



Bachelor of Arts et Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire

Les élèves face aux stéréotypes issus de la diversité culturelle

Mémoire professionnel

Auteurs

Esteban Feo & Laetitia Minder

Sous la direction de

Stéphanie Bauer

Membre du jury

Marie Jacobs

Lausanne,

Juin 2019

Table des matières

1	Résumé	4
2	Introduction	5
2.1	Contexte du travail	5
3	Problématique.....	5
3.1	Justification du choix.....	5
3.2	Revue de la littérature.....	6
4	Cadre institutionnel.....	9
5	Cadre conceptuel	11
5.1	La culture.....	11
5.2	L'éducation interculturelle	11
5.3	L'ethnocentrisme.....	12
5.4	Les stéréotypes	12
5.5	Les médias	13
5.6	La communication interculturelle	14
5.7	Tableau d'opérationnalisation	14
6	Hypothèses	15
7	Méthodologie.....	16
7.1	Population/corpus	16
7.2	Méthodes et techniques	16
8	Restitution des données.....	18
8.1	Les résultats	19
8.1.1	L'Italie	20
8.1.2	Le Portugal	21
8.1.3	Le Japon	22
8.1.4	Les États-Unis	23
8.1.5	L'Afrique.....	24
8.1.6	L'Australie.....	25
8.1.7	Constatations générales	25
9	Interprétation des résultats	28
9.1	Des stéréotypes culturels à 9 ans	28
9.2	Les stéréotypes liés aux pays européens	29
9.3	Les médias et les stéréotypes.....	31
9.4	L'hétérogénéité accentue le processus de stéréotypisation	33
10	Conclusion.....	35
11	Bibliographie.....	37
12	Annexes	39

12.1	Graphique secteur : Portugal	39
12.2	Graphique secteur : Le Japon	40
12.3	Graphique secteur : L'Afrique	41
12.4	Graphique secteur : L'Australie	42
12.5	Graphique secteur : Italie	43
12.6	Graphique secteur : États-Unis	44
12.7	Tableau de la séquence	45
12.8	Fiche pour le temps n°1 de la séquence	50

1 Résumé

Suite à nos différentes expériences touchant la variété culturelle avec des classes, nous avons orienté notre recherche sur le concept des « stéréotypes ». Le but est de percevoir si les élèves de 9-10 ans ont des stéréotypes culturels. Notre question de recherche est donc « Dans quelle mesure les élèves interrogés ont-ils des stéréotypes culturels ? » À l'aide d'un questionnaire, nous avons proposé aux élèves d'écrire des idées et des mots lorsque certaines régions étaient énoncées. Ces données ont permis de mener une analyse et de répondre à nos hypothèses qui tentent de comprendre si les élèves de 9-10 ans ont des stéréotypes culturels.

2 Introduction

2.1 Contexte du travail

Notre travail se situe dans le canton de Vaud, dans le cadre d'un mémoire pour l'obtention d'un Bachelor dans la filière préscolaire et primaire. Notre recherche vise un public âgé de 9 à 10 ans dans deux classes de 6 Harmos.

Ce mémoire fait suite à notre semestre au Danemark qui a eu pour but d'étudier les relations interculturelles dans la société, et plus précisément, dans les écoles et les garderies. Ce module danois s'intitulait « Cultural Diversity in Education and Educational Development project » (Helt Brunsgaard, Moller Winum & Rostgaard Chrestensen, 2017).

Cette ouverture sur les approches interculturelles dans le milieu de l'éducation nous a donné envie de nous pencher sur ce même thème, par rapport à la Suisse. Il nous a semblé intéressant et pertinent de le faire, car nous allons enseigner au sein d'établissements scolaires suisses.

Nous travaillons avec une classe lausannoise, car cette ville accueille une grande diversité culturelle ainsi qu'une classe située en campagne.

3 Problématique

3.1 Justification du choix

Cette thématique nous intéresse, car nous vivons de plus en plus des relations interculturelles au sein de la vie scolaire. Ayant travaillé en amont sur l'interculturalité au Danemark durant notre séjour, nous voulons étoffer nos connaissances sur l'impact qu'elle a dans nos vies. En tant qu'enseignant-e-s, ce travail nous permet d'entretenir une meilleure relation au contact de situations interculturelles et ainsi, adopter une posture plus consciente face aux stéréotypes.

De plus, ce travail nous aide à avoir un regard plus critique dans les relations interculturelles. Nous possédons tous une compréhension différente de l'autre et de sa culture. C'est pour cela qu'il est important de travailler dès le plus jeune âge, avec les enfants, pour les inciter à prendre une posture réflexive sur la rencontre de différentes cultures. Ainsi, cela leur permettra d'agir de manière éthique dans des situations pouvant mettre en conflit deux cultures différentes.

D'autre part, cette problématique nous a également encouragés à faire des recherches sur le sujet, car lorsque nous avons invité deux Indiennes dans nos classes respectives (lors du projet Namaste à la HEP, 2018), nos élèves n'ont pas énoncé un grand nombre de stéréotypes quand

nous leur avons demandé : « Quelle est la première chose qui vous vient à l'esprit lorsque vous pensez à l'Inde ? » Seuls deux élèves sur quarante ont évoqué des stéréotypes : « plumes sur la tête » (liés aux Amérindiens) et « yeux bridés » (liés aux caractéristiques physiques de certains pays asiatiques). L'Inde se situant peut-être un peu loin (géographiquement parlant), les élèves n'ont peut-être pas été assez exposés aux stéréotypes concernant cette population. Nous pensons donc utiliser l'environnement plus proche des élèves, ainsi que des pays très médiatisés en Suisse. En effet, les médias sont de grands producteurs de stéréotypes (Sanchez-Mazas, 2012).

3.2 Revue de la littérature

Pour ce projet de mémoire, nous nous référons à six lectures principales. En effet, ces ouvrages ont chacun des fonctions différentes pour notre écrit et nous les avons utilisés presque dans leur totalité afin de répondre à notre question de recherche.

Jensen, I. (2007), *Introduction to CULTURAL UNDERSTANDING*. Frederiksberg, Danemark : Roskilde University Press.

Nous avons pris connaissance de ce livre lors de notre séjour au Danemark et il nous a guidé dans nos analyses de cas interculturels. Il a été écrit par Iben Jensen, professeure à responsabilité spécifique. Elle écrit également que les pays scandinaves entrent dans une phase de transition qui consiste à passer d'une société homogène à une société hétérogène culturellement parlant. Elle a donc écrit ce livre pour permettre aux habitants danois et à la Scandinavie de bénéficier d'outils efficaces pour entrer en contact avec des cultures différentes que la leur. D'autre part, ce livre est une traduction anglaise du livre original écrit en danois. Iben Jensen le fit traduire pour que le reste du monde puisse se rendre compte du changement qui était en train de se produire et ainsi de mieux comprendre la situation que les pays scandinaves vivent actuellement.

Ce livre, comme le dit son titre, est une introduction à la compréhension culturelle. Il mentionne les compétences interculturelles par le biais de différentes dimensions. En effet, ce livre les traite à travers divers exemples d'interactions entre pairs et tente de les expliquer.

La première partie consiste à définir et expliciter certains concepts, à les rendre visibles dans des exemples concrets puis à les analyser dans ces mêmes exemples. Lors de cette première partie, Iben décrit des concepts généraux en lien avec les compétences interculturelles et la communication interculturelle. Les deux premiers chapitres de cette partie décrivent le

concept de culture en premier lieu, puis de communication en second lieu. Les chapitres qui suivent développent des concepts plus détaillés et précis tels que la communication interculturelle, l'identité culturelle ou encore la discrimination. Ces chapitres visent à nous remettre en question par rapport aux interactions que nous pouvons avoir avec des individus provenant d'une culture différente à la nôtre. Ils nous seront utiles pour mener à bien notre séquence et maintenir des relations respectueuses avec chaque élève et leurs cultures. De plus, un des chapitres décrit et analyse le rôle des médias dans la propagation de certains stéréotypes au Danemark.

La deuxième partie du livre nécessite la lecture de la première afin d'atteindre une compréhension plus complète. Cette partie se divise en trois chapitres. Chaque chapitre propose des outils servant à analyser nos interactions et nos relations avec des individus de cultures diverses. Le chapitre qui nous intéressera le plus est le premier "Analytical Model". Celui-ci nous présente un modèle analytique permettant d'identifier ce qui se produit lors de communications interculturelles.

Collet, I. (2017). *Comprendre l'éducation au prisme du genre : théories, questionnements, débats*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Cet ouvrage relate la place du genre au sein de notre société. Allant des métiers genrés au rapport social hiérarchique, il nous présente une grande palette de thèmes et de débats qui nous permettent de mieux comprendre la place du genre dans nos vies quotidiennes.

Selon l'auteure, le genre est « un système de normes sexuées produit par les rapports sociaux qui définissent et hiérarchisent le féminin et le masculin » (Collet, 2017, p.28). Dans ce carnet, il est écrit que les enfants reconnaissent ces rapports sociaux dès leur plus jeune âge. En effet, dès 24 mois, un enfant sait reconnaître les stéréotypes de sexe. On apprend dans ces quelques lignes, à plusieurs reprises, que les enfants sont confrontés à une multitude de stéréotypes de genre et qu'agir différemment de ce qu'ils ont vu est étrange pour eux. À partir de cet ouvrage, nous savons que les enfants peuvent avoir des stéréotypes.

Mazas, M., Mechi, A. & Iglesias, R. (2012). *Enseigner en contexte hétérogène*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Les théories de Sanchez-Mazas sont au centre de notre travail, donc nous avons pu définir plusieurs concepts essentiels à notre travail. Non seulement, elle définit ces aspects, mais elle explique également comment se forment ces stéréotypes.

La catégorisation et les stéréotypes sont les sujets principaux qui se retrouvent dans ces lignes. Ces définitions nous permettent d'avoir une idée plus précise de ces deux phénomènes. D'autre part, elle définit quelle action peut être considérée comme un acte de stéréotype. Cela sera d'une grande importance au moment de l'interprétation de nos résultats.

Akkari, A. (2016). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Ce livre nous a permis de prendre connaissance des approches interculturelles dans le monde de l'éducation. Nous l'avons principalement utilisé pour notre cadre institutionnel et conceptuel. En effet, les questions liées à l'éducation et à la culture ont toujours créé un débat dérangent. Ces aspects sont mis en avant dans cet ouvrage. L'auteur défend l'idée que les enseignants doivent être conscients de la nécessité d'utiliser des approches interculturelles en classe. Les concepts clés d'ethnocentrisme et d'éducation interculturelle éclairent la raison de la valorisation de la culture à l'école. Nous retenons, à travers cet ouvrage, l'importance du rôle de l'enseignant en tant que facilitateur de comportements et d'attitudes favorables par rapport à l'interculturalité. Cette ouverture permet à chaque élève, quelle que soit sa culture, de se sentir à l'aise et valorisé. Pour que ceci soit respecté, il est primordial que l'enseignant n'ait pas une vision figée du concept de culture.

Leed-Hurwitz, W. (2013), *Compétences interculturelles : Cadre conceptuel et opérationnel*. Paris, France : UNESCO.

Cet article nous permettra de traiter nos concepts dans une perspective officielle publiée par l'UNESCO.

L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture est une organisation spécialisée du système des Nations Unies. Cette organisation a pour objectif principal de contribuer au maintien de la paix et de la sécurité dans le monde en étant active sur cinq grands pôles : l'éducation, la science, la culture, la communication et la collaboration entre nations. Un autre souhait est de préserver les générations futures.

Il faut noter que pour cet article, les auteurs ont pleine responsabilité quant aux choix et aux présentations des faits exposés. Les avis exprimés ne reflètent pas nécessairement et n'engagent pas l'organisation. Dans cet article, il est quand même précisé que l'UNESCO "*a pour mandat de traduire ces objectifs dans la pratique quotidienne, en agissant à la fois en faveur de la sensibilité et de la solidarité intellectuelles et contre l'intolérance, les*

stéréotypes, la discrimination, les discours de haine et la violence” (Leeds-Hurwitz, 2013, p.4).

L’auteure de cet article s’appelle Wendy Leeds Hurwitz et est connue pour sa recherche sur la communication interculturelle, le langage et les interactions sociales, et également d’autres domaines. Cet article a un regard bienveillant par rapport aux compétences interculturelles : elle évoque clairement que travailler cela avec les individus est un besoin pour le monde actuel. En effet, en pleine mondialisation, il nous est impossible d’échapper aux contacts entre les cultures. Selon elle, travailler les compétences interculturelles permettent une prise de conscience sur son identité et sur l’altérité.

Chaves R.-M., Favier L. et Pelissier S. (2012), *L’Interculturel en classe*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.

Nous avons utilisé ce livre pour élaborer notre séquence avec les élèves. En effet, les auteures ont comme ambition, à travers cet ouvrage, de clarifier les concepts clés concernant la thématique et de proposer des activités simples qui promeuvent l’ouverture à l’autre, la rencontre avec l’autre et le respect de l’autre.

4 Cadre institutionnel

En Suisse, l’éducation interculturelle a, depuis les années 1970, toujours été un grand débat (Akkari, 2009). En effet, il était tout d’abord question de la scolarité des enfants étrangers. Ces derniers n’ayant pas de statut légal, n’avaient pas accès à une scolarisation. Cependant, grâce à des éducateurs-militants, le droit de scolarisation pour chaque enfant a été octroyé. Aujourd’hui, on constate que les classes associées à la diversité interculturelle sont également, la plupart du temps, associée à l’échec. Dans ce cas, la diversité au sein d’une classe a une connotation négative. (Akkari, 2009, p.62) Pour ce mémoire, notre souhait serait de prouver qu’il s’agit plutôt d’une richesse au sein de la classe, si nous exploitons et travaillons sur la thématique de l’interculturalité avec les élèves.

