** par **l'angle didactique** qui englobe les modalités de mises en œuvres et les **connaissances développées chez les élèves**.

- L'évolution de la quantité des connaissances culturelles

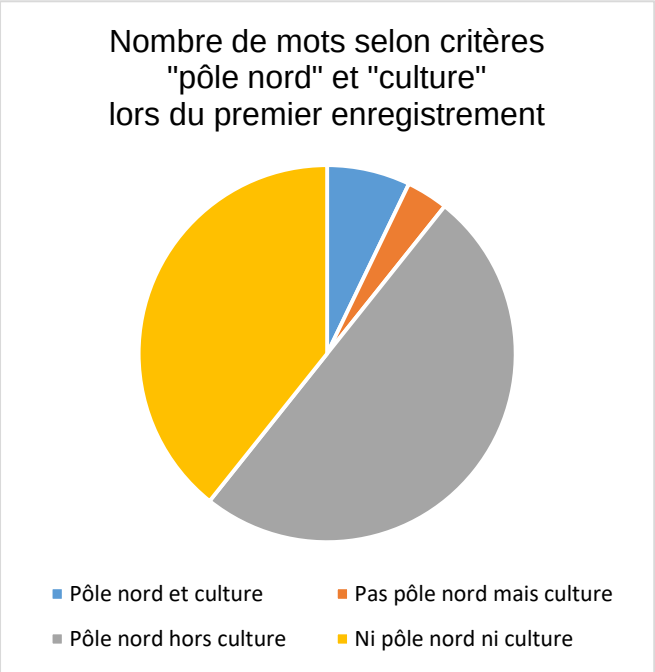
Le nombre de mots est la donnée la plus facile à exploiter. Je commencerai donc par analyser celle-ci.

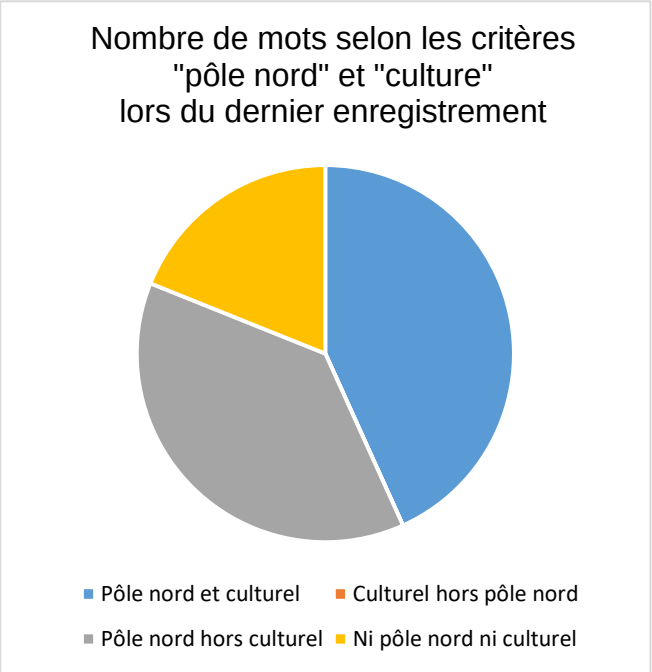
Dans chaque enregistrement, j'ai relevé seulement les noms et expressions utilisés par les élèves. Ce fût assez simple puisque la plupart des élèves ont produit des phrases averbales. Lors du **premier enregistrement**, j'ai relevé 28 mots ou expressions contre 37 lors de l'**enregistrement final** (cf annexes 2 et 3

ligne : total). On peut donc dire que les élèves avaient davantage d'éléments à apporter lors de l'enregistrement final.

Cependant, certains propos étaient hors sujet. En m'appuyant sur la définition de la culture proposée dans la partie 1 de mon mémoire, j'ai classifié les mots et expressions selon quatre catégories :

- Les mots ou expressions relatifs au pôle nord et à la culture (en bleu)
- Les mots ou expressions relatifs à la culture hors pôle nord (en orange)
- Les mots ou expressions relatifs au pôle nord hors culturel (en gris)
- Les mots ou expressions relatifs ni au pôle nord ni à la culture (en jaune)





Lors du premier enregistrement, plus de 40% des données récoltées étaient totalement hors sujet (ni sur le pôle nord ni sur la culture), **contre moins de 20% lors du dernier enregistrement.** Sachant que lors du dernier enregistrement, un seul des élèves a été totalement hors-sujet (élève en difficulté sur la majorité des domaines, on peut donc supposer que ce projet est en dehors de sa zone proximale de développement). D'ailleurs, le rire des élèves lors de la première écoute des chants de gorge semble confirmer que les élèves n'avaient jamais été confrontés à ce type de chant et donc à cette culture auparavant. Le taux élevé de mots hors-sujet lors du premier enregistrement et le rire des élèves

lors de l'écoute du premier chant de gorge **a confirmé la nécessité de passer par le multiculturel** (apporter des connaissances culturelles) avant d'aller vers le pluriculturel (comprendre que chaque être peut avoir plusieurs cultures). De plus, lors du premier enregistrement, seulement 7% des données récoltées étaient totalement dans le sujet (pôle nord et culture), contre plus de 43% lors du dernier enregistrement. On peut donc en conclure, grâce à l'**augmentation du nombre de mots en rapport avec la thématique de la culture au pôle nord** (ainsi que la diminution du nombre de mots hors sujet) que les élèves ont acquis des connaissances sur la culture des Inuits.

Je suppose que cette augmentation du nombre de mots en rapport avec la thématique vient du fait que les élèves **ont vécu corporellement des expériences** de la culture des Inuits. Cela a facilité lamémorisation. Selon Marylin Corcos (2008), il existe différents types de mémoire : la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. C'est la mémoire à long terme qui nous intéresse ici. Celle-ci se compose de :

- La **mémoire perceptive** qui « *renvoie au souvenir des odeurs, des goûts, des images…* » (Corcos, 2008)

- La **mémoire sémantique** qui *« concerne des contenus plus généraux, plus abstraits, ayant trait au savoir, à la culture générale. »* (Corcos, 2008)

- La **mémoire épisodique**, *« mémoire autobiographique, la mémoire des événements, des choses vécues par le sujet »* (Corcos, 2008)

Selon Marylin Corcos (2008), l'individu récupère plus facilement l'information lorsqu'elle celle-ci fait appel à la mémoire épisodique et la mémoire perceptive. On peut donc en conclure que le fait de vivre corporellement des expériences liées à la culture des Inuits (dessiner, chanter, écrire…) a permis de faciliter la mémorisation.

