



HAL
open science

Interculturalité : l'éducation pour réduire les préjugés

Marie-Ange Mullot

► **To cite this version:**

Marie-Ange Mullot. Interculturalité : l'éducation pour réduire les préjugés. Education. 2023. dumas-04229420

HAL Id: dumas-04229420

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04229420>

Submitted on 5 Oct 2023

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.

Mémoire soutenu publiquement
par :

MULLOT Marie-Ange

Interculturalité : L'éducation pour réduire les préjugés

Mémoire présenté dans le cadre
du Master 2 MEEF mention
1er degré

2022-2023

En présence d'un jury composé de

Madame Catherine BLAYA et Madame Nicole FAURE

Tutrices mémoire Inspé :

Madame Catherine BLAYA et Madame Nicole FAURE



SOMMAIRE

SOMMAIRE	4
I Introduction.....	6
I - Cadre théorique.....	9
1. L’interculturalité en France et ses enjeux au sein des établissements scolaires.....	9
1.1 Une proposition de définition du concept d’interculturalité	9
1.2 La société et l’école face à l’interculturalité	10
1.3 Les deux courants de pensée : l’interculturalité et le multiculturalisme	12
1.4 Les approches interculturelles au sein de l’éducation	13
2. Les préjugés au sein de notre société.....	14
2.1 Définition du concept de préjugé	14
2.2 Les différentes formes de préjugés	15
2.3 La prévalence des préjugés au sein des établissements scolaires	16
2.4 Les origines des préjugés chez les élèves	19
3. Réduire les préjugés dans les établissements scolaires : enseigner l’interculturalité .	21
3.1 Comment réduire ou combattre les préjugés	22
3.2 Enseigner la diversité : la pédagogie interculturelle.....	24
3.3 Étudier l’interculturalité par l’alimentation.....	26
La problématique	28
Question de recherche	29
II - La mise en œuvre pédagogique et expérimentation.....	30
1. Les hypothèses de recherche	30
1.1 Hypothèse n°1.....	30
1.2 Hypothèse n°2.....	30
1.3 Hypothèse n°3.....	31
2. La méthode et le support choisis.....	31

2.1 L'objectif de cette recherche et présentation de la méthode choisie	31
2.2 Les avantages de cette méthode	32
2.3 Les inconvénients de la méthode	32
3. Le contexte de stage.....	32
3.1 Mon stage en responsabilité et l'école	32
3.2 La classe	33
3.3 Définition de l'échantillon d'élèves	34
4. Protocole.....	35
4.1 Présentation du questionnaire	35
4.2 La sensibilisation	38
5. Le recueil des données et la démarche d'analyse.....	43
4.1 Mise en place du questionnaire.....	43
4.2 Déontologie.....	44
III - Les résultats et l'analyse	45
1. Présentation des résultats obtenus.....	45
1.1 La question n°1.....	45
1.b La question n°2	48
1.b La question n°3	49
1.b La question n°4	52
2. Discussion et impact des résultats sur la pratique professionnelle	54
2.1 Les résultats et les hypothèses	54
2.2 Discussion des résultats obtenus et de la recherche.....	56
Conclusion	59
BIBLIOGRAPHIE - SITOGRAPHIE	61
ANNEXES.....	64

I Introduction

Dans le cadre de mon mémoire, j'ai décidé de m'intéresser à l'interculturalité dans le milieu scolaire. Le stage d'observation et de pratique accompagnée en M1 et le stage en alternance en M2 m'ont fait prendre conscience de l'importance de ce sujet.

J'ai été en contact avec des élèves venant de divers pays et cultures. Dans certains cas, ceux-ci utilisaient ces différences, provenant de leurs origines, pour faire des comparaisons ou partager des points de vue. J'ai pu assister à plusieurs de ces moments. Cela a donné lieu à des échanges intéressants notamment la prononciation de certaines expressions. Ces moments nous ont permis, aux élèves et à moi-même, de nous confronter à d'autres cultures tout en nous ouvrant à la diversité du monde. Nous nous sommes rendu compte que certains préjugés sont inscrits en nous. Nous faisons souvent des généralités, ce qui nous donne une vision restreinte de l'Autre.

Le fait de parler de ces cultures permet d'en rapprocher certaines mais aussi de mieux comprendre le monde qui nous entoure. En classe, l'ouverture de l'enseignant aux cultures de ses élèves, permet de mieux les connaître mais aussi de les impliquer dans les apprentissages. Lors d'une discussion sur les plats favoris, durant un jour en responsabilité, une élève d'origine algérienne nous a fait part de son plat préféré contenant du piment. Nous avons pu ensemble le rapprocher d'un autre plat d'origine italienne. Dans ce cas-là, nous avons rapproché deux cultures pourtant différentes sur un même ingrédient. Cela a pu ouvrir un débat et des échanges sur les différentes cultures. Cela a ensuite été utilisé dans des séquences comme en science avec l'alimentation.

Mais malheureusement, ces différences ne sont pas forcément bien accueillies par tous les élèves. En effet, certains d'entre eux s'appuient sur des différences réelles ou supposées pour entrer en conflit avec leurs camarades de classe, les isoler ou les discriminer. Nous avons remarqué ainsi que certains groupes ethniques se créaient en récréation.

J'ai pu noter que certains de ces conflits ont pour racines la sphère familiale, mais aussi les médias. Dans un contexte marqué par un conflit entre l'Ukraine et la Russie, certains élèves russes sont écartés, moqués et accusés d'être des assassins par certains élèves. Ce préjugé, lié au contexte international, fait en naître d'autres qui se retrouvent au sein des établissements scolaires.

Ces idées préconçues amènent de la violence à l'école et ne permettent pas d'avoir un climat scolaire favorable pour les enseignants et les élèves. La recherche a démontré que celui-ci est un élément essentiel au bon fonctionnement des établissements scolaires. Il influence aussi les performances des élèves ainsi que le sentiment de bien-être de l'élève. (Blaya et René, 2006, p. 145). Celui-ci est à l'origine des comportements des individus qui le composent (Blaya et René 2006, p. 173). Si la violence est présente au sein de l'établissement scolaire, le climat s'en trouve par conséquent dégradé.

J'ai pu remarquer au sein de mon alternance un certain rejet de l'autre en raison de sa couleur de peau, de son origine ethnique ou de sa nationalité. Ces conflits sont souvent difficiles à résoudre et un moment de parole en classe ne suffit pas à réduire ces conflits. Ils viennent souvent de préjugés qui sont infondés ou de propos entendus et répétés. C'est pour cela, que j'ai pris à cœur de vouloir réduire les préjugés au sein de mon groupe classe en essayant de comprendre et de sensibiliser les élèves à différentes cultures.

C'est à travers ces différentes observations que je me suis alors posé la question suivante : comment réduire ces conflits racistes et xénophobes ? Comment combattre les préjugés de ces élèves ? Comment changer la représentation quelquefois erronée d'un pays ou d'une culture ?

J'ai commencé à mettre en place un temps de parole assez libre sur un sujet donné. Ce temps a été bien accueilli par les élèves qui parlent à l'oral de manière volontaire. J'ai alors proposé un débat sur le goûter et l'importance, sur un plan nutritionnel au sein de la journée. Je me suis rendu compte que les élèves s'intéressaient beaucoup à d'autres cultures par le biais de la nourriture mais que des préjugés préexistent ; notamment lorsqu'un élève d'origine italienne a voulu participer au temps de parole ; un de ses camarades a dit que cet élève mangeait forcément des pizzas ou des pâtes. J'ai décidé de centrer mon sujet, pour ma question de recherche, sur l'étude de l'interculturalité. Est-ce que de s'ouvrir au monde peut permettre à aux élèves d'effacer certains préjugés ?

J'ai dans un premier temps examiné ce qui était mis en place par l'éducation nationale à ce sujet. Celle-ci consacre un article sur l'égalité entre les filles et les garçons, mais je n'ai pas trouvé d'article spécifique parlant de la gestion de l'interculturalité à l'école sauf dans le rapport annuel de la Commission Nationale Consultative des Droits l'Homme 2021. Les données du ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports : durant l'année scolaire 2020-2021, les incidents causés par le racisme, la xénophobie ou l'antisémitisme représentent 0,2 incident pour 1000 élèves dans les collèges et lycée comparé à 0,1 incident pour 1000 écoliers dans les écoles publiques (2021, p. 144). Cela montre que ce problème est présent

dans les écoles et peut influencer le climat de classe. C'est à nous, enseignants et les équipes éducatives de gérer ces conflits et d'essayer de les réduire.

La circulaire de rentrée 2022 indique que l'école doit être acteur dans la sensibilisation à différentes cultures. « L'école n'est pas seulement le cœur battant de notre société, elle est aussi son principal vecteur d'unité. À l'abri des querelles idéologiques, elle doit redevenir le lieu de la réconciliation nationale. L'école offre un temps et un espace communs à des enfants de tous horizons, pour apprendre, comprendre, agir et devenir citoyens libres, éclairés, égaux et fraternels. En sont ce temps, cet espace, cette opportunité que cette nouvelle rentrée doit préserver et promouvoir. ». L'école a comme objectif de préparer les élèves à entrer dans une société unie et leur donner un tour d'horizon pour apprendre et comprendre. Donc mon travail sur la limitation des préjugés par l'ouverture au monde rentre dans les objectifs de l'Éducation Nationale.

J'ai décidé de centrer le sujet de ce mémoire sur l'interculturalité et ses conséquences au sein d'une classe de cycle 2.

I - Cadre théorique

Tout d'abord, nous allons étudier les recherches existantes. Nous analyserons la place de l'interculturalité en France et ses enjeux au sein des établissements scolaires. Puis nous étudierons les préjugés qui en découlent. Et enfin, nous chercherons comment les réduire à travers une sensibilisation interculturelle.

1. L'interculturalité en France et ses enjeux au sein des établissements scolaires

1.1 Une proposition de définition du concept d'interculturalité

Il est important dans un premier temps de comprendre et de définir le concept d'interculturalité, central dans ce mémoire. Plusieurs auteurs et chercheurs en donnent une définition plus ou moins large.

C'est le cas de Abdallah-Preteceille. Celle-ci met en avant qu'il s'agit d'un terme récent, car il apparaît dans le cadre scolaire français en 1975. De plus, les premiers travaux de recherche s'effectuent en 1980. Ce terme « interculturel » est à l'origine associé au phénomène migratoire et a été lié au phénomène de la décolonisation. Cela a mené à une discrétion des recherches et à son développement. En effet, il a souvent été confondu avec l'engagement ou le militantisme. Cela l'a rendu tabou et l'est encore un peu de nos jours, même si le mouvement interculturel se développe au sein de divers domaines comme le commerce, le droit, l'apprentissage des langues etc. il reste encore méconnu. L'auteure démontre que d'un côté on a des problèmes qui sont identifiés comme difficiles et graves, mais que la recherche est encore ignorée par les acteurs (2017, p. 45).

L'auteure analyse aussi le terme d'interculturalité : « Le préfixe “-inter” du terme “interculturel” indique une mise en relation et une prise en considération des actions entre groupes, des individus, des identités. » (2017, p. 50). On remarque que ce concept tient compte des interactions entre les personnes qui se considèrent de la même appartenance.

Nous pouvons aussi prendre la définition de Toussaint, Fortier et Lachance, dans leur rapport de recherche. Ils définissent l'interculturalité au sein de l'éducation : « L'interculturalité s'inscrit en fait dans une dynamique complexe et interactive. L'interculturel est donc un mode particulier de relation, un échange réciproque. Il ne s'agit pas ici d'annuler les différences culturelles, mais de voir comment, dans un échange réciproque, elles agissent, se créent, se

schéma de Kohls (2000, p. 15-16) montrant les niveaux d'influence de la culture. On peut voir deux dimensions de la culture : le haut de l'iceberg est connu avec des comportements externes, des coutumes, des histoires et des langues, la face cachée de l'iceberg avec les valeurs, les visions du monde, les modes de pensée et présomption. Ces faces ont toutes deux des phases émotives qui deviennent de plus en plus importantes plus on s'éloigne de la surface.

L'individu se considère comme le centre de son monde et juge par conséquent l'Autre par rapport à son propre vécu et à sa propre vision. Il le classe dans des catégories en se basant sur des à priori. Selon cet article, ceux-ci se créent en fonction de la culture, des habitudes, du milieu social de l'individu. Par la suite, ces à priori deviennent des stéréotypes, puis des préjugés jugés souvent défavorables et justifiant le refus de l'Autre. Ces nombreux malentendus, résultant de ce processus, ne font qu'aggraver l'incompréhension mutuelle.

Si l'interculturalité est un sujet d'actualité au sein de notre société, il devient aussi un enjeu au sein des établissements scolaires. Cela est mis en avant par plusieurs recherches et notamment par l'article de Perrenoud (2005). Selon lui, le problème est issu de la diversité au sein de la société : « Dans toute société coexistent des cultures différentes. Chaque communauté ethnique, linguistique ou religieuse élabore sa propre culture, faite de savoirs, de valeurs, de goûts, de pratiques. La diversité des genres, des conditions et des modes de vie, des statuts, des pratiques produit aussi des cultures, sans qu'il existe toujours une communauté bien définie. ». Comme le montre ce court extrait, la société est formée de diverses cultures dont les élèves sont empreints dans leur contexte familial (Perrenoud, 2005).

Celui-ci démontre que le rôle de l'école est important. En effet, sans les écoles, chaque famille éduque et socialise ses enfants avec sa propre culture et son rapport avec les autres communautés. Pour lui, l'école primaire est dans un premier temps « l'école du peuple ». Mais il montre en contrepartie une diversité limitée, car les écoles ne veulent pas d'un melting pot, mais veulent renforcer une identité, quitte à se fermer à des communautés dont elles dépendent. Cela peut changer si la société se donne un système scolaire d'unité qui doit accueillir tous les enfants, et cela, peu importe leurs origines, appartenances, conditions et modes de vie.

L'école a le même objectif qu'elle soit placée dans un certain lieu, ou qu'elle soit dans un quartier riche ou pauvre : « toutes ont cependant la même mission : faire accéder tous les élèves à la même culture de base » (Perrenoud, 2005).

Cet auteur souligne aussi les conséquences de cette diversité : « La rencontre entre des cultures différentes engendre souvent des conflits, des discriminations, des dominations, des exclusions. Tous les êtres humains ont tendance à ériger leur propre culture en norme et à ignorer ou mépriser toutes les autres. » (Perrenoud, 2005). Cela pose un problème de cohésion

sociale. En effet, on remarque au sein de notre société des conflits, violences et discriminations de certaines personnes ou groupes sociaux dans la rue, sur internet, dans les films ou même les réseaux sociaux. C'est cette même violence que l'on retrouve au sein des établissements scolaires.

1.3 Les deux courants de pensée : l'interculturalité et le multiculturalisme

On peut voir que beaucoup de termes sont employés pour parler des approches interculturelles en éducation. C'est ce que montre Abdeljalil et Radhouane dans leurs recherches. On remarque le plus souvent les termes d'éducation « multiculturelle » utilisés dans un contexte anglophone et « interculturelle » dans un contexte francophone. Celle-ci met en avant la différence entre ces deux courants en faisant des métaphores : « Le multiculturalisme renvoie à la métaphore de la mosaïque dans laquelle toutes les cultures ont leur place, mais ne se mélangent pas, alors que l'interculturalisme peut être illustré par la métaphore du tissage, dans lequel toutes les cultures entrent en interaction » (Abdeljalil et Radhouane, 2019, p. 21). Par cette métaphore, l'auteure explique que l'interculturalité a besoin de plusieurs cultures pour être attractif comme un tapis avec ces fils. Elle met en avant que ces deux termes ont des différences majeures mises en avant par les auteurs. C'est le cas Abdallah-Preteille qui considère le multiculturalisme comme un mode de traitement de la pluralité qui consiste à reconnaître la coprésence des groupes distincts et homogènes comparé au préfixe -inter qui indique au contraire la mise en relation et la prise en considération des interactions entre les groupes et les individus.

Elle cite aussi l'UNESCO (2006, p. 18), qui met en avant des objectifs différents. Selon lui, l'éducation multiculturelle vise à « un enseignement sur d'autres cultures afin d'obtenir l'acceptation ou, du moins, la tolérance de ces cultures. L'éducation interculturelle vise à aller au-delà de la coexistence passive, à parvenir à des modalités progressives et durables de coexistence passive, à parvenir à des modalités progressives et durables de coexistence dans des sociétés multiculturelles grâce à l'instauration d'une compréhension, d'un respect et d'un dialogue entre les différents groupes culturels. »

L'interculturalité et le multiculturalisme sont deux modèles de gestion de la diversité culturelle (Abdallah-Preteille, 2017, p. 15). C'est ce que définit Abdallah-Preteille. L'auteure met en avant dans son livre que l'interculturalité ne s'arrête pas au constat comme le terme multiculturel ou pluriculturel. En effet, celui-ci opère une démarche d'analyse faite sur un objet. C'est celle-ci qui lui confère sa nature d'interculturelle. Même si ces termes sont utilisés comme

synonymes, leurs sens profonds en restent différents (2017, p. 51). Elle met en avant qu'il s'agit d'un modèle critiqué par certains auteurs comme Schlesinger qu'elle cite dans sa recherche. Celui-ci met en avant que cette méthode puisse produire l'effet inverse et relancer une idéologie raciste. Ce modèle est remis en question, il n'a pas été adopté en France ni en Europe. Celle-ci met en avant les limites, contradictions et échecs de cette méthode « l'accentuation des comportements de rejet et d'exclusion, la limitation de la mobilité sociale par enfermement sur le groupe, la surdétermination des variables culturelles, le renoncement à l'autonomie » (Abdallah-Preteuille, 2017, p. 30-40).

C'est pour cette raison, que j'ai choisi de me baser dans ce mémoire sur une approche interculturelle. Mon objectif est de rassembler les élèves autour de plusieurs cultures pour les observer, les comparer, les comprendre sans être dans le jugement de l'Autre.

1.4 Les approches interculturelles au sein de l'éducation

Plusieurs ouvrages et recherches traitent de ce sujet, au cœur de notre société. Ceux-ci montrent l'importance de l'interculturalité à l'école et donnent des pistes pour le traiter avec les élèves. L'auteure Abdallah-Preteuille, explique que le fait d'étudier les différentes cultures est un impératif au sein des établissements scolaires : « l'apprentissage de la rencontre de l'autre dans un monde marqué par la diversité est devenu un impératif et ne peut plus se suffire de l'implicite et du mode de l'évidence puisque, justement, les références ne sont plus spontanément partagées » (2017, p. 121).

Pour traiter de l'interculturalité, ce livre met en avant plusieurs idées : le français en tant que langue étrangère et les langues vivantes, les échanges scolaires et ce qui relève de l'éducation civique.

J'ai pris le parti de m'intéresser plus à l'éducation civique dans ce mémoire. C'est à quoi s'attache la recherche du CDTM. Il met en avant le fait que les écoles doivent aussi former des futurs citoyens : « L'école a un rôle à jouer dans l'éducation des futurs citoyens. Elle doit leur inculquer un certain nombre de valeurs parmi lesquelles le respect de la différence et l'ouverture à l'altérité (2000, p. 120). En effet, l'école a pour mission d'ouvrir au monde et aux différences. Cela est possible notamment à travers les programmes d'EMC et de questionnement sur le temps et l'espace. Pour cela, ce dossier met en avant que cet apprentissage ne doit pas être « un contenu figé », mais « une attitude qu'il faut acquérir ». Cela demande du temps pour changer sa manière de réfléchir et son regard sur les autres. Il met en avant une démarche où on aborde

les complémentarités culturelles avec du travail collectif pour appréhender l'autre comme une personne humaine et non comme porteur d'une culture (2000, p. 9).

De plus, au sein de la recherche de l'éducation interculturelle, l'ouvrage de KERZIL Jennifer, montre que ce concept est important et vise à sensibiliser les plus jeunes à l'interculturalité à travers plusieurs dispositifs au sein des établissements scolaires. Le but étant de lutter contre le racisme, la discrimination et donc de limiter les préjugés (2002, p. 120).

2. Les préjugés au sein de notre société

2.1 Définition du concept de préjugé

Tout d'abord, il convient de voir la définition du concept de préjugé. Dans l'ouvrage de Kite et Whitley, ceux-ci citent les recherches d'Allport. Cette dernière avance que si l'on veut définir un préjugé, il est important d'inclure deux points : « une attitude favorable ou défavorable envers la cible et une croyance généralisée et erronée ». Cette définition des préjugés est assez générale (Kite et Whitley, 2013, p. 12). Nous pouvons résumer ce concept à une idée qui est propre à un individu, préconçue et qui n'a pas de fondement particulier. Cette idée peut porter sur un groupe ou un individu. Elle se caractérise souvent par des généralisations qui ont été apprises durant l'enfance via l'éducation reçue et par notre société à travers notamment les médias. Le groupe peut être considéré de manière positive ou négative.

Les préjugés sont très étudiés dans les sciences sociales où ils sont mis en relation avec les stéréotypes et la discrimination. C'est le cas de l'article de Dambrun et Guimond. Ils définissent les préjugés comme « une attitude négative ou une prédisposition à adopter un comportement négatif envers un groupe, ou les membres de ce groupe, qui repose sur une généralisation erronée et rigide » tirée de la recherche d'Allport en 2004. Les préjugés sont donc vus négativement et seraient source d'une attitude de rejet ou de défiance d'un individu par rapport à un autre (2003, p. 52).

Kite et Whitley, font la distinction entre la définition des préjugés et celle des stéréotypes : « Du point de vue des sciences sociales, l'affect ou l'émotion que ressent une personne lorsqu'elle pense à un membre d'un autre groupe ou qu'elle interagit avec ce dernier est une composante distincte des stéréotypes, que l'on appelle préjugé. Nous définissons les préjugés comme des attitudes adoptées envers des gens du fait de leur appartenance à un groupe social spécifique (Brewer et Brown, 1998). Les attitudes sont considérées comme des évaluations d'un groupe social dans son entier ou des individus qui font partie de ce groupe ». La définition du concept

du préjugé est ici propre à chacun, notamment basée sur des sentiments personnels. Les auteurs font directement la distinction entre un préjugé et un stéréotype (2013, p. 15).