Dans le cadre de notre travail de Bachelor, l’éducation interculturelle sera au centre de nos séquences. En effet, c’est cette approche que les pays francophones mettent en avant majoritairement. L’éducation interculturelle utilise les interactions, les échanges et les dialogues entre plusieurs groupes culturels. Il est vraiment important qu’il y ait une expérience commune pour un groupe d’individus de différentes cultures. Afin de traiter ceci avec les élèves, il est important de définir les concepts que nous utiliserons, ainsi que d’explicitier quelles sont les attentes du Plan d’Étude Romand sur ce même sujet. En tant que

professionnels pédagogiques, nous devons être capables de voir au-delà des stéréotypes pour ne pas manifester de fausses idées chez nos élèves. Ces fausses idées pourraient engendrer des conséquences non désirées telle que la « prophétie auto réalisatrice ». Cette dernière part du principe qu'un individu aura « tendance à se comporter conformément aux attentes que l'on a généralement à son égard » (Sanchez-Mazas, 2012, p.59). Ce phénomène peut également apparaître au sein d'un groupe d'élèves.

Nous avons pu nous appuyer sur les thématiques suggérées par l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture) pour mener à bien nos séquences didactiques. En effet, cette organisation veut promouvoir et encourager le dialogue interculturel afin de discuter et d'aborder différentes situations de la vie quotidienne. Au sein d'un groupe classe, il est très important d'apprendre à créer et négocier des échanges à propos de sujets culturels. Ces dialogues permettent de relever et de faire émerger des expériences ou des valeurs similaires et/ou différentes.

En tant qu'enseignant-e-s, nous avons le devoir de nous rattacher au Plan d'Études Romand (PER). Ce dernier nous prescrit plusieurs objectifs et visées prioritaires que nous devons transmettre et travailler avec nos élèves. Il préconise, entre autres, une éducation permettant l'ouverture aux autres cultures du monde. En effet, l'une des trois visées prioritaires au cycle II est la suivante : « Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne » (PER, 2006). Elle est en lien avec ce que l'UNESCO recommande. Il s'agit ici de manifester une attitude positive à l'égard de « l'autre » et d'encourager la curiosité envers ces communautés, et non le rejet. En les amenant à dialoguer au travers de la diversité culturelle, à débattre sur des idées reçues et à trouver des consensus, ils apprennent à développer leur responsabilité citoyenne. Le PER vise donc à enseigner les compétences interculturelles, qui sont des outils fondamentaux pour mener à bien son devoir de citoyen et pour les préparer à une vie future probablement multiculturelle. Nous constatons donc l'importance qu'il y a à instruire nos élèves en considérant et en s'intéressant à l'autre. Dans cette même lignée, nous avons également relevé l'objectif du PER FG 25 qui s'intitule « Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire ». Cette formation générale appuie entièrement notre objectif de mémoire. En effet, nous cherchons à favoriser les échanges sur les différences ethniques, culturelles et linguistiques qu'il y a entre les élèves en proposant un travail sous forme de discussion.

De plus, la formation générale MITIC propose de mettre en évidence les stéréotypes les plus fréquemment véhiculés par différents supports médiatiques. Ceci permettra de traiter les

stéréotypes avec les élèves et sera donc le point central de notre travail. Ce travail fera prendre du recul aux enfants face à leur ethnocentrisme. Nous visons à atteindre le respect mutuel envers chacun, puisque ce qui semble normal pour la culture dominante ne le sera sûrement pas pour d'autres cultures.

Ainsi, nous cherchons à savoir si nos élèves de 6H ont des stéréotypes. Ceci afin que les élèves soient conscients que nous vivons entourés de ces derniers et qu'il est important de les questionner pour ne pas dévier sur du racisme ou d'autres formes de discrimination. Dès lors, nous formulons la question de recherche suivante : « Dans quelle mesure les élèves interrogés ont-ils des stéréotypes culturels ? ».

5 Cadre conceptuel

L'ensemble de notre travail tourne autour du concept de culture. À partir de ce concept, nous définirons des termes plus spécifiques tels que l'éducation interculturelle, l'ethnocentrisme, les stéréotypes et les médias.

5.1 La culture

En ce qui concerne la culture, ce terme est vaste et polysémique. Il est donc important de statuer sa définition afin que la lecture de ce mémoire soit facilitée. Nous nous appuyons, ici, sur le livre « *Introduction to cultural understanding* » de la professeure danoise Iben Jensen. Selon elle, il s'agit de la connaissance, des significations et des valeurs que les individus partagent et négocient avec les autres au travers de différentes communautés sociales. Il est question ici du concept complexe de la culture. Celle-ci s'oppose à une autre conception de la culture, descriptive cette fois, où chaque individu serait la représentation de sa communauté sociale, et tous ses agissements seraient expliqués par rapport à la communauté à laquelle l'individu appartient. Dans cette vision, la culture est une chose que les individus ont, alors que dans le concept complexe de culture, il s'agit d'une chose qui est créée entre plusieurs individus et non pas une spécificité que l'on possède. (Jensen, 2007)

5.2 L'éducation interculturelle

Bien que la culture définisse un groupe de personnes, de nos jours ces groupes sont confrontés l'un à l'autre et sont donc amenés à se côtoyer. Ceci a pour effet de créer une communauté riche en diversité culturelle. Il est alors essentiel pour ces personnes d'apprendre à communiquer entre elles en bénéficiant, dès le plus jeune âge, d'une éducation interculturelle.

Cette dernière permet une ouverture positive qui favorise à entretenir de bonnes relations avec « l'autre » et invite à traiter des thèmes comme l'interculturalité. Dans le domaine scolaire, cette habileté s'enseigne et porte le nom d'éducation interculturelle. Elle vise, entre autres, à promouvoir une attitude réceptive au sein d'une population riche en cultures différentes. « Cette approche implique le respect de l'Autre considéré comme égal, l'ouverture à la diversité culturelle par l'acquisition de connaissances et le développement d'attitudes propices aux échanges interculturels. » (Akkari, 2009, pp. 101-102). Dans le domaine de l'interculturel, il est donc souvent question de considération et de respect à l'égard de « l'autre ». Elle nous invite à faire un pas vers l'inconnu et à en apprendre davantage sur ce dernier. Pour travailler cette compétence, il faut être capable de questionner sa propre norme.

5.3 L'ethnocentrisme

En effet, chaque groupe d'individus partage sa propre norme. Cette dernière sera la base des jugements ou commentaires portés sur d'autres cultures. Ce concept porte le nom d'ethnocentrisme et « il consiste à faire de sa culture d'origine le modèle de l'humanité. Pour chaque individu, l'ethnocentrisme permet l'évaluation et l'interprétation des cultures différentes selon une échelle spécifique à sa propre culture. » (Akkari, 2016, p.17) L'ethnocentrisme permet à chacun de se positionner face à une culture différente de la sienne et ainsi, parfois, de la qualifier plus ou moins adéquate dans une situation donnée.

5.4 Les stéréotypes

D'autre part, chaque culture tente de deviner ou d'affirmer quelle est la norme des autres cultures. Ce processus donne naissance aux stéréotypes. Ces derniers sont “une croyance partagée concernant les caractéristiques de personnes en raison de leur appartenance à un groupe” (Sanchez-Mazas, 2012, p.86). L'apparition d'un stéréotype se crée de façon plus ou moins rapide. Le mécanisme du stéréotype se divise en trois temps distincts : « 1. L'exposition répétitive dans le temps rend les stéréotypes accessibles. 2. La facilité de la perception apprise d'un objet rend difficile sa perception « sous un autre angle ». 3. Le sentiment de familiarité avec l'objet active des associations de manière automatique” (Sanchez-Mazas, 2012, p.44). Les stéréotypes sont des processus de catégorisation contenant une image et une signification. Ces derniers sont étroitement liés et constituent un ensemble. Les stéréotypes permettent une communication rapide et économique. D'autre part, l'étymologie du mot stéréotype nous informe qu'il a des origines grecques. La première

stereos qui signifie « dur » et l'autre *typos* voulant dire « modèle ». Le stéréotype apparaît donc comme un modèle solide et donc, difficile à déconstruire.

Stéréotypes et préjugés sont souvent confondus, mais n'ont pourtant pas la même signification, puisque les préjugés sont reliés à l'affect, alors que les stéréotypes ne le sont pas. De plus, les stéréotypes peuvent être à la base de discrimination. Ces stéréotypes naissent souvent à travers la conception descriptive de la culture (Jensen, 2007). Pour ce travail, nous porterons notre attention, plus précisément, sur les stéréotypes culturels et non pas sur les stéréotypes de genre. Cela pour une raison principale : les recherches sont plus nombreuses à démontrer que les enfants possèdent des stéréotypes de genre que des stéréotypes culturels.

5.5 Les médias

Les médias, et plus exactement les publicités jouent un rôle important dans le processus de stéréotypisation. En effet, ces derniers sont des transmetteurs d'informations à travers les publicités ou les séries, et produisent ainsi des idées stéréotypées qui nous aident, inconsciemment, à comprendre notre environnement (Dixon, 2000). Lorsqu'ils ne produisent pas de stéréotypes, les médias peuvent renforcer certaines idées déjà acquises.

Ce processus de stéréotypisation médiatique se produit en deux étapes, selon Brown-Given et Monahan (2005), il est appelé "Priming Stereotypes". Tout d'abord vient la phase d'activation. Elle consiste à "activer" un système de croyances stéréotypées que nous avons acquis dans le passé envers un groupe de personnes. Cette phase est inconsciente et nous fait involontairement associer une image à un groupe d'individus. D'autre part, moins le sujet a de connaissances sur le groupe médiatisé, plus l'effet des médias sera grand (Muniz, 2010). La deuxième phase est l'utilisation du stéréotype "activé". Il s'agit, ici, d'un processus volontaire qui consiste à employer ou non ces stéréotypes pour interpréter la réalité sociale. Lorsque le stéréotype est accepté par un individu, il est peut-être généralisé dans un schéma qui permettra, à l'avenir, d'expliquer les différents phénomènes sociaux et ainsi influencer la prise de décision (Muniz, 2010). Le discours de Sanchez-Mazas est directement en lien avec ces propos puisque les trois phases qu'elle définit peuvent précéder le processus de « Priming Stereotypes ». Dès lors, les médias renforcent le système de croyances acquis durant le mécanisme du stéréotype (Sanchez-Mazas). L'accumulation de ces processus généralise un schéma de stéréotypes significatifs dans la tête des gens.

Par conséquent, les publicités ont un impact certain sur la transmission de stéréotypes. Leurs caractères répétitifs renforcent, malgré soi, les images que l'on se fait à l'égard d'une communauté.

Jusqu'à présent, nous sommes descendus d'un concept vaste qui est la culture pour atteindre pas à pas des concepts plus précis par rapport à notre objet d'étude.

5.6 La communication interculturelle

Quel que soit le concept que nous travaillons avec les élèves, la communication interculturelle sera toujours présente. Celle-ci décrit toute forme de communication orale ou écrite ayant lieu entre deux ou plusieurs personnes se considérant elles-mêmes comme membre d'une culture différente à l'autre (Jensen, 2007). En combinant tous ces aspects, nous visons un enseignement basé sur l'éducation interculturelle qui permettra aux élèves, à la fin de ce projet, de devenir un citoyen respectueux et de manifester une attitude bienveillante dans des milieux où se côtoient, quotidiennement, diverses cultures.

5.7 Tableau d'opérationnalisation

Concepts	Dimensions	Indicateurs
Stéréotypes culturels	Définition générale	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qu'un stéréotype culturel ? - Qu'en disent les élèves ? - Quelles images associent-ils spontanément aux différentes cultures ?
	Média	<ul style="list-style-type: none"> - Quels messages et représentations les médias renvoient-ils des cultures dans le monde ?

Stéréotypes culturels		- Les médias représentent-ils la réalité du point de vue des élèves ?
Ethnocentrisme	La norme	- Qu'est-ce que la culture suisse ?
	Compétence interculturelle	- Comment prendre du recul par rapport à d'autres cultures ?
	Repère culturel	- Est-ce que les élèves se sentent à l'aise face à d'autres cultures ?

6 Hypothèses

« Dans quelle mesure les élèves interrogés ont-ils des stéréotypes culturels ? ». Voici la question de recherche qui a guidé notre projet. Nous avons cherché à savoir si les élèves ont des stéréotypes culturels par rapport à différents territoires comme l'Italie, le Japon, l'Australie, l'Afrique, le Portugal et les États-Unis.

Nous soumettons ci-dessous quelques hypothèses, selon nos expériences de stage ou provenant parfois de théories lues à ce sujet.

1. Nous pensons que les élèves ont des stéréotypes culturels. En effet, nos lectures nous font penser que les élèves de 9-10 ans sont exposés aux stéréotypes culturels, et peuvent les mobiliser. En effet, deux ouvrages nous ont interpellés à ce sujet. Dans le premier nous apprenons qu'un enfant âgé de 24 mois est déjà capable d'identifier un stéréotype de genre (Collet, 2017). Le second affirme que les enfants peuvent verbaliser des préjugés se référant à une minorité ethnique (Dambrun, M., Gatto, J., & Roche, C, 2005).
2. Sur la base de nos expériences, nous pensons que les élèves ont essentiellement des stéréotypes sur les pays plus proches de la Suisse comme l'Italie et le Portugal. En effet, plusieurs élèves ont ces nationalités, dans les deux classes interrogées. Ils ont

également déjà rencontré des personnes de ces régions ou les ont visitées. De plus, ces populations sont très présentes en Suisse.

3. Nous estimons aussi que les pays les plus médiatisés (via les réseaux sociaux, YouTube ou encore la télévision) donneront aux élèves des images stéréotypées. Nous pensons par exemple ici au Japon, les États-Unis ou encore l'Italie. En effet, une recherche spécifie l'impact de la télévision sur la création de stéréotypes. Celle-ci présente une figure de rhétorique très utilisée dans ce média : la synecdoque. Cette dernière propage le stéréotype, car elle généralise plusieurs individus à partir d'un seul (Veyrat-Masson, 1989).
4. Sur la base de nos expériences, due à l'hétérogénéité de la classe à Lausanne, nous pensons que les élèves auront plus de stéréotypes culturels que la classe à Étagnières. En effet, cette dernière est moins hétérogène culturellement parlant.