Je pense que **l'affichage** a aussi influencé l'augmentation du nombre de mots en rapport avec la thématique. Cela a facilité la mémorisation. Selon Jacques Boulanger « *toutes ces mémoires fonctionnent en trois temps : l'acquisition, le stockage, le rappel* » (Boulanger, 2015). Les neurosciences nous

apprennent que pour récupérer l'information de façon la plus pertinente possible, il est nécessaire d'avoir effectué les trois temps de mémorisation (acquisition, stockage et rappel). En classe, à la fin de chaque séance sur la culture Inuite, nous construisions une affiche. Celle-ci a été complétée au fur et à mesure. On y trouve les faits observables étudiés. Je pense donc que l'utilisation de l'affiche a permis aux élèves de faciliter la récupération d'informations à propos des Inuits lors de l'enregistrement final.

- Connaissances environnementales contre culturelles

Dans cette partie, je vais analyser la différence entre les propos sur l'environnement et ceux sur la culture.

Lors du premier enregistrement, 50% des données récoltées concernaient la dimension environnementale du pôle nord. Pourtant ma question portait sur les <u>personnes</u> qui vivent au pôle nord. Beaucoup d'enfants ont cité des noms d'animaux vivant dans cette région : « *pingouin* », « *poisson* », « *ours polaire* », « *manchot* », « *renne* », « *baleine* ». J'ai été étonnée de voir qu'ils avaient beaucoup de connaissances sur les animaux d'un lieu pourtant lointain. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer cela :

- Ils ont déjà travaillé sur les animaux du pôle nord les années passées ou ils l'ont abordé cette année avec ma binôme.
- Ils imaginent qu'il y a seulement des animaux qui vivent au pôle nord car il y fait froid.
- Il est plus simple de comprendre la faune et la flore que la culture liée à un lieu.

A la fin de la période, les enfants ont formulé davantage de propos sur la culture que sur l'environnement. On peut donc dire qu'ils ont acquis des connaissances nouvelles sur la culture des Inuits.

Lors du premier enregistrement, aucun des élèves n'avait eu de propos sur la géographie. **Lors du dernier enregistrement, deux élèves ont évoqué la notion d'espace** (« *pôle nord* » et « *loin* »). Ce sont deux élèves qui ont des facilités dans les apprentissages. Munoz explique que l'acquisition des notions de pays et d'étranger (et donc de l'ailleurs) est *« la résultante de facteurs conjugués tels que la maturation intellectuelle et affective qui se réalise par le passage d'un type de structure à un autre, passage de l'égocentrisme à la réciprocité* » (Munoz, 1980). Cela prouve que l'acquisition des notions de pays et d'étranger est une **démarche longue** et couteuse, dont seuls les élèves les plus matures de ma classe sont capables.

Je pense qu'un travail centré sur la notion d'espace aurait permis d'obtenir davantage de propos à cet égard. **La littérature de jeunesse pourrait permettre la perception et la représentation de l'ailleurs** chez les élèves. Selon Dardaillon, dans les albums jeunesse, la perception d'un espace lointain est facilitée par la relation entre le texte et les images. « *Le texte génère des images mentales et les images suscitent des mots* » (Dardaillon, 2013). Les deux éléments sont mis en résonnance pour produire du sens.

Je pense aussi qu'**un travail autour du globe aurait pu permettre de visualiser davantage où se trouve le pôle nord** (et donc où vivent les Inuits). Je vais donc essayer d'utiliser davantage cette ressource au cours des prochaines périodes afin de permettre à mes élèves de mieux se représenter cet espace lointain.

- Qualité des connaissances culturelles

Dans cette dernière partie, je vais analyser **la qualité des connaissances culturelles** acquises par mes élèves sur la culture Inuite au cours de la période. Je tiens à préciser que les deux seuls mots évoquant la culture Inuite lors du **premier enregistrement** étaient **très stéréotypés** (« *esquimau* » et « *traineau* »).

La catégorie qui ressort le plus dans mon analyse du dernier enregistrement concerne **l'habitation** : « *igloo* » (6 occurrences), « *tipi* » (3 occurrences) et « *cabane »* (1 occurrence). Pourtant je n'ai jamais fait d'atelier sur l'habitation des Inuits. Plusieurs hypothèses pourraient expliquer cela :

- Mon binôme a travaillé avec eux sur l'habitation des Inuits.

- Les enfants sont « baignés » dans ce stéréotype en dehors de l'école.

L'autre fait culturel largement rapporté par les élèves est **le chant de gorge**. Je pense que l'émerveillement et la surprise lors des écoutes ont permis d'ancrer plus facilement cette pratique culturelle dans la mémoire des élèves. Le projet multiculturel a donc permis de susciter l'étonnement, l'**émerveillement**, le dépaysement du jeune lecteur (c'est ce qu'expliquait Laurence Le Guen dans son étude (2016) de l'album multiculturel *Horoldamba le petit Mongol*).

Enfin, j'ai été déçue qu'**aucun des enfants ne cite le conte traditionnel Inuit travaillé en classe** (le secret du glouton). Je pense que ce conte était trop difficile pour eux, malgré le fait que je divise le texte en trois et que je fasse réécrire et illustrer le texte par chaque groupe. C**e conte traditionnel est peut-être trop loin du vécu des élèves**. Un des personnages principaux est un chaman. Or, c'est un personnage absent de la culture occidentale. Si je devais améliorer ma séquence, je travaillerais sur le personnage du chaman avant d'étudier ce conte. De plus, je pourrai utiliser une méthode, recommandée par de nombreux spécialistes, dont Maryse Banco, enseignante à l'université Pierre Mendès-France : la **démarche d'investigation**. Elle consiste à poser des questions et y répondre en allant chercher des indices dans le texte. On peut aborder, selon le nœud de compréhension que pose le texte : le contexte spatio-temporel de l'histoire, le monde de référence, le ou les personnages (leur caractérisation, leur intention, leur état mental, les relations entre eux), les enchainements des évènements dans le récit…

3. Les améliorations possibles

L'évolution de la quantité et de la qualité des réponses enregistrées me permettent de conclure que la séquence sur les Inuits (perspective multiculturelle) a permis aux élèves d'acquérir des connaissances sur la culture d'un peuple étranger. Cela répond à ma première hypothèse qui est : **L'approche multiculturelle permet d'acquérir des connaissances sur différentes cultures**.