Enfin, des recherches américaines, Pettigrew et Meertens, dans leur article, vont encore plus loin dans l'analyse des préjugés. Ceux-ci mettent en avant que le préjugé est comme « une antipathie fondée sur une généralisation erronée et inflexible ». Ils montrent que cette approche implique à la fois l'affect et la cognition. Ils rajoutent que les attitudes préjudiciables amènent à former des groupes idéologiques de croyances qui justifient la discrimination (1995, p. 58). Le préjugé est un concept complexe, propre à chaque individu, fondé sur les expériences, l'éducation et la connaissance.

2.2 Les différentes formes de préjugés

Il existe différentes formes de préjugés. Ils ne concernent pas forcément les mêmes groupes de personnes ni les mêmes raisons. Nous pouvons voir un premier classement dans les recherches de Pettigrew et Meertens. Ceux-ci mettent en avant deux formes de préjugés : les flagrants et les subtils : « Le préjugé flagrant est chaud, proche et direct. Le préjugé subtil est froid, distant et indirect » (1995, p. 59). En effet, leurs recherches s'appuient sur les travaux d'Allport cités plus haut. Elles mettent en avant selon Pettigrew deux composantes pour ces deux préjugés.

Pour le préjugé flagrant, celui-ci est la croyance que le groupe visé est une menace. Il est donc rejeté, inférieur génétiquement, ce qui justifie le désavantage du groupe et nie une discrimination. Dans le deuxième composant, on voit l'opposition au contact intime ou de puissance supérieure (par exemple travailler sous la supervision de...).

On remarque des formes plus indirectes et subtiles de préjugé qu'on appelle en France « nouveau racisme à fleur de peau ». Ce sont des préjugés qu'ils jugent plus discrets. Ils proposent dans leur recherche trois composants qui révèlent des préjugés subtils, acceptés par la société occidentale. Le premier est la défense des valeurs traditionnelles, les membres du groupe sont jugés comme n'agissant pas de manière normale, ce qui n'est pas acceptable. La deuxième composante est d'exagérer les différences culturelles et attribue un désavantage lié aux différences culturelles. Le troisième nie les réponses émotionnelles positives envers le groupe (1995, p. 59).

Les préjugés sont de plus basés sur différents aspects de l'individu ou d'un groupe d'individus. C'est ce que nous montre l'article de la circonscription 12B Nation. Il établit une liste d'exemples de catégories de préjugés par rapport à ce dont ils se rapportent.

« • Racisme ou antisémitisme – croire que la race, la couleur de la peau ou la culture rend certaines personnes inférieures (exemple : croire que les blancs sont supérieurs aux gens de couleur ou à ceux qui pratiquent le judaïsme).

• Préjugé de classe – croire que certaines classes économiques sont supérieures (exemple : les riches sont supérieurs aux pauvres).

• Sexisme – croire que le sexe et le genre déterminent le statut (exemple : les garçons et les hommes sont supérieurs aux filles et aux femmes).

• Imagisme – croire que l'apparence et le style déterminent le statut (exemple : les personnes "peu séduisantes" sont inférieures à celles qui sont "séduisantes").

• Homophobie/Hétérosexisme – croire que l'orientation sexuelle rend un groupe inférieur (exemple : les hétérosexuels sont supérieurs aux homosexuels).

• Discrimination fondée sur la capacité physique – croire que la capacité physique ou mentale rend un groupe supérieur à un autre (exemple : les handicapés sont inférieurs aux personnes sans handicap).

• Âgisme – croire que l'âge détermine le statut (exemple : les adultes sont supérieurs aux jeunes et aux aînés). » (Académie de Paris, p. 2-3)

De plus, on peut voir que certains chercheurs différencient le préjugé du préjugé racial. C'est le cas de Crispi. Elle définit ce qu'est le préjugé : « Le préjugé est une attitude consistant à porter un jugement anticipé, positif ou négatif, sur une personne ». Elle va même plus loin en mettant en avant la différence avec la définition des préjugés raciaux. Elle les définit comme « une prédisposition à répondre défavorablement aux membres d'un groupe racial donné. » Ces préjugés et stéréotypes ont comme conséquence selon elle l'installation de discriminations. Elle met en avant leur mode de manifestation « Elles se manifestent par l'adoption d'attitudes différenciées envers des individus du seul fait de leur appartenance à un groupe. » (Crispi, 2015)

On peut voir que les préjugés sont présents selon plusieurs critères. Ici, nous avons décidé de nous concentrer sur les préjugés xénophobes et racistes. Ceux-ci sont le plus souvent des préjugés subtils, car ils sont punis par la loi, mais ils deviennent flagrants au sein des établissements scolaires. De plus, ces préjugés peuvent être les plus discriminants et dangereux pour la société. En effet, ils entraînent des réactions violentes et de rejet de groupes d'individus.

2.3 La prévalence des préjugés au sein des établissements scolaires

Comme nous avons pu le voir, ces préjugés font partie de notre société, et ont des conséquences sur les individus ou les groupes d'individus qu'ils visent. Leurs conséquences peuvent être graves au sein de la société. C'est ce que démontre le livre de Guimond et Anier ; celui-ci énumère leurs conséquences. « Les préjugés et la discrimination qui minent les relations sociales et sapent la cohésion nationale représentent les plus grands obstacles à franchir. » (2018, p. 23). Les préjugés sont donc un problème de société. Il touche la cohésion nationale, ce qui peut amener à la haine et au chaos, s'il n'est pas pris au sérieux. C'est pour cela que les préjugés doivent être traités avec attention.

C'est ce qu'appuie un autre rapport de 2021 de la Commission Nationale Consultative des Droits des Hommes (CNCDH). Comme nous l'avons vu précédemment, les préjugés emmènent à la discrimination de certains groupes. Selon ce rapport, la France a signé la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale en 1971. Celle-ci affirme que « la discrimination entre les êtres humains pour des motifs fondés sur la race, la couleur ou l'origine ethnique est susceptible de troubler la paix et la sécurité entre les peuples ainsi que la coexistence harmonieuse des personnes au sein d'un même État. » Selon ce rapport, encore aujourd'hui, beaucoup de personnes continuent d'être discriminées à cause de leurs origines, religions, couleur de peau.

Or ces préjugés sont présents au sein des établissements scolaires d'après l'article de la circonscription 12B Nation. Ceux-ci touchent le climat scolaire et amènent les élèves à discriminer les autres ou avoir des comportements blessants. Elle dresse aussi une liste des conséquences de ces préjugés comme la victimisation, le soupçon, le rejet et l'isolement. De plus, cela peut créer une sensation de supériorité ou d'infériorité entre les groupes qui peuvent s'enfermer dans une catégorie. Cela peut également entraîner beaucoup de sentiment nocif dont la perte de l'estime de soi, une souffrance émotive et une peur des autres (Académie de Paris, p. 1-2).

L'article scientifique « Le regard des chercheurs sur les différentes formes de préjugés » appuie sur l'importance que prennent les préjugés dans les établissements scolaires, car ils constituent un frein à l'apprentissage et à un bon climat de classe. Cet article s'appuie sur les chiffres de la CNCDH et de son enquête annuelle pour mesurer toutes les formes de racisme en France. Si nous prenons les chiffres de 2021, ceux-ci montrent que les préjugés sont présents dans les écoles primaires même s'ils sont moins nombreux qu'au collège et lycée. Il est donc nécessaire de les traiter le plus tôt possible.

Ce problème n'est pas nouveau, mais s'est amplifié avec le temps. C'est ce que souligne le rapport de la DEPP datant de 1997 sur la violence à l'école. On peut voir que sur les résultats

d'une étude menée dans le département du Doubs, auprès de 21 collèges, 9,7 % des élèves se déclarent victimes de racisme.

Types d'incidents graves		2020 2021	2021 2022
Atteintes aux personnes		82,1	86,9
Violence verbale (orale ou écrite)		43,4	44,3
Violence physique		34,5	38,0
Autres atteintes aux personnes	Atteinte à la vie privée	1,6	1,2
	Violence à caractère sexuel	2,5	3,2
	Racket	0,1	0,2
Atteintes aux biens		3,7	3,7
Vol		0,8	1,3
Domage aux locaux ou au matériel		2,5	2,1
Domage aux biens personnels		0,4	0,3
Atteintes à la sécurité		14,2	9,4
Consommation ou port d'alcool/ trafic de stupéfiants	Port et ou consommation d'alcool	0,1	0,1
	Trafic de stupéfiants	0,2	0,1
Autres	Port d'arme blanche ou objet dangereux	1,5	1,3
	Intrusion sans violence	2,2	1,9
	Suicide ou tentative de suicide	0,4	0,5
	Port d'arme à feu (sans violence)	0,5	0,3
	Atteinte à la laïcité	2,5	1,6
	Autre fait de violence	6,8	3,6
Total		100	100

Remarque : en raison des arrondis les sommes ne sont pas toujours égales à 100.

Champ : France métropolitaine + DROM, écoles publiques.

Source : DEPP, enquête SIVIS.

Réf. : Note d'information, n° 23.02. DEPP

Figure 2 : Nature des incidents graves dans les écoles publiques (en %) (DEPP, 2021-2022)

87 % des incidents graves dans les écoles publiques, 44 % relèvent de violences verbales, 38 % sont des violences physiques. Ce rapport met en avant que le nombre des cas qui portent atteinte aux personnes est en hausse dans les écoles publiques. Elles sont passées de 82,1 % des incidents graves en 2020-2021 à 86,9 % en 2021-2022. Ceux-ci sont liés principalement à l'augmentation des violences physiques.

Même si les accidents sont plus présents au sein des collèges et des lycées, ils existent tout de même et sont en augmentation au sein des établissements scolaires. On voit que 5 % de ces

Si on regarde le rapport de la DEPP, des enquêtes sont faites auprès des établissements scolaires pour mesurer la violence. Le dernier rapport date de février 2023 et concerne l'année 2021-2022. Les inspecteurs ont déclaré 3 accidents graves pour 1000 écoliers, donc aucun accident grave pour huit écoles sur dix. Il souligne que la violence la plus répandue dans les écoles est la violence verbale. Les atteintes à la personne représentent

		Ecoles publiques			Collèges et lycées publics et privés sous contrat			
		Ensemble dont 1	Garçons envers des garçons	Garçons envers des filles	Ensemble dont 1	Garçons envers des garçons	Garçons envers des filles	Filles envers des filles
Dans le cadre d'un harcèlement		22	22	30	21	17	25	35
Arme ou objet utilisé comme une arme 2		8	7	2	11	12	5	5
Motivation	Sexiste	4	1	12	11	2	36	3
	Homophobe, antisémite, raciste ou xénophobe	5	5	8	9	11	8	6
Lieu	A l'intérieur de l'établissement	86	89	91	78	80	83	69
	Cour de récréation	36	41	39	36	42	32	35
	Salle de cours, de classe ou atelier	33	28	31	19	14	25	12
	Lieux de circulation	8	10	6	11	13	14	9
	Autres lieux dont CDI ou salle d'études et vestiaires	9	10	16	11	11	12	13
	A l'extérieur ou aux abords	6	5	1	12	14	8	17
Autres lieux	8	6	7	10	5	10	14	
Suites données aux incidents graves								
	Un conseil de discipline ou une commission éducative	61	62	50	47	49	46	40
	Une exclusion temporaire	3	3	4	69	70	70	68
	Une exclusion définitive	1	1	1	23	25	23	17
	Information 3	47	41	40	31	30	31	34
	Plaintes 4	10	12	11	19	19	21	31

Figure 3 : Caractéristiques des incidents graves commis entre élèves (en %) (DEPP, 2021-2022)

conflits sont motivés par l'homophobie, le racisme, l'antisémitisme ou la xénophobie au sein des écoles publiques et 9 % au collège et lycée.

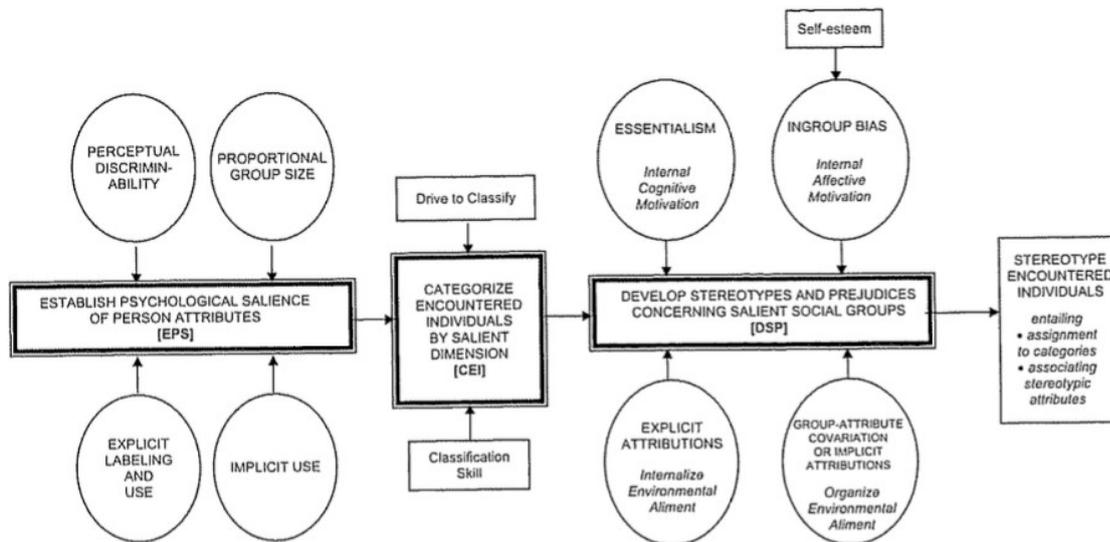
Cela est conforté par l'article scientifique de Kerzil et Codou. « L'école est un lieu d'observation privilégié pour l'étude des stéréotypes, de leurs développements et de leurs répercussions, aussi bien dans les relations sociales entre enfants que sur leurs apprentissages. ». L'école est donc jugée comme un lieu idéal pour travailler sur les préjugés et les stéréotypes (2006, p. 112).

Il est établi que beaucoup de préjugés naissent par une méconnaissance de l'Autre et de la diversification de notre société. Cela se retrouve notamment dans les écoles avec des enfants d'origines différentes. On remarque une interculturelité grandissante, qui peut être un appui pour limiter les préjugés.

2.4 Les origines des préjugés chez les élèves

On peut s'interroger sur l'origine des préjugés chez les élèves. Selon certaines recherches, notamment celle de Hamlin, Wynn et Bloom, les enfants commencent à avoir des préférences pour certains groupes sociaux dès l'âge de trois mois. Ceux-ci sont plus favorables aux individus qui se rapprochent de leur cercle familial (Hamlin, Wynn, Bloom, 2007). Donc, la formation de préférences pour une certaine catégorie de personnes commence très tôt chez l'enfant.

C'est ce que montre également Bigler et Liben dans leur recherche. Elles citent les travaux d'Aboud, qui a montré que les enfants manifestent des préjugés et des stéréotypes fondés sur la race, dès l'âge de cinq ans (Bigler et Liben, 2006, p. 43). Pour expliquer l'origine des préjugés chez les enfants, Bigler et Liben font part d'une théorie nommée « la théorie développementale de l'intergroupe (DIT) ». L'objectif de celle-ci est de chercher à expliquer le développement des stéréotypes et des préjugés basés sur des caractéristiques humaines chez les enfants. Elles incorporent dans leur recherche un schéma représentant le processus concernant la formation des stéréotypes et préjugés.



Rebecca S. Bigler and Lynn S. Liben

Figure 4 : Le processus impliqué dans la formation des stéréotypes sociaux et des préjugés (Bigler et Liben, 2006, p. 54)

Elles montrent que ceux-ci catégorisent ce qu'ils observent, provoquant ainsi ce processus de formation de stéréotypes et préjugés. En effet, les enfants vont avoir un lien plus fort avec les groupes sociaux ressemblant aux siens et rejeter ceux qui sont différents (Bigler et Liben, 2006, p. 47).

Les auteurs mettent en avant que ce processus cognitif est propre à chaque enfant et dépend de ce qu'ils rencontrent dans le monde et l'environnement dans lequel ils évoluent. Une part de la construction de l'enfant se fait au sein de son foyer mais aussi grâce aux interactions extérieures du quotidien. Cela permet de valider ou d'invalider ces préjugés au fur et à mesure. Les rencontres qu'ils font et leurs expériences peuvent ainsi développer leurs préjugés. Celles-ci prennent l'exemple du football : les enfants sont plus susceptibles de rencontrer des footballeurs de sexe masculin. Ainsi, les enfants associeront le football à un sport masculin.

Les auteurs de cette recherche et les chercheurs mettent en évidence qu'une fois le préjugé installé, il est dur de le réduire et tend à persister (Bigler et Liben, p. 60). En effet, l'enfant aura tendance à se souvenir uniquement des informations qui sont conformes à leurs stéréotypes ou préjugés et auront tendance à oublier ou à déformer les informations qui contredisent leurs propres croyances. Cela va servir à renforcer leurs croyances.

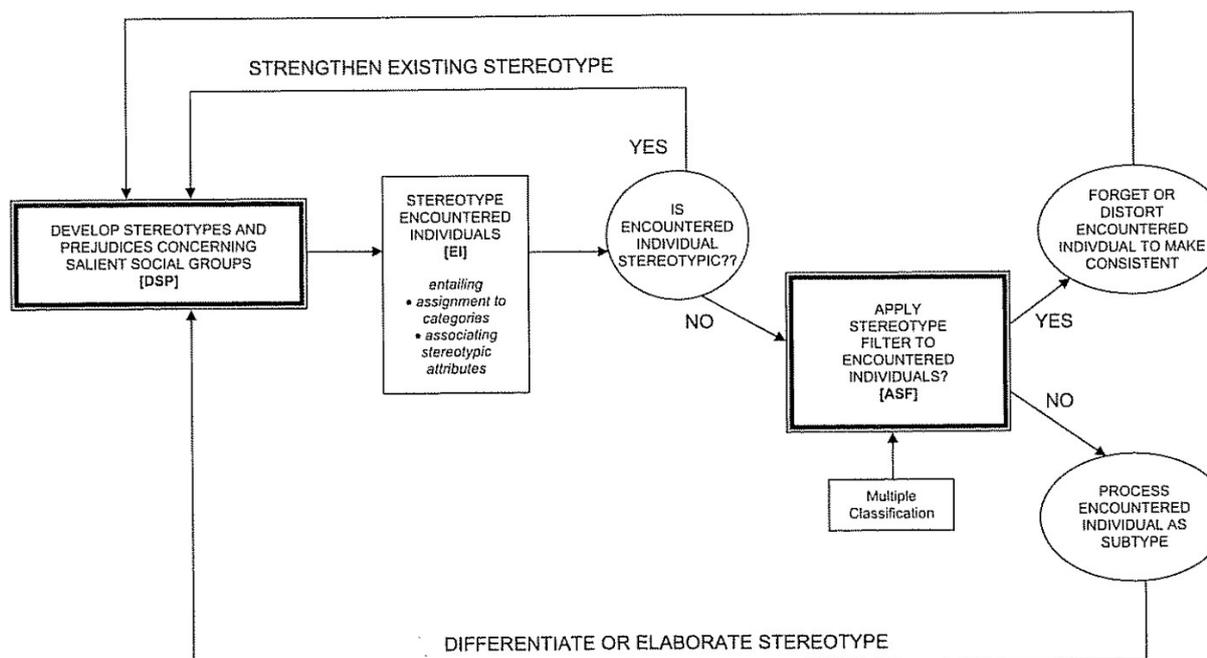


Figure 5 : Processus impliqué dans le maintien ou la modification des stéréotypes sociaux et des préjugés (Bigler et Liben, 2006, p. 55)

Mais certains acteurs peuvent avoir un effet positif à leurs réductions comme les enseignants ou les parents et les interventions sociales ont un rôle important pour empêcher le développement et favoriser la réduction des préjugés chez les enfants.

De plus, réduire les préjugés est important pour le bon développement de l'enfant. Rebecca met en avant les conséquences des préjugés qui sont graves pendant l'enfance et affecte la cognition, et le comportement des enfants dans plusieurs domaines : « se souvenir des informations, le jugement et objectif professionnels, auto-efficacité et l'estime de soi, les préférences des pairs ou d'activité ou d'objet » (Bigler et Liben, p. 44). Celles-ci mettent l'accent sur le fait qu'il est plus facile d'empêcher la formation de préjugés durant sa formation qu'une fois qu'ils sont formés ou quand les enfants sont devenus des adultes (Bigler et Liben, p. 43-44).

Nous pouvons conclure que le fait d'exposer les enfants à la diversité culturelle permet de réduire leurs préjugés et de promouvoir la tolérance.

3. Réduire les préjugés dans les établissements scolaires : enseigner l'interculturalité

3.1 Comment réduire ou combattre les préjugés

Plusieurs recherches décrivent des méthodes et des critères à respecter pour réduire les préjugés. On peut lire à ce propos le livre de Guimond et Anier. Ils expliquent que pour lutter contre les préjugés, il faut comprendre leur fonctionnement. « Pour lutter efficacement contre ces attitudes et ces comportements d'exclusion, il faut en comprendre le fonctionnement et en connaître les causes. » Il faut effectuer un travail de réflexion autour des préjugés pour en déterminer la nature, la cause et le fonctionnement (2018, p. 25).

C'est ce qui apparaît aussi dans certains sites officiels, comme celui de Canopé. Il met en avant l'importance de déconstruire les stéréotypes et les préjugés en comprenant leur fonctionnement. En effet, dans leur article « Stéréotypes et préjugés » se trouvant dans la rubrique « Éduquer contre le racisme et l'antisémitisme », il est démontré que l'action contre le racisme et l'antisémitisme rejoint la lutte contre les stéréotypes et les préjugés. Mais cela n'est pas facile, car cela demande un travail de déconstruction. Cet article explique cela : « D'abord parce que tous deux relèvent d'un mode de fonctionnement naturel de l'être humain, qui forge sa connaissance du monde en recourant aux aprioris. Ensuite parce que les stéréotypes sont assésés comme des évidences, des vérités immuables ("ils sont comme ça..."). Ils circulent d'autant plus facilement qu'ils mobilisent des schémas simples. Ils peuvent aussi être fortement ancrés dans l'environnement immédiat dans lequel évolue l'individu : il lui est alors particulièrement difficile de modifier ses représentations et ses attitudes tout en restant immergé dans son milieu. ». Cet article énonce qu'il est difficile de corriger les préjugés et les stéréotypes qui sont ancrés et naturels. Pourtant la recherche souligne le rôle de l'école et l'éducation comme nous avons pu le voir plus haut. Leur but est de développer l'esprit critique et les connaissances des élèves pour remettre en cause les représentations de certaines populations ou sujets. Pour cela, les actions qui sont faites s'appuient sur des messages de tolérance. Le but est aussi de dépasser les réticences initiales. « La lutte contre les stéréotypes (...) utilise principalement des techniques et des outils pour conduire à une prise de conscience de ces phénomènes et de leur fonctionnement. On peut ainsi espérer modifier les réactions et amorcer un changement dans les habitudes : c'est ce qu'on nomme la disruption. » La disruption permet un changement d'habitude par la compréhension des préjugés. Le but étant ici de les réduire, le travail de l'enseignant doit se faire sur un temps long. Il sera difficile de voir l'évolution des élèves à travers une période courte.