7 Méthodologie

7.1 Population/corpus

Étant tous deux dans des classes de 6H, nos recherches portent sur un corpus d'élèves âgés de 9 à 10 ans. Nos séquences interrogent une classe citadine et une autre à la campagne. Concernant la classe citadine, elle se situe dans les hauts de Lausanne. Elle compte une quinzaine d'élèves étrangers sur les 22 élèves au total. La nationalité la plus représentée est l'Italie. Pour l'autre classe de 17 élèves, se situant à Étagnières, seuls quelques élèves ont une autre nationalité. La majorité est d'origine suisse. Afin de faciliter la lecture des analyses, nous avons nommé la classe lausannoise « classe L » et la classe d'Étagnières « classe E ».

7.2 Méthodes et techniques

Cette étude s'est réalisée sur 2 périodes de 45 minutes. Nous avons pu la réaliser lors d'une double période : l'enchaînement de cette séquence nous semblait pertinent et indispensable pour travailler avec les élèves.

Pour donner du sens à notre démarche, nous nous inspirons de la méthode expérimentale. En effet, notre question de recherche a été soulevée lorsque nous étudions les relations culturelles au Danemark. Ces lectures ont fait surgir en nous des questionnements, des hypothèses par rapport aux stéréotypes que pourraient avoir des élèves. Ces dernières expliquaient la relation que deux adultes d'origine différente pouvaient partager. D'autres lectures, par la suite en Suisse, nous ont prouvé que les enfants possédaient des stéréotypes de genre dès le plus jeune

âge. Ainsi, nous avons fait le lien entre ces auteurs et cela nous a aidés à formuler nos hypothèses.

La méthode expérimentale suppose une démarche explicative (Boudreault, 2011). Cette démarche consiste à formuler des hypothèses pour tenter d'expliquer un phénomène. Puis, nous mettons en place une expérimentation, dans notre cas une séquence, qui nous a permis d'obtenir des résultats que nous avons interprétés et discutés dans une conclusion. Pour construire les hypothèses, nous avons fait référence à la littérature mais également à nos observations dans nos stages qui ont fortement contribué à émettre ces hypothèses. Dès lors, l'idée générale que nous avons de la théorie et de nos observations ont permis de définir concrètement nos hypothèses.

Puisque nous nous inspirons de la méthode expérimentale, nous concevons les deux classes de primaires comme des laboratoires d'expériences. De ce fait, nous pouvons identifier quelles sont les variables au cœur de l'expérimentation. Tout d'abord, nous nous sommes intéressés à notre variable dépendante qui est au centre de notre questionnement : l'expression des stéréotypes culturels. Il s'agit du résultat que nous voulions analyser. Cette variable renvoie à la question que nous énonçons dans notre tableau d'opérationnalisation : « Dans quelle mesure les élèves interrogés ont-ils des stéréotypes culturels ? ». Est-ce que ces images expriment toujours des stéréotypes ? Pour répondre à cette question, il nous a fallu choisir diverses variables indépendantes.

Ces variables ont été choisies, car nous pensons qu'elles auraient un impact sur notre variable dépendante. Dans notre première hypothèse, nous avons pris comme variable indépendante, l'âge des élèves, à savoir 9-10 ans. Le deuxième état de cette variable est l'âge adulte sur lequel des expériences ont déjà été réalisées. Nous savons qu'à l'âge adulte les stéréotypes font partie de la vie quotidienne, cependant nous n'avons pas cette même certitude lorsqu'il s'agit d'individus beaucoup plus jeunes. Dans notre deuxième hypothèse, nous avons comme variable le fait de présenter aux élèves des pays proches ou éloignés de la Suisse. Dans notre troisième hypothèse, la variable concerne encore la nature des pays, mais cette fois il s'agit de pays médiatisés ou moins médiatisés. Nous faisons ici allusion à des pays très représentés dans la culture occidentale, des pays apparaissant souvent à la télévision ou sur internet ou à des pays mis en avant dans les publicités. Ces deux variables nous ont aidés à déterminer le choix des pays que nous avons présentés aux élèves. Finalement, dans notre dernière hypothèse, nous avons pris la variable indépendante suivante : une classe homogène vs une classe hétérogène. Nous faisons ici référence à l'aspect culturel des classes. En ce qui concerne la classe lausannoise, nous pouvons y trouver une grande diversité culturelle, il

s'agit donc de la classe hétérogène. Au contraire, la classe d'Étagnières est quant à elle homogène, car elle possède moins de diversité culturelle. Ces 4 variables indépendantes ont été choisies, car nous pensions qu'elles avaient un impact sur notre variable dépendante.

Ainsi, pour répondre à notre question de recherche, nous avons par le biais d'une séquence, expérimenté ces variables en prenant comme public des élèves de 6H. Nous sommes partis des idées reçues des élèves par rapport à différentes régions (Portugal, Japon, États-Unis, Italie, Australie, Afrique). Pour ce faire, nous avons créé un questionnaire sur lequel l'élève doit écrire des mots ou des représentations qu'il a de ces régions. Pour chaque territoire énoncé, l'élève doit écrire une liste de mots qui correspond, selon lui, à cette région dans un tableau vierge. Pour ceci, il dispose d'environ une minute pour chaque pays. Nous choisissons cette courte durée, car les stéréotypes sont des idées qui surviennent instantanément et qui ne demandent pas une réflexion pour les convoquer. Cette étape permet à chaque élève d'avoir un moment pour mettre sur papier ses idées. Après ce moment individuel, nous proposons aux élèves de s'exprimer par rapport à ce qu'ils ont écrit. Durant cette phase, une variable parasite pourrait apparaître : la consigne orale de l'enseignant-e. Afin que celle-ci ne pose pas de soucis (par exemple en explicitant le fait qu'on travaille des stéréotypes et que cela biaise nos résultats), nous avons contrôlé cette dernière. Pour cela, nous avons écrit la consigne orale exacte que nous avons dite à chaque classe pour éviter qu'une des deux se retrouve avec plus ou moins d'informations que l'autre. Finalement, en collectif, nous avons fait un lien avec les idées et les mots qui avaient été relevés concernant ces pays.

Concernant le canevas de notre séquence et les différents documents utilisés, ils se trouvent dans les annexes de ce mémoire. Nous voulons préciser que la séquence faite en classe s'est déroulée en quatre temps. Nous avons cependant décidé pour l'analyse de ce mémoire de nous concentrer sur le premier temps.¹ Nous avons également récolté les traces écrites des élèves, en relevant les noms et les expressions qui étaient fréquemment utilisés pour définir ou évoquer un pays. Afin d'éviter un surplus d'annexes, nous avons décidé de reporter ces données dans un tableau Excel.

8 Restitution des données

Afin de mieux visualiser nos résultats, nous avons mis en avant ces derniers grâce à des graphiques « secteur » et « colonne ». Pour que la lecture des graphiques soit la plus compréhensible possible, nous avons premièrement commenté les résultats. Puis, dans un

¹ Cf Annexe : Tableau de la séquence 12.7

deuxième temps, nous les avons interprétés en tenant compte de divers articles. Dans cette deuxième partie, nous sommes également revenus sur nos hypothèses de départ afin de les valider ou les invalider.

Les graphiques « histogrammes » ont été réalisés de la manière suivante : nous avons disposé chaque idée que les élèves ont eue dans différentes catégories. Nous avons donc classé les mots afin de relever les idées reçues et ainsi mis en avant les éventuelles similarités ou différences entre les classes. Si des mots ayant un sens proche apparaissaient, nous les regroupions dans une même catégorie. Nous avons également écrit un mot générique pour désigner cette dernière. Nous avons placé dans la catégorie « autres » les mots répétés une seule fois ou des mots communs et banals.

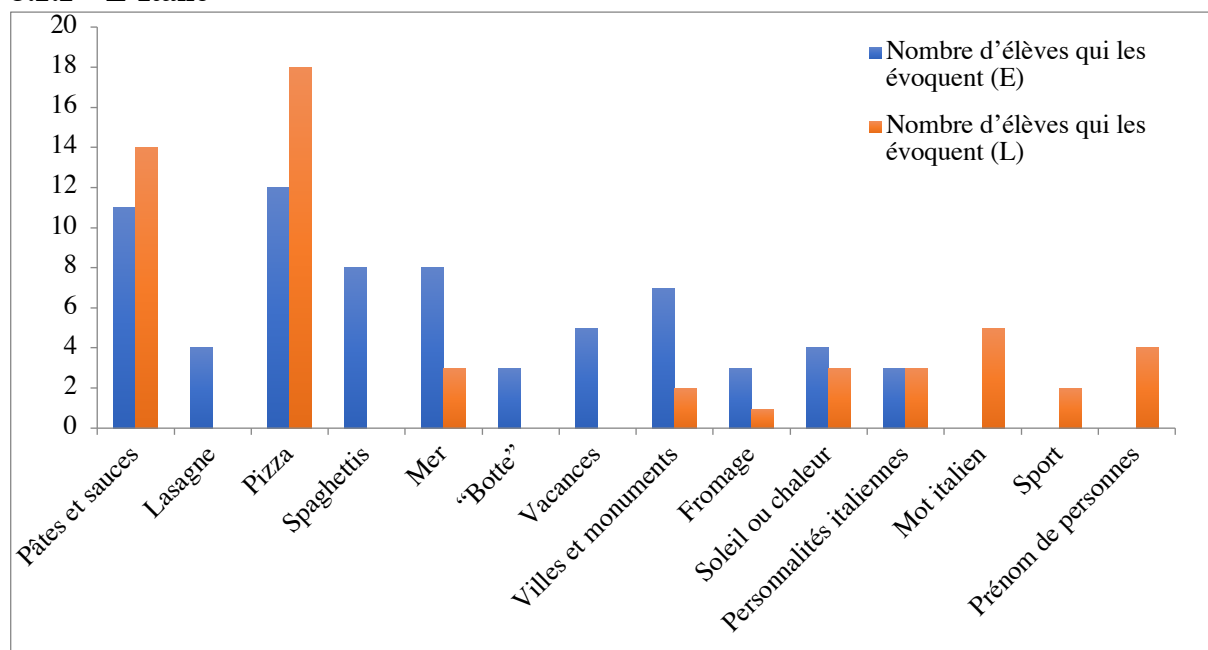
8.1 Les résultats

Premièrement, nous présentons les résultats d'une perspective détaillée afin de relever les réponses exactes des élèves. Puis, nous montrons nos résultats d'une manière plus globale dans le but de comparer les résultats de chaque pays entre eux et entre les deux classes.

Nous avons relevé les données qui nous semblaient les plus significatives et ce sont elles qui font l'objet d'analyse dans la deuxième partie. La question posée aux élèves à ce moment de l'expérience est : « À quoi penses-tu lorsqu'il s'agit de l'Italie ? ». Nous posons la même question pour les différentes régions du questionnaire.

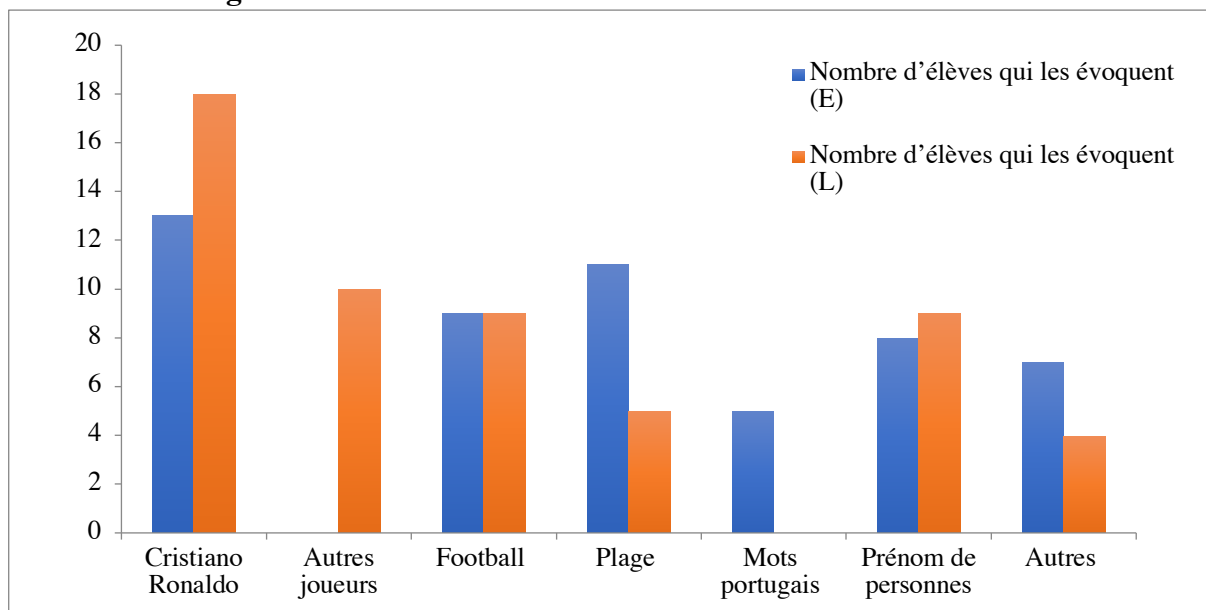
Voici en premier lieu, les résultats obtenus vis-à-vis des pays à proximité de la Suisse, à savoir l'Italie et le Portugal.