Cependant, des pistes d'amélioration peuvent être évoquées, notamment par rapport à la définition géographique des régions explorées. Effectivement, **parler du « Pôle Nord » est une approximation géographique**, puisque ce terme définit un point précis du globe et non une région. Il serait plus juste de parler de l'Arctique. L'Arctique est la région entourant le pôle Nord, à l'intérieur et aux abords du cercle polaire arctique. Or, même ce terme est inexact puisqu'il comprend la Norvège, la Suède, la Finlande, la Russie, les États-Unis (avec l'Alaska), le Canada, le Danemark (avec le Groenland) et l'Islande. Or les Inuits ne vivent pas sur l'ensemble de ces territoires, mais principalement dans le Grand Nord-américain (Alaska et Canada) et au Groenland. Faudrait-il parler du Grand Nord ? C'est ce choix qu'a effectué l'auteur du recueil de contes. Avec les élèves, j'ai essayé de nommer des pays où vivent les Inuits. Cependant ils n'ont retenu seulement l'expression « *pôle nord* ». Faut-il exiger d'eux l'exactitude ou peut-on tolérer cette imprécision ?

Pendant la période 3, nous avons fait une affiche sur les Inuits. Pendant les autres périodes, nous avons réalisé une affiche sur des lieux (et non pas sur une culture autochtone particulière) : sur l'Afrique, sur l'Australie, sur la France, sur l'Angleterre, sur l'Amérique du Sud. **Mettre au même niveau un pays, une zone d'un continent, un continent entier et un peuple peut contribuer à rendre la notion de pays difficile.** Si je devais améliorer ce projet, je ne mélangerais pas. Pourquoi ne pasconsacrer une année à l'étude des différents peuples autochtones du monde ?

Enfin, il conviendrait d'**améliorer la cohérence globale** du projet pour donner du sens et impliquer davantage les élèves. Un **livre** intitulé « *Notre tour du monde* » est construit au fur et à mesure avec les différentes affiches réalisées à

la fin de chaque période. Il permet de garder trace de toutes nos découvertes. Cependant, rien n'explique pourquoi l'on va d'un endroit à un autre. Il n'y a aucun lien. Comme expliqué dans la première partie, je n'ai pas trouvé d'albums de jeunesse qui permettent d'illustrer ce voyage sans véhiculer des images trop stéréotypées ou racistes. Je pense qu'une **mascotte** permettrait de créer du lien entre les différents voyages.

On peut donc dire que la perspective multiculturaliste du projet a permis aux élèves d'acquérir des connaissances sur la diversité des cultures dans le monde.

B- Le projet pluriculturel

Cette partie a pour but de répondre à ma deuxième hypothèse : **L'approche pluriculturelle permet de prendre conscience que chaque être peut avoir différentes cultures**.

J'évoquerai les pistes pédagogiques prévues pour l'approche pluriculturelle. Cependant, la fermeture de l'école à cause du coronavirus ne me permet pas de mettre en place ces pistes pédagogiques ni de les analyser.

- La déconstruction de la vision statique et homogène de la culture

Dans la première partie de mon mémoire, j'ai exposé le concept de culture en montrant que celle-ci est plurielle et dynamique. L'approche multiculturelle a omis ces deux principes afin de rendre la culture plus accessible pour des élèves de grande section. Avec l'approche pluriculturelle, **le travail est donc de déconstruire cette vision homogène et statique de la culture**.

Rappelons que l'enfant de grande section est très égocentré (cf partie I). Pour lui faire prendre conscience de cette vision plurielle et dynamique de la culture, rien de mieux que de lui faire prendre conscience de la **culture du territoire dans lequel il vit**. Tout comme pour les autres lieux du monde que nous avons « visité » depuis le début de l'année, j'avais prévu d'observer les faits observables de la **culture maraichine**. Nous devions apprendre à danser la maraichine, découvrir des instruments traditionnels comme la veuze, manger du préfou, de la brioche et du flan maraichin, découvrir les maisons traditionnelles appelées « *bourrines* », présenter le drapeau vendéen, recevoir un parent qui parle maraichin (patois) et découvrir la tenue traditionnelle maraichine.

Chacun de ces faits culturels auraient été répertoriés sur une page du livre « Le tour du monde des cultures ». Le but était de faire réagir les élèves sur le fait que la culture a changé : on ne vit plus tous dans des bourrines ; il y a moins de

bals où l'on danse la maraichine… Bref, nous aurions dû en conclure que **la culture change avec le temps** (vision dynamique de la culture). De plus, nous en aurions conclu que la **culture dans le marais n'est pas homogène** car nous vivons dans celui-ci et pourtant tout le monde ne connait ou ne pratique pas ces faits culturels maraichins chez lui. Ici, on peut commencer à évoquer les faits culturels venant d'autres pays que les élèves de ma classe vivent au quotidien (la nourriture est un exemple facile à concevoir : nous mangeons des pâtes comme en Italie alors qu'on vit en France, dans le marais).

- La découpe du livre et la composition de pages pluriculturelles

Afin d'illustrer la vision plurielle de la culture, nous devions découper le livre « Le tour du monde des cultures » que nous avions fabriqué, à la manière de l'album *Ketchup on your cornflakes* de Nick Sharratt, paru en 2006. Dans notre livre, chaque page colorée exposait 6 faits culturels reliés à un territoire ou à un peuple. Nous devions découper entre chaque fait culturel. Chaque page était donc découpée en 6. Ainsi, il aurait été possible d'ouvrir une page avec un fait culturel venant d'Amérique du sud, un autre venant d'Afrique, un autre venant d'Australie, un autre venant du marais, un autre venant d'Angleterre et un autre venant des Inuits. Chaque enfant aurait pu composer sa page avec des faits culturels qu'il aime venant du monde entier. Cela permet de montrer que l'on peut vivre/ aimer des faits culturels venant du monde entier et donc sortir du déterminisme social en choisissant sa culture. C'est ce que j'expliquais dans la première partie de mon mémoire, sur le concept de culture : **La culture n'est plus seulement considérée comme s'imposant à l'individu (il a aujourd'hui le pouvoir de la choisir).**

Chaque enfant devait composer sa page grâce au livre « Le tour du monde des cultures ». Le choix aurait été en lui-même analysé : ose-t-il prendre des faits culturels issus de cultures différentes (symbolisées par des couleurs différentes sur le livre) ou se contente-t-il de choisir une culture avec tous les faits culturels qui lui sont rattachés ? Puis, il était prévu que, sous forme d'une dictée à l'adulte, l'enfant explique son choix. Ceci aurait aussi été analysé. La dictée à l'adulte aurait permis de savoir si l'enfant a compris qu'il était possible d'avoir plusieurs

cultures différentes ou s'il les avait seulement choisies parce que les images lui plaisaient.