On peut voir aussi qu'il souligne une deuxième manière de baisser les préjugés notamment par le contact direct avec un groupe « Les relations et le contact direct entre des

groupes, sous certaines conditions (lorsqu'il s'agit, par exemple, de coopérer pour servir des intérêts communs), sont également susceptibles de modifier leurs représentations respectives, de les atténuer, voire de les invalider. ». Mais ces interventions doivent être encadrées et surveillées pour ne pas amplifier les préjugés.

Pettigrew et Meertens dans leur article, montrent qu'il faut mettre en avant l'identité personnelle des participants dans le but de promouvoir les différences culturelles. On va avoir un premier échange entre les membres du groupe où on va échanger des informations qui sont personnelles entre les membres. Quand le contact est établi, cela permet de réduire les stéréotypes et l'anxiété et d'augmenter l'empathie. La deuxième étape est de mettre en avant les catégories sociales des individus. L'objectif est de généraliser l'effet positif du contact du groupe. La troisième étape, la recatégorisation remplace l'identité du groupe par un groupe « d'ordre supérieur ». Ce modèle est une méthode avec des effets positifs entre les groupes

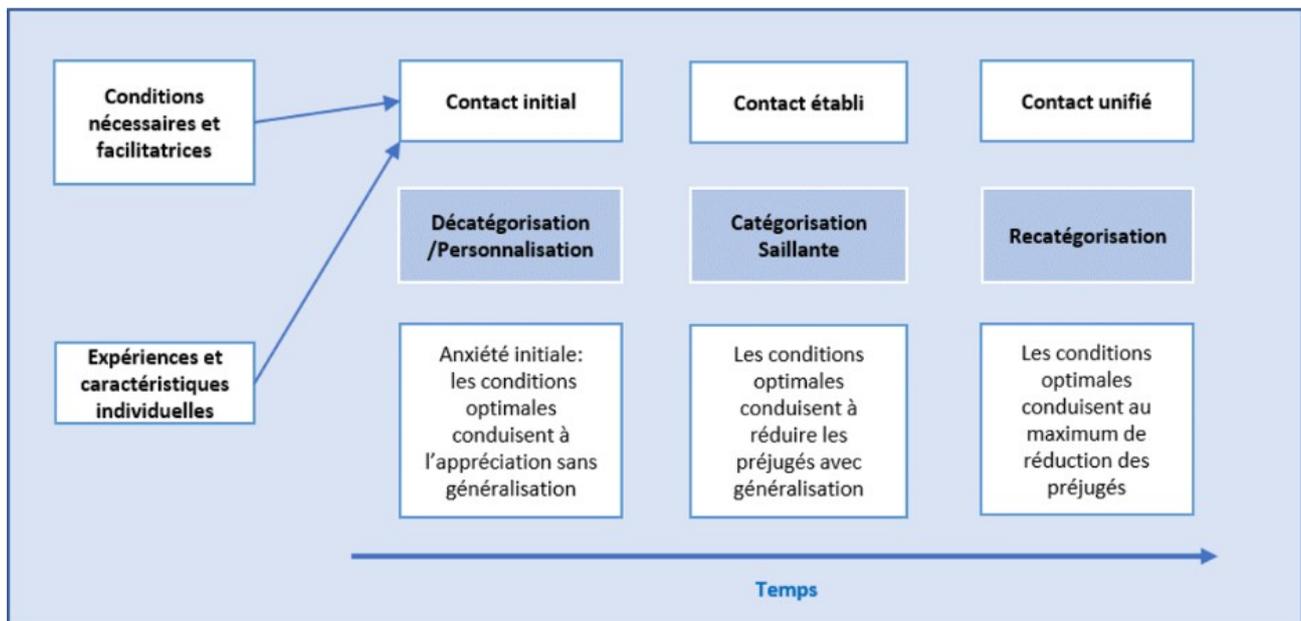


Figure 6 : Schéma du modèle intégratif du contact intergroupe de Pettigrew (1998, p.77) traduit par The inquisive Mind

d'origines différentes. C'est celle-ci que j'ai choisi d'utiliser dans ce mémoire. Même si ces conditions ne sont pas essentielles, elles restent importantes et doivent être prises en compte.

Ici, Pettigrew reprend les recherches d'Allport. Celui-ci montre que dans les situations optimales ou non optimales d'Allport, on peut voir une diminution des préjugés. Allport met en avant 4 conditions pour faire émerger un effet positif du contact intergroupe :

- Un statut égal
- De la coopération
- Des buts communs

- Des supports des institutions ou de l'autorité publique

Si nous regardons maintenant le rapport annuel de la CNCDH 2021, celui-ci préconise d'agir à la source pour pouvoir éliminer les formes de discrimination. Pour cela, la Convention internationale incite les États à mettre en place des mesures dans les enseignements, l'éducation, la culture et de l'information. Le but étant de lutter contre les préjugés qui conduisent à une discrimination raciale. C'est en effet la troisième recommandation de ce rapport : « La CNCDH qu'encourage le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse à poursuivre et à renforcer les liens qu'entretient le système éducatif avec les associations de lutte contre le racisme, les institutions mémorielles, les médias et les professionnels de l'éducation populaire. La CNCDH recommande de prévoir, au sein des académies, des moments de concertation et des temps d'échange à intervalles réguliers avec les partenaires de l'école (associations spécialisées, institutions de mémoire et de culture, etc.), en veillant à développer des partenariats locaux. ».

Selon ce même rapport, des enquêtes ponctuelles sont mises en place dans certains établissements scolaires pour évaluer « le poids et les formes que prennent les discriminations en milieu scolaire ». Le but est de permettre de prévenir des violences en milieu scolaire. De plus, le ministère a annoncé dans sa contribution qu'une expérimentation sur un questionnaire à destination des élèves du cycle 2 de l'école élémentaire avait été mise en place en 2021 et était menée dans cinq académies. Ce questionnaire sera généralisé à l'ensemble des académies à la rentrée de septembre 2022 pour permettre d'établir un diagnostic sur le climat scolaire et la prévention des violences pour l'ensemble des élèves d'une école élémentaire (2021, p. 147).

3.2 Enseigner la diversité : la pédagogie interculturelle

Vivre ensemble, cela s'apprend. C'est ce que montre une recherche, faite aux États-Unis d'après un article de Martins. Cette expérience, qui a duré dix-sept années, montre la contribution de la pédagogie interculturelle. Le projet, « The Intercultural Education Project » (PEI) a été mis en place dans 50 écoles et avec 200 enseignants. Il avait pour but, selon cet article, de développer des expériences éducatives pour traiter de la diversité sociale, culturelle et ethnique pour promouvoir l'inclusion de la diversité. Les principaux objectifs recensés étaient d'améliorer la qualité de l'enseignement dans les écoles participantes, de promouvoir l'éducation interculturelle à travers des projets scolaires, de promouvoir l'égalité des chances par l'intégration scolaire et communautaire des élèves issus de minorités et de promouvoir des relations école-communauté fructueuses. Pour cela, les enseignants ont suivi une formation de 315 heures, avec une équipe d'évaluation qui a fait des évaluations formatives et sommatives.

S'en sont suivis deux rapports publiés : « Execution Report » et « External Evaluation Report ». Ils mettent en avant l'impact positif du projet dans ces écoles (Martins, 2008).

De plus, des recherches montrent que l'interculturalité s'invite aussi dans les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE) et dans la formation des professeurs des écoles. En effet, selon l'article de Lemoine-Bresson, Leraf et Gremmo, il est montré que l'interculturalité est une partie majeure de notre métier et peut constituer un obstacle à nos enseignements : « le contexte de la pratique enseignante à l'école primaire est constitué de nombreux défis complexes que la formation initiale des enseignants doit considérer comme importants pour élaborer les contenus de formation. C'est notamment le cas des défis que provoque la grande variété linguistique et culturelle que toute société renferme » (2020, p. 38). Elle présente dans l'article un cours effectué en Master nommé « Langues et interculturalité ». L'objectif de ce cours est de former les enseignants pour composer avec les problématiques interculturelles qu'ils pourraient rencontrer en classe. Pour cela, les étudiants ont été séparés en groupes de paroles et il a été mis en place des activités pédagogiques à utiliser dans leurs classes. Ils ont ensuite fait un retour sur leurs pratiques et les résultats obtenus. C'est ce que confirme un autre article de ces trois mêmes auteurs. La notion d'interculturalité est présente dans la maquette de plusieurs masters MEEF. Cet article fait l'analyse de quarante-neuf textes issus du cours dispensé dans le premier article et permet d'apporter des éléments de réponses à leurs questions. Il montre qu'on voit apparaître des critères d'identité attendus pour distinguer l'Autre comme le territoire, mais aussi l'orientation sexuelle ou la préférence alimentaire (2018, p. 25-40).

Dans son article, Collès, nous parle de la pédagogie interculturelle. Elle est née en France dans les années soixante-dix, durant une période ayant connu de grands courants migratoires. Dans les milieux scolaires, on remarque que les enfants de travailleurs migrants ont des difficultés. Mais ces différences sont perçues alors comme un enrichissement sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer (2014, p. 77).

Cet article cite les travaux de Martine Abdallah-Preteille, « une telle méthodologie se veut formative en sensibilisant l'élève à l'arbitraire de son système de références maternelles. C'est qu'en effet, l'acquisition de la compétence culturelle en culture d'origine n'est jamais vécue comme un choix entre plusieurs possibles. Lors de l'éducation, les faits de culture apparaissent comme des faits de nature tout à fait normaux et universels. Les étapes de la socialisation d'un individu dans sa communauté sont enfouies dans l'oubli, si bien qu'il va jusqu'à ignorer que ce qui lui paraît « évident » est une construction du monde qui relève de son environnement. » (2017, p. 75-77).

Donc les enfants ont une construction du monde qui est due à leur vécu et à leurs origines. C'est cela qui est la source de jugements et de préjugés sur les autres. Les enfants ont un schéma qu'elle qualifie « d'universel » des cultures. Par exemple, celle-ci montre : « C'est le cas lorsque l'on cherche à retrouver dans chacune d'entre elles des éléments connus mais sous des formes différentes (la mosquée, c'est comme l'église ou inversement) ou des degrés de maturité spécifiques. » Elle montre que cela peut faire tomber les individus dans l'ethnocentrisme, source lui-même de racisme. Elle propose des méthodes d'approche interculturelle qui a pour but de « décentration » et de comprendre mieux l'Autre au détriment de la description et de la connaissance théorique. Celle-ci s'appuie sur des sciences humaines, de la sociologie, la psychologie sociale, l'anthropologie, l'ethnographie de la communication et la linguistique.

Plusieurs ouvrages ont été écrits pour enseigner la diversité, notamment à destination des étudiants des sciences sociales ou des futurs enseignants. C'est le cas du livre d'Abdeljalil Akkari et Myriam Radhouane. Ils expliquent que l'école a tendance à vouloir former un « être français » en effaçant les différences. Enseigner la diversité a pour fonction d'être une éducation d'unité et de cohésion (2019, p. 7-8).

Delory-Monberger et Mabilon-Bonfils questionnent cela dans leurs recherches. Elles montrent qu'il faut décentrer son point de vue. L'objectif n'est pas prioritairement de transmettre des contenus sur telle ou telle culture, ni de faire dire les appartenances ethnoculturelles communes à la classe et de les confronter, mais à une pédagogie de co-construction « L'école n'est pas seulement un lieu où l'on apprend les « matières » de l'école, c'est aussi un lieu où l'on « vit ensemble » et où l'on apprend à vivre ensemble. » (Delory-Monberger et Mabilon-Bonfils, 2015).

Elles mettent en avant le fait que d'avoir des élèves issus de différents groupes culturels peut engendrer des conflits. Le simple fait d'affirmer qu'il faut se respecter et d'adopter une conduite dite « citoyenne » n'est pas suffisant pour établir une harmonie entre les élèves. L'enseignant doit mettre en place un véritable projet d'éducation à la diversité culturelle. Pour cela, elles mettent en avant le travail de Paulo Freire « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde ». » (Delory-Monberger et Mabilon-Bonfils, 2015).

3.3 Étudier l'interculturalité par l'alimentation

Dans les recherches, plusieurs projets sont montés autour des habitudes des élèves pour étudier l'interculturalité à travers l'alimentation. Par exemple, une association française, a créé un projet interculturel à travers la culture du monde nommée URSINO. Celui-ci est porté par l'association française Konstelacio qui travaille avec des adolescents de neuf pays. Le moyen choisi est de faire partager à travers de courtes vidéos les traditions culinaires du pays dans lequel ces jeunes se trouvent. Le but de ce projet est de tracer des ponts entre les différentes cultures autour d'un même projet. Ce projet met en avant le fait que la cuisine peut rallier les jeunes malgré des cultures différentes autour d'une passion commune.

De plus, la revue pédagogique, cahiers pédagogiques, a sorti un numéro nommé dossier l'alimentation en 2021. Celui-ci montre que l'alimentation est un thème qui peut se traiter dans différents domaines, dont l'éducation civique, l'histoire, le français, etc. On peut l'étudier pour prendre en compte des traditions alimentaires et des choix sur lesquels elle repose (2021, p. 5). De plus, un projet, même s'il a été mis en place avec des collégiens, est adaptable aux élèves de primaire. Ceux-ci travaillent sur les plats préférés de leurs élèves. En effet, selon l'interview de Lucie Joyeux et Valérie Louchart, celle-ci affirme « Partager des savoir-faire culinaires, des moments conviviaux autour de la table, des recettes, nous a permis de découvrir des nouvelles facettes de nos élèves, mais aussi de nous interroger sur la façon de chacun d'envisager l'alimentation. ». Ici, les élèves proposent une recette qu'ils apprécient, typique de leur pays d'origine. Ceux-ci les cuisinent ensuite lors d'un voyage scolaire pour le faire découvrir à leurs autres camarades (2021, p. 97). Le constat de cette expérience est que « Au-delà du partage et de la fierté de faire découvrir sa culture, ces repas ont soudé le groupe et tendu des ponts entre nous tous, bien au-delà des objectifs scolaires que nous nous étions fixés au départ. ». Bien sûr, nous ne pouvons pas mettre en place la même chose en classe, mais nous pouvons pour autant nous en inspirer. Les élèves peuvent faire découvrir à leurs camarades des plats typiques de chez eux, qu'ils affectionnent particulièrement.

Cet article démontre que la nourriture est un sujet qui parle aux élèves et qui est jugé important : « En effet, si nous devons tous nous alimenter, nous ne pouvons ou ne voulons pas tous le faire de la même manière : la nourriture peut être perçue comme un marqueur culturel ou social. ». La nourriture est un moyen pour parler de l'interculturalité à l'école à travers un sujet attractif pour les élèves. Cela permet d'enlever les tabous de l'interculturalité mais aussi des préjugés, thème difficile à traiter. C'est ce qu'affirme cet article, « À travers des exemples tirés d'autres pays ou cultures, s'interroger sur ce que nous mangeons, comment et pourquoi, sur l'impact de l'alimentation sur la santé, l'environnement, ou nos relations aux autres me

parait essentiel pour chacun, et tout particulièrement pour de jeunes adultes et citoyens de demain. » (2021, p. 75).

La problématique

D'après mes recherches bibliographiques, nous pouvons en conclure que notre société est de plus en plus interculturelle. Cela peut être considéré comme une force, mais est aussi une source de préjugés qui peut remettre en question le vivre ensemble (CDTM). Ceux-ci sont centraux dans notre société et peuvent engendrer des difficultés ; notamment quand ils touchent à la cohésion nationale. La recherche montre que l'individu est centré sur lui-même et juge par conséquent l'Autre en fonction de sa culture, ses habitudes et son milieu social. Cela conduit à des discriminations de certains groupes d'individus dans notre quotidien et accentue l'incompréhension mutuelle (CDTM).

Ces préjugés raciaux et xénophobes se retrouvent au sein des établissements scolaires et peuvent aussi être source d'un climat de classe défavorable aux apprentissages (Perrenoud, 2005). L'école joue un rôle important dans l'apprentissage de l'acceptation de l'Autre. L'Éducation National a mis en ligne plusieurs ressources à destination des enseignants pour sensibiliser les élèves aux racismes et à l'antisémitisme. Il en va, par conséquent, de notre devoir en tant que professeur des écoles de réduire les préjugés au sein de notre groupe classe. Pour cela, l'école a un vrai rôle à jouer, notamment à travers des séances d'EMC, mais aussi à travers des échanges au sein de l'établissement.

La recherche met en avant deux formes de préjugés ; un plus perceptible nommé les préjugés flagrants et un autre moins visible ; les préjugés subtils (Pettigrew 1995, p. 59). Mais il existe de nombreux et différents types de préjugés. Ainsi nous ne pouvons pas tous les traiter au sein de ce mémoire. J'ai choisi par conséquent de me concentrer sur les préjugés racistes et xénophobes.

Chez les enfants, ces préjugés se construisent par leur vécu et leurs origines (Abdallah-Preteuille, 2017, p. 75-77).

L'école joue un rôle important dans la formation des futurs citoyens (CDTM, 2000, p. 120) et a pour rôle d'ouvrir au monde les élèves, de les enrichir des autres et de les confronter à plusieurs cultures. Cela les prépare à être un citoyen du monde et à s'ouvrir à l'altérité. Cette ouverture au monde a aussi pour but de lutter contre le racisme, la discrimination et par conséquent, à limiter les préjugés (Kerzil, 2002, p. 120).

Certaines méthodes ont été mises en avant par plusieurs chercheurs, pour réduire les préjugés notamment l'approche interculturelle. Les auteurs donnent des pistes pour les traiter comme l'étude de plusieurs cultures (Abdallah-Preteille, 2017, p. 121), les programmes scolaires à travers l'Éducation Civique et Questionner le temps et l'espace (CDTM, 2000, p. 120), et des échanges sur les différences et les ressemblances entre les élèves à l'intérieur d'une classe pour créer un « Nous ».

Dans ces interventions, l'objectif n'est pas de transmettre des contenus sur certaines cultures, mais de faire une pédagogie de co-construction. (Delory-Monberger et Mabilon-Bonfils, 2015). Le but est de décentrer l'élève pour mieux comprendre l'Autre (Abdallah-Preteille, 2017, p. 75-77).

Mais l'utilisation de cette méthode n'est pas suffisante pour réduire efficacement les préjugés, il faut adopter certaines méthodes et faire attention à certains points. Tout d'abord il faut effectuer un travail de réflexion autour du préjugé (Guimond et Anier, 2018, p. 25), comprendre son fonctionnement pour le déconstruire (Canopé). De plus, il faut mettre en avant l'identité personnelle des participants (Pettigrew, 1998, p. 77).

Question de recherche

Cette réflexion autour de l'éducation à l'interculturalité en milieu scolaire pour réduire les préjugés dans une classe avec des élèves d'origines différentes m'amène à vouloir explorer ce thème.

Ce mémoire tentera de répondre à la question de recherche suivante : quel est l'impact d'un enseignant utilisant l'éducation à l'interculturalité sur les préjugés racistes et xénophobes dans une classe multiculturelle de cycle 2 ?

II - La mise en œuvre pédagogique et expérimentation

Grâce aux recherches effectuées précédemment, j'ai décidé de me pencher sur les perceptions des élèves et sur leurs ressentis. Mon choix s'est porté sur une sensibilisation interculturelle en classe portant sur la question du racisme, de la discrimination et de la diversité culturelle. Mon objectif est de réduire les préjugés flagrants et subtils des élèves.

1. Les hypothèses de recherche

Ces recherches scientifiques m'ont permis de poser plusieurs hypothèses que je vais évaluer au sein d'une classe de cycle 2 (CE1 et CE2).

1.1 Hypothèse n° 1

Hypothèse n° 1 : Une sensibilisation interculturelle, mise en place par un professeur des écoles, permettrait-elle d'influencer la perception des élèves en faveur d'une réduction des préjugés flagrants ?

En effet, la recherche a montré l'impact des enseignants sur la réduction des préjugés chez leurs élèves (Blaya, 2020). Mais aucune méthode n'est avancée ni même présentée comme prédominante dans la recherche. Ce mémoire met en avant les apports d'une intervention interculturelle pour mieux comprendre l'Autre. Celle-ci permettrait d'influencer les comportements des élèves et de réduire les préjugés flagrants, racistes et discriminants au sein de la classe.

Dans les préjugés flagrants nous avons les actes racistes, mais aussi la vision de l'Autre ou l'étranger comme étant un individu inférieur ou supérieur (Pettigrew, 1995, p. 59). Une sensibilisation permettrait d'amener les élèves participants à faire évoluer sa perception de l'Autre et de l'étranger comme non inférieur à lui. Cette méthode pourrait, selon moi, réduire les préjugés flagrants.

1.2 Hypothèse n° 2

Hypothèse n° 2 : Une sensibilisation interculturelle, mise en place par un professeur des écoles, permettrait-elle d'influencer la perception des élèves en faveur d'une réduction des préjugés subtils ?

Pour les préjugés subtils, que nous avons vus préalablement dans ce mémoire, les interventions interculturelles ont permis de les réduire. En effet, la recherche a montré que les élèves doivent comprendre l'origine de leurs préjugés, et comprendre l'Autre en partageant une expérience commune. Certains projets montrent l'efficacité des expériences interculturelles en se basant sur la culture de l'élève et en étudiant d'autres. C'est ce que je vais mettre en place à travers une expérimentation mêlant de l'EMC et des débats philosophiques. Mon objectif va être d'évaluer les effets de mon intervention, en mesurant la perception des élèves et du regard qu'ils portent sur les préjugés. Je m'attends à ce que cette intervention réduise les préjugés subtils des élèves.