8.1.1 L'Italie



En ce qui concerne ce pays, nous constatons que sur l'ensemble des deux classes, les catégories liées à la nourriture sont majoritairement présentes (5/14). Elles se réfèrent plus précisément à différents types de pâtes. Ensuite, l'autre catégorie qui ressort (3/14) se rapporte au champ lexical des vacances. Ceci prend en compte les colonnes « Soleil ou chaleur », « Vacances » et « Mer ». Nous pouvons aussi relever qu'aucun élève de la classe E n'a écrit le nom d'une personne de son entourage, alors que dans la classe L, 4 élèves sur 22 en écrivent un. En prenant compte les nationalités présentes dans la classe citadine, nous remarquons que certains ont des origines italiennes. Ceci peut donc expliquer que certains camarades écrivent des noms de connaissances par rapport à leurs famille, voisins, etc. De plus, il est intéressant de noter que la catégorie « mot italien » est également présente uniquement pour ce groupe. Certains élèves parlent et pratiquent l'italien à la maison avec leurs proches, ce qui rejoint cette idée de proximité avec la culture italienne. Dans l'autre équipe, cette nationalité n'est pas représentée. Lors de la récolte des données, il y avait énormément de réponses pour ce pays, cela se traduit par les nombreuses idées écrites par les élèves. Nous remarquons grâce au graphique que certaines catégories présentes dans une classe n'apparaissent pas dans l'autre (mots italiens, botte, vacances, etc).

8.1.2 Le Portugal

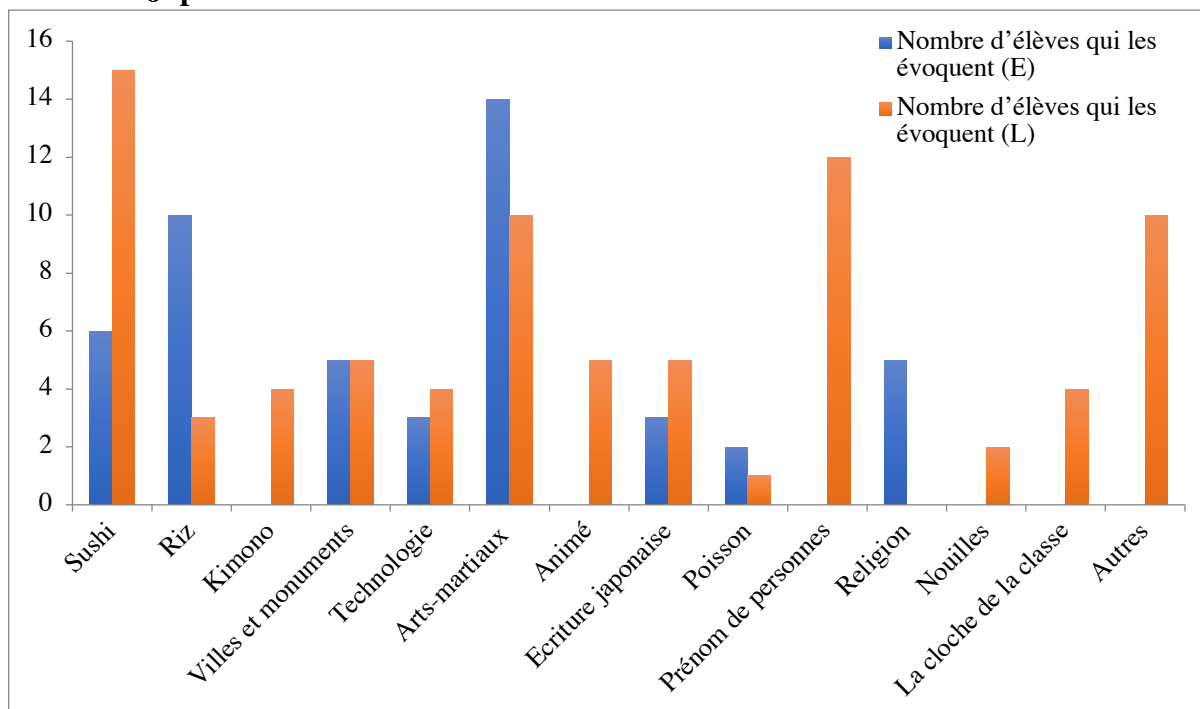


Si pour l'Italie les réponses sont généralement différentes d'une classe à l'autre, pour le Portugal c'est un autre cas de figure. De plus, toutes les catégories se rejoignent au niveau du sens. Le football et la culture (englobée dans les catégories « mots portugais » et « prénoms ») sont très présents parmi les mots cités. Cependant, nous relevons une catégorie différente pour chaque groupe. Dans la classe L, il s'agit de la catégorie « Autres joueurs » mentionnée par 11 élèves, et pour la classe E, la catégorie « Mots portugais » apparaît. Ensuite, le plus haut pourcentage de réponses pour les deux collectifs faces au Portugal concerne « Cristiano Ronaldo ». En effet, les deux groupes obtiennent un résultat élevé par rapport à ce mot (13/17 élèves et 18/22 élèves). D'ailleurs, si nous nous attardons sur les résultats des deux classes, 55% se rapportent à l'univers du football.²

Les mots appartenant à la catégorie « Prénoms de personnes » sont également des idées apparues considérablement : la moitié des élèves de chaque classe mentionne ceci. Il s'agit du plus haut taux de réponse concernant cette catégorie comparée aux autres territoires du questionnaire.

² Cf graphique secteur Portugal : Annexe 12.1.

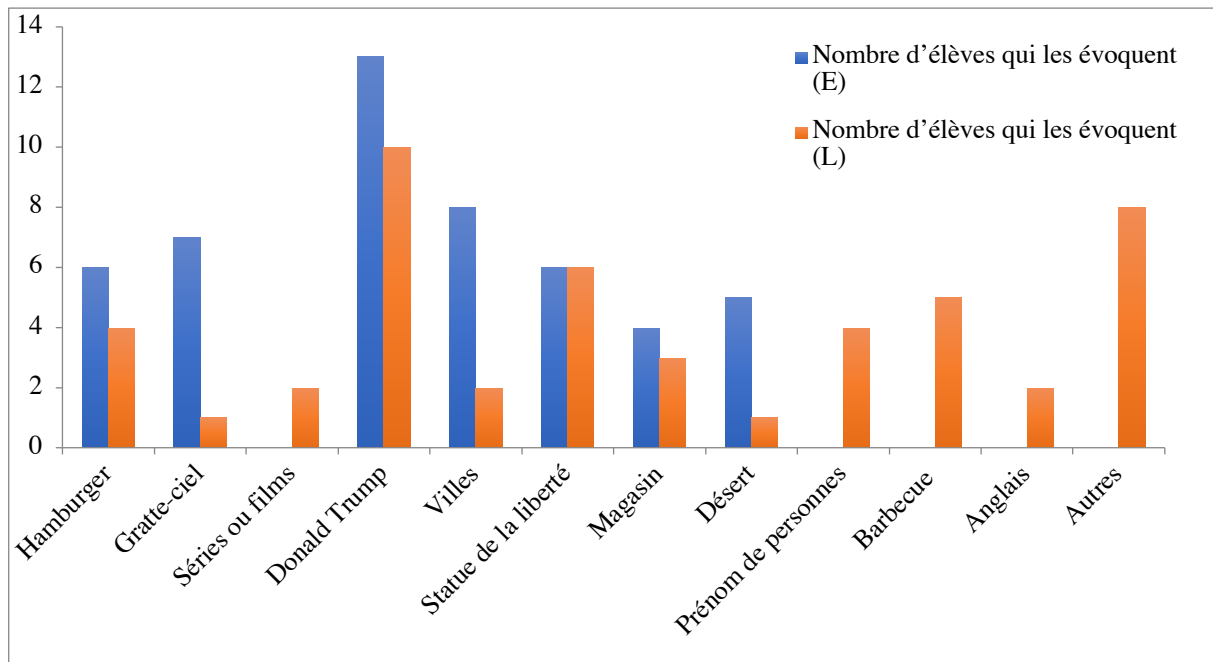
8.1.3 Le Japon



L'évocation de prénoms est à nouveau uniquement présente dans la classe L. Nous avons également remarqué ceci pour l'Italie. Effectivement, le groupe d'enfants en E n'a pas mentionné de prénoms dans ses réponses alors que dans la classe L, ils apparaissent 12 fois. Lorsque nous contrastons les colonnes des deux équipes, nous constatons que les élèves de la classe L ont eu plus d'idées par rapport à ce pays. En effet, ceci est traduit par le plus grand nombre de catégories. Par exemple, la catégorie « Autres » ainsi que celle nommée « Animé » n'apparaissent que dans celle-ci. Cependant, deux grandes catégories reviennent dans les deux classes, à savoir « Sushi » et « Arts martiaux ». Sur l'ensemble des élèves, ces deux catégories représentent 35% des réponses.³ La catégorie « Riz » apparaît, elle aussi, dans les deux classes, mais à un pourcentage différent. Dans la classe E, il s'agit d'un score élevé à 10 élèves sur 17 alors que dans la classe L, seuls 3 élèves l'ont indiqué. Soulevons également, qu'à plusieurs reprises, lorsqu'un élève parlait des objets technologiques japonais, il ajoutait parfois des adjectifs comme « bizarre ».

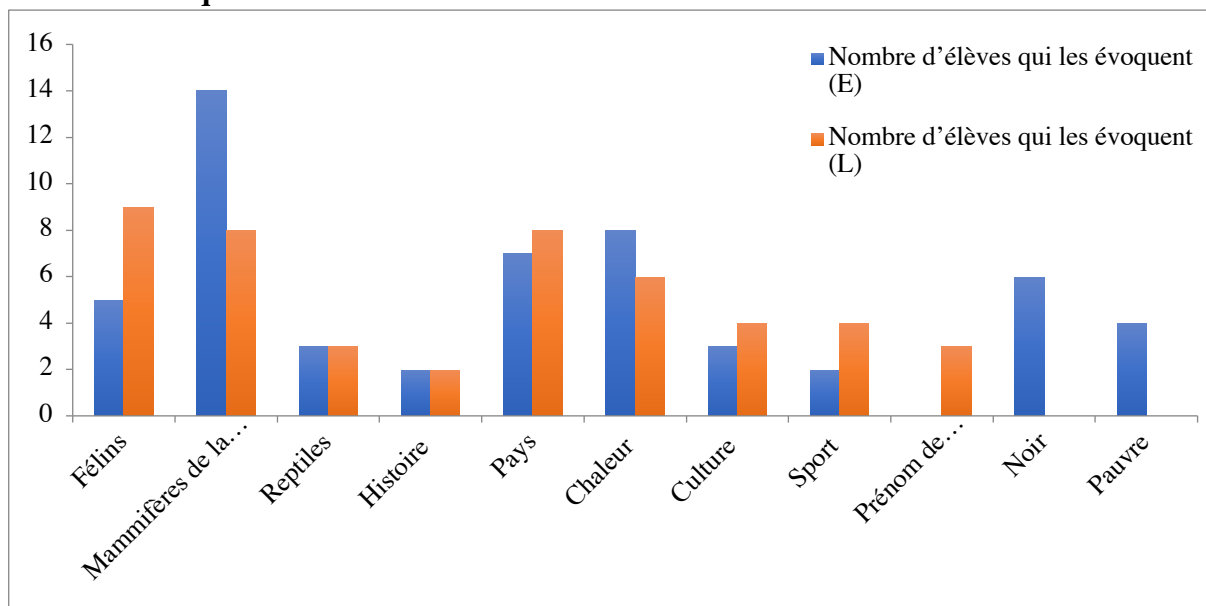
³ Cf graphique secteur Japon : Annexe 12.2.

8.1.4 Les États-Unis



Au même titre que le Japon, nous relevons qu'il y a une plus grande variété de catégories dans la classe L. Nous retrouvons à nouveau la catégorie « Prénoms de personnes » dans la classe L et non dans l'autre. « Donald Trump » obtient le plus haut pourcentage dans les deux classes. Il faut ajouter à cela que plusieurs fiches d'élèves de la classe multiculturelle accompagnaient cette idée avec un petit texte explicatif comme « je ne l'aime pas » ou encore « raciste ».

8.1.5 L'Afrique

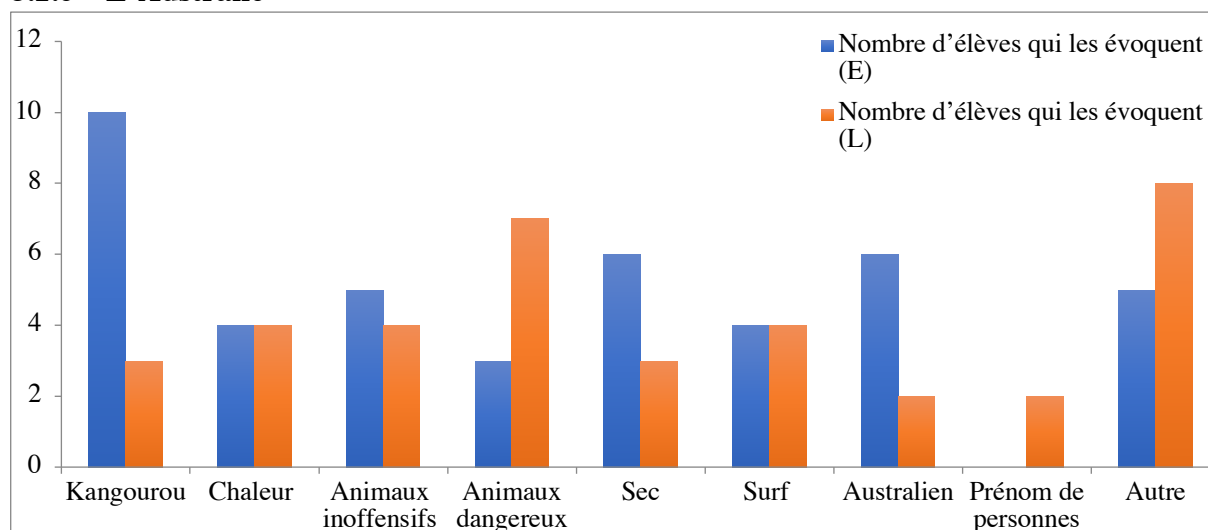


Premièrement, nous constatons que sur l'ensemble des deux classes, 41% des réponses évoquent des animaux lorsqu'ils pensent à ce continent⁴. Puis, les mots liés à l'être humain représentent 26% des réponses (30% si on ajoute la catégorie « Histoire »)⁵. Cela devient encore plus intéressant lorsque nous regardons les taux de chaque classe, séparément. En effet, nous pouvons relever plusieurs différences. D'une part, ce n'est que dans la classe E que les catégories « Noir » et « Pauvre » apparaissent. D'autre part, la catégorie de prénoms apparaît à nouveau dans la classe L et non dans la E. Ces différences feront l'objet d'une analyse dans la deuxième partie de ce chapitre.