Ces pistes pédagogiques n'ont pas pu être mises en place, faute de temps dû à la fermeture des écoles. Ce manque de temps ne me permet donc pas de confirmer ou d'infirmer ma deuxième hypothèse qui est : **L'approche pluriculturelle permet de prendre conscience que chaque être peut avoir différentes cultures**.

C- Le projet transculturel

Cette partie a pour but de répondre à ma troisième hypothèse : **L'approche transculturelle permet de comprendre les relations entre les individus de cultures différentes et donc de prendre conscience de l'universalité de l'homme.**

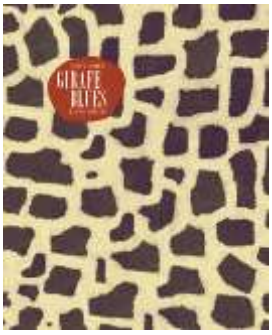
J'évoquerai les **pistes pédagogiques** prévues pour l'approche transculturelle. Cependant, la fermeture de l'école à cause du coronavirus ne me permet pas de mettre en place, à temps, ces pistes pédagogiques ni de les analyser.

- Lectures d'albums

Chaque soir, avant la sortie, un temps de **lecture offerte** est prévu. Pour la période 5, j'avais conçu une mise en réseau d'albums sur le thème de la relation, du lien entre personnes différentes. Avant de travailler sur le lien entre personnes de cultures différentes, il me semble plus pertinent de travailler sur le concept de la relation dans la différence en général. Ce concept sera alors transférable plus facilement vers la notion de culture (par l'album *Avec trois brins de laine on peut refaire le monde)*.

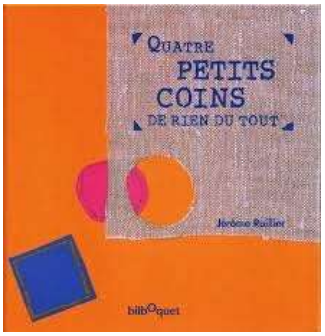
Mon am iest un album d'Astrid Desbordes, paru en 2018. L'histoire est la suivante : « *Aujourd'hui, à l'école, il y a un nouveau. Il s'appelle Léon. Toujours vêtu d'un pull rouge, ce Léon n'est pas du genre à se mêler aux jeux des autres. Forcément, il intrigue. Qui peut préférer regarder les nuages à jouer à l'épervier ? Archibald décide de lui donner sa chance. Et Léon lui prête son regard : dans un nuage, il voit un dragon ; dans une toupie, un cyclone. Or il suffit que Léon soit malade une semaine pour qu'Archibald perçoive l'absence criante de ce point rouge dans la cour. À son retour, c'est l'amitié scellée, entre deux enfants résolument différents*. » (Desbordes, 2018). Cet album permettra de mettre en lumière la richesse d'une amitié entre personnes différentes.

J'ai choisi un autre album, nommé ***Girafe blues***, écrit par Jory John et Lane Smith, paru en 2018. L'histoire est la suivante : *« La girafe n'aime pas son cou: il est trop long, trop étroit, beaucoup trop haut... Elle a bien essayé de le cacher derrière des arbres, des buissons et des nœuds papillon, mais rien n'y fait. Elle ne peut s'empêcher d'envier le zèbre et ses rayures élégantes, le lion et sa crinière flamboyante... Pourquoi n'est-elle pas comme les autres ? Et voilà qu'elle rencontre une tortue au cou très court, très complexée elle aussi. Les deux comparses se lient d'amitié et s'aident grâce à la différence de l'autre : la girafe peut attraper des choses très hautes que la tortue ne peut pas atteindre (et vice versa). »* (John & Smith, 2018). Cet album aussi permettra de mettre en lumière la richesse d'une amitié entre personnes différentes.

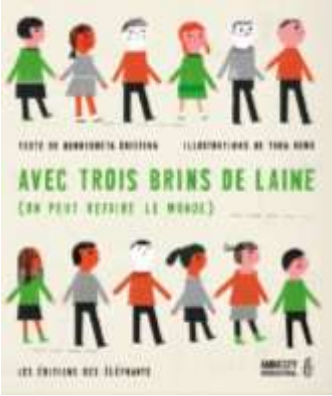


L'album ***Qui veut jouer avec moi ?*** de Cali Davide, paru en 2018 est un album sur la ségrégation entre les formes différentes. Des formes veulent jouer à un jeu. Le capitaine (un carré vert), décide qu'il acceptera dans son équipe seulement ceux qui sont pareils que lui. Il enlève au fur et à mesure des formes colorées (ex : « *pas les violets* »). A la fin, il se retrouve tout seul. Ce capitaine qui cherchait à jouer avec des personnes comme lui se rend alors compte que personne n'est comme lui. Ce livre permet de travailler sur la notion de ségrégation entre personnes différentes. A-t-on besoin d'être pareils pour vivre ensemble ?

Nous allons aussi étudier l'album ***Quatre petits coins de rien du tout***, écrit par Jérôme Ruillier, paru en 2004. *« Petit Carré joue avec ses amis les petits ronds, mais lorsque la cloche sonne il ne peut pas rentrer par la porte comme ses amis. Malgré tous ses efforts, Petit Carré ne sera jamais rond, alors chacun cherche une solution pour lui permettre d'entrer dans la grande maison »* (Ruillier, 2004). C'est donc un album sur le partage, qui permet de lutter contre l'exclusion et la ségrégation.



La lecture d'albums sur le thème de la différence et la ségrégation permet de commencer à réfléchir à ces concepts de façon illustrée (par des formes de couleurs, des animaux, des amitiés entre enfants).



- Le travail sur l'album « Avec t*rois brins de laine »*

L'album « *Avec trois brins de laine (on peut refaire le monde)* » de Cristina Henriqueta (2015) va permettre de travailler sur **la relation entre personnes de cultures différentes**. Il sera l'objet de différents ateliers.