1.3 Hypothèse n° 3

Hypothèse n° 3 : Une sensibilisation sur l'interculturalité, mise en place par un professeur des écoles, permettrait-elle de favoriser une amélioration d'un climat de classe du point de vue des élèves ?

Nous avons vu dans la recherche que les préjugés pouvaient dégrader les relations entre les élèves et être une entrave aux enseignements. La DEPP met en avant que certains accidents graves sont des actes racistes ou homophobes. Nous avons également admis que la violence ne permet pas un bon climat de classe ainsi qu'un cadre favorable pour que l'élève puisse exercer ses pleines performances. Le but ici est de voir si l'intervention de l'enseignant peut avoir un impact sur la violence et l'intégration des élèves au sein de la classe.

2. La méthode et le support choisis

2.1 L'objectif de cette recherche et présentation de la méthode choisie

Mes hypothèses interrogent le ressenti des élèves sur leurs préjugés et comportements racistes ou discriminants envers l'Autre. Mon objectif est ici d'évaluer les états émotionnels et

cognitifs des élèves. Cela me permettra d'appréhender comment ils considèrent le monde qui les entoure.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'école est la représentation d'une microsociété, amenant du bien-être ou du mal-être, et des émotions. Parfois ces états sont visibles de l'extérieur ; les préjugés flagrants, mais certains sont intériorisés ; les préjugés subtils.

Mon objectif étant de quantifier l'avis des élèves pour pouvoir voir l'évolution de leurs représentations, je vais utiliser un questionnaire que je donnerai deux fois, un avant la séquence pédagogique et un deuxième après. La finalité est de percevoir un changement de perspective des élèves et l'évolution de leurs préjugés subtils et flagrants.

2.2 Les avantages de cette méthode

L'avantage de cette méthode est que celle-ci est anonyme et permet d'accéder à l'avis des élèves les plus timides. En effet, la majorité n'ose pas s'exprimer et exposer son point de vue par peur du jugement. L'écrit va permettre à chacun de s'exprimer librement avec honnêteté, car ce sont des sujets sensibles et compliqués à aborder pour les enseignants comme pour les élèves.

2.3 Les inconvénients de la méthode

Cette méthode comporte aussi des inconvénients. Elle limite les réponses des élèves. En effet, ceux-ci ne sont pas totalement libres dans leurs réponses, car ils doivent cocher une seule case par réponse. De plus, cette méthode est longue à mettre en place au sein d'une classe de cycle 2. Chaque question doit être lue et expliquée par l'enseignant afin que chaque élève comprenne la consigne. Le questionnaire met environ 25 minutes à être réalisé.

3. Le contexte de stage

3.1 Mon stage en responsabilité et l'école

Durant cette année scolaire, j'ai eu en charge une classe de CE1/CE2 tous les jeudis et un vendredi sur trois. Cela m'a permis de mettre en place plusieurs projets, dont ce mémoire. L'école accueille des enfants d'origines différentes et une classe ULIS. Celle-ci n'a pas le statut de REP, mais demande à l'avoir. Elle est située dans le sud de la France, sur la Côte d'Azur.

L'équipe pédagogique reste très soudée et ouvre le dialogue entre collègues. C'est par ce biais que j'ai appris que certains incidents racistes avaient été entendus et vus au sein de l'établissement. Les enseignantes font souvent des sensibilisations sur le racisme, notamment en cas d'accident dans la cour de récréation. Les parents d'élèves sont aussi sollicités à parler et à sensibiliser leurs enfants.

De plus, la directrice de l'établissement prend beaucoup à cœur le sujet du harcèlement au sein des établissements scolaires. D'ailleurs, dernièrement, celle-ci a été nommée au pôle harcèlement des établissements de la circonscription. Elle a accueilli avec d'autant plus d'intérêt ce mémoire, qui peut devenir un outil supplémentaire pour limiter le harcèlement au sein de l'établissement et améliorer le climat de la classe.

3.2 La classe

La classe dans laquelle j'enseigne est composée de 7 CE1 et de 19 CE2. Je me suis aperçue au fil des mois et d'échanges avec eux, que ceux-ci sont issus de différentes origines, dont la plupart sont très attachés et dont ils clament leur appartenance. Certains conflits en sont issus. Certains ont beaucoup de préjugés sur plusieurs cultures par exemple italienne ou marocaine. Je me suis aussi rendu compte que le climat de la classe est compliqué et que certains élèves sont moqués notamment sur leur couleur de peau ou leurs origines ethniques. C'est pour cela que la nécessité de réduire les préjugés s'est imposée à moi, pour créer une ambiance plus sereine et propice à l'apprentissage dans ce groupe classe.

Voici les effectifs de ma classe participant à la séquence pédagogique :

	CE1	CE2
Filles	1	10
Garçons	6	12
TOTAL	7	22
EFFECTIF DE LA CLASSE	29	

Tableau 1 : effectifs d'élèves participant à la sensibilisation interculturelle

Dans cet effectif de classe, il faut noter que six élèves sont suivis par deux Accompagnants des Elèves en Situation de Handicap (AESH), présents dans la classe. Sur ces six élèves, quatre d'entre eux sont des Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS). Ils n'ont pas été présents au sein de la classe pour toutes les interventions, et par conséquent, n'ont pas rempli le questionnaire.

Cette classe est très dynamique et les élèves participent activement à l'oral. Pour autant les personnalités de ces élèves sont très hétérogènes. Certains sont de nature timide tandis que d'autres monopolisent la parole. De plus, j'ai observé une croissance des conflits entre eux, notamment des blagues et des remarques racistes. Ce phénomène a été nourri par la coupe du monde de football. Ces actes de rejets ou de moquerie ont lieu en priorité pendant les récréations et pendant la pause méridienne. Mais, ils altèrent surtout l'ambiance durant la classe qui devient désagréable et tendue.

3.3 Définition de l'échantillon d'élèves

Pour mettre en place mon projet, j'ai préalablement fait passer une demande d'autorisation aux parents pour obtenir leur aval, afin de faire participer ou non leur enfant aux questionnaires. Certains parents n'ont pas voulu que leurs enfants y participent, sans se justifier. Pour autant

tous les enfants sont présents à la séquence pédagogique, car elle s’inscrit dans les programmes, même si seuls les élèves autorisés remplissent le questionnaire.

	CE1	CE2
Filles	0	7
Garçons	4	9
TOTAL	4	16
Effectif d’élèves participant au questionnaire	20	

Tableau 2 : effectifs des élèves participant aux questionnaires

Au total, sur ces 29 élèves, seulement 20 ont répondu au questionnaire. Sur les neuf enfants qui n’ont pas rempli le questionnaire, quatre d’entre eux sont en ULIS et cinq n’ont pas eu l’autorisation parentale.

4 Protocole

4.1 Présentation du questionnaire

Pour l’élaboration de mon questionnaire, je me suis inspirée de celui d’une de mes directrices de mémoire, Madame Blaya. Dans son étude, intitulée « La prévention des préjugés flagrants et voilés perçue par les élèves : lorsque les enseignant-e-s ont leur mot à dire », celle-ci s’est intéressée aux préjugés flagrants et voilés dans des collèges et lycées en France auprès de 1 858 élèves. Son enquête s’est effectuée à l’aide d’un questionnaire préalablement validé par le Comité National Informatique et Libertés.

Mon but est de repérer les facteurs sociaux et scolaires qui peuvent influencer la perception des élèves. Ainsi mon questionnaire final est composé de quatre questions qui

évaluent les différentes formes de préjugés et le climat de la classe. Les élèves peuvent cocher la case qui correspond au plus près de leur avis.

Ainsi, j'ai sélectionné et remanié certaines questions tirées du questionnaire de Madame Blaya, pour l'adapter à l'âge des élèves. Les questions originales sont placées en annexes.

La première question de mon questionnaire est la question n° 37 du questionnaire original « Est-ce qu'il t'est déjà arrivé de rejeter quelqu'un de ton groupe d'ami(e)s à cause de... ». L'étudiant choisit la fréquence de son agissement : jamais, 1 fois, 2 à 3 fois, 4 fois ou 5 fois et plus. Cela permet de voir comment ils perçoivent les actions qu'ils posent. Une ligne met en avant des sous-questions « son pays d'origine, sa religion, sa couleur de peau, la langue qu'il/elle parle ». Je n'ai pas changé l'intitulé de la question ni les sujets dont elle traite. J'ai l'ai faite évoluer lors du deuxième questionnaire, pour voir le changement de perception des élèves, qu'ils envisagent pour le futur. J'ai remplacé cette question par « Est-ce que tu rejetterais quelqu'un de ton groupe d'ami(e)s à cause de... ». J'ai laissé les mêmes sous questions. La première question, permet de mesurer les préjugés flagrants.

La deuxième question que j'ai incluse dans mon questionnaire est « Pour chacun des points ci-dessous, penses-tu que les immigrés sont différents des Français(es) par... ». Les étudiants devaient donner leur perception en cochant « très différents, assez différents, plutôt semblables, tout à fait semblables ». Les sous-questions sont « Les valeurs qu'ils enseignent à leurs enfants, leurs croyances ou pratiques religieuses ? Leurs valeurs ou leurs comportements sentimentales ou amoureuses, la langue qu'il parlent ». J'ai changé l'intitulé de cette question, car les enfants ne peuvent s'identifier à une personne immigrée. De plus, un enfant a besoin de s'impliquer dans une situation qui lui parle pour pouvoir répondre à cette question. Pour cela, j'ai reformulé l'intitulé par « Les questions suivantes s'intéressent à ce que tu penses sur la place des enfants étrangers à l'école. ». J'ai aussi modifié les sous-questions par des situations que les enfants peuvent s'approprier. Celles-ci sont « les enfants français et étrangers ne peuvent pas être amis » et « Les enfants français sont plus forts à l'école que les enfants étrangers ». La deuxième question permet de connaître la vision de l'élève sur l'étranger. Ils doivent dire s'ils sont d'accord ou non avec les deux affirmations.

La troisième question s'inspire de la question « Pour chacun des points ci-dessous, penses-tu que les immigrés sont différents des Français(es) par... ». Les sous-questions sont « Les valeurs qu'ils enseignent à leurs enfants, leurs croyances ou pratiques religieuses ? Leurs valeurs ou leurs comportements sentimentales ou amoureuses, la langue qu'ils parlent ». J'ai changé l'intitulé par « Par chaque point ci-dessous, penses-tu que les enfants étrangers sont différents des enfants français par... ». J'ai changé les sous-questions par : « La religion, les

jeux auxquels ils jouent, l'équipe de football qu'ils supportent, ce qu'ils mangent ». J'ai gardé la sous-question « les langues qu'ils parlent ». La troisième question essaie de mesurer la perception de l'élève sur les différences entre des enfants étrangers et français. Le but est de connaître l'avis des élèves ; et de mesurer s'il est plutôt tranché ou plutôt nuancé.

La dernière question ne vient pas de ce questionnaire. Il interroge la place de l'élève dans la classe, sa perception des violences physiques et verbales sur lui et son ressenti. Cette quatrième question concerne le climat de classe. Cela m'intéresse notamment pour la mise en place des débats et pour examiner l'évolution de la violence physique et verbale entre les deux questionnaires. Pour cela j'ai demandé si les élèves se sentaient bien au sein de la classe, s'ils se faisaient taper, insulter ou se sentaient mis à part/seuls.

Questionnaire

1) Est-ce qu'il t'est déjà arrivé de rejeter quelqu'un de ton groupe d'ami(e)s à cause de ...

	Jamais	1 fois	2 à 3 fois	4 fois	5 fois ou plus
Du pays dont il/elle vient					
Sa religion					
Sa couleur de peau					
De la langue qu'il/elle parle					

2) Les questions suivantes s'intéressent à ce que tu penses sur la place des enfants étrangers à l'école

	<u>Tout à fait d'accord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>Plutôt pas d'accord</u>	<u>Pas d'accord du tout</u>
Les enfants français et étrangers ne peuvent pas être des amis				
Les enfants français sont plus forts à l'école que les enfants étrangers				

3) Pour chacun des points ci-dessous, penses-tu que les enfants étrangers sont différents des enfants français par

	<u>Tout à fait d'accord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>Plutôt pas d'accord</u>	<u>Pas d'accord du tout</u>
La religion				
Les jeux auxquels ils jouent				
Les langues qu'ils parlent				
L'équipe de foot qu'ils supportent				
Ce qu'ils mangent				

4) Comment te sens-tu dans la classe

	<u>Tout à fait d'accord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>Plutôt pas d'accord</u>	<u>Pas d'accord du tout</u>
Je me sens bien				
Je me fais insulter				
Je me fais taper				
Je me sens mis à part				

Le questionnaire a été donné deux fois aux élèves. Seule une légère modification de la première sous question a été faite lors du deuxième questionnaire : Est-ce que tu rejetterais quelqu'un de ton groupe d'ami(e)s si : ». En effet, ici j'aimerais avoir l'avis des élèves sur leurs comportements. Même si cela est subjectif et n'évolue pas sur les préjugés flagrants des élèves, cela peut apporter une réflexion sur leur propre comportement.

Avant de mettre en place ce questionnaire, j'ai testé sa compréhension auprès de deux élèves de CE1 de l'école. Les questions et son fonctionnement ont bien été compris. Cela m'a permis de vérifier sa faisabilité par des élèves de cet âge.

De plus, pour que les élèves ne soient pas inquiets de savoir si je pouvais reconnaître leur écriture, je leur ai demandé à tous, de prendre un crayon papier pour pouvoir remplir le questionnaire, et en ne faisant que des croix.

Le premier questionnaire a été donné aux élèves le 15 décembre, avant les vacances de Noël. Sa mise en place a pris environ trente-cinq minutes. Le deuxième questionnaire s'est déroulé plus rapidement, environ vingt minutes, car les élèves avaient compris le fonctionnement. Ce dernier a eu lieu fin janvier ; le délai entre les deux questionnaires permettant de voir l'évolution sur le court terme de la classe.

4.2 La sensibilisation

La mise en place d'une sensibilisation m'a paru très compliquée en tant que jeune enseignante. Je me suis donc appuyée sur la méthode tirée du manuel Bayard éducation « Stop aux préjugés » rédigé par Edwige Chirouter et Jean-Charles Pettier. Ces deux professionnels ont été enseignants-chercheurs et formateurs des ESPE des Pays de la Loire et Créteil. Ils ont mis en place au sein de leurs établissements des débats et se sont rendu compte que ceux-ci faisaient sortir des expressions de préjugés multiples. Leur objectif est de lutter contre ces préjugés et les discriminations en faisant faire aux élèves des débats et en donnant des supports de réflexion pour échanger entre eux.

Le contenu de la mallette propose un guide pédagogique et quatre livrets traitant de différentes formes de préjugés : le racisme, les stéréotypes de genre, la handicapé et la richesse. Nous allons utiliser dans ce mémoire la séquence pédagogique proposée dans le fichier pour étudier le racisme.

Il me semblait important, en tant que jeune enseignante, d'avoir un support pédagogique pour traiter de ce sujet sensible auprès des élèves. En effet, la recherche a montré qu'un enseignant mal préparé pouvait amplifier les préjugés et faire l'effet inverse.

Cette méthode a de nombreux avantages dont un fichier qui permet de guider l'enseignant en se posant des questions sur les sujets abordés en classe en amont. De plus, celui-ci fournit des affiches avec des questions possibles à poser aux élèves.

Les inconvénients sont que les questions sont très nombreuses, l'enseignant doit faire un choix entre celles-ci. De plus les débats entre les élèves sont assez imprévisibles et peuvent prendre différentes tournures.

Le guide général de la mallette permet de prodiguer des conseils au professeur des écoles notamment sur les écueils à éviter comme ne pas faire de discours moralisateurs et surtout qu'il montre aux élèves les différences comme une force et non un discours sur les ressemblances. Ces séances ont été réalisées pendant la période trois (de janvier à février). Elle sera précédée et suivie des deux questionnaires dont nous avons parlé précédemment.

Chaque séance est réalisée en fin de journée de 15 h 45 à 16 h 30. Le travail se fait principalement à l'oral sous forme de débat ou de réflexion collective. Des notes sont prises sur l'ardoise, dans le cahier d'écrivain pour aider les élèves à s'exprimer.

L'objectif de ce fichier est précisément de « les aider à repérer les contradictions des préjugés, quand on condamne quelqu'un juste parce qu'il appartient à une communauté particulière et non pour ce qu'il est vraiment en tant qu'individu singulier et unique ».

J'ai décidé de supprimer une séance présente dans le fichier : la quatrième. En effet, celle-ci n'était pas adaptée à l'âge des élèves, notamment en termes de vocabulaire. J'ai remplacé celle-ci par une intervention sur l'alimentation et les plats typiques des élèves.

Dans une première séance, nous avons vu ce qu'est le racisme. J'ai dans un premier temps projeté la page d'ouverture « Ne pense pas bête » (voir l'annexe n° 6). J'ai laissé les élèves observer cette affiche pendant deux minutes. J'ai ensuite posé la question : « Que voyez-vous sur cette image ? ». Mes élèves ont tout de suite parlé des petits bonhommes et regardé la différence physique sur laquelle les autres petits bonhommes pouvaient pointer où se moquer. Nous avons également relevé que le petit bonhomme bleu était en minorité ou moins nombreux que les petits bonhommes verts. J'ai ensuite demandé aux élèves dans un deuxième « Le racisme qu'est-ce que c'est ? » et j'ai écrit leurs représentations au tableau. Je me suis rendu compte que ces élèves mettaient beaucoup de choses sous le mot racisme. Ainsi, les termes « se moquer », « méchant », « à cause de la couleur de peau », « pas bien », « se moquer parce qu'on est gros », « se moquer parce qu'on a de grandes oreilles ou de trop grandes jambes » sont sortis. Certains élèves ne savaient pas de quoi il s'agissait et ne se rappelaient pas avoir entendu ce mot, ou de l'avoir entendu mais de ne pas en connaître le sens. Nous avons ensuite lu le petit

encadré en bas de l'affiche donnant l'importance du racisme en France. J'ai souligné que les actes et les mots racistes sont tous les deux punis par la loi, et qu'on appelle cela un délit.

Dans un deuxième temps, nous avons lu en classe entière la bande dessinée (voir annexe n° 7). En effet, prenant en compte certains petits lecteurs, j'ai pris le parti de lire la bande dessinée en classe entière en expliquant les mots pouvant être compliqués. Le but de cette deuxième étape est de comprendre ce qu'est un acte raciste. Pour cela nous avons identifié les pensées qui pouvaient nous emmener à une pensée raciste. Mes élèves ont donné les mots « peur », « ils ne comprennent pas », « ils ne les connaissent pas », ils sont méfiants (« inquiets parce qu'il ne sait pas s'il leur veut du bien ou du mal »), rejetés à cause de leur différence « parce qu'eux ils sont d'une autre couleur et ils ont des oreilles ». Une élève a rajouté « je trouve ça triste parce qu'après ils se font la guerre et ils ne sont pas amis, il faudrait qu'il fasse appel à un médiateur ». En effet, nous avons dans notre classe un médiateur désigné pour la semaine pour régler les conflits, ce qui explique sa proposition. J'ai donc reposé la question : « être raciste c'est quoi ? ». Les élèves ont barré les éléments sur les stéréotypes de genre et la grossophobie. Nous avons ensuite lu la définition en haut de la page. Le mot « races » n'a pas été bien compris par les élèves. J'ai donc expliqué qu'il s'agissait de mettre des hommes dans des catégories, dans des groupes.

Nous avons ensuite fait un prolongement pour voir d'où vient le racisme. Les vignettes (voir annexe n° 8) ont été lues une par une et les questions que prononcent les personnages ont été posées.

Pour conclure, j'ai projeté la dernière page n° 8 et nous avons fait le lien et j'ai laissé les élèves lire les vignettes. Mes AESH ont aidé les élèves en situation de handicap à lire.

La deuxième séance est basée sur le cas de Ling (voir annexe n° 9). J'ai demandé à 3 élèves qui ont fini leurs exercices en français en avance de se mettre au fond de la classe, de lire le texte et de répondre à la question : « Quel est le rapport entre cette histoire et le racisme ? ».

Pendant le créneau alloué, nous avons tout d'abord lu la bande dessinée ensemble. Puis les trois élèves ont présenté ce sur quoi ils avaient réfléchi. Le lien n'a pas été forcément établi par tous les membres du groupe. Ces élèves ont parlé du fait de se moquer de son origine et de faire des blagues racistes. Mais certains élèves n'ont pas compris ce qui était raciste dans cette situation.

J'ai pris le parti de continuer la séance pour établir au fur et à mesure la question du racisme dans cette situation. J'ai posé la question tout d'abord « a-t-on le droit de se moquer des autres ? » Mes élèves ont répondu dans l'ensemble des réponses que « non, cela fait de la

peine et ce n'est pas gentil ». Alors j'ai continué le questionnement : « Pourquoi Ling n'aime pas les blagues de Félix, le petit garçon ? ». Certains élèves m'ont dit que les blagues de Félix étaient drôles et que Ling devrait rigoler au lieu de se sentir mal. D'autres n'étaient pas d'accord et pensent que Félix n'a pas à faire des blagues de l'origine de Ling. Le débat s'est tourné vers « quelle est la différence entre une blague raciste ou une moquerie ? ». Je me suis rendu compte que cela était flou pour les élèves. J'ai mis sur pause la séance et fait un sondage à main levée. Sur les 28 élèves, 10 d'entre eux pensaient qu'il s'agissait d'une blague raciste, tous étaient noirs ou métissés, 18 d'entre eux ont répondu qu'ils s'agissaient d'une moquerie où tous étaient de blanc à part une élève. Cela marque la différence de ces élèves et de leurs connaissances du racisme. Nous sommes allés chercher sur une tablette les deux définitions de ces termes. Les élèves sont ensuite mis d'accord pour affirmer qu'il s'agissait d'une blague raciste.

Ensuite j'ai posé la question aux élèves : « Qu'est-ce que Lulu pourrait faire pour que Félix arrête ? ». Mes élèves ont répondu « le dire à la maîtresse », « le dire à maman », « prévenir mes amis pour parler à Félix ».