⁴ Cf graphique secteur Afrique : Annexe 12.3

⁵ Cf graphique secteur Afrique : Annexe 12.3

8.1.6 L'Australie



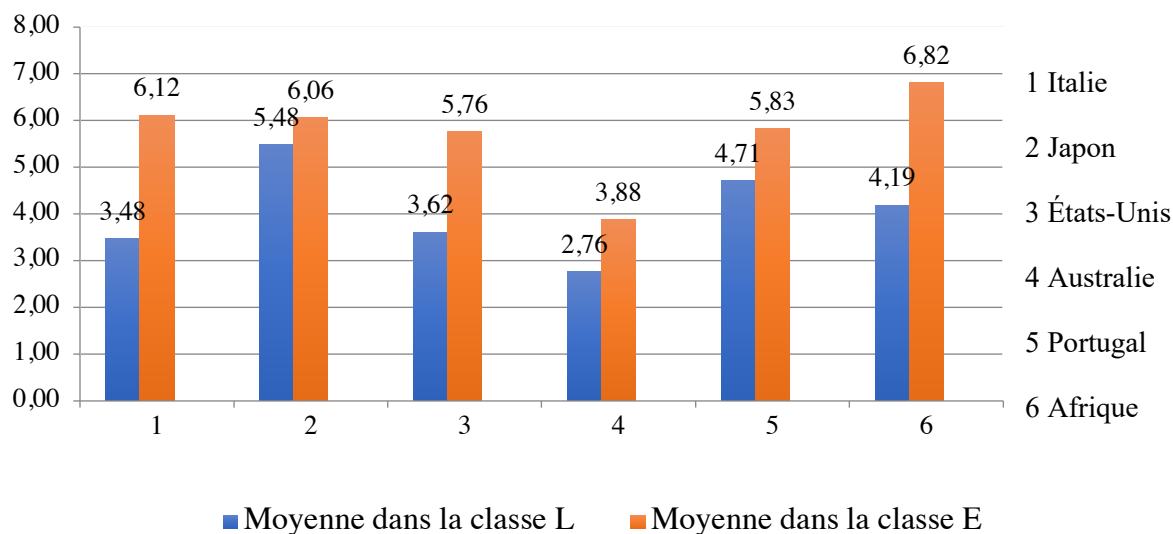
En ce qui concerne ce pays, les catégories étaient similaires dans les deux collectifs à l'exception d'une concernant à nouveau les prénoms. Encore une fois, elle n'apparaît que dans la classe L. Sur l'ensemble des élèves, 40% des réponses désignent le monde animal, souvent suivis de l'adjectif dangereux.⁶ D'autre part, les élèves évoquent à plusieurs reprises le climat du pays étant plutôt « sec » et « chaud » et le thème de la plage avec des mots comme « surf » ou « océan ». Il s'agit également du seul pays qui inclut une catégorie désignant les habitants du pays, ici les « Australiens ».

8.1.7 Constatations générales

Dans la classe lausannoise, nous relevons que les élèves ont souvent mis en évidence des prénoms de personnes, qui après discussion s'avéraient être leurs proches ayant visité ou habité ces pays ou ce continent. De plus, nous constatons que les catégories principales d'une classe sont identiques dans l'autre. En général, ces catégories sont apparues avec un pourcentage semblable de réponses dans les deux classes. Cependant, certaines catégories se dégagent uniquement dans une classe. Dans le chapitre suivant, ces différences entre les classes nous permettent de revenir sur nos hypothèses. Avant de passer à l'analyse, nous voulons relever deux autres éléments : la moyenne de réponses par élève par pays/continent et le total de réponses obtenues par pays/continent.

⁶ Cf graphique secteur Australie : Annexe 12.4

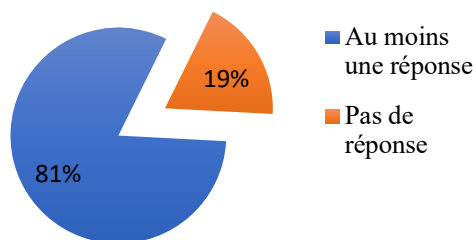
À présent, voici un graphique qui porte sur le nombre de réponses totales obtenues. Nous trouvons pertinent de s'intéresser à l'aspect quantitatif des réponses.



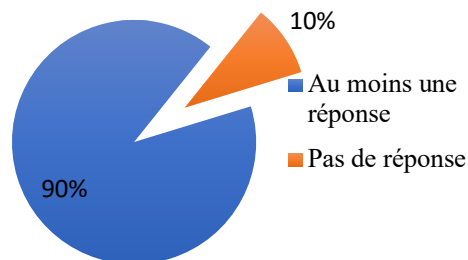
Tout d'abord, nous analysons les moyennes. Nous pouvons apercevoir dans le graphique ci-dessus que dans la classe E, les élèves ont toujours écrit plus de mots que dans la classe L. Les principales différences se remarquent par rapport au pays italien et au continent africain. Quant au Japon, nous constatons qu'une légère différence entre les deux classes. Ces différences permettent d'affirmer plusieurs points. Premièrement, dans la classe E, le pays qui a obtenu le plus de réponses par élève est l'Afrique alors que pour la classe L, il s'agit du Japon. Nous pouvons clairement voir que suivant le pays et la classe, le nombre de mots et d'idées qui s'y réfère est différent. Cependant, nous observons que l'Australie occupe la dernière place pour les deux collectifs.

En lisant la partie du graphique de l'Afrique, nous observons que dans la classe L, 10% des élèves n'ont rien inscrit dans le temps imparti. Le scénario est tout autre pour ce continent lorsque les élèves d'Étagnières y sont confrontés. Chaque élève a proposé au moins une idée

Pourcentage des élèves qui ont répondu ou non à "Australie"



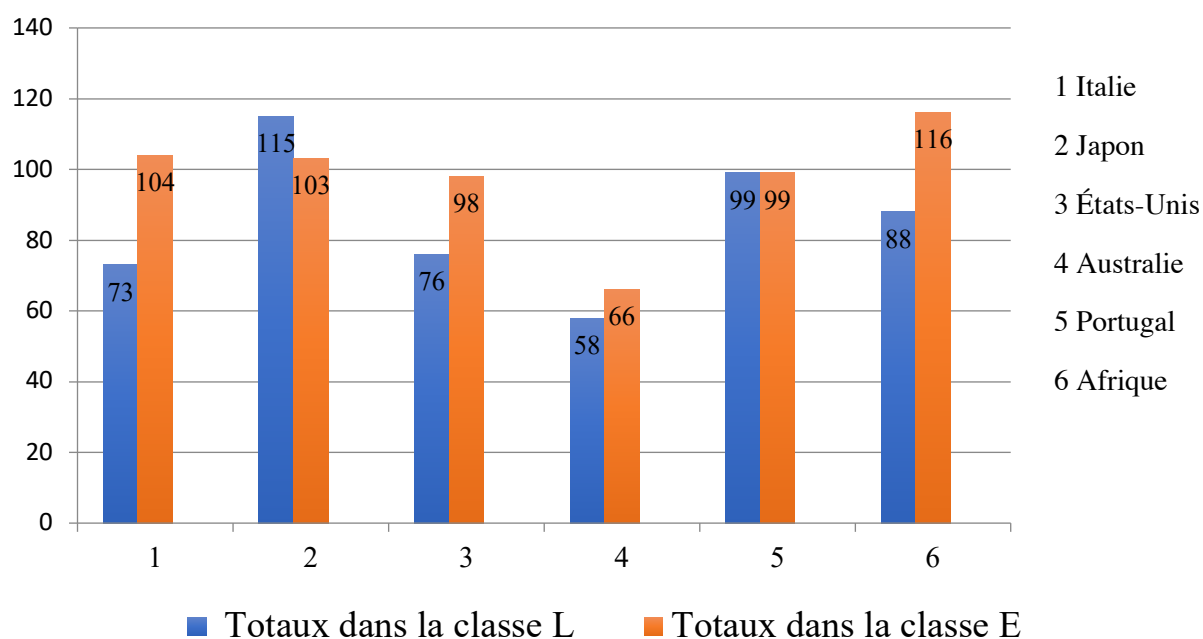
Pourcentage des élèves qui ont répondu ou non à "Afrique" (Lausanne)



pour ce territoire. Un aspect à prendre en considération est que ces derniers ont étudié le continent africain en 5H.

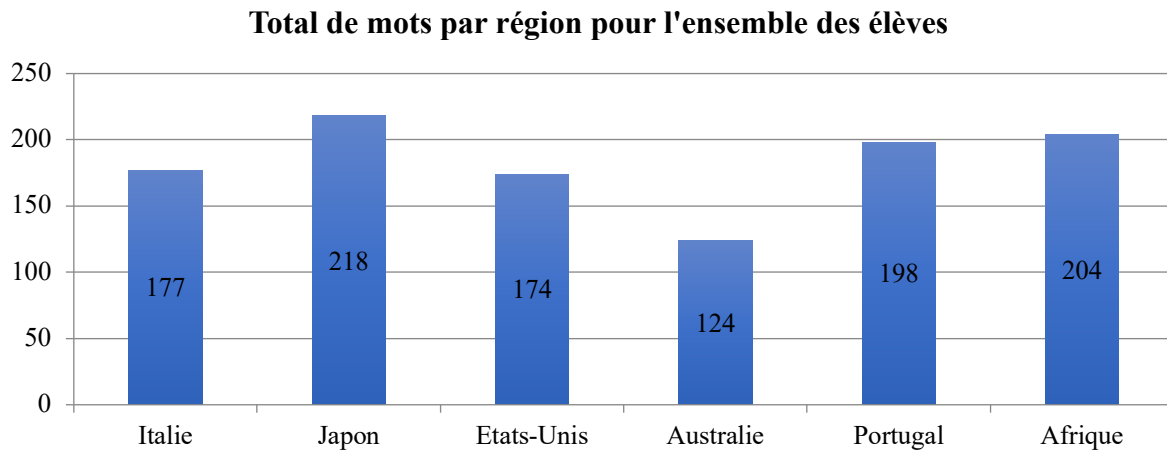
Cependant, nous relevons que malgré ceci, les deux groupes atteignent leur plus haut taux de « Pas de réponse » par rapport au pays australien, soit 19%.

Nous nous sommes également intéressés au total d'idées écrites par classe sur chaque pays et continent (cf graphique ci-dessous). Nous rappelons que la classe avec le moins d'élèves est la E (17 élèves), alors que la classe L en compte 22. C'est pourquoi les résultats nous ont paru quelque peu surprenants. En effet, la classe E a généralement un nombre d'idées inscrites plus haut que l'autre classe. L'hypothèse que nous émettons pour ceci est que le niveau socio-économique des familles est corrélé à la richesse du lexique et aux compétences langagières. La seule exception concerne le Japon. D'autre part, le Portugal atteint curieusement le même nombre dans les deux classes : 99. Il faut noter que dans les deux classes interrogées, cette nationalité est fortement représentée.

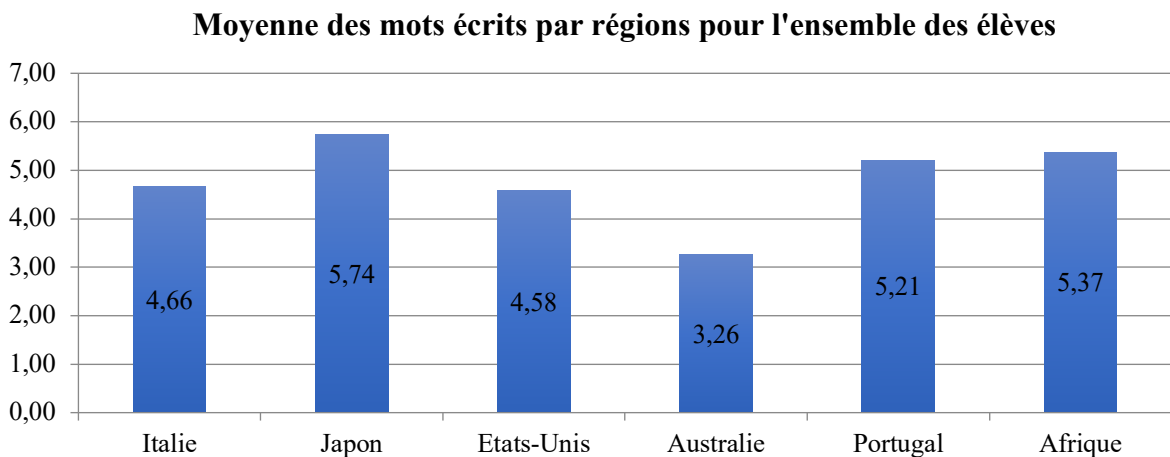


Par ailleurs, nous ajoutons, ci-dessous, des graphiques qui permettent une vision plus globale des résultats obtenus.

Le premier révèle le total de mots par région qui ont été trouvés par l'ensemble des interrogés.



Le second indique la moyenne des mots que les élèves ont écrits pour chaque pays ou continent.



9 Interprétation des résultats

Pour l'interprétation de nos résultats, transmis grâce aux différents graphiques ci-dessus, nous avons repris nos quatre hypothèses de départ et avons fait des liens avec différentes sources.