« Cet album s'adresse à un public d'enfants (de 6 à 10 ans) et ***raconte une histoire d'exil, de difficultés à s'intégrer****, et aussi… de non-conformisme. L'histoire montre une famille arrivant dans un pays qui semble plus sûr que le leur, mais où règne une certaine uniformité : les enfants portent tous des pulls unicolores et le choix est restreint à trois couleurs (vert, rouge, gris). La maman entreprend de tricoter des pulls à partir de ces trois couleurs, mais en les mélangeant, ce qui surprend, interroge, mais devient contagieux. À la fin, tout le monde porte des pulls bariolés, même si le nombre de couleurs est petit.* ***Les brins de laine ont tissé/tricoté une société qui valorise les différences.*** *»* (Henriqueta, 2015).

Le premier atelier sera dédié à la compréhension de l'album : lecture suivie d'une démarche d'investigation (cf partie multiculturelle). Je leur poserai tout d'abord des questions dont les réponses sont directement données dans le texte (par exemple sur les personnages, le début et la fin de l'histoire, les enchainements des évènements dans le récit…).

Un deuxième atelier permettra de travailler l'implicite de l'histoire qui sera abordé en lisant la fin du livre où l'on apprend que *« l'histoire est fondée sur des faits réels : le cheminement d'une famille fuyant une dictature, et qui doit construire une nouvelle vie. Dans ce nouveau pays, où ils trouvent un peu de paix, d'autres problèmes les attendent comme la grisaille du temps et de la société, le manque de fantaisie. Ainsi se déroule le fil (de laine) qui parcourt le récit :*

l'allégorie de l'uniformité des pulls. C'est une société où les gens n'ont plus faim, où les enfants vont à l'école, mais où on s'étiole sous la pression du conformisme.» (Henriqueta, 2015). **Ici, le nœud de compréhension que pose le texte est le cadre spatio-temporel et l'allégorie du fil de laine.** Des questions permettront de comprendre que ce fil de laine symbolise le lien entre les différentes cultures. Nous devrions arriver à la conclusion suivante : ensemble, nous pouvons créer quelque chose de nouveau grâce à nos différences (sans pour autant les gommer).

Un troisième atelier permettra de fabriquer un tricot avec différentes couleurs. Chaque enfant reprendra le travail effectué lors de l'approche pluriculturelle (activité de collage des différents faits culturels qu'ils aiment). Le livre « *Le tour du monde des cultures* » réalisé par la classe lors de l'approche multiculturelle concentre pour chaque page colorée des faits culturels rattachés à un lieu ou un peuple (par exemple, la page des faits culturels de l'Angleterre est rouge). Les enfants devront retrouver la couleur des pages des faits culturels qu'ils avaient choisi (par exemple, si j'ai choisi un gâteau aux carottes, la comptine O*lélé moliba makasi* et les chants de gorge, je dois prendre les couleurs rouge (Angleterre), marron (Afrique) et grise (Inuit). Puis, les enfants du groupe réunissent leurs couleurs entre eux. Sur un autre temps, une grand-mère d'un enfant viendra animer un atelier pour apprendre à tricoter avec la laine colorée (les couleurs représentent les différentes cultures du monde).

- Le débat à visée philosophique

Pour finir ce projet d'ouverture à la diversité culturelle, nous devions conclure avec un **débat à visée philosophique** : « **Est-ce que tout le monde est pareil ?** ».

<u>Pourquoi le débat à visée philosophique ?</u>

J'ai fait le choix de travailler l'approche transculturelle grâce au débat à visée philosophique car : *« Contrairement à la science, le philosopher (…) ne vise*

ni à produire des concepts, ni à établir de lois susceptibles d'expliquer le réel, mais à ***rendre compte d'une expérience à la fois singulière et universalisante****, à décrire un vécu qui est toujours celui de quelqu'un, mais qui en même temps se donne comme originairement normatif, c'est à dire valable a priori pour tout homme. »* (Galichet, 2007). **Un débat philosophique permet donc, par sa forme même, de traiter de l'universalité et de la singularité de l'homme**. Nous ne sommes donc plus dans le registre de la connaissance (comme ce fut le cas dans la partie multiculturelle), mais bien dans le registre de la prise de conscience et de position.

Comment mettre en place le débat à visée philosophique ?

Pendant l'année, j'ai effectué à chaque période des débats à visée philosophique avec mes élèves de grande section. Nous avons déjà abordé le thème de la règle, du bonheur et de l'erreur. Les élèves sont donc familiarisés avec cette pratique. Pour le déroulement de ces débats, je me suis appuyée sur la **méthode de Jean-Charles Pettier et Véronique Lefranc**, expliquée dans *Philosopher à l'école* (Pettier & Lefranc, 2006). Cette méthode dégage plusieurs temps dans les activités de débat à l'école maternelle. Dans un premier temps, ils conseillent au maitre de se mettre en retrait après avoir exprimé la question philosophique avec des mots d'enfants et de laisser la possibilité aux élèves de s'exprimer librement (pendant 10 minutes). Le deuxième temps permet de développer le processus de pensée, l'argumentation, la prise de position dans le débat et de problématiser les propos. Le maître est alors moins effacé. Le troisième temps est une réflexion collective avec des réponses communes, création d'une communauté de recherche pour trouver les solutions possibles et un examen critique des réponses de chacun.Le quatrième temps est la transmission d'éléments de culture et de connaissances en rebondissant ou en avançant dans le débat. Le cinquième temps est un moment collectif de reprise (schéma, dessin, écriture). Nous avons un **affichage** dans le couloir qui expose les **idées** principales évoquées pendant le débat ainsi que les **dessins** réalisés par les élèves à la fin du débat. De plus, Jean-Charles Pettier et Véronique Lefranc nous rappellent qu'il est important d'**instaurer des règles communes** lors des débats à visée philosophique. Chacun a le droit à la parole (bâton de parole)

mais celle-ci doit être argumentée ; interdiction de se moquer et priorité de parole à celui qui n'a jamais parlé.

J'avais prévu de mener ce débat à visée philosophique sous la forme d'une **rivière du doute**. Au début de l'activité, les élèves sont debout au milieu de l'aire de débat. Je pose la question : « est ce qu'on est tous pareils ? ». Après quelques instants de réflexion, les élèves se positionnent dans l'espace délimité : d'un côté s'ils sont « d'accord», de l'autre s'ils ne sont «pas d'accord », et restent au milieu les indécis. Les élèves peuvent changer de camp autant de fois qu'ils le veulent : cela signifie que ce qu'ils viennent d'entendre était une idée pertinente et convaincante. Lorsqu'on change de place, on peut expliquer pourquoi (cela donne l'occasion à des gens qui parlent peu de s'exprimer). Cette technique de débat permet de **prendre position corporellement** et d'aider à visualiser la position de l'autre. De plus, cela permet d'éviter les discours du type « je ne suis pas d'accord ». On **se concentre alors sur la raison de cette position** (« je me suis mise du côté « pas d'accord » parce que…).