Nous avons ensuite découvert la suite de l'histoire. J'ai laissé les élèves lire la bande dessinée, puis nous avons discuté : que pensez-vous de l'idée de Lulu de faire découvrir la culture chinoise pour lutter contre les moqueries ? Les cultures que l'on ne connaît pas sont-elles forcément bizarres ?

Certains m'ont répondu qu'ils n'arrivaient pas à comprendre certaines cultures et que c'étaient pour cela qu'il trouvait ça bizarre. À la question, « mais alors que pourrions-nous faire pour ne plus être racistes » les élèves ont proposé plusieurs solutions dont celle d'un d'entre eux qui a suggéré que comme Ling, on devait se renseigner et apprendre à connaître les autres cultures. Je leur ai donc demandé de venir la prochaine fois avec une présentation d'un plat typique d'un pays qu'ils aiment particulièrement.

Lors de la troisième séance, les élèves volontaires sont venus présenter les plats typiques au tableau. J'avais en amont demandé aux élèves d'écrire ces plats sur un papier (voir annexe 10) pour chercher des photographies. Nous avons ensuite travaillé sur des récits d'enfant venus d'ailleurs (voir annexe 11). Pour cela, j'ai distribué des photocopies des histoires pendant le quart d'heure de lecture.

Durant la séance, j'ai demandé ce qu'ils avaient retenu des histoires. Je me suis rendu compte que tous les élèves n'avaient pas bien compris les différentes histoires. Nous avons fait une relecture en classe entière en expliquant les mots difficiles pour eux. J'ai ensuite projeté l'affiche (voir annexe 12) montrant les enfants dont l'histoire est racontée. J'ai laissé les élèves l'observer et la commenter. Mes élèves ont tout de suite fait le lien entre l'affiche et la bande

dessinée. Ils ont remarqué qu'ils étaient dans la même école même s'ils venaient de pays différents. J'ai posé la question : selon vous, les personnes sur cette affiche sont-elles françaises ? Un débat s'est mené dans la classe. Nous avons distingué être étranger ou avoir des origines étrangères. Certains élèves ont voulu partager leurs origines et se sont rendu compte que d'autres élèves avaient aussi les mêmes.

Pour relancer un débat, j'ai posé la question « est-ce qu'il y a une façon de reconnaître que quelqu'un est étranger, plutôt d'un pays que d'un autre ? ». Mes élèves ont commencé à répondre que oui, en fonction de la couleur de peau, des yeux plus ou moins grands, des vêtements. Mais un d'entre eux, blond aux yeux bleus et pâle de peau a interrompu le débat en disant que lui était d'origine marocaine par son père, mais que cela ne se voyait pas. Dans ce cas-là, on ne pouvait pas forcément le savoir. Les élèves ont donc conclu que même si quelquefois on pouvait penser qu'un élève était de telle ou telle origine, cela n'était pas forcément vrai. Pour le savoir, il fallait apprendre à le connaître.

Enfin, j'ai demandé aux élèves comment ils pourraient lutter contre le racisme dans la classe. Ceux-ci ont proposé :

- D'écouter et d'apprendre les cultures des autres
- De voir en classe différentes cultures
- D'organiser un goûter avec plusieurs plats typiques
- De faire des exposés sur les pays dont ils sont d'origines
- D'avoir des livres d'autres pays (contes africains par exemple).

On remarque que ces séances reprennent la même organisation mêlant EMC et philosophie. En tout, l'expérimentation s'est déroulée sur 5 semaines et a débuté avant les vacances de décembre. Durant cette expérimentation, le professeur des écoles a essayé d'impliquer tous les élèves dans le débat pour qu'ils expriment leurs avis, même la majorité silencieuse. C'est pour cela que plusieurs dispositifs ont été mis en place : bâton de parole, papier de parole, se mouvoir dans la pièce en fonction de notre avis, etc.

De plus, cette intervention a pris en compte les conseils que préconise la recherche. En effet, nous avons vu que l'école doit adopter une complémentarité culturelle avec du travail collectif pour appréhender l'autre comme une personne humaine et non comme un porteur de culture (CDTM, p. 9). C'est ce que j'ai mis en place dans ce mémoire. Dans un premier temps nous avons essayé de comprendre le fonctionnement des préjugés racistes et xénophobes : origines, perceptions, conséquences, etc. Cette réflexion permet d'en comprendre la nature, la cause et le fonctionnement (Guimond et Anier, p. 25). Nous avons aussi mis du sens sur le terme de « racisme » qui n'était pas acquis par l'ensemble des élèves. L'intervention s'est appuyée sur

leurs interventions et leur identité. L'efficacité de cette méthode a été montrée par Pettigrew, selon lequel les échanges entre les membres permettent d'échanger des informations et des moments personnels, ce qui est favorable à l'évolution des préjugés (Pettigrew, 1995, p. 77). Même s'il ne s'agissait pas de membres d'autres cultures, les cas pratiques, avec le récit d'autres enfants a permis d'échanger sur le vécu des élèves et de découvrir une facette de leurs cultures et de les relier entre elles.

La sensibilisation suit les conseils de la recherche. Le but n'est pas d'apprendre des contenus sur telle ou telle culture, mais d'apprendre à décentrer son point de vue. Le simple fait d'affirmer qu'il faut se respecter et d'adopter une conduite dite « citoyenne » n'est pas suffisant pour établir une harmonie entre les élèves. Un véritable projet d'éducation à la diversité culturelle a été mis en place avec une réflexion sur le racisme. Cela respecte également le travail de Paulo Freire, avec la posture de l'enseignant qui apprend et s'éduque avec ses élèves (Delory-Monberger et Mabilon-Bonfils, 2015).

5. Le recueil des données et la démarche d'analyse

4.1 Mise en place du questionnaire

Pour recueillir mes données, j'ai utilisé un questionnaire que j'ai d'abord testé sur deux élèves de CE1 appartenant à une autre classe. Cela m'a permis de voir les difficultés rencontrées et la compréhension de celui-ci. À part l'explication du mot « religion » et de « mis à part », le questionnaire a bien été compris et est adapté à des élèves de cycle 2.

Ce questionnaire a été distribué en prétest et post-test. Le but étant de voir si l'interculturalité aurait permis aux élèves d'avoir un changement dans leurs préjugés racistes et xénophobes. Ce questionnaire est le même, mais a juste été donné à un intervalle de temps différents.

Pour cela, j'ai présenté dans un premier temps le projet aux élèves. J'ai ensuite distribué les questionnaires dans l'ordre des fiches d'autorisation parentale. Chaque question a été d'abord lue et expliquée aux élèves. Nous avons rempli ensemble le questionnaire. Cela a mis environ 30 minutes. Le but étant que tous les élèves comprennent les questions qui leur sont posées et répondent le plus honnêtement possible aux questions.

Une fois les questionnaires récupérés, j'ai rentré les données dans un tableau Excel reprenant les questions et le nombre de réponses. J'ai mis les résultats en pourcentage avec entre parenthèses le nombre d'élèves correspondant. Cela est indispensable selon moi ; l'échantillon d'élèves est de 20.

J'ai analysé dans un premier temps les résultats du premier questionnaire, notamment pour voir leurs préjugés initiaux. Dans un deuxième temps, j'ai rentré dans le même tableau les résultats du deuxième questionnaire.

Pour l'analyse des résultats des données, plusieurs étapes ont été prévues. Dans un premier temps, j'ai vérifié que mes résultats soient cohérents. Puis dans un deuxième temps, j'ai mené une analyse descriptive de ces résultats pour voir si ces interventions ont influencé la perception des élèves.

4.2 Déontologie

Dans le cadre de ma recherche et pour le recueil de mes données, j'ai mis une place centrale à respecter les principes déontologiques. Ainsi, j'ai demandé au tuteur légal de signer une autorisation de participation au questionnaire. En effet, pour tout recueil de données individuelles, il faut un accord signé d'un ou des deux parents.

De plus, j'ai concentré mon attention à garantir l'anonymat des élèves ainsi que de l'école. Les questionnaires sont anonymes et tous les élèves l'ont rempli avec le même outil scripteur : un crayon gris. De plus, des séparations ont été mises entre les élèves pour que ceux-ci se sentent plus libres dans leurs réponses.

Je n'ai pas eu de convention de stage d'observation et d'expérimentation pédagogique. En effet, ayant la classe en responsabilité, je suis déjà autorisée de ce fait à expérimenter au sein de ma classe. De plus, j'ai exposé mon mémoire et le questionnaire au chef d'établissement ainsi qu'à ma tutrice d'alternance en validation. Celles-ci m'ont donné leur accord oral. Dans un dernier temps, j'ai fait parvenir à la directrice les résultats anonymes et synthétiques de mon expérimentation.

III - Les résultats et l'analyse

Dans cette troisième partie, nous prendrons connaissance dans un tableau des résultats obtenus avant et après mon intervention. Puis dans un deuxième temps, nous verrons les limites de cette étude avant de discuter et d'analyser les résultats obtenus. Enfin, nous déciderons si nos hypothèses sont invalidées ou pas.

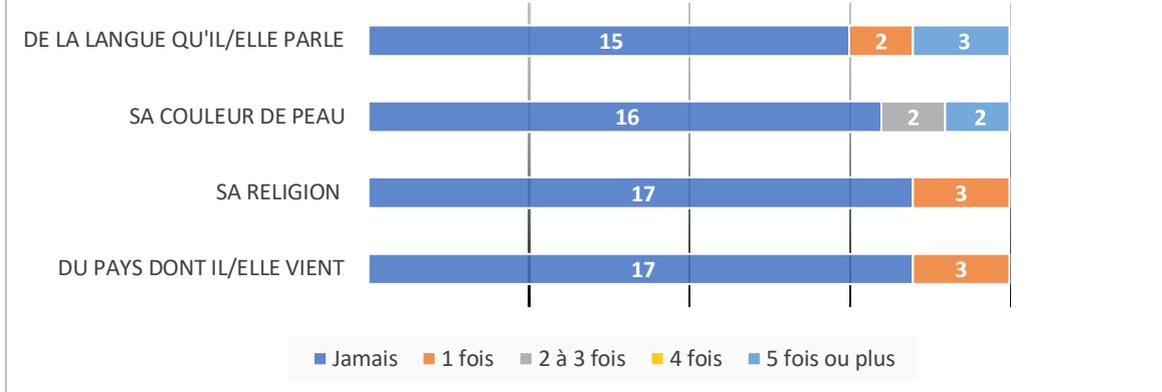
1. Présentation des résultats obtenus

Dans un premier temps, je vais présenter les résultats obtenus, question par question des deux questionnaires. Cela permettra de voir l'évolution de la perception des élèves et de confronter le premier et le deuxième questionnaire. Pour cela, j'ai pris le parti d'étudier les deux questionnaires ensemble, question par question.

1.1 La question n° 1

La première question du questionnaire est « Est-ce qu'il t'est déjà arrivé de rejeter quelqu'un de ton groupe d'ami(e) à cause de... ». Plusieurs fins de phrases sont données aux élèves. Pour chacune d'entre elles, les élèves doivent dire à quelle fréquence selon eux, cela est arrivé. L'objectif de celle-ci est de mesurer la vision des élèves sur leurs actes racistes ou xénophobes. Cela permet d'évaluer les préjugés flagrants selon la vision des élèves eux-mêmes.

Questionnaire n°1 : Est-ce qu'il t'est déjà arrivé de rejeter quelqu'un de ton groupe d'ami(e)s à cause de



On peut voir que certains élèves affirment discriminer certains individus en fonction de plusieurs caractéristiques qui peuvent s'apparenter à du racisme ou de la xénophobie. Il faut le rappeler, l'effectif total des élèves participant au questionnaire est de 20 élèves.

Concernant la langue qu'il ou elle parle, nous observons que 5 élèves sur 20 affirment avoir rejeté un de leur camarade. Sur ces 5 élèves, 2 d'entre eux affirment l'avoir fait 1 fois et 3 d'entre eux, l'avoir fait plus de 5 fois.

Concernant la couleur de peau, nous observons que 4 élèves sur 20 disent avoir rejeté un de leur camarade. Sur ces 4 élèves, la moitié affirment l'avoir fait 2 ou 3 fois, et l'autre moitié l'avoir fait plus de 5 fois.

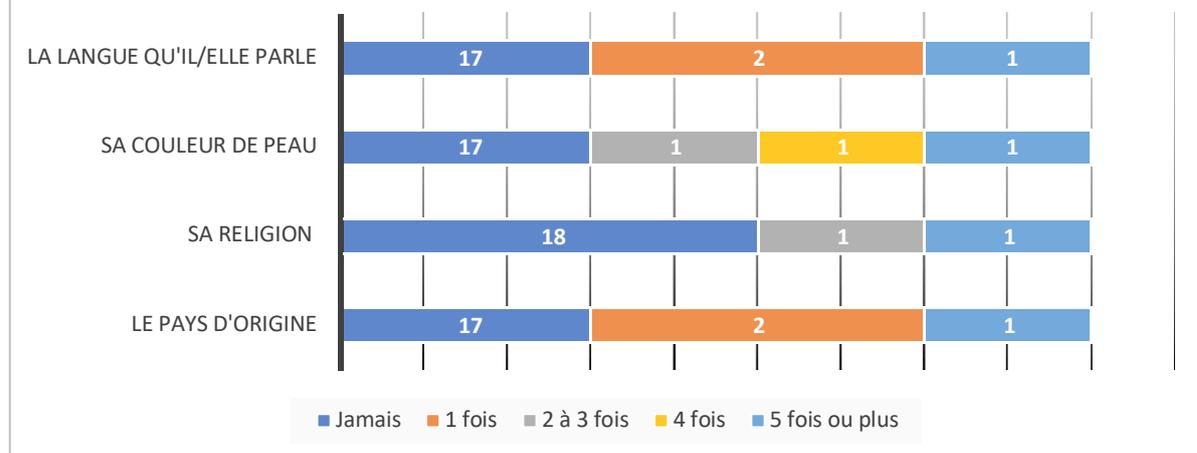
Concernant la religion, j'ai remarqué que plusieurs élèves ne connaissaient pas le terme. J'ai donc donné une définition exhaustive pendant le temps de questionnaire. On peut voir que 3 élèves sur 20 disent avoir rejeté son camarade 1 fois.

Enfin, concernant le pays d'où provient leur camarade, on remarque que 3 élèves ont rejeté un camarade 1 fois.

Cette première question montre qu'il y a des profils d'élèves avec des préjugés flagrants. En effet, les élèves ayant affirmé avoir rejeté 1 fois un camarade restent un profil à surveiller, mais ne sont pas considérés comme posant des actes étant racistes de manière récurrente. Tandis que les élèves qui ont répondu « 5 fois ou plus » marquent un acte de discrimination répétitif.

Dans le deuxième questionnaire, j'ai changé légèrement la question pour avoir de nouvelles données. En effet, j'ai posé une question sur un comportement futur que ces élèves pourraient adopter. La question est : « Est-ce que tu rejetterais quelqu'un de ton groupe d'ami(e)s à cause de... ». J'ai bien souligné la différence entre cette question et la précédente.

Questionnaire n°2 : Est-ce que tu rejetterais quelqu'un de ton groupe d'ami(e)s à cause de



On peut voir que certains élèves avouent qu'ils continueront de discriminer certains individus en fonction de plusieurs caractéristiques.

Concernant la langue qu'il ou elle parle, nous observons que 3 élèves affirment continuer de rejeter leur camarade contre 5 élèves au premier questionnaire. C'est une baisse d'environ 40 % (2 élèves). Sur ces 3 élèves, 2 d'entre eux affirment pouvoir le faire encore une fois. Plus qu'1 d'entre eux affirme vouloir continuer de discriminer les autres élèves par rapport à la langue qu'ils parlent. Cela comparé à 3 élèves, au premier questionnaire, constitue une baisse de 66 %

Concernant la couleur de peau, nous observons que 3 élèves affirment continuer de rejeter un de leur camarade à cause de leur couleur de peau, contre 4 élèves au premier questionnaire. Cela constitue une baisse de 25 % (ou 1 élève). Dans ceux-ci, 1 dit avoir ce comportement 2 à 3 fois contre 2 élèves lors du premier questionnaire. Un autre affirme le faire 4 fois, ce qui n'était pas coché au questionnaire précédent. Un autre élève a coché 5 fois ou plus, ce qui constitue une baisse de 50 % (1 élève) comparé au premier questionnaire.

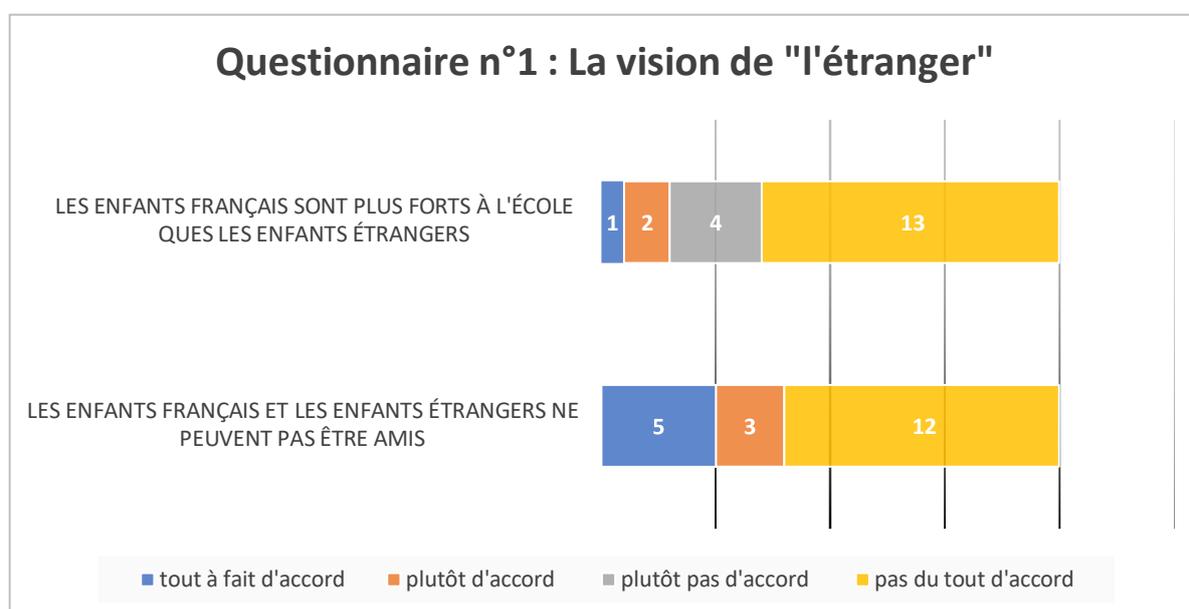
Concernant la religion, on peut voir que 2 élèves affirment continuer de rejeter leur camarade à cause de cela, contre 3 élèves au premier questionnaire.

Enfin, concernant le pays d'où provient leur camarade, on remarque que 3 élèves affirment continuer de rejeter leur camarade, ce qui constitue le même nombre d'élèves que le premier questionnaire. Comparé au premier où les 3 élèves disent avoir rejeté un camarade 1 fois, il

apparaît dans ce deuxième questionnaire qu'un d'entre eux affirme rejeter cinq fois ou plus un de ses camarades. Cela marque un comportement qui s'est accentué chez cet élève.

1.b La question n° 2

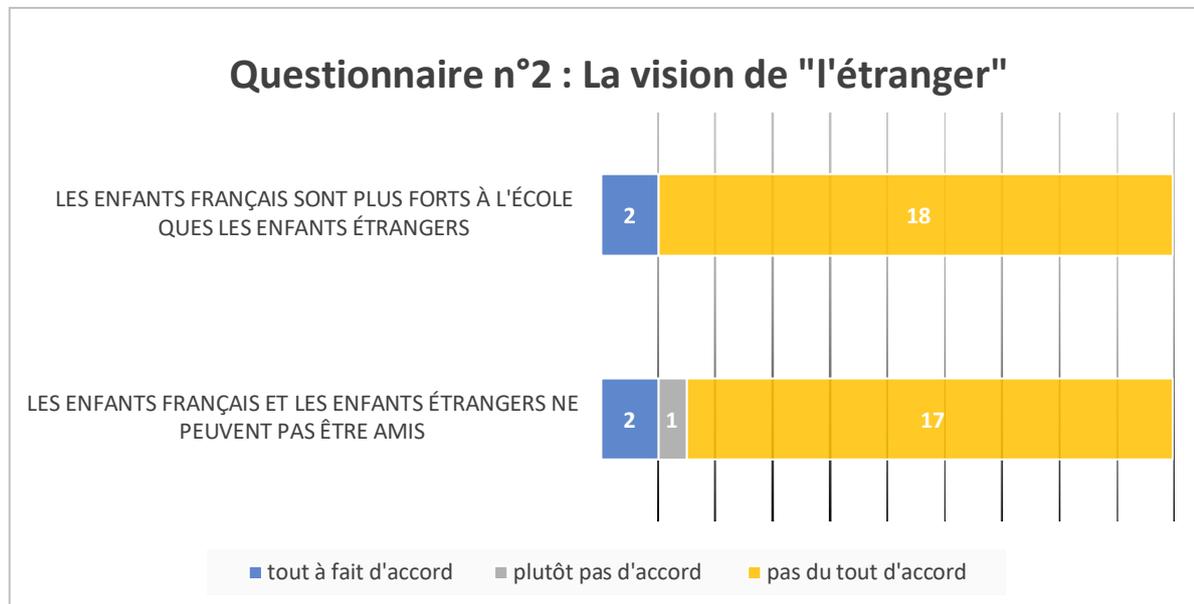
Dans la deuxième question, j'ai cherché à évaluer la vision des élèves sur des étrangers. Pour cela, la question du premier et du deuxième questionnaire était la même. Les élèves doivent dire s'ils sont d'accord ou non avec deux affirmations qui comparent les enfants étrangers et les enfants français.



Dans le premier questionnaire, on peut voir que la majorité des enfants ne sont pas d'accord avec ces deux affirmations.

Pour la première affirmation « les enfants français sont plus forts à l'école que les enfants étrangers », 65 % ne sont pas d'accord du tout avec celle-ci (13 élèves) tandis que 20 % ne sont plutôt pas d'accord (4 élèves). Concernant les élèves qui sont plutôt d'accord ou tout à fait d'accord, ceux-ci constituent 15 % (3 élèves). Dans ce chiffre, 2 élèves sont plutôt d'accord tandis qu'un seul est totalement d'accord.