9.1 Des stéréotypes culturels à 9 ans

Pour commencer cette partie interprétation, nous essayons de répondre à notre première hypothèse. En effet, elle englobe les autres hypothèses de ce mémoire et nous permet de définir et ainsi, de mieux employer les mots clés « stéréotype » et « variété culturelle ». Pour

rappel, cette dernière statue que les élèves de 6H ont vécu ou vu assez d'événements culturels pour les attribuer à plusieurs traits caractéristiques à un ensemble d'individus. Afin de pouvoir juger une idée comme étant un stéréotype, l'idée doit inclure la caractérisation ou le mode de fonctionnement d'un groupe d'individus et doit être également partagée par plusieurs personnes (Sanchez-Mazas, 2012, p.86). Lors de cette séquence, nous avons évité de biaiser les réponses des élèves. En effet, nous avons donné comme consigne « Écrivez les mots ou les idées qui vous viennent à l'esprit sur ... (pays ou continent) ». Notre but n'était pas de diriger leurs pensées, mais de découvrir si les élèves, par eux-mêmes allaient et pouvaient ressortir des idées concernant la population de ces régions.

Cette intention peut se voir avec les résultats sur l'Afrique. En effet, sur le total des réponses, seuls 26% définissent les caractéristiques des Africains.⁷ Le reste des réponses évoquent des animaux, des pays ou même le climat. En nous penchant sur ces 26%, nous pouvons interpréter ce vocabulaire comme des stéréotypes. Pour pouvoir être considérés comme tels, ils doivent se rapporter à l'humain et être évoqués par plusieurs élèves. En effet, nous relevons quelques mots cités par les élèves tels que « Noir », « Pauvre ». Ceci reste une interprétation, il est donc délicat de valider notre hypothèse de départ. Nous savons, cependant, que les élèves possèdent une variété culturelle plus développée que ce que nous prévoyions. Les mots que nous avons mis en avant ci-dessus sont des idées qui nous paraissent stéréotypées : nous ajoutons à cela que le nom « Raciste » apparaît pour les États-Unis. Ainsi, en observant les moyennes de mots que les élèves associent aux différentes régions, nous constatons qu'ils écrivent environ cinq références différentes par pays. En prenant ceci en considération, nous validons cette hypothèse. En effet, ces quelques mots laissent paraître un caractère stéréotypé dans les réponses des élèves. De plus, selon une de nos littératures, les enfants d'environ 3 ans seraient capables d'exprimer des préjugés envers des groupes sociaux ou des minorités ethniques (Dambrun, M., Gatto, J., & Roche, C, 2005).

9.2 Les stéréotypes liés aux pays européens

Dans notre deuxième hypothèse, nous partions du postulat que les élèves ont plus de stéréotypes culturels quand il s'agit de pays avoisinant la Suisse. Dans notre cas, nous nous sommes intéressés à l'Italie et au Portugal. D'après nos résultats, d'un point de vue quantitatif, il est difficile de valider ou d'invalider catégoriquement. Cela est dû au fait que les résultats qui découlent de cette expérience ne sont pas identiques pour les deux classes.

⁷ Cf graphique) secteur Afrique : Annexe 12.3

Cependant, en analysant les graphiques des totaux et des moyennes de ces pays, nous notons que leurs résultats n'occupent ni la première place ni la dernière. En effet, ils se situent à la troisième (Portugal) et la quatrième place (Italie) des classements globaux.

Par conséquent, ces résultats tendent à montrer que les pays les plus proches ne sont pas forcément les plus parlants. Bien que l'Italie atteigne le deuxième rang dans la classe E et que le Portugal y soit également dans la classe L, les pays européens ne sont pas en haut du classement. Précisons aussi que l'Italie atteint l'avant-dernière place dans le graphique concernant la classe L et le Portugal la quatrième place dans la classe E. Néanmoins, l'aspect quantitatif des résultats est mis en avant, sans évoquer le terme de stéréotype. Lorsque nous considérons les idées écrites par les élèves, nous pouvons alors envisager l'hypothèse à partir d'un autre point de vue.

Grâce aux résultats, nous relevons que 59% des réponses sur l'ensemble des élèves évoquent la culture du Portugal à travers 2 catégories principales : la langue et le sport. Pour la culture italienne, nous calculons 68% d'idées qui sont principalement représentées dans les catégories du sport, de la langue et de la nourriture. Ces hauts pourcentages montrent que les élèves ont une grande connaissance sur certains thèmes concernant la population de ces deux pays. Ces nombres nous permettent de constater que ces deux pays ont fait surgir plus de stéréotypes que les autres régions, sans compter le Japon. Nous pouvons donc contraster plusieurs informations.

Premièrement, alors que l'Afrique récolte énormément d'idées, seuls 26% de celles-ci contiennent des propos stéréotypés. Puis, les deux pays européens qui comptabilisent une totalité de mots plus basse contiennent beaucoup plus d'idées pouvant être perçues comme stéréotypées (59% pour le Portugal) et (68% pour l'Italie)⁸. Nous pouvons donc valider notre hypothèse et affirmer que les pays les plus proches évoquent plus de stéréotypes culturels que les autres pays.

Nous mettons en avant le constat que les pays ou continent éloignés, comme l'Afrique, présentent moins de stéréotypes parmi les réponses. En effet, l'Australie affirme également cette hypothèse avec 20% de réponses liées à la culture.⁹ Cependant, si nous examinons le cas du Japon, cette affirmation n'a plus lieu d'être, car le Japon inclut 72% de réponses culturelles¹⁰. Dans le prochain chapitre, nous tentons d'amener une réponse à ce paradoxe. Le pouvoir médiatique de ce pays asiatique explique peut-être ce résultat.

⁸ Cf annexes : Graphique Portugal 12.1 et Graphique Italie 12.5

⁹ Cf annexe : Graphique Australie 12.4

¹⁰ Cf annexe : Graphique Japon 12.2

9.3 Les médias et les stéréotypes

Pourquoi le Japon atteint-il un score si haut ? Et qu'en est-il des États-Unis ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous partons de notre troisième hypothèse : les pays les plus médiatisés donnent aux élèves des images stéréotypées. Nous le savons, les médias produisent des stéréotypes et cela peut s'apercevoir dans plusieurs études (Veyrat-Masson, 1989), (Dixon, 2000). Les médias utilisent volontairement ces images stéréotypées afin de caricaturer et ainsi simplifier la compréhension d'un groupe de personnes. Nous pouvons illustrer cela avec l'exemple d'Iben Jensen (2007). Lorsque cette auteure part en Turquie avec une journaliste, elle se rend compte que cette dernière prend une femme voilée au marché, en photo, alors qu'autour de cette femme, il n'y a que des femmes habillées dans un style occidental. Selon la journaliste, la femme voilée permet de prouver que la photo a été prise dans un pays arabe. L'utilisation des stéréotypes dans les médias est donc une action consciente. À travers nos lectures, nous constatons que l'étude de l'effet des médias sur les stéréotypes culturels a souvent été menée à l'égard des adultes. Alors nous n'avons pas la certitude que le même schème se reproduise chez les enfants. Pour vérifier que cet impact existe chez les plus jeunes également, nous avons concentré notre recherche sur le Japon et les États-Unis, actuellement très médiatisés.

Dans un premier temps, voici ce que les États-Unis font ressortir de notre expérience. Ce pays est très présent dans les médias tels que la télévision, le téléjournal, les publicités et les réseaux sociaux. Les idées véhiculées par ces derniers se retrouvent dans les réponses des interrogés. D'après les réactions, les élèves visualisent ce pays comme une région désertique et constituée de villes phares comme New York. Ces dernières ont comme critères d'être construites avec une majorité de gratte-ciels. Ce sont là, les représentations géographiques que nous observons. Quant aux stéréotypes culturels, nous en avons repéré et interprété deux différents.

Premièrement, nous pensons que l'idée d'un hamburger, souvent apparu tel quel dans les réponses, naît de l'exposition répétitive de publicités en lien avec des chaînes de fast food. Ces réclames sont fréquemment accompagnées de slogan comme « le goût de l'Amérique ». À la longue, cette image produit un stéréotype et fait du hamburger un élément indissociable de la culture américaine. Le schéma du stéréotype en trois temps présenté par Sanchez-Mazas nous paraît identifiable pour ce cas. En effet, la popularité de cet aliment à travers l'Amérique fait qu'il est presque impossible de l'imaginer provenant d'un autre pays.

Puis, la plus grande catégorie mentionnée sur ce pays se réfère à Donald Trump. Il n'est pas en soi un stéréotype, mais ce qui est intéressant est d'observer les commentaires que les

élèves ont ajoutés à côté de ce nom. Ce dernier a provoqué des sentiments négatifs et suscité des adjectifs péjoratifs. Par exemple, Donald Trump a été mentionné de cette manière : « raciste (Donald Trump) ». Dans ce cas, le mot « raciste » représente ce que l'élève s'imagine de ce pays et le nom vient ici, selon nous, exemplifier et prouver que cet adjectif est adéquat lorsqu'on parle de ce pays. À travers ces réponses, nous voyons que les élèves peuvent avoir tendance à généraliser l'attitude d'une personne très médiatisée à d'autres personnes partageant un point commun avec Trump : la nationalité. Cette généralisation peut s'expliquer avec les travaux de Brown-Given et Manahan (2005) portant sur le processus de stéréotypisation en deux phases. D'abord, nous imaginons que les élèves entendent parler dans leur entourage de Donald Trump. Puis, une première phase nommée l'activation des stéréotypes s'explique par le fait que les médias font émerger des messages renforçant les idées stéréotypées. Il est vrai que les informations le concernant sont souvent exposées comme des actes peu socialement admis. De plus, lorsque les actions de Trump sont décrites, les médias utilisent parfois le nom du pays pour mentionner ce qu'il s'est passé. Ceci peut alors créer un amalgame. Une fois les stéréotypes culturels activés chez les élèves, la deuxième phase consiste à ce que les interrogés utilisent ces stéréotypes consciemment en répondant au questionnaire.

Nous pourrions déjà répondre à notre hypothèse de départ, mais avant cela, prenons les résultats du Japon.

À notre grand étonnement, le Japon a obtenu les plus hauts résultats dans toutes les catégories, en effet ce pays comptabilise plus de mots que les autres régions. La moyenne d'idées écrites pour cette région est également le résultat le plus élevé. Il s'agit du pays dont les enfants avaient le plus de connaissances. Il est curieux de noter que le pays du soleil levant se situe loin de la Suisse, tout comme l'Australie, et pourtant, il atteint les scores les plus hauts. En rassemblant les idées qui font partie de la culture nippone, à savoir la nourriture, les arts martiaux, les animés, leurs prouesses technologiques et leur écriture, nous atteignons 72% de réponses.

Cette popularité peut s'expliquer à l'aide des médias. La catégorie la plus évidente reliée aux médias est « Animé ». Ce dernier désigne le style de dessin animé produit au Japon, tels que Pokémon ou One Piece. Ces films d'animation passent à la télévision, sur internet, sur YouTube et sont donc très facilement accessibles. Ils possèdent de très grandes communautés et elles grandissent de plus en plus chaque année. Nonobstant, « Animé » n'est pas la plus grande catégorie du pays selon les données. Les catégories largement représentées sont les « Sushis » et les « Arts-Martiaux ». Ces deux dernières sont de très bonnes représentations

des stéréotypes que le monde a sur ce pays. Les sushis et les arts martiaux sont peu souvent dissociés du Japon et comme le dit Sanchez-Mazas, il est compliqué de voir une image stéréotypée mémorisée d'un autre angle (2012). Certaines associations, pourtant véridiques, seraient donc difficiles à concevoir, tel que le californian roll qui est un sushi américain.

Finalement, nous avons la catégorie « Technologie » qui est aussi un stéréotype très répandu. Le Japon est connu pour son avancée moderne. Ici, Internet et les jeux vidéos répandent cette représentation. Premièrement, nous avons la popularité des consoles Sony et Nintendo qui viennent renforcer cette image d'un pays technologique. Puis, Internet, à travers YouTube et ses « gamers », consolide cette idée. D'ailleurs, dans la même optique, le mot « robot » est apparu à diverses reprises. Dans cette même catégorie, le mot « bizarre » revenait souvent pour désigner les appareils japonais. Ces appareils dont les élèves n'en comprennent peut-être pas l'utilité nous donnent quelques renseignements. En effet, en désignant cette technologie de « bizarre », les élèves font un jugement. Ce dernier peut être dû, car cette modernité ne fait potentiellement pas partie de leur vie courante et dès lors, nous pouvons interpréter que les interrogés font preuve d'ethnocentrisme (Akkari, 2016, p.17). Ces enfants ont, à partir de leur culture, qualifié la culture nipponne de « bizarre ».

Finalement, nous pouvons valider notre hypothèse de départ. Il semble que les élèves ont des stéréotypes sur les pays les plus médiatisés, ce qui renforce notre littérature à ce propos (Veyrat-Masson, 1989). Ainsi, les médias ont donc très certainement une grande part à jouer dans la représentation du monde des enfants. Jusqu'ici, nous nous sommes intéressés aux résultats globaux de l'expérience. Pourtant, si l'on considère chaque classe séparément, les résultats ne sont pas les mêmes.