Le choix de la question: « Est-ce que tout le monde est pareil ? »

Cette question est issue du document de François Galichet (2007), *Pratiquer la philosophie à l'école*. Le débat oriente la réflexion sur la notion de différences, pour aller des plus visibles aux moins perceptibles, grâce aux interactions entre les élèves, mais aussi, par les relances potentielles de l'enseignant.

La question « Est-ce que tout le monde est pareil ? » serait à première vue susceptible de donner lieu à un débat, certains répondants « oui », et d'autres « non ». Mais, selon François Galichet (2007), *« le débat ici n'est qu'apparent ; en effet, spontanément,* ***la quasi-unanimité des enfants répond négativement à la question****, et cette réponse semble si évidente qu'elle ne prête guère à discussion : comment pourrait-on prétendre que nous sommes tous pareils, alors que les différences sautent aux yeux ? Garçons ou filles, enfants ou adultes, blancs ou noirs, on n'a que l'embarras du choix »* (Galichet, 2007). **L'intérêt du thème n'est donc pas dans la question elle-même**, prise au premier degré. Puisque les différences sautent aux yeux mais plutôt celle qui suivra : qu'avons-nous donc,

nous, êtres humains, qui nous est commun et qui fait que nous nous ressemblons?

« Les enfants sont ***amenés à découvrir que dans l'existence humaine, les différences et les ressemblances s'enchevêtrent, se mêlent*** *: tout homme à la fois diffère et ressemble à tout autre. Le problème alors n'est plus de savoir s'il y a des différences et des ressemblances, mais de savoir comment elles s'organisent, se distribuent, se répartissent. »* (Galichet, 2007). On en arrive alors au lien entre les personnes différentes (notamment de cultures différentes). Cette question devrait donc permettre de travailler l'approche transculturelle.

Ces pistes pédagogiques n'ont pas pu être mises en place, faute de temps en raison de la fermeture des écoles. Cependant, je m'étais déjà munie d'une première grille qui m'aurait permis d'analyser les propos des élèves lors du débat à visée philosophique (que j'aurais enregistré et retranscrit). **Pour analyser le débat à visée philosophique,** je pensais donc utiliser (entre autre) **les conditions évoquées par Jean-Charles Pettier et Véronique Lefranc dans *Philosopher à l'école* (2006) :**

- Les conditions matérielles : le choix du sujet, une disposition de la classe où tout le monde peut se voir et il faut inscrire au tableau les éléments essentiels.

- Les conditions intellectuelles : les règles pour le respect, une réflexion individuelle et collective, en petit groupe ou en classe.

- Les conditions d'institutionnalisation : cette séance de débat philosophique doit être inscrite dans l'emploi du temps pendant une période donnée dans un premier temps.

Ce manque de temps ne me permet donc pas de confirmer ou d'infirmer ma troisième hypothèse qui est : **L'approche transculturelle permet de comprendre les relations entre les individus de cultures différentes et donc de prendre conscience de l'universalité de l'homme.**

III- Discussion et limites

- Discussion

La problématique de mon mémoire est la suivante : **La succession des approches multiculturelles, pluriculturelles et transculturelles permet-elle à une classe de grande section homogène culturellement de s'ouvrir à la diversité culturelle?** J'avais émis trois hypothèses pour répondre à cette problématique:

- L'approche multiculturelle permet d'acquérir des connaissances sur différentes cultures.

- L'approche pluriculturelle permet de prendre conscience que chaque être peut avoir différentes cultures.

- L'approche transculturelle permet de comprendre les relations entre les individus de cultures différentes et donc de prendre conscience de l'universalité de l'homme.

Faute de temps, seulement la première hypothèse a pu être confirmée à l'aide de données analysées. **On peut donc conclure que, par l'utilisation de ressources adaptées à l'âge spécifique d'un élève de maternelle, les faits culturels les plus faciles à retenir ont été acquis.** Lors du projet sur l'Amérique du sud, nous avons reçu un péruvien dans la classe qui nous a parlé de sa culture. J'ai l'impression que les enfants ont davantage retenu les faits culturels qu'il a évoqués. Ceci mériterait de recueillir des données de la même manière que pour les Inuits afin de pouvoir comparer.

- Limites et difficultés

La plus grande limite aura été de **ne pas avoir assez de temps pour mener mes ateliers pour les approches pluriculturelles et transculturelles**, ce qui me semblait pourtant le plus intéressant.

Ma plus grande difficulté, pour l'approche multiculturelle, aura été de **trouver des ressources adaptées à l'âge des enfants** (artistes, albums de jeunesse…) **qui ne transmettent pas de préjugés** (composante affective) **ou de discriminations** (composante comportementale). Même si je m'étais autorisée de transmettre des stéréotypes (raisons argumentées dans la partie 1 de mon mémoire), je tenais à en véhiculer le moins possible.

Pour l'approche pluriculturelle et transculturelle, il m'a été plus difficile de **trouver des ateliers qui permettent de prendre conscience de la singularité et de l'universalité**. Il est toujours plus facile de récolter des données sur la connaissance (je sais- je ne sais pas) que sur une prise de conscience. J'ai donc passé beaucoup de temps à concevoir ces pistes pédagogiques (que je mettrai en place, pour le plaisir, en fin de période 5).

Conclusion

Les projets « tour du monde » sont très courants en maternelle, portés par la volonté d'apprendre à vivre ensemble, même dans la diversité culturelle. C'est un **premiers pas pour éviter le racisme**. Pour cela, mon mémoire avait pour objectif d'apprendre à connaitre les autres en découvrant la diversité des cultures du monde (approche multiculturelle) ; apprendre à se connaitre et reconnaitre que chacun est singulier (approche pluriculturelle) ; et enfin apprendre à construire une relation avec l'autre dans la différence culturelle en s'appuyant sur le principe d'universalité de l'homme (approche transculturelle). C'est avec la succession de ces trois approches que l'on peut parler d'une **éducation interculturelle** au sens de Martine Abdallah-Pretceille.

À ce titre, il convient d'être vigilant sur le choix des supports et sur les démarches. La présentation et l'analyse d'un projet mené en classe de grande section, permet d'exposer ici quelques-uns des enjeux, des possibilités pédagogiques et des difficultés qu'implique un travail sur l'éducation interculturelle à l'école maternelle.