Pour la deuxième affirmation, « les enfants français et les enfants étrangers ne peuvent pas être amis », 60 % ne sont pas d'accord du tout avec celle-ci (12 élèves) tandis que 40 % sont plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec cette affirmation. Dans ce chiffre, 3 élèves sont plutôt d'accord tandis que 5 sont totalement d'accord.



Dans le deuxième questionnaire distribué, on peut voir que les préjugés envers les étrangers ont nettement baissé.

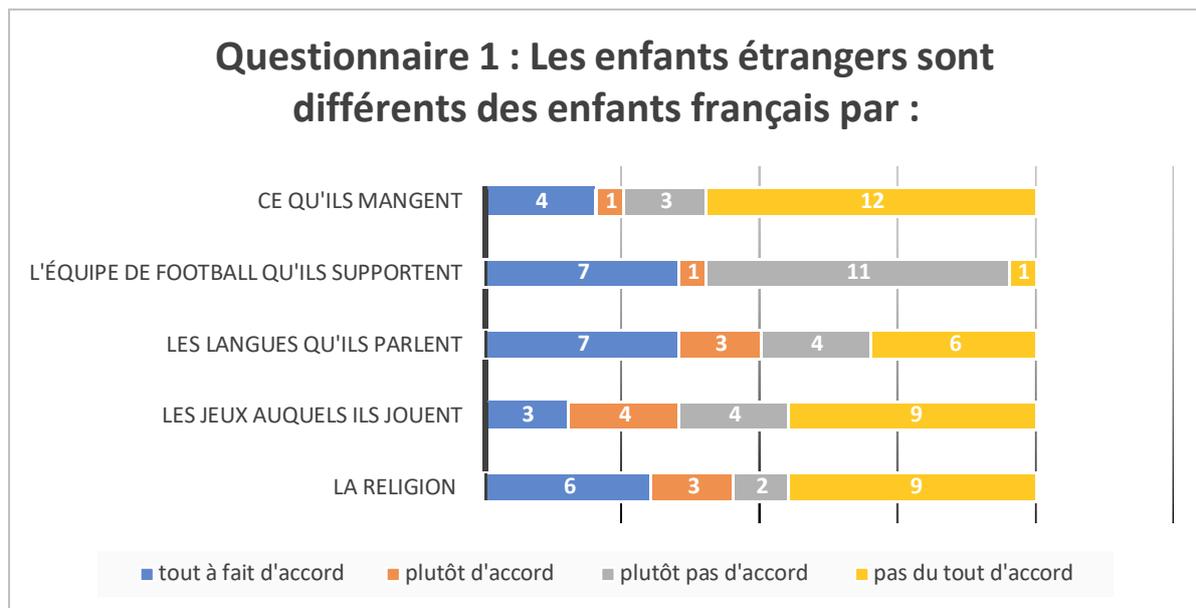
En effet, pour la première affirmation, 90 % des élèves ne sont pas d'accord avec celle-ci (18 élèves) comparés à 65 % au premier questionnaire (13 élèves). Seulement 2 élèves sont tout à fait d'accord, ce qui montre certes une baisse, mais aussi 1 élève en plus dans l'option « tout à fait d'accord ».

Pour la deuxième affirmation, on peut voir aussi une baisse des résultats. 90 % des élèves ne sont pas d'accord ou plutôt pas d'accord avec cette affirmation. 85 % des élèves ne sont pas de tout d'accord avec celle-ci (17 élèves) comparé à 60 % au premier questionnaire (12 élèves). On peut voir qu'un seul élève n'est plutôt pas d'accord. Seulement 2 élèves sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec cette affirmation contre 8 élèves au premier questionnaire. Cela constitue une baisse de 75 % (6 élèves).

On peut remarquer que la perception de l'étranger et de l'autre a évolué chez les élèves. La vision de l'étranger s'est améliorée chez environ 25 % des élèves.

1.b La question n° 3

La troisième question du questionnaire permettait d'évaluer les préjugés subtils ou voilés. Pour cela, une phrase affirme que les enfants étrangers sont différents des enfants français par rapport à plusieurs thèmes. Les enfants donnent leurs avis s'ils sont d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord ou pas du tout d'accord avec le thème à laquelle la proposition est associée.



Le premier thème est leur alimentation. On peut voir qu'une majorité d'élèves ne sont pas d'accord avec cette proposition, soit 60 % (12 élèves) et 15 % plutôt pas d'accord (3 élèves). Un seul élève est plutôt d'accord, ce qui équivaut à 5 % et 20 % (4 élèves) sont tout à fait d'accord.

Le deuxième thème concerne l'équipe de football qu'ils supportent. Les résultats sont plus mitigés. En effet, seulement 5 % (1 élève) ne sont pas d'accord. Une majorité d'élèves, 55 % (11 élèves) ne sont plutôt pas d'accord. On voit seulement 1 élève soit 5 % qui sont plutôt d'accord et 35 % (7 élèves) qui sont tout à fait d'accord. Il faut noter que le questionnaire a été distribué le lendemain de la coupe du monde. Beaucoup de conflits ont été notés dans la cour de récréation, notamment entre des enfants d'origines marocaines et françaises.

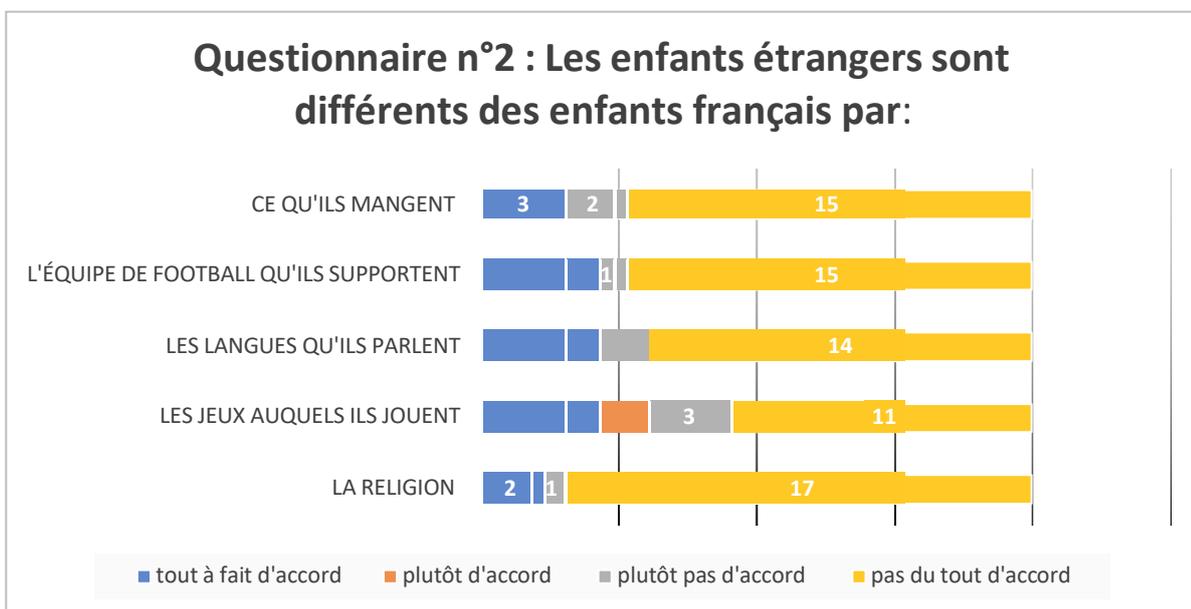
Le troisième thème concerne les langues qu'ils parlent. Ici, les résultats sont mitigés. En effet, 50 % sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord et l'autre moitié plutôt pas d'accord ou pas du tout d'accord. On retrouve quand même 35 % (7 élèves) tout à fait d'accord.

Le quatrième thème concerne les jeux auxquels ils jouent. La majorité des élèves, soit 45 % (9 élèves), ne sont pas du tout d'accord avec cette affirmation. On retrouve 20 % (4 élèves) qui ne

sont plutôt pas d'accord et 20 % (4 élèves) sont plutôt d'accord. Seulement 15 % (3 élèves) sont tout à fait d'accord avec cette affirmation.

Le quatrième et dernier thème abordé est celui de la religion. J'ai hésité à traiter celui-ci, car il n'a pas été abordé auparavant au sein de l'établissement scolaire. Mais certains incidents m'ont poussée à quand même poser la question aux élèves. On peut voir que les résultats sont mitigés avec une tendance à n'être pas d'accord du tout ou plutôt pas d'accord avec 55 % (11 élèves).

On voit que beaucoup d'élèves voient les autres étrangers comme opposés à eux et très différents d'eux. Pour avoir discuté avec plusieurs élèves, ils voient comme un étranger quelqu'un d'abstrait, de lointain, quelqu'un qu'ils ne peuvent pas forcément comprendre.



Dans ce deuxième questionnaire, nous pouvons voir une nette diminution de la perception de l'étranger comme lointain.

Si nous observons, le premier thème qui est leur alimentation, on peut voir que le nombre d'élèves qui ne sont pas d'accord avec cette proposition est passé de 60 % (12 élèves) à 75 % (15 élèves). De plus de 20 % (4 élèves) sont tout à fait d'accord contre 15 % (3 élèves) sont tout à fait d'accord. Donc 85 % des élèves ne sont plutôt pas d'accord ou pas d'accord du tout contre 75 % au premier questionnaire.

Concernant l'équipe de football qu'ils supportent. Les résultats se sont nettement creusés. En effet, de 5 % (1 élève) pas de tout d'accord, on est passé à 75 % (15 élèves). De plus, nous sommes passé d'une majorité d'élèves, 55 % (11 élèves) ne sont plutôt pas d'accord à seulement

5 % (1 élève). Enfin pour la réponse tout à fait d'accord, au premier questionnaire, 35 % (7 élèves) tout à fait d'accord et il n'y a plus que 20 % au deuxième questionnaire (4 élèves).

Le thème des langues qu'ils parlent a aussi évolué. On est passé à des résultats mitigés avec 50 % et 50 % d'élèves plutôt d'accord et tout à fait d'accord et inversement à des enfants en majorité d'élèves plutôt en désaccord ou totalement en désaccord avec 80 % (16 élèves). Les élèves tout à fait d'accord avec cette affirmation passent de 35 % (7 élèves) à 20 % (4 élèves).

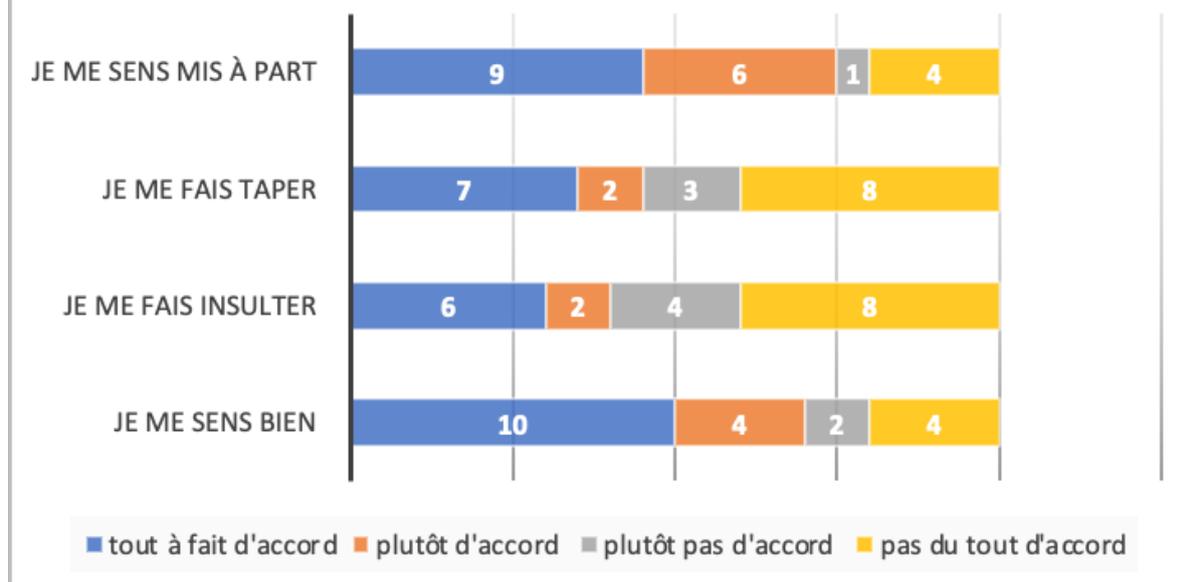
Concernant les jeux auxquels les enfants jouent. La majorité des élèves restent en total désaccord avec cette affirmation avec une légère augmentation, soit 45 % (9 élèves) au premier questionnaire contre 55 % (11 élèves) au deuxième. Les 20 % (4 élèves) sont plutôt pas d'accord et passent à 15 % (3 élèves) et les 20 % (4 élèves) sont plutôt d'accord et passent à 10 % (2 élèves). On voit une légère augmentation des élèves tout à fait d'accord de 15 % (3 élèves) contre 20 % des élèves (4 élèves).

Le dernier thème où celui de la religion a aussi évolué. Les élèves qui n'étaient pas d'accord du tout ou plutôt pas d'accord sont passés de 55 % (11 élèves) à 85 % (17 élèves). On peut voir que dans le premier questionnaire 30 % (6 élèves) étaient tout à fait d'accord avec cette affirmation contre 10 % (2 élèves) au deuxième questionnaire. Cela équivaut à une baisse de 1/3 des élèves, soit environ 66 %.

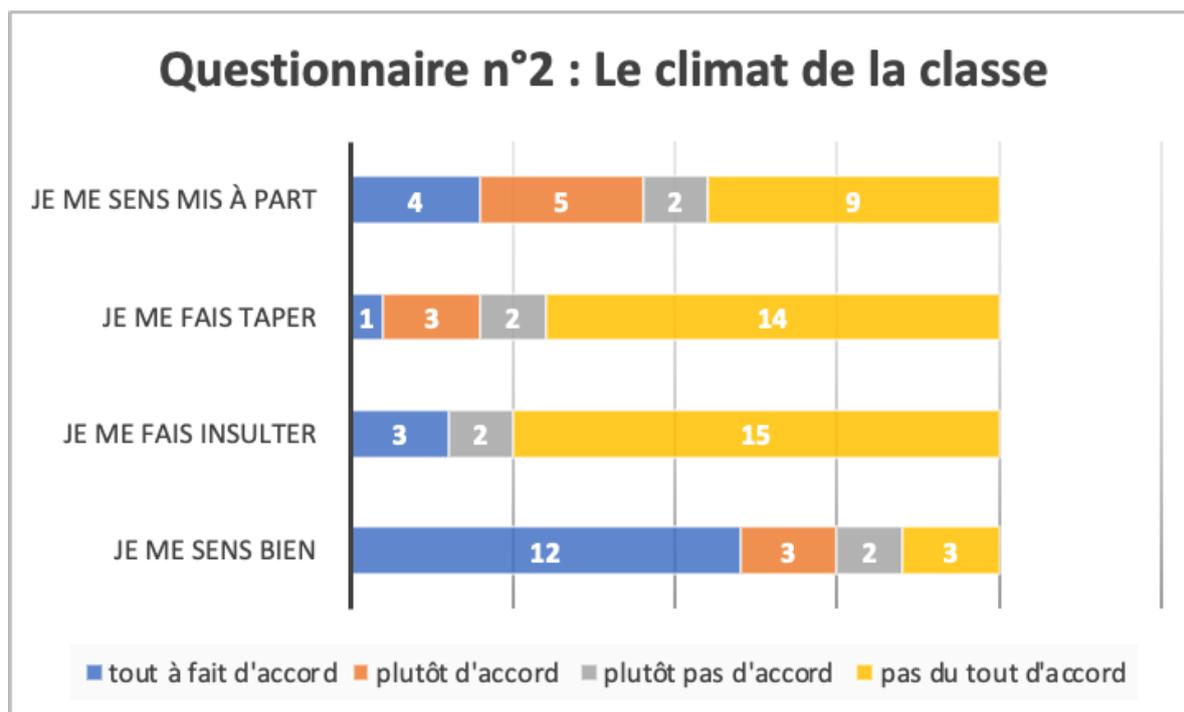
1.b La question n° 4

La dernière question a pour but d'évaluer le climat de classe au sein de la classe. Les élèves doivent donner leur ressenti au sein de la classe : sur leur inclusion, la violence exercée sur eux, physique et orale, et leur confiance au sein de la classe. Cette question permet de voir les conséquences d'une intervention sur le climat de classe. Comme les questions précédentes, les élèves doivent dire s'ils sont plus ou moins d'accord avec les différentes affirmations.

Questionnaire n°1 : Le climat de la classe



Nous pouvons voir qu'une partie des élèves se sentent mis de côté. En effet 75 % des élèves se sentent mis à part ou plutôt mis à part (15 élèves). 45 % (9 élèves) subissent des violences physiques et 40 % (8 élèves) des violences orales. 30 % (6 élèves) ne se sentent pas bien au sein de l'établissement scolaire contre 70 % (14 élèves) qui se sentent plutôt ou complètement bien dans l'établissement. Nous avons une minorité d'élèves qui subissent des violences verbales et physiques, mais celle-ci est tout de même bien présente au sein de la classe. 40 % des élèves ne subissent pas du tout de violences physiques ou morales. De plus, une large partie des élèves se sentent mis de côté par leurs camarades et n'arrivent pas à trouver leur place.



Dans le deuxième questionnaire, on peut voir que le climat de la classe a évolué entre temps. Les élèves qui se sentent complètement ou plutôt mis à part représentent 45 % (9 élèves) contre 75 % des élèves (15 élèves). Lors de ce questionnaire, plus que 20 % des élèves subissent des violences physiques contre 40 % (8 élèves) lors du premier questionnaire. Pour les violences orales, 15 % des élèves en subissent (3 élèves) contre 40 % lors du premier questionnaire. Nous pouvons voir que plus d'élèves se sentent bien au sein de la classe avec 75 % des élèves (15 élèves) qui se sentent bien ou plutôt bien. Il reste quand même 25 % des élèves qui ne s'y sentent pas bien comparés à 30 % (6 élèves) lors du premier questionnaire.

2. Discussion et impact des résultats sur la pratique professionnelle

Les résultats obtenus nous permettent de voir si une amélioration se fait ressentir après cette sensibilisation interculturelle quant aux préjugés de ces élèves. Pour cela, la méthode qui a été utilisée est celle de Bayard avec la mise en place de débat et de réflexion en groupe classe.

2.1 Les résultats et les hypothèses

Les résultats obtenus permettent de valider ou d'invalider les hypothèses énoncées précédemment dans ce mémoire.

La première hypothèse de ce mémoire est : une sensibilisation interculturelle, mise en place par un professeur des écoles, permettrait-elle d'influencer la perception des élèves en faveur d'une réduction des préjugés flagrants ?

Si on observe les résultats de la première question de ce questionnaire, celle-ci cherchait à évaluer la perception des actes racistes des élèves. Nous pouvons voir qu'un ou deux élèves changent leur perception, mais celle-ci n'est pas assez conséquente pour marquer un changement notable d'attitude. L'intervention de l'enseignant a pu influencer la perception des préjugés flagrants de tous les élèves. L'influence reste légère.

Les résultats de la deuxième question concernent aussi les préjugés flagrants, et plus précisément la perception de l'Autre par les élèves. Nous avons vu que les préjugés flagrants révèlent un avis selon lequel l'Autre ou l'étranger est inférieur à nous.

Les résultats ont montré que la pensée de la majorité des élèves a évolué et qu'ils se rapprochent plus d'un élève jugé comme « étrangers » et ne se voient plus comme supérieurs ou inférieurs à eux. Nous pouvons penser que cela a également été possible grâce au partage d'expériences de chacun. On peut noter toutefois que certains élèves ont une pensée ancrée et reste sur leurs positions. De plus, on remarque qu'un élève a vu ses préjugés se renforcer notamment sur les compétences scolaires plus élevées des enfants français comparés à des enfants « étrangers ». Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il peut aussi s'agir d'un élève qui a pu faire le questionnaire rapidement et a mal lu la question. Mais il peut également s'agir d'un élève dont les préjugés ont été renforcés par exemple par son entourage familial. En effet, la période dans laquelle a été donné ce deuxième questionnaire constitue la période des livrets LSU.

La deuxième hypothèse de ce mémoire est : une sensibilisation interculturelle, mise en place par un professeur des écoles, permettrait-elle d'influencer la perception des élèves en faveur d'une réduction des préjugés subtils ?

La troisième question, mettant en avant l'évolution de la vision de l'étranger comme lointain, a évolué avec mon intervention. Celle-ci cherche à mesurer l'évolution des préjugés subtils des élèves et leur évolution. On peut voir que la majorité des élèves ont rapproché leurs cultures avec d'autres cultures et se sont rendu compte que l'Autre ou l'inconnu peut partager les mêmes passions, jeux ou repas que lui. Pour cela, nous avons effectué un travail sur le vécu des élèves et sur les différentes cultures de la classe, afin d'avoir des exemples concrets. Cela se ressent dans les résultats, où les élèves se sont rapprochés d'une personne étrangère. Cela, à mon sens, a beaucoup été marqué par les anecdotes et le partage d'expériences entre les élèves. En effet, certains d'entre eux se sont livrés sur leurs origines, mais aussi leurs tendances et les plats qu'ils aiment. Un élève a même choqué les autres, car il était d'origine marocaine, mais

n'a pas de trait physique caractéristique. Nous avons pu démontrer que quelquefois, on ne pouvait pas voir que quelqu'un était étranger ou d'origine étrangère par son physique.

Nous pouvons dire qu'une intervention de l'enseignant joue en faveur de la réduction des préjugés racistes et xénophobes au sein des écoles. Une intervention interculturelle a un impact positif sur les élèves et leurs réflexions à court terme. Cela se voit à travers les résultats et le changement de la perception de l'étranger, même si cela est pondéré par le petit échantillon d'élèves concernés et le temps très court alloué à cette expérimentation.

Enfin, ma dernière hypothèse est : une sensibilisation sur l'interculturalité, mise en place par un professeur des écoles, permettrait-elle de favoriser une amélioration d'un climat de classe du point de vue des élèves ? Nous remarquons que le climat scolaire s'est amélioré, mais sans forcément avoir de grands bouleversements. De plus, celui-ci peut être impacté par d'autres incidents au sein de l'établissement scolaire. C'est pourquoi la troisième hypothèse est validée. L'intervention d'un enseignant par une sensibilisation interculturelle permet d'améliorer le climat de classe notamment en termes de violence physique et verbale.