9.4 L'hétérogénéité accentue le processus de stéréotypisation

Notre dernière hypothèse concerne la conception de stéréotypes par rapport à l'hétérogénéité de la classe. Est-ce qu'une classe à la campagne et une classe citadine pensent de la même façon ? Pour nous, la classe qui a été confrontée à une plus grande diversité de population peut exprimer plus d'idées stéréotypées, et peut-être même jusqu'à tenir des propos racistes. Pourtant, en considérant le continent africain, nous remarquons que la classe lausannoise n'a mentionné aucune catégorie comme « Noir » ou « Pauvre ». Nous les retrouvons cependant dans la classe E. Cet exemple montre que la classe E possède plus de stéréotypes que l'autre, ce qui viendrait à invalider notre hypothèse. Nous pouvons appuyer ces propos en référant la théorie de Sanchez-Mazas, qui dit que l'apparition d'un stéréotype se fait après une exposition répétitive d'une image ou d'une idée (2012, p.44). Ainsi, les écoliers lausannois ont sûrement

été confrontés à plusieurs situations variées et différentes les unes des autres, à la rencontre d'un Africain. Alors, ceci a permis de déconstruire l'image lambda et stéréotypée d'un Africain, étant noir et pauvre. De plus, il y a dans cette classe cinq élèves africains, dont trois Maghrébins et qui de plus ont la peau blanche. À l'opposé, les élèves de la classe en campagne n'ont pas cette diversité culturelle au sein de la classe. Les identités étrangères représentées dans la classe sont les Portugais et les Italiens. Cette différence hétérogène pourrait expliquer l'apparition de ces catégories. Nous pointons tout de même que le groupe d'Étagnières a étudié le continent africain en 5H à travers des rituels, des films et d'autres documents. Le fait que les élèves citadins n'aient pas évoqué ces catégories peut aussi s'expliquer à partir d'une autre œuvre que Travis L. Dixon décrit : un phénomène qui consiste à étendre les stéréotypes et qui les place dans un schéma plus grand. Il explique qu'à partir d'une idée reçue, il est très compliqué de la faire changer. D'autre part, lorsqu'une personne du groupe stéréotypé veut contester et montrer que cette idée reçue ne représente pas sa communauté et qu'elle le démontre d'une façon beaucoup trop éloignée du stéréotype de base, cela n'a aucun effet. Il n'y a pas d'impact, car les gens autour ne considèrent même pas cette personne comme faisant partie de la communauté. Le changement de perspective est possible lorsque plusieurs personnes démontrent, de façon modérée, la différence qu'ils ont par rapport aux stéréotypes (2019). Ce scénario est peut-être arrivé à Lausanne, où différents habitants africains de la ville ont pu se montrer différents les uns des autres, ce qui a provoqué l'affirmation qu'un Africain n'est pas forcément noir et pauvre. Dans la ville d'Étagnières, qui compte moins de diversité culturelle africaine, ce contraste n'a peut-être pas pu se faire. C'est ainsi que nous interprétons que la classe E a plus de stéréotypes sur l'Afrique que la classe L. Une autre manière de voir la situation est de dire que les élèves lausannois se sentaient peut-être gênés d'écrire des mots tel que « noir » ou « pauvre » en sachant que certains élèves de la classe avaient des origines africaines. À ce moment-là, ils ont utilisé des compétences interculturelles et ont su manifester une attitude bienveillante envers leurs pairs (Leeds-Hurwitz, 2013).

D'autre part, même si en général, la classe citadine ne comptabilise pas autant de réponses que la classe E, leurs réponses sont souvent plus variées. Pour le Japon, par exemple, la classe L possède 4 catégories de plus que l'autre classe. Pour les États-Unis, ce sont même 5 catégories de plus. Comme relevé ci-dessus, il n'y a que l'Afrique qui compte plus de catégories à Étagnières. Nous supposons que cette différence est due à l'hétérogénéité de la classe L et de la ville de Lausanne en général. Cela peut se vérifier directement à travers les réponses des élèves lorsque, pour un pays, ils écrivent les noms de leurs camarades de classe.

Notons également que la mention de prénoms n'est apparue qu'une seule fois dans la classe E, alors que cette même catégorie apparaît dans toutes les régions dans la classe L. Ce contact direct avec les différentes cultures expliquerait donc la variété de ces catégories.

Ainsi, l'hétérogénéité de la classe ne confirme pas l'hypothèse que nous avons mentionnée : le groupe lausannois n'a pas plus de stéréotypes que l'autre groupe.

10 Conclusion

Afin de conclure ce travail, nous voulions tout d'abord revenir sur les résultats de notre séquence. Grâce à la séquence établie, nous remarquons que les élèves interrogés se représentent et émettent des idées par rapport aux régions questionnées. Nous avons pu valider deux de nos hypothèses, la première stipulant que les élèves ont des stéréotypes culturels. Nous avons pu confirmer ceci, car certaines idées avaient une connotation stéréotypée (exemples : « Pauvre », « Raciste ».) Nous expliquons cependant la difficulté à complètement valider cette hypothèse dans la suite de cette conclusion. Les résultats concernant l'hypothèse sur les pays médiatisés appuient les théories que nous avons préalablement trouvées à ce sujet. La télévision produit et propage, souvent malgré elle, des stéréotypes. Il faut tout de même noter que les médias ne sont pas à l'origine de tout stéréotype, mais que la puissance de transmission peut faire circuler, très vite, des informations stéréotypées. Ainsi, l'hypothèse concernant les pays proches de la Suisse (Portugal et Italie) ne sont pas les pays qui ont obtenu le plus d'idées stéréotypées. Il est également intéressant de souligner qu'il n'y a pas de différence entre le nombre d'idées des élèves des deux classes interrogées. Cela signifie que l'hétérogénéité de la classe n'a pas eu d'influence sur les stéréotypes mentionnés.

Cependant, la difficulté pour nous, lors de l'interprétation des résultats, était de définir si ces idées étaient réellement des stéréotypes. En effet, il est très délicat d'affirmer la présence de stéréotypes à travers des champs lexicaux écrits par les élèves. Nous percevons donc ici une limite à ce travail. Écrire un mot qui décrit un pays ou un continent peut être difficilement interprété comme stéréotype. C'est pour cela que nous avons dû faire un effort pour relativiser notre discours et être vigilants quant à l'utilisation des mots cités par les élèves. Lors de nos premières analyses, nous avons tendance à interpréter ces mots comme étant des stéréotypes. Ainsi, les relectures et réécritures concernant l'analyse ont pris beaucoup de temps. À ceci s'ajoute une petite frustration, car nous remarquons qu'il est difficile de répondre de manière « clair » et tranchée à notre question de recherche. En effet, pour des questions de temps et de praticité, nous avons choisi d'analyser la première partie de notre séquence pour ce mémoire.

Les autres parties récoltent des données sous forme de débat et de discussion. Nous avons donc estimé que les traces écrites étaient plus intéressantes à analyser, dans un premier temps. Grâce à celles-ci, nous avons créé des graphiques, histogrammes et secteurs, afin de mieux visualiser les réponses données par un ensemble d'élèves. Ce travail nous a également permis de comparer les deux collectifs. Bien que cette démarche ait permis de valider ou invalider nos hypothèses, nous sommes conscients qu'une suite à cette séquence aurait été bénéfique pour compléter notre mémoire.

Nous pourrions envisager un prolongement à cette recherche pour avoir des précisions sur les idées des élèves. En effet, une discussion individuelle avec chaque élève pour étayer les résultats que nous obtenons aurait permis d'avoir un retour plus précis par rapport à ce que l'enfant a voulu exprimer.

D'autre part, un questionnement intéressant concerne l'utilisation des stéréotypes ainsi que leur remise en question chez les élèves. Nous avons comme idée de base de travailler cette problématique, mais nous l'avons mise de côté, car nous ne savions pas, et voulions voir, si les élèves de nos classes (9-10 ans) avaient des stéréotypes culturels. Ainsi, cette remise en question pourrait être un deuxième travail de recherche qui ferait suite à celui-ci.

Nous sommes conscients des limites d'un travail comme celui-ci. La première concerne le public interrogé. Effectivement, les résultats auraient été plus riches si nous avions pu interroger d'autres classes. Se limiter à deux collectifs peut restreindre les résultats. Nous avons également été surpris et quelque peu déçus, car peu de recherches concernant les stéréotypes culturels chez les enfants ont été menées. Ceci nous a freiné dans notre revue de littératures et cela explique que deux de nos hypothèses sur quatre se basent sur nos expériences et non sur des recherches.

Dans tous les cas, grâce à ce travail, nous avons pu avoir un regard différent sur nos élèves. En effet, leur demander ce qu'ils pensent d'un pays ou d'une région peut faire ressortir des données importantes et intéressantes. Ainsi, travailler sur les différences de chacun et mettre en avant l'interculturalité au sein d'une classe devient réellement un enjeu et une nécessité. Nous pouvons mettre en avant les dires de deux auteurs dont nous nous sommes intéressés. Promouvoir l'approche interculturelle en classe permet de rendre les élèves attentifs à cette problématique délicate qui est la culture. (Akkari, 2016) (Leed-Hurwitz, 2013). Nous pensons sincèrement que les questionnements à ce sujet permettraient tant aux enseignants qu'aux élèves de maîtriser certains codes et de créer une richesse culturelle en classe. Nous voulions terminer cette conclusion sur un questionnement qui nous interroge et qui pourrait faire

l'objet d'une suite « Quel équilibre y a-t-il actuellement, dans les classes suisses, entre la valorisation et la reconnaissance de la diversité culturelle ? »

11 Bibliographie

Akkari, A. (2016). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Banks, J. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Boudreault, P., & Cadieux, A. (2011). *Chapitre 7: la recherche quantitative*. T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation: étapes et approches*, 149-181.

Brown-Givens, S. M. & Monahan, J. L. (2005). *Priming mammies, jezebels, and other controlling images: An examination of the influence of mediated stereotypes on perceptions of an African American woman*. *Media Psychology*, 7, 87-106.

Chaignat, S., & Curchod, P. (2010). *Stéréotypes Culturels Et Culture Du Stéréotype Au Secondaire 1 La Formation Du Stéréotype Dans Les Représentations Sociales Du Monde Professionnel Chez Les élèves*.

Chaves R.-M., Favier L. et Pelissier S. (2012), *L'Interculturel en classe*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.

Collet, I. (2017). *Comprendre l'éducation au prisme du genre : théories, questionnements, débats*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Dambrun, M., Gatto, J., & Roche, C. (2005). *L'effet du statut du groupe d'appartenance sur les attitudes ethniques implicites et explicites chez les enfants*. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, (3), 65-76.

Develay M. (1989). *Sur la méthode expérimentale*. Institut national de recherche pédagogique, Paris.

Dixon, T. L. (2000). *A social cognitive approach to studying racial stereotyping in the mass media*. African American Research Perspectives, 6(1), 60-68.

Jensen, I. (2007), *Introduction to CULTURAL UNDERSTANDING*. Frederiksberg, Danemark : Roskilde University Press.

Leed-Hurwitz, W. (2013), *Compétences interculturelles : Cadre conceptuel et opérationnel*. Paris, France : UNESCO.

Mazas, M., Mechi, A. & Iglesias, R. (2012). *Enseigner en contexte hétérogène*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Muñiz, C., Serrano-Bosquet, F.-J., Enrique Aguilera, R. & Estrada, A. (2010). *Estereotipos mediáticos o sociales. Influencia del consumo de televisión en el prejuicio detectado hacia los indígenas mexicanos*. *Global Media Journal México*. 7. 93-113.

Preissing, C. & Wagner, P. (2006). *Les tout-petits ont-ils des préjugés ? : éducation interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil*. Ramonville Saint-Agne: Érès.

Pretceille, M. (2010). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses universitaires de France.

Seurrat, A. (2010). *Déconstruire les stéréotypes pour « lutter contre les discriminations » : Le cas de dispositifs de « lutte contre les discriminations » et de « promotion de la diversité » dans les médias*. *Communication & langages* 165(3), 107-118.

Terrettaz, C. (2015). *L'impact D'une Séquence Pédagogique Concernant Les Stéréotypes De Genre Sur Les Représentations D'élèves De 4H* (Doctoral dissertation, Haute école pédagogique du Valais).

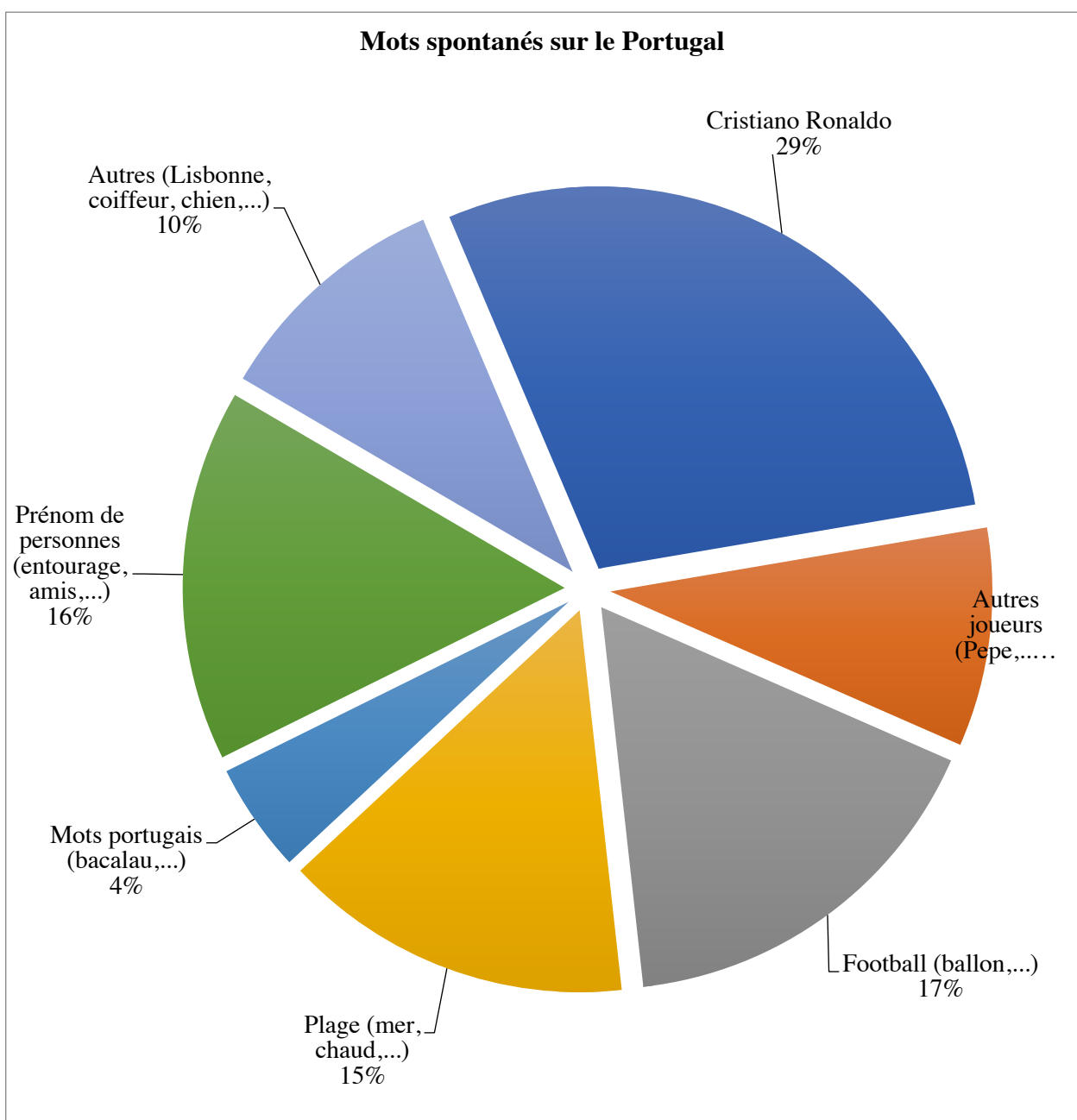
Veyrat-Masson, I. (1989). *Les stéréotypes nationaux et le rôle de la télévision*. *Hermès*, 5(6), 237-253.