Bibliographie

1. Ouvrages

Abdallah-Precteille, Martine. (2017). *L'éducation interculturelle* (5e éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Amossy, Ruth, & Herschberg Pierrot, Anne. (2015). *Stéréotypes et clichés : Langue, discours, société*. Paris : Armand Colin.

Clanet, Claude. (1990). *L'Interculturel: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse, France : Presses Universitaires du Mirail.

Clément, Francine., & Girardin, Andrée. (1997). *Enseigner aux élèves issus de l'immigration*. Baume-les-Dames: Nathan Pédagogie.

Dardaillon, Sylvie. (2013). *Lire et relire Béatrice Poncelet : une entrée en littérature.* Grenoble, France : Editions littéraires et linguistique de l'université de Grenoble.

Ferréol, Gilles., & Jucquois, Guy. (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris: Armand Colin.

Kerzil, Jennifer., & Vinsonneau, Geneviève. (2004). *L'interculturel: Principes et réalités à l'école*. Fontenay-sous-Bois: Sides.

Lacombe, Josianne. (2006). *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans : Approche théorique et activités corporelles.* (2e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Pettier, Jean-Charles, & Lefranc, Véronique. (2006).*Philosopher à l'école*. Paris : Delagrave.

Taylor, Charles. (2019). *Multiculturalisme: Différence et démocratie*. Paris, France : Flammarion.

Tylor, Edward. Burnett. (2012). *Primitive Culture* (2e éd.). Cambridge, United Kingdom : Cambridge UniversityPress.

Verbunt, Geneviève. (2001). *La Société interculturelle : Vivre la diversité humaine*. Paris, France : Seuil.

Vinsonneau, Geneviève. (2002). *L'identité culturelle*. Paris, France : Armand Colin.

Vinsonneau, Geneviève. (2003). *Culture et comportement* (2e éd.). Paris, France : Armand Colin.

Zarate, G., Levy, D., & Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris, France : Archives Contemporaines.

2. Articles de revues

Boulanger, J. (2015). La mémoire, de Freud à Kandel. *L'information psychiatrique*, volume 91(2), 145-162. doi:10.1684/ipe.2015.1306.

Brehm, S. (2019). *Partir, c'est revivre un peu : l'expérience de l'exil dans Là-bas, tout au fond du dessin, Moi, Dieu Merci, qui vis ici et Avec trois brins de laine (on refait le monde)*, Strenæ [En ligne], 14 | 2019, mis en ligne le 05 avril 2019, consulté le 14 décembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/strenae/2595 ; DOI : 10.4000/strenae.2595

Chartier, A-M. (2010). *Isabelle Nières-Chevrel, Introduction à la littérature de jeunesse*, Strenæ [En ligne], 1 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 21 décembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/strenae/91

Corcos, M. (2008). *La mémoire et l'oubli, de la psychanalyse aux neurosciences*. Le Carnet PSY, 125(3), 32-35. DOI : 10.3917/lcp.125.0032.

Gobbé-Mévellec, E. (2019). *Livre Ensemble : l'album pluriculturel comme espace de rencontre avec l'autre Introduction*, Strenæ [En ligne], 14 | 2019, mis en ligne le 31 mars 2019, consulté le 03 décembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/strenae/2547 ; DOI : 10.4000/strenae.2547

Lemarchand, F. (2015). *Dominique Darbois et la collection "Enfants du monde". La photographie entre fiction et documentaire*, Strenae, n°8, 2015 : https://journals.openedition.org/strenae/1386.

Le Guen, L. (2016). *Abolir les frontières en littérature jeunesse : la tentative des albums photographiques des années 1950 à travers l'exemple d'Horoldamba le petit Mongol*, Strenæ [En ligne], 11 | 2016, mis en ligne le 20 octobre 2016, consulté le 21 décembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/strenae/1670 ; DOI : 10.4000/strenae.1670

Lemaire, E. (2012). *Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures.* International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes, (45-46), 205–218. https://doi.org/10.7202/1009903ar

Meunier, C. (2019). *Et si le Père Castor avait voulu sauver le monde ? Du discours sur la diversité dans la collection « Les Enfants de la Terre »*, Strenæ [En ligne], 14 | 2019, mis en ligne le 05 avril 2019, consulté le 14 décembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/strenae/2706 ; DOI : 10.4000/strenae.2706

Munoz, M-C. (1980). *Le développement des stéréotypes ethniques chez l'enfant*, Enfance, tome 33, n°4-5, 1980, pp. 199-200. URL: https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1980_num_33_4_3346 ; DOI : 10.3406/enfan.1980.3346

3. Documents institutionnels

Inuit Circumpolar Council. (2010). *Resolution 2010 – 01 on the use of the term Inuit in scientific and othercircles*. Nuuk, Groenland.

Ministère de l'éducation nationale (MEN), Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978, *Scolarisation des enfants immigrés*, B.O. n° 31 du 7 septembre 1978, Texte adressé aux recteurs. Paris : France.

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

Organisation des Nations-Unies (ONU). (2007). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*, New York : Etats Unis.

Organisation des Nations unies pour l'éducation la science et la culture (UNESCO). (2001). *Déclaration universelle pour la diversité culturelle*. Paris, France.

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

4. Sites internet

Blodgett, J. *KenojuakAshevak.* Récupéré du site le 26 février 2020 de l'encyclopédie canadienne *:* https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/kenojuak-ashevak

FrancesWindward (2007). *Inuit ThroatSinging: Kathy Keknek and Janet Aglukkaq (long)*. Récupéré le 26 février 2020 du site youtube : https://www.youtube.com/watch?v=qnGM0BlA95I&t=171s.

Galichet, F. (2015). *Pratiquer la philosophie à l'école*.Récupéré le 20 mars 2020 du site philogalichet : http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2015/04/Galichet_Pratiquer-la-philosophie-%C3%A0-l%C3%A9cole.pdf.

GlitterhouseTV (2015). *NIVE & THE DEER CHILDREN - TULUGAQ | GLITTERHOUSE RECORDS*. Récupéré le 26 février 2020 du site youtube : https://www.youtube.com/watch?v=LTt4MCbm_kI.

Harry D. (2015). *Etulu and Susan Aningmiuq*. Récupéré le 26 février 2020 du site youtube : https://www.youtube.com/watch?v=diGkzCU4NDs.