2.2 Discussion des résultats obtenus et de la recherche

La question que se pose ce mémoire est de voir si une méthode interculturelle permet de réduire les préjugés racistes et xénophobes au sein d'une classe de cycle 2.

2.2. a. les préjugés flagrants et la perception d'actes racistes et xénophobes

Ce mémoire a montré que les préjugés flagrants n'ont pas évolué de manière significative au cours de mon expérimentation. En effet, la recherche montre que ces préjugés sont compliqués à faire évoluer. Cela peut s'expliquer par le climat familial qui véhicule des opinions souvent tranchées. En effet, comme vu précédemment, la diversité de la société suscite du rejet, de l'intolérance au sein de notre société (CDTM, p. 15-16).

De plus, plusieurs recherches ont montré que ces préjugés restent difficiles à corriger et que même si un travail de déconstruction a été entrepris pour lutter contre les préjugés racistes, il reste difficile à corriger ceux qui sont ancrés et naturels (Canopé). Ce mémoire confirme donc la recherche, ; il reste compliqué de lutter contre les préjugés flagrants notamment sur une courte période et un temps épars.

Certains élèves gardent une trace de méfiance due à leurs milieux familiaux, amicaux et sportifs. En effet, les enfants ont une construction du monde qui prend racine dans leur vécu et

à leurs origines. C'est cela qui est à la source de leurs préjugés (Abdallah-Preteceille, 2017). Le cercle familial ainsi que les réseaux sociaux influencent grandement les plus jeunes.

2.2. b les préjugés flagrants et la perception de l'autre comme inférieur ou supérieur

On peut voir dans la deuxième question une certaine évolution. Elle reste un préjugé flagrant qui part d'un ressenti et non des actes. On a pu voir que les élèves ont eu une évolution de la perception de l'étranger. En effet, la majorité d'entre eux ne les perçoivent plus comme inférieurs ou supérieurs, mais comme différents mais égaux. Ce préjugé est un préjugé flagrant, où un groupe visé est considéré comme une menace ; celui-ci est inférieur et rejeté (Pettigrew, 1995).

Dans la deuxième question, on peut voir une évolution des représentations de l'Autre et de l'étranger. En effet, les élèves et les enfants en général se considèrent comme le centre de leur monde et jugent l'Autre. Ils classent celui-ci dans des catégories en se basant sur les a priori (CDTM, p. 15-16). C'est ceux-ci que nous retrouvons dans le premier tableau avec des élèves qui ont la vision qu'un enfant étranger est forcément différent d'un enfant français. Ses a priori sont plus faciles à déconstruire, car ils ne sont pas encore devenus des stéréotypes ou des préjugés justifiant le refus de l'Autre comme dans la première question. Ce sont ces malentendus qui résultent de ce processus et qui ne font qu'aggraver l'incompréhension mutuelle.

2.2. c. les préjugés subtils considérant l'étranger comme une personne opposée, lointaine

Dans la troisième question, on peut voir une évolution des représentations des enfants étrangers et donc des préjugés voilés. C'est un préjugé plus subtil et indirect. Dans un premier temps, le groupe juge la façon d'agir des autres de manière exagérée de la différence culturelle (Pettigrew, 1998, p. 77). C'est ce que montre le premier questionnaire avec une exagération de la perception de la culture de l'autre, opposée à la nôtre dans la majorité des cas.

L'intervention a permis aussi de modifier les préjugés sur les étrangers, notamment en mettant en avant l'identité d'enfants auxquelles les élèves de la classe ont pu se rattacher. L'efficacité de cette méthode a été montrée par Pettigrew, qui a montré que les échanges entre les membres ont permis d'échanger des informations et des moments personnels, ce qui est favorable à l'évolution des préjugés (Pettigrew, 1998, p. 77). Ces cas pratiques ont permis un

dialogue sur le vécu des élèves de la classe et de découvrir une facette de leur culture et de les relier entre elles.

2.2. d l'intervention interculturelle en faveur d'un meilleur climat de classe

Dans la dernière question, on peut remarquer l'évolution du climat de classe. Comme vu, les préjugés sont néfastes pour la cohésion sociale (Guimond et Ânier, 2018). Il est donc un frein au bon climat de classe et donc à l'apprentissage (le regard des chercheurs sur les différentes formes de préjugés). Ainsi, dans l'ensemble, les préjugés ayant été réduits, le climat de classe s'est amélioré. Mais il reste difficile d'affirmer que c'est uniquement cette intervention qui a amélioré le climat de classe en général.

Conclusion

Dans ce mémoire, j'ai cherché à voir si l'impact que peut avoir un enseignant utilisant une sensibilisation interculturelle sur la réduction des préjugés racistes et xénophobes d'une classe de cycle 2. Ce mémoire souhaite mettre en avant l'utilisation d'une méthode complémentaire de sensibilisation à destination des enseignants. Son but est de réfléchir autour des préjugés racistes et xénophobes et ainsi de mettre en avant la richesse de plusieurs cultures pour accentuer la réflexion des élèves. Une réflexion est menée autour des préjugés, : comment ils se forment et pourquoi, permettant ainsi de pouvoir trouver comment les réduire.

La séquence mise en œuvre s'appuie essentiellement sur le vécu et le ressenti des élèves d'une classe ; elle sera donc différente pour chaque enseignant, car son public ne sera jamais le même comme son interlocuteur d'ailleurs. Chaque situation sera unique, et le résultat sera sans doute différent. Cette méthode reste quand même très intéressante, notamment du point de vue de l'enseignant. En effet, n'étant pas forcément formée pour aborder ce sujet en classe, j'ai trouvé dans le guide pédagogique un appui solide et une réflexion en amont à mener pour pouvoir m'autoformer sur ces questions. J'ai pu par la suite mener les débats en classe avec une certaine aisance tout en évitant de tomber dans les pièges de la moralisation ou de la notion d'appartenance à une même culture commune. Nous pouvons voir que l'intervention d'un enseignant, à l'aide de cette méthode utilisée sur plusieurs semaines, permet de favoriser la réduction des préjugés. On peut remarquer que la vision de l'Autre a changé au cours de ces interventions. Mais certains préjugés sont plus durs à faire évoluer que d'autres. C'est le cas des préjugés flagrants, ancrés chez certains élèves.

Nous pouvons tout de même noter que cette recherche comporte également certaines limites. En effet, dans un premier temps l'expérimentation mise en œuvre ne l'a été que dans un temps relativement limité. De plus, n'ayant pas la classe à temps plein, il a été difficile d'observer l'évolution des comportements des élèves entre eux au quotidien. Dans un second temps, il faut noter que l'effectif de cette recherche est relativement petit. Cela ne permet pas d'avoir des résultats complets. C'est ce que souligne aussi l'article de Canopé. Celui-ci montre que pour atteindre la disruption, il faut que le travail de l'enseignant se fasse sur un temps long et qu'une évolution des élèves est compliquée sur un temps court. Enfin, même si l'intervention interculturelle a été mise en place durant quatre semaines d'affilée, des événements extérieurs ont pu se produire entre temps. C'est pour cela que l'impact d'une méthode ne peut être vérifié. J'ai préféré mettre l'accent sur l'impact d'une intervention d'un professeur des écoles utilisant une certaine méthode. Même si ce projet a été une réussite au niveau de mon groupe classe, et

arrive à l'objectif premier, réduire les préjugés des élèves, ceux-ci sont encore présents. En effet, malgré la séquence pédagogique mise en place, on ne peut pas éradiquer tous les préjugés de la classe. Néanmoins, ce mémoire a permis aux élèves d'ouvrir les yeux sur plusieurs cultures, notamment celles de leurs camarades de classe. Cela leur a permis de mieux se comprendre et de s'ouvrir aux autres en partageant leurs propres expériences et en partageant avec les autres. Et cela a rendu l'ambiance de la classe plus sereine.

Du point de vue de l'enseignant, ce mémoire a été très enrichissant et m'a permis de me questionner sur des problèmes réels au sein des établissements scolaires. De plus, j'ai appris à mieux connaître certaines cultures et mes élèves en général. Cela sera un outil pour la création de diverses séquences pédagogiques, notamment en questionner le monde ou en français.

J'ai pu constater dans ce mémoire, en échangeant avec mes collègues et en observant dans mes lieux de stages, que les enseignants sont démunis face au racisme et à la xénophobie grandissante dans les établissements scolaires. Pourtant, de plus en plus de cas sont perceptibles dans les établissements scolaires. Les administrations commencent à se rendre compte de l'importance de la question du racisme dans les écoles. Le 30 janvier 2023, le gouvernement a proposé de mettre en place au moins une visite de monuments mémoriaux tout au long de la scolarité. J'ai pu également observer que même si certains font un ou plusieurs interventions, certains élèves restent sur leurs positions et ne changent pas leurs préjugés, déjà ancrés.

Il me semble qu'il serait sans doute pertinent d'étudier comment gérer des actes de racismes et xénophobes au sein de notre formation destinée aux enseignants - peut-être avec des témoignages ou une conférence traitant de ces sujets si sensibles et difficiles à gérer pour les jeunes professeurs. En tous les cas, avoir des outils est un indispensable aujourd'hui dans une société qui a tendance à se radicaliser.

BIBLIOGRAPHIE - SITOGRAPHIE

- Abdallah-Preteuille, M. (2017). L'éducation interculturelle. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.pretc.2017.01>
- Akkari, A., & Radhouane, M. (2019a). Les approches interculturelles en éducation : entre théorie et pratique. Presses de l'Université Laval.
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. *Advances in Child Development and Behavior*, 39-89.
[https://doi.org/10.1016/s0065-2407\(06\)80004-2](https://doi.org/10.1016/s0065-2407(06)80004-2)
- Blaya, C., Bergamaschi, A. (2020). Interactions entre jeunes : lien social, relations amicales et confiance envers les institutions ? Rapport de recherche rédigé pour la Caisse Nationale des Allocations Familiales – Paris et la Caisse des Allocations Familiales des Alpes Maritimes.
- Blaya, C., & René, L. B. (2006). Violences et maltraitances en milieu scolaire. *Armand Colin* <http://anastasia.province.namur.be/Record.htm?record=19142706124919609889>
- C. (s. d.). Se former à l'interculturel : Expériences et propositions.
- Collès. (2014a). Passage des frontières: Études de didactique du français et de l'interculturel. PU LOUVAIN. <http://books.openedition.org/pucl/2048>
- Codou, O., & Kerzil, J. (2007). L'école à la lumière de la psychologie sociale. *Carrefours de l'éducation*, 23 (1), 153. <https://doi.org/10.3917/cdle.023.0153>
- Crispi, V. (2015 a). L'interculturalité. *Le Télémaque*, 47 (1), 17.
<https://doi.org/10.3917/tele.047.0017>
- Dambrun, & Guimond. (2003a, January). Les mesures implicites et explicites de préjugés et leur relation : Développements récents et perspectives théoriques. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/278667084_Les_mesures_implicites_et_explicites_de_prejuges_et_leur_relation_Developpements_recents_et_perspectives_theoriques/link/5583cf3208ae89172b85f683/download
- Delory-Momberger, C., & Mabilon-Bonfils, B. (2015a). L'école et la figure de l'altérité : Peut-on penser et enseigner la diversité dans notre école ? *Éducation Et Socialisation*, 37. <https://doi.org/10.4000/edso.1195>
- Eduquer contre le racisme et l'antisémitisme. (n. d. -a). Canopé. <https://www.reseau-canope.fr/eduquer-contre-le-racisme-et-lantisemitisme/stereotypes-et-prejuges.html>

- Faniko, K., Bourguignon, D., Guimond, S., & Sarrasin, O. (2018 a). Psychologie de la discrimination et des préjugés. <https://doi.org/10.3917/dbu.fanik.2018.01>
- Fortier, Toussaint, & Lachance. (2002a). Les compétences interculturelles en éducation, quelles compétences pour les futures enseignantes et futurs enseignants ? : Rapport de recherche. 49.
- Guimond, S., & Anier, N. (2018). Chapitre 1. Racisme, préjugés et discrimination : au-delà des causes individuelles. De Boeck Supérieur eBooks. <https://doi.org/10.3917/dbu.fanik.2018.01.0023>
- Kiley Hamlin, J., Wynn, K., & Bloom, P. (2010). Three-month-olds show a negativity bias in their social evaluations. *Developmental Science*, 13(6), 923-929. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2010.00951.x>
- Kerzil, J. (2002a). L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours De L'éducation*, n° 14 (2), 120–159. <https://doi.org/10.3917/cdle.014.0120>
- Kite, M., Whitley, B., Demoulin, S., Yzerbyt, V., & Arciszewski, T. (2013 a). Psychologie des préjugés et de la discrimination (1st ed.). DE BOECK SUP.
- Konstelacio. (2022a, November 3). Projet Ursino. <https://www.konstelacio.org/projet-ursino>
- L'alimentation et l'école. (in press-a). *Cahiers Pédagogiques*, n° 571.
- Lüsebrink. (1998a). Les concepts de « Culture » et d'« Interculturalité ». *Approches de définitions et enjeux pour la recherche en communication interculturelle*. n° 30, 4. <https://portail-du-fle.info/ipg/aric/assets/files/ARICBulletin/1998No30/06LusebrinkHJ.pdf>
- Lutter contre les préjugés à l'école primaire. (2022a, December 9). *Etablissements De Paris*. https://pia.ac-paris.fr/serail/jcms/s2_1350674/en/lutter-contre-les-prejuges-a-l-ecole-primaire
- Martins, I. F. (2008a). Learning to Live Together: the contribution of intercultural education. *European Journal of Education*, 43(2), 197–206. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00350.x>
- Nonna Mayer, Guy Michelat, Tommaso Vitale, & Vincent Tiberj. (2016a). Le regard des chercheurs : Un recul des préjugés antisémites. *Le Centre Pour La Communication Scientifique Directe - HAL - MemSIC*.
- Perrenoud. (2005 b). *L'école face à la diversité culturelle*.

Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995 b). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 57–75.

<https://doi.org/10.1002/ejsp.2420250106>

Lemoine-Bresson, V., Lerat, S. & Gremmo, M. (2020). Former de futurs enseignants à l'interculturalité critique : proposition d'un dispositif pédagogique combinant réflexion théorique et mise en pratique. *Mélanges CRAPEL*, 41 (1), 31–48.

Lemoine-Bresson, V., Lerat, S. & Gremmo, M. (2018). (Dé) construction de la notion d'interculturalité par des étudiants, futurs enseignants. *Recherches en didactiques*, 26, 25-40. <https://doi.org/10.3917/rdid.026.0025>

ANNEXES

Annexe n° 1 : Le questionnaire n° 1

Questionnaire

- 1) **Est-ce qu'il t'est déjà arrivé de rejeter quelqu'un de ton groupe d'ami(e)s à cause de...**

	<u>Jamais</u>	<u>1 fois</u>	<u>2 à 3 fois</u>	<u>4 fois</u>	<u>5 fois ou plus</u>
Du pays dont il/elle vient					
Sa religion					
Sa couleur de peau					
De la langue qu'il/elle parle					

- 2) **Les questions suivantes s'intéressent à ce que tu penses sur la place des enfants étrangers à l'école**

	<u>Tout à fait d'accord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>Plutôt pas d'accord</u>	<u>Pas d'accord du tout</u>
Les enfants français et étrangers ne peuvent pas être des amis				
Les enfants français sont plus forts à l'école que les enfants étrangers				

- 3) **Pour chacun des points ci-dessous, penses-tu que les enfants étrangers sont différents des enfants français par....**

	<u>Tout à fait d'accord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>Plutôt pas d'accord</u>	<u>Pas d'accord du tout</u>
<u>La religion</u>				
<u>Les jeux auxquels ils jouent</u>				
<u>Les langues qu'ils parlent</u>				
<u>L'équipe de foot qu'ils supportent</u>				
<u>Ce qu'ils mangent</u>				

- 4) **Comment te sens-tu dans la classe**

	<u>Tout à fait d'accord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>Plutôt pas d'accord</u>	<u>Pas d'accord du tout</u>
Je me sens bien				
<u>Je me fais insulter</u>				
<u>Je me fais taper</u>				
<u>Je me sens mis à part</u>				

Questionnaire

1) Est-ce que tu rejetterais quelqu'un de ton groupe d'ami(e)s à cause de...

	<u>Jamais</u>	<u>1 fois</u>	<u>2 à 3 fois</u>	<u>4 fois</u>	<u>5 fois ou plus</u>
Du pays dont il/elle vient					
Sa religion					
Sa couleur de peau					
De la langue qu'il/elle parle					

2) Les questions suivantes s'intéressent à ce que tu penses sur la place des enfants étrangers à l'école

	<u>Tout à fait d'accord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>Plutôt pas d'accord</u>	<u>Pas d'accord du tout</u>
Les enfants français et étrangers ne peuvent pas être des amis				
Les enfants français sont plus forts à l'école que les enfants étrangers				

3) Pour chacun des points ci-dessous, penses-tu que les enfants étrangers sont différents des enfants français par....

	<u>Tout à fait d'accord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>Plutôt pas d'accord</u>	<u>Pas d'accord du tout</u>
<u>La religion</u>				
<u>Les jeux auxquels ils jouent</u>				
<u>Les langues qu'ils parlent</u>				
<u>L'équipe de foot qu'ils supportent</u>				
<u>Ce qu'ils mangent</u>				

4) Comment te sens-tu dans la classe

	<u>Tout à fait d'accord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>Plutôt pas d'accord</u>	<u>Pas d'accord du tout</u>
Je me sens bien				
Je me fais insulter				
Je me fais taper				
Je me sens mis à part				

Annexe n° 3 : Autorisation vierge

Mot aux parents

Chers Parents,

Je suis Mme Mullot, maîtresse de la classe CE1/CE2 les jeudis et parfois le vendredi. Dans le cadre d'un travail de recherche, j'effectue une étude sur les préjugés et le bien être des élèves dans la classe.

Je souhaiterais mettre en place au cours de l'année un projet favorisant l'apprentissage des cultures du monde. Pour cela, je souhaiterais distribuer un questionnaire anonyme à vos enfants.

Merci de bien vouloir me retourner ce mot signé en y indiquant ou non votre accord.

Je soussigné (e), autorise mon enfant
..... à répondre au questionnaire qui lui sera distribué.

Je soussigné (e), n'autorise pas mon enfant
..... à répondre au questionnaire qui lui sera distribué.

Annexe n° 4 : Questions du questionnaire de Madame Blaya

Q37 Est-ce qu'il t'est déjà arrivé de rejeter quelqu'un de ton groupe d'ami(e)s à cause de...

(Coche une seule réponse par ligne)

Une seule réponse possible par ligne.

	Jamais	1 fois	2 à 3 fois	4 fois	5 fois et plus
Son PAYS D'ORIGINE	<input type="radio"/>				
Sa RELIGION	<input type="radio"/>				
Sa COULEUR DE PEAU	<input type="radio"/>				
De la LANGUE qu'il/elle parle	<input type="radio"/>				

Q50 Les questions suivantes s'intéressent à ce que tu penses sur la place des populations immigrées en France.

(Coche 1 seule réponse par ligne) Une

seule réponse possible par ligne.

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout
1. Les immigrés occupent des emplois qui devraient revenir aux Français(es)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. La plupart des immigrés qui bénéficient de l'argent du système de protection sociale pourraient très bien s'en passer s'ils le voulaient (allocations, logements sociaux, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Les Français(es) et les immigrés ne peuvent jamais être tout à fait à l'aise, même s'ils sont des amis proches.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. La plupart des hommes politiques Français se soucient trop des immigrés et pas assez des Français(es).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. La plupart des immigrés sont moins compétents et moins efficaces que les Français(es).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Je pourrais envisager d'avoir des relations sentimentales ou amoureuses avec une(e) copain(e) immigré(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Je ne verrai pas d'objection à ce qu'un(e) immigré(e) compétent(e) dans son travail soit mon patron(nne).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Je ne verrai pas d'objection à ce qu'un(e) de mes proches épouse un(e) immigré(e) de milieu social équivalent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pour chacun des points ci-dessous, penses tu que les immigrés sont différents des Français(es) par...

(Coche 1 seule réponse par ligne) Une

seule réponse possible par ligne.

	Très différents	Assez différents	Plutôt semblables	Tout à fait semblables
14. Les valeurs qu'ils enseignent à leurs enfants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Leurs croyances ou pratiques religieuses ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Leurs valeurs ou leurs comportements sentimentales ou amoureuses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. La langue qu'ils parlent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

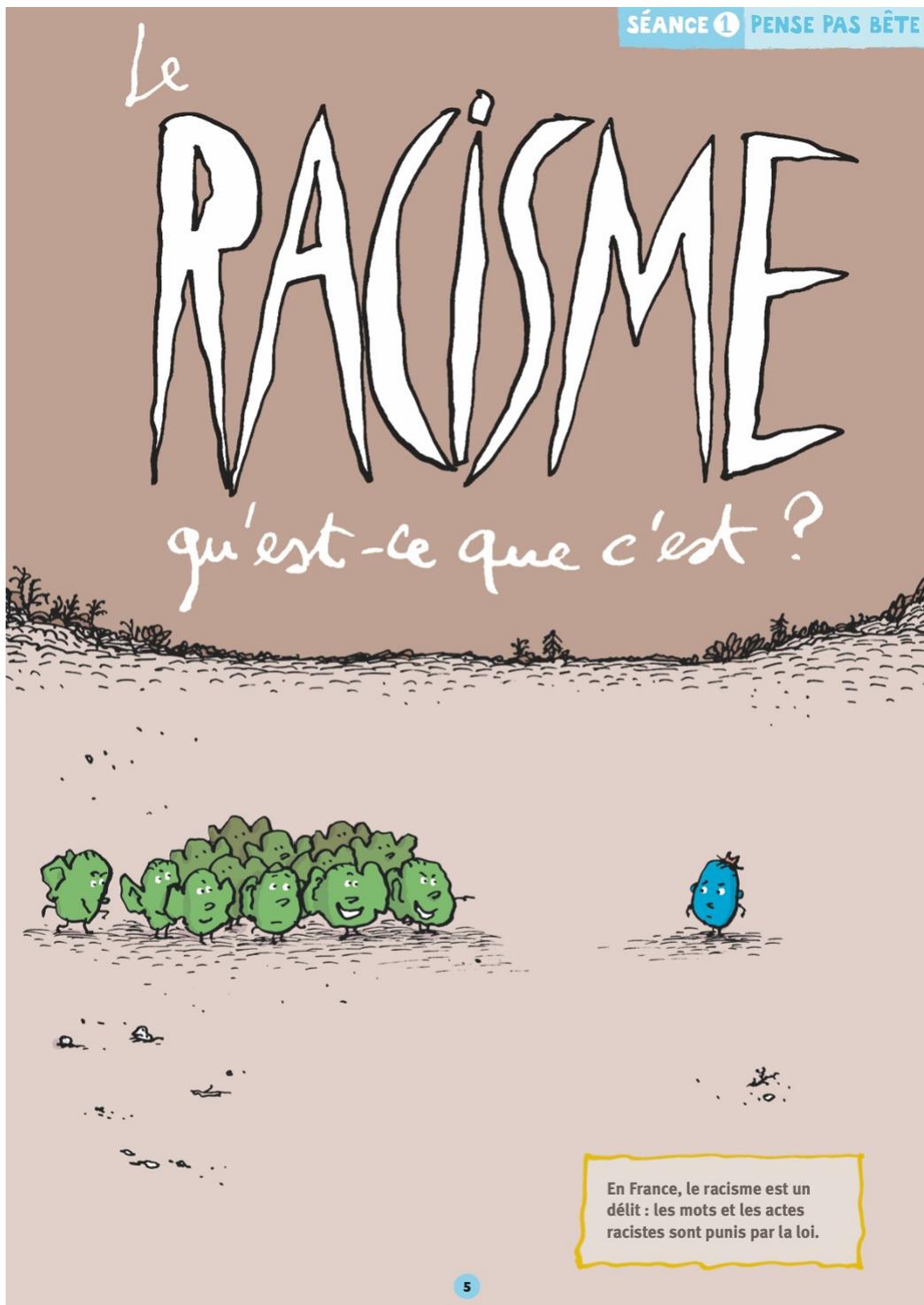
Annexe n° 5 : Séquence pédagogique tirée de la mallette pédagogique Bayard, Les préjugés
n° 2 : le racisme de Chiroutier et Pettier.