HeapPlentyFunny (2013). *Hina Na Ho - Susan Aglukark*. Récupéré le 26 février 2020 du site youtube : https://www.youtube.com/watch?v=NrLL8n4fIe8&t=121s.

KaplanL. *Inuit or Eskimo: Whichname to use ?.* Récupéré le 26 février 2020 du site University of alaskafairbanks : https://uaf.edu/anlc/resources/inuit_or_eskimo.php.

Nunavut Tourism (2011). *Learn Inuktitut part 1*. Récupéré le 26 février 2020 du site youtube : https://www.youtube.com/watch?v=iPGAbctSHuY&t=8s.

Peterson, M. *Imaginaire de la diversité : entretien avec Patrick Chamoiseau*. Potomitan. Récupéré le 15 décembre 2019 du site de promotion des cultures et des langues créoles :http://www.potomitan.info/divers/imaginaire.htm

Rogers tv (2016). *ThroatSinging and Garden Days.* Récupéré le 26 février 2020 du site youtube : https://www.youtube.com/watch?v=pN4RXj4YSa0&t=187s.

5. Ouvrages pour la jeunesse

Davide, Cali. (2018). Qui veut jouer avec moi ? Paris, France : Sarbacane.

Desbordes, Astrid. (2018). *Mon ami*. Paris, France : Albin Michel Jeunesse.

John, Jory. & Smith, Lane. (2018). *Girafe blues*. Paris, France : Gallimard Jeunesse.

Geis, Patricia. (2003). *Petit inuit*. Paris, France : Mango jeunesse.

Henriqueta, Cristina. (2016). *Avec trois brins de laine* (on peut refaire le monde). Paris, France : Des éléphants.

Howard,Norman. (1999). *10 contes du Grand Nord*. Paris, France : Flammarion.

Lallemand, Orianne. (2012). *Le loup qui voulait faire le tour du monde*. Paris, France : Auzou.

Ruillier, Jérôme. (2004). *Quatre petits coins de rien du tout*. Paris, France : Bilboquet.

Annexes

Annexe 1 : Le questionnaire utilisé pour quantifier la diversité culturelle de ma classe de grande section

Bonjour,

Afin de mener à bien une recherche en éducation dans le cadre du master Métiers de l'Education de l'Enseignement et de la Formation (MEEF) spécialité Enseignement du Premier Degré (EPD), je vous sollicite afin de répondre à un questionnaire qui vise à quantifier la diversité culturelle au sein de la classe de grande section de Beauvoir sur Mer. Les données récoltées resteront anonymes.

Merci par avance pour votre aide,

Mme Lola CHESNE

1. Avez-vous déjà voyagé, sans votre enfant, à l'étranger ?
Jamais Une fois Régulièrement Tous les ans Plusieurs fois dans l'année
Si oui, noter ici les pays rencontrés : ……..

2. Votre enfant a-t-il déjà voyagé à l'étranger ?
Jamais 1 à 3 fois 4 à 6 fois Plus que 6 fois
Si oui, noter ici les pays rencontrés : ……..

3. Votre enfant a-t-il vécu à l'étranger ?
Jamais
Il est né à l'étranger.
Il a vécu quelques mois à l'étranger.

4. Nationalité des parents: Choisir parmi les propositions :
Les deux parents sont de nationalité française.
Un seul des parents est de nationalité française. Préciser la nationalité :……
Aucun des parents n'est de nationalité française. Préciser la nationalité : ……...

5. Nationalité des grands-parents: Choisir parmi les propositions :
Les grands parents sont de nationalité française.
Les grands parents ne sont pas de nationalité française.
Autre : préciser.

6. Parlez-vous une autre langue que le français ?
Non
Oui mais je ne parle pas cette/ces langues avec mes enfants
Oui et je parle cette/ces langues avec mon enfant

Annexe 2 : Les données récoltées en amont sur l'éducation multiculturelle

Critères pôle nord et aspect culturel	**Sous-catégorie**	**Mots (nombre d'occurrences)**
Thème du pôle nord + aspect culturel	Noms des habitants	Esquimau (1)
	Moyen de transport	Traineau (1)
Aspect culturel mais pas sur le pôle nord	Personnage	Père noël (1)
Thème du pôle nordhors aspect culturel	Animaux	Pingouin (6)
		Poisson (1)
		Ours polaire (1)
		Manchot (1)
		Renne (1)
		Baleine (1)
	Conditions climatiques	Neige (1)
		Glace (1)
Ni pôle nord ni aspect culturel	Animaux	Eléphant (1)
		Singe (1)
		Guépard (1)
		Lions (2)
	/	Je ne sais pas (7)
Total	/	(28)

Annexe 3 : Les données récoltées en aval sur l'éducation multiculturelle

Critères pôle nord et aspect culturel	**Sous-catégorie**	**Mots (nombre d'occurrences)**
Thème du pôle nord + aspect culturel	Habitat	Igloo (6)
		Tipi (3)
		Cabane (1)
	Musique	Chants de gorge (3)
	Artiste	Dame qui a fait des dessins (2)
		Dame qui fait des hiboux (1)
Aspect culturel mais pas sur le pôle nord		0
Thème du pôle nordhors aspect culturel	Animaux	Pingouin (2)
		Poisson (1)
		Ours polaire (1)
		Manchot (2)
	Géographie	Loin (2)
		Pôle nord (1)
	Conditions climatiques	Neige (2)
		Froid (2)
		Glace (1)
Ni pôle nord ni aspect culturel	Animaux	Lions (1)
	/	Je ne sais pas (3)
		Cailloux (1)
		Gros canon (1)
		Mitraillette (1)
Total	/	(37)

4ème de couverture

Mots clés :

Education_Maternelle_Multculturel_Pluriculturel_Transcuturel_Interculturel

Résumé en Français :

Ce mémoire propose une réflexion sur l'éducation interculturelle et une démarche pour préparer des élèves d'une classe de grande section, relativement homogène culturellement, à une forme d'ouverture interculturelle. La présentation et l'analyse du projet, permet d'exposer ici quelques-uns des enjeux, des possibilités pédagogiques et des difficultés qu'implique un travail sur l'éducation interculturelle à l'école maternelle.

Résumé en Anglais :

This dissertation offers an analysis of intercultural education and an approach to prepare pupils in their last year of pre-school, relatively culturally homogeneous, to a form of cultural openness. The presentation and the analysis of the project enable to set out some of the issues, educational possibilities and difficulties which are implied in an intercultural education at the pre-school.