FICHE DE SEQUENCE		
Le racisme		
Domaine(s) : EMC – Français oral		
Ce qui est attendu des enfants : - Participer à un débat - Réfléchir quant à une situation - Écouter les autres		
Objectifs généraux de la séquence : Comprendre ce qu'est le racisme et son développement. Trouver des solutions pour réduire les préjugés au sein de la classe.		
Cycle : 2	Période de l'année scolaire : 1 — 2 — 3 - 4 - 5	
Niveau(x) de classe : CE1/CE2		
Nombre de séances : 5 séances	Organisation de la classe : Classe entière Ilot Binôme	
Matériel à prévoir : Vidéo projecteur Bâton de parole Photocopies de certains textes		
Séances	Objectifs	Le déroulement
Séance 0	Répondre à un questionnaire pour évaluer les préjugés de départ des élèves	- Explication du questionnaire - Lire les questions et laisser les élèves y répondre.
Séance 1	Voir ce qu'est le racisme et comment il se forme.	- Description de l'image - Débat : Le racisme, qu'est-ce que c'est ? - Lire la bande dessinée Être raciste c'est quoi ? - Prolongement : d'où vient le racisme ?
Séance 2	Comprendre ce qu'est être raciste et trouver des solutions pour ne	- Lecture de la bande dessinée Présentation de trois élèves sur la question : quel est le rapport entre cette histoire et le racisme ? - A-t-on le droit de se moquer des autres ?

	plus l'être à travers un cas pratique.	<ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi Ling n'aime pas les blagues de Félix, le petit garçon ? - Qu'est-ce que Lulu pourrait faire pour que Félix arrête ? - Que pensez-vous de l'idée de Lulu ? Avez-vous d'autres idées ?
Séance 3	Présentation de nos plats préférés et de différentes cultures	Les élèves volontaires présentent des plats typiques au tableau.
Séance 4	Comprendre ce que cela signifie être français ou être étranger.	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuer les récits des enfants venus d'ailleurs pendant le quart d'heure lecture. - Lecture en classe entière et description des histoires. - Description de l'affiche <p>Selon vous, les personnes sur cette affiche sont-elles françaises ? Est-ce qu'il y a une façon de reconnaître que quelqu'un est étranger, plutôt d'un pays que d'un autre ? Comment lutter contre le racisme en classe ?</p>

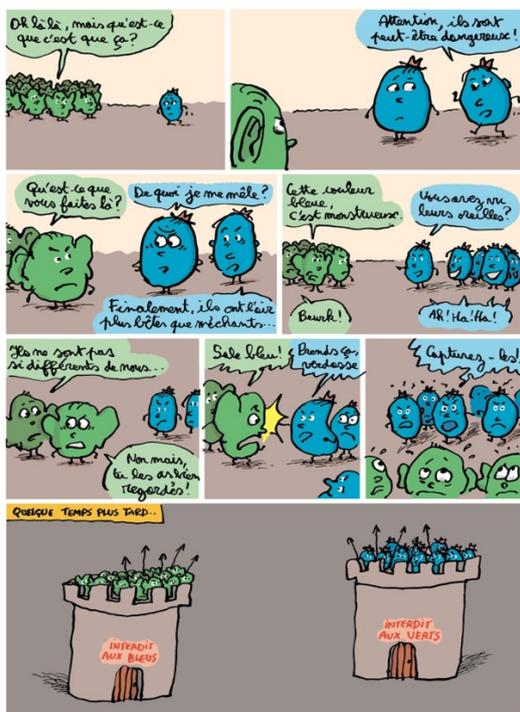
Annexe n° 6 : Séance n° 1 « Ne pense pas bête » (Chiroutier et Pettier, 2017, p. 5)

Texte : Anne-Sophie Chillard. Illustrations : Pascal Lemaître. Conseiller philo : Jean-Charles Pettier.



C'est quoi, être raciste ?

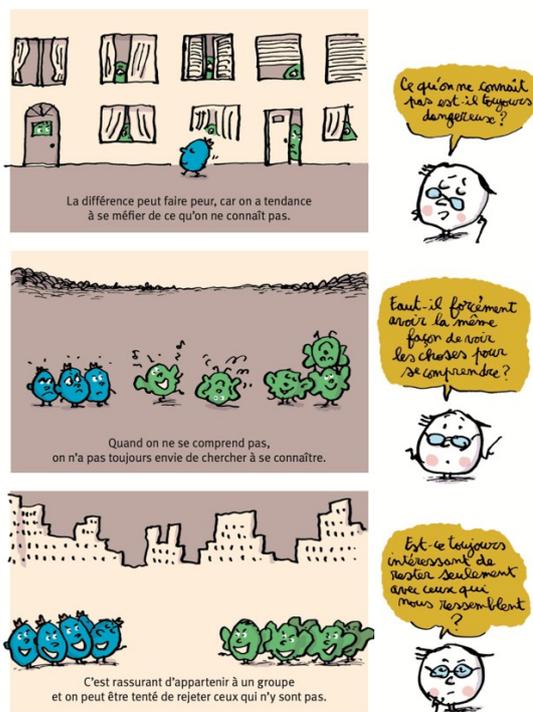
Certains croient qu'il y a différentes « races » d'hommes et que les hommes qui ne leur ressemblent pas sont forcément moins bien...



6

D'où vient le racisme ?

Les hommes sont différents les uns des autres. On a parfois du mal à penser qu'on a des choses à partager.



7

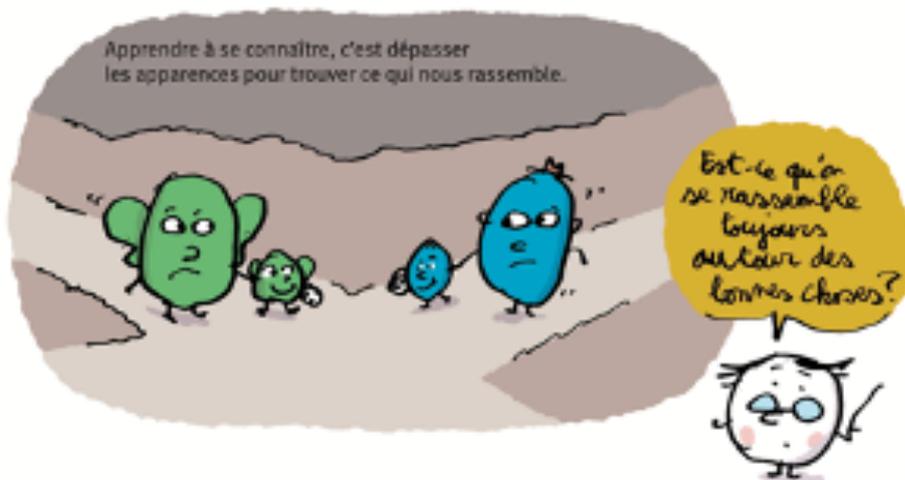
Annexe n° 8 : Séance n° 1 « Peut-on vivre ensemble quand on est différents ? » (Chiroutier et Pettier, 2017, p. 8)

Texte : Anne-Sophie Chilard. Illustrations : Pascal Lemaître. Conseiller philo : Jean-Charles Pettier.

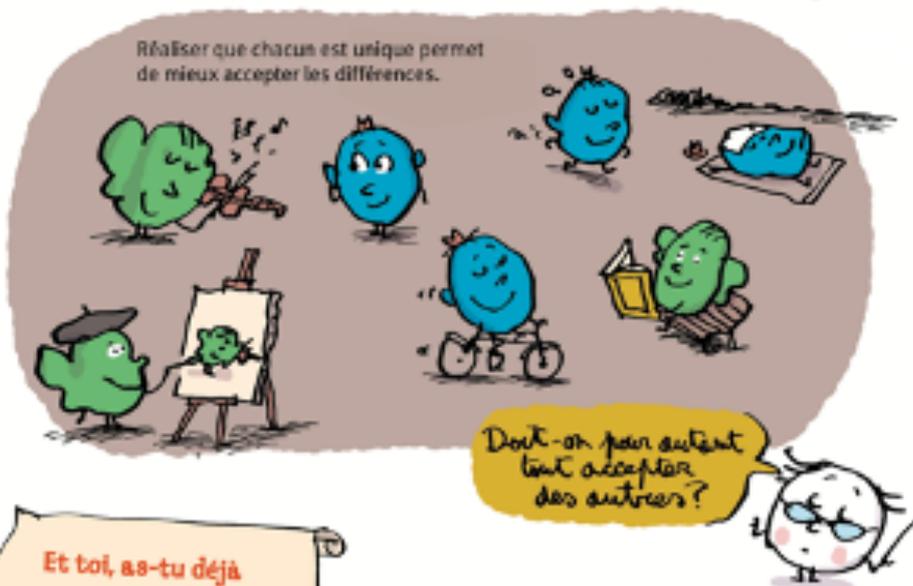
Peut-on bien vivre ensemble, quand on est différents ?

Les différences font la richesse de la grande famille des hommes.
Comment les respecter ?

Apprendre à se connaître, c'est dépasser les apparences pour trouver ce qui nous rassemble.



Réaliser que chacun est unique permet de mieux accepter les différences.



Et toi, as-tu déjà vu ou entendu des gens racistes ?
Comment as-tu réagi ?

Texte : Anne-Sophie Chilard. Illustrations : Pascal Lemaître. Conseiller philo : Jean-Charles Pettier.

Annexe n° 9 : Séance n° 2 « On se moque de Ling » (Chiroutier et Pettier, 2017, p. 9-10)

Scénario et recueil de témoignages : Paul Martin. Création : Bernadette Després. Dessin : Marylise Morel. Couleurs : Christine Couturier.

SÉANCE 2 C'EST LA VIE, LULU!



Annexe n° 10 : Séance n° 3 Les plats typiques des élèves

hot dog! hot dog!
hot dog!

spaghetti à
la sauce
tomate

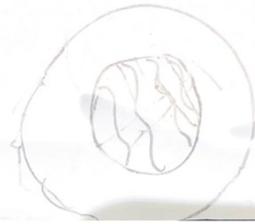


Shushi

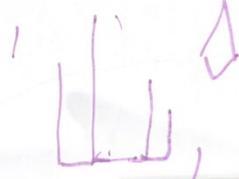


sauceson de
kareasu
somon de
toro

Des
pat mexicain



ce bife / viande sauce rouge
nata

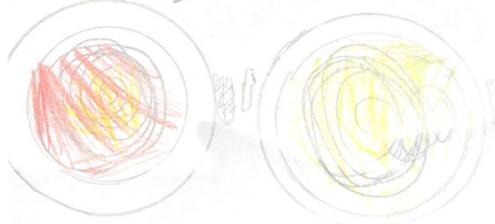


la tourterusa



Aroutorra

les pate a la bolonise et a pistous



Spaghetti

carotte

tomate

salade

viande

poulet



Lablabiet ogea

Textes : P.Bouchié (p.11 à 15) et C. Loizeau (p.16). Illustrations BD : Ronan Badel

Le récit de Léo

Mon oncle-grand-père s'appelait Nino. Ho molta sete. Mangiere una pesca! *

Il est né en Italie, en 1917. Il avait 9 frères et sœurs et sa famille était pauvre. Il m'allait pas à l'école. A 18 ans, il est venu en France. Il a travaillé à la récolte du fruits et légumes...

* J'ai très soif. Je mangerais bien une pêche.

Tu dois apprendre vite le français!

Elle est mignonne la petite...

En 1936, il rencontre Maria, la fille d'un ouvrier espagnol.

Félicitations! Vivvo sposati!

C'est le jour de fêter! Plus tard, ils deviennent des citoyens français.

Je vas aider les voisins à ce soir!

En 1946, ils achètent une ferme. J'aime bien m'y aller pour les vacances.

*** Mr. citoyen français**
C'est quelqu'un qui a la nationalité française. Cela donne des droits (voter ou être élu), mais aussi des devoirs (connaître et respecter les lois de la France).



Le récit de Nora

Mon grand-père Samir est arrivé en France en 1967.

Il a quitté l'Algérie à 10 ans, en laissant sa femme Asya. En France, il y avait du travail pour les immigrés.

Il a travaillé dans le port de Marseille.

Hé José! Tu crois qu'un jour on aura une voiture comme celle-là?

Pourquoi José? Maintenant que j'ai des revenus en règle...

Papa a été embauché dans une usine de voitures. Il travaillait à la chaîne: toute la journée, il montait des roues arrière. Son cousin José, un Portugais, montait les roues avant.

Asya, tu sais qu'on va détruire nos baroques?

En 1970, Asya est venue en France. Ils habitaient dans un bidonville, qui n'avait pas de chauffage.

8x2 = 16
8x3 = 24
8x4 = 32

Mes grands-parents ont été réfugiés dans une cité. C'est là que maman a grandi.

*** Mr. immigré**
C'est quelqu'un qui s'installe dans un autre pays que son pays d'origine. Il n'a pas la nationalité du pays d'accueil où il vit, mais il peut l'obtenir.



Le récit de Marion

Mes parents ont fui le Vietnam.

En 1975, c'est la fin de la guerre du Vietnam. Beaucoup de gens fuient le pays car ils sont menacés par le nouveau régime communiste.

Ceux qui parlent français prennent cet avion pour Paris.

Mes parents Van et Thomy, ils sont retournés dans un camp en Thaïlande.

Qu'est-ce qu'il fait froid ici...

Pourvu qu'on ait nos papiers!

Comme ils étaient des réfugiés, ils ont eu leurs papiers pour rester en France.

Mes grands frères et moi, nous sommes nés à Paris. Nous vivons dans le 13^e arrondissement.

Maman, j'ai réussi mon concours d'ingénieur!

Papa, viens voir les photos de New York!

Mes parents aiment un petit restaurant vietnamien.

Mes des frères de papa vit aux Etats-Unis. Nous avons le coin français!

*** Mr. réfugié**
Il a fui son pays où il était en danger. Il a demandé l'asile, c'est-à-dire la protection d'un autre pays. Il a obtenu les papiers pour rester dans ce pays.



Le récit de Youssou

Moi, je suis né au Sénégal.

Beaucoup de hommes de ma ville travaillaient en France, comme mon père. Il nous envoie de l'argent.

Viens Youssou on va à la Poste.

Papa est ouvrier dans le bâtiment. Il faut être fort et c'est parfois dangereux.

Comment ça va Maman? Tu aides bien Maman?

La police a contrôlé les papiers dans le métro. J'ai réussi à me cacher.

Longtemps, papa a travaillé dans un foyer. Il me trouvait pas moi faire venir en France.

En 2008, toute la famille est venue en France. Nous avons une maison et habitons dans un foyer.

Maman, nous avons nos papiers pour rester en France. Nous avons la fête, que moi! Tu gagnes à l'école. C'est un bébé du Sénégal avec du poisson.

*** Mr. sans-papiers**
Il n'a pas les papiers qui l'autorisent à vivre en France: il est en situation irrégulière. On dit aussi que c'est un clandestin.



Le récit de Rama



Avant, Papa travaillait dans le tourisme. On avait une belle maison, une belle voiture.



Papa a payé un passeur pour qu'il nous emmène en bateau vers la Grèce. Nous étions entassés dans un bateau peuplé. Après, on a marché plus d'un mois, on a dormi par terre, on a franchi les frontières de plein de pays.



* Un demandeur d'asile

Il a fui son pays et demande la protection d'un autre pays. Il demande à ce pays d'accueil de lui accorder le statut de réfugié (voir p. 14).



Texte : P. Bourdieu (p. 13-15) et C. Lohmeier (p. 16). Illustrations : E.D. - Bureau Babel.

Annexe n° 12 : Séance n° 4 Affiche « Ma famille est venue d'ailleurs » (Chiroutier et Pettier, 2017, p. 11)

Textes : P.Bouchié (p.11 à 15) et C. Loizeau (p.16). Illustrations BD : Ronan Badel.

SÉANCE 3 REPORTAGE

Ma famille est venue d'ailleurs

En 2015, la France compte 66,3 millions d'habitants.
Et un habitant sur quatre est issu
d'une famille venue d'ailleurs,
à différentes époques.



Léo
raconte
ses lointaines
origines italiennes.

Noïa
parle de
ses grands-parents
algériens.

Marion
dit pourquoi ses
parents ont quitté
le Vietnam.

Youssou
explique
comment il est
arrivé en France.

Rama
raconte
pourquoi elle
a fui la Syrie.

11

Annexe n° 13 : le questionnaire n° 1 complété par un élève

Questionnaire

1) Est-ce qu'il t'est déjà arrivé de rejeter quelqu'un de ton groupe d'amis(e)s à cause de ...

	Jamais	1 fois	2 à 3 fois	4 fois	5 fois ou plus
Du pays dont il/elle vient	<input checked="" type="checkbox"/>				
Sa religion	<input checked="" type="checkbox"/>				
Sa couleur de peau	<input checked="" type="checkbox"/>				
De la langue qu'il/elle parle	<input checked="" type="checkbox"/>				

2) Les questions suivantes s'intéressent à ce que tu penses sur la place des enfants étrangers à l'école

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout
Les enfants français et étrangers ne peuvent pas être des amis	<input checked="" type="checkbox"/>			
Les enfants français sont plus forts à l'école que les enfants étrangers		<input checked="" type="checkbox"/>		

3) Pour chacun des points ci-dessous, penses-tu que les enfants étrangers sont différents des enfants français par

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout
La religion	<input checked="" type="checkbox"/>			
Les jeux auxquels ils jouent			<input checked="" type="checkbox"/>	
Les langues qu'ils parlent	<input checked="" type="checkbox"/>			
L'équipe de foot qu'ils supportent	<input checked="" type="checkbox"/>			
Ce qu'ils mangent			<input checked="" type="checkbox"/>	

4) Comment te sens-tu dans la classe

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout
Je me sens bien		<input checked="" type="checkbox"/>		
Je me fais insulter	<input checked="" type="checkbox"/>			
Je me fais taper	<input checked="" type="checkbox"/>			
Je me sens mis à part		<input checked="" type="checkbox"/>		

Résumé

Ce mémoire professionnel a été effectué dans une classe de cycle 2 dans la région Provence Alpes Côte d'Azur, dans le Sud de la France.

La diversité culturelle au sein de notre société s'amplifie au fur et à mesure du temps. Pourtant, ces différences sont souvent perçues négativement par une partie de la population. Cela amène les différentes communautés à s'isoler et se rassembler entre eux. Cela crée des préjugés amenant à des discriminations ou des actes racistes et xénophobes.

Ceux-ci se retrouvent aussi au sein des établissements scolaires et posent un problème majeur au sein de l'Éducation Nationale. Au fil des ans, celle-ci a mis en place plusieurs dispositifs en faveur de la lutte contre les actes racistes et antisémites notamment à travers les programmes d'Éducation Morale et Civique.

La recherche a montré que les enseignants et l'école jouent un rôle primordial dans l'éducation des élèves et notamment dans la réduction des préjugés. Si certains d'entre eux prônent une culture commune, d'autres parlent d'acceptation des différentes cultures.

Ce mémoire s'intéresse à un sujet qui reste assez tabou au sein de notre société, les préjugés racistes et xénophobes des élèves de cycle 2. L'objectif de ce mémoire est de voir l'impact que peut avoir un professeur des écoles, utilisant une intervention interculturelle, en faveur de la réduction de la perception de ces préjugés.

Mots clés : école, interculturalité, préjugés, racisme, discrimination.

Summary

This professional dissertation was carried out in a year 4 and year 5 classroom in the Provence Alpes Côte d'Azur region of southern France.

Cultural diversity in our society is increasing over time. However, these differences are often perceived negatively by a part of the population. This leads the different communities to isolate themselves and to gather among themselves. This creates prejudice leading to discrimination or racist and xenophobic acts.

These are also found in schools and pose a major problem for the national education system. Over the years, the Ministry of Education has put in place several measures to combat racist and antisemitic acts in particular through the Moral and Civic Education programmes.

Research has shown that teachers and schools play a key role in educating students and in reducing prejudice. While some teachers advocate a common culture, others speak of acceptance of different cultures.

This dissertation focuses on a subject that remains quite taboo in our society, the racist and xenophobic prejudices of cycle 2 pupils. The aim of this thesis is to see the impact that a school teacher, using an intercultural intervention, can have in reducing the perception of these prejudices.

Keywords: school, interculturality, prejudices, racism, discrimination.