12 Annexes

Voici quelques graphiques secteurs que nous avons faits pour la partie restitution des données. Nous trouvons pertinent de les mettre en annexe, car ces pourcentages sont intéressants et permettent également d'appuyer nos analyses.

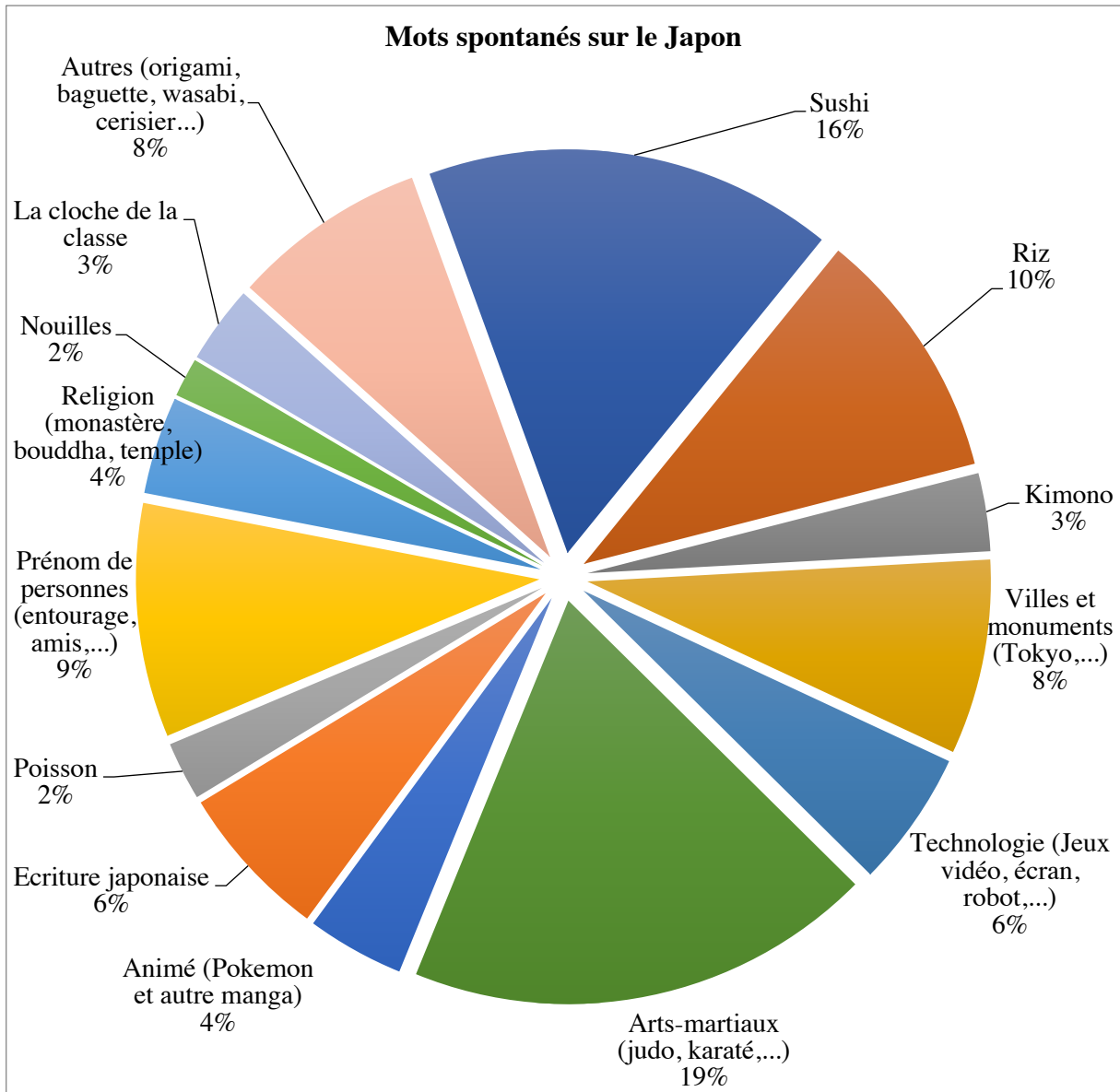
12.1 Graphique secteur : Portugal

Ce graphique indique les pourcentages des mots, classes L et E confondues. Nous obtenons donc 55% pour l'univers du football. (Catégories : Cristiano Ronaldo, Autres joueurs et Football)



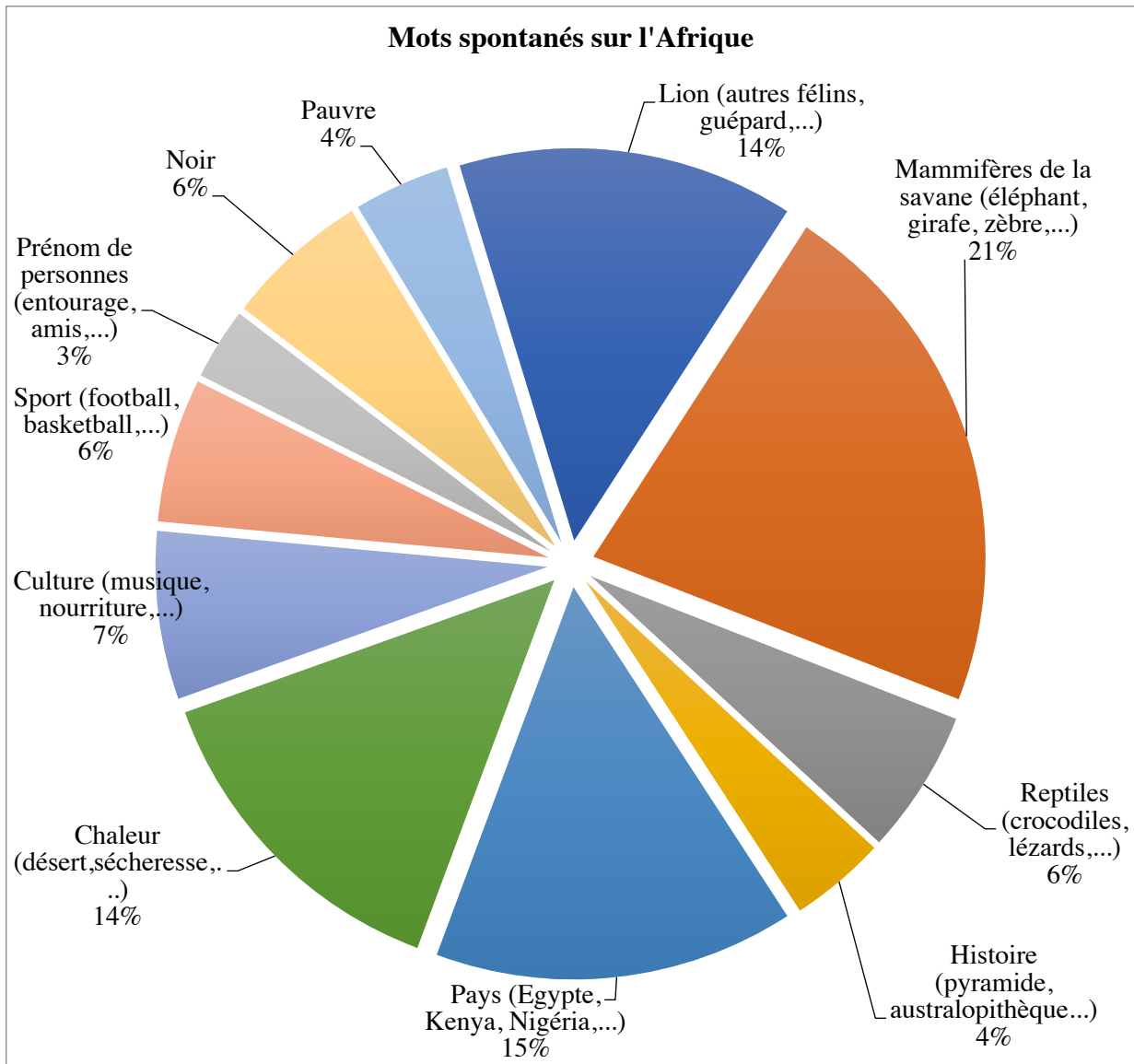
12.2 Graphique secteur : Le Japon

Ce graphique indique les pourcentages des mots, classes L et E confondues. Nous pouvons noter les deux grandes catégories, soit « Sushi » et « Arts martiaux » qui totalisent un pourcentage de 35%.



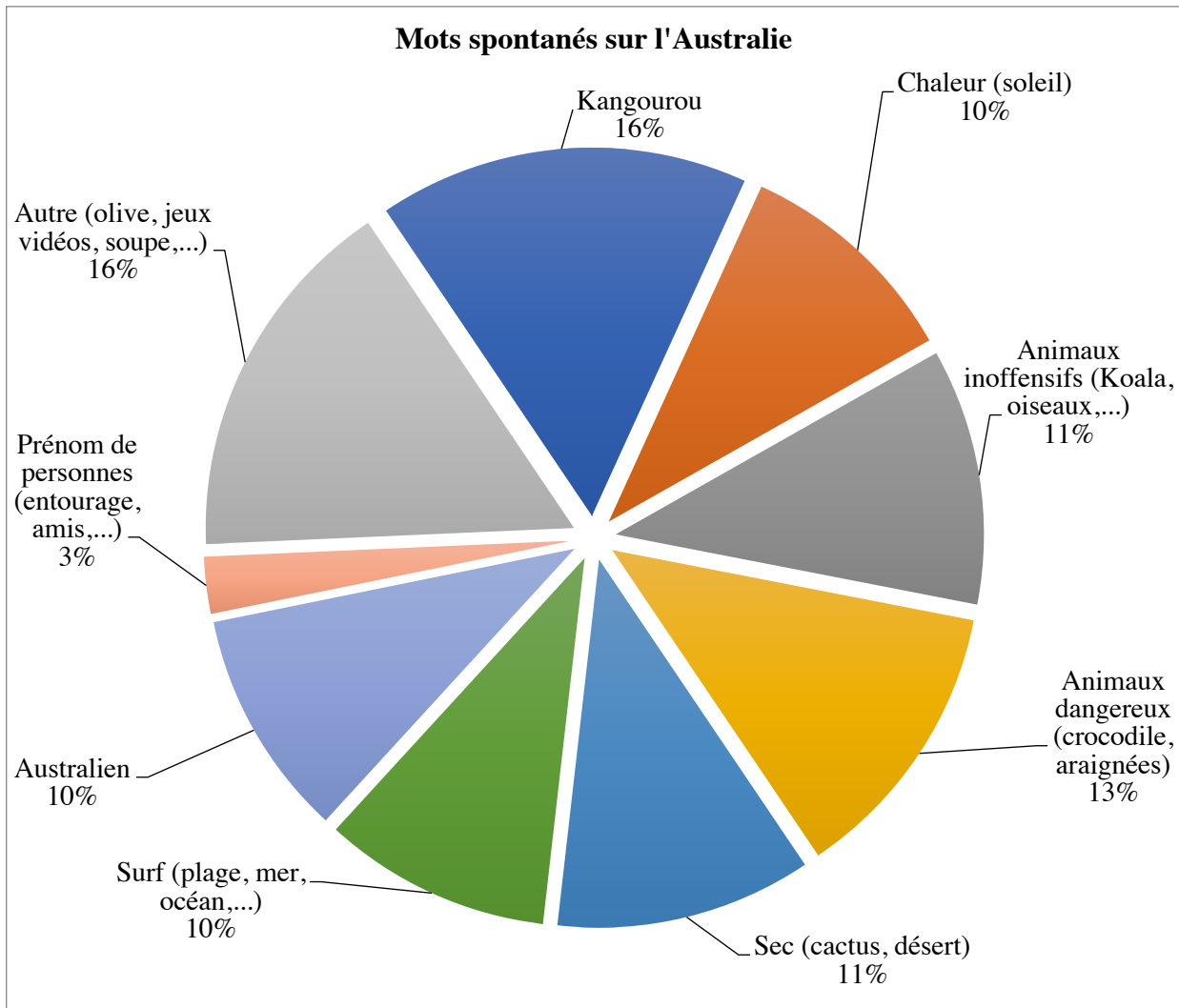
12.3 Graphique secteur : L'Afrique

Ce graphique indique les pourcentages des mots, classes L et E confondues. Nous relevons les pourcentages élevés concernant le lexique sur les animaux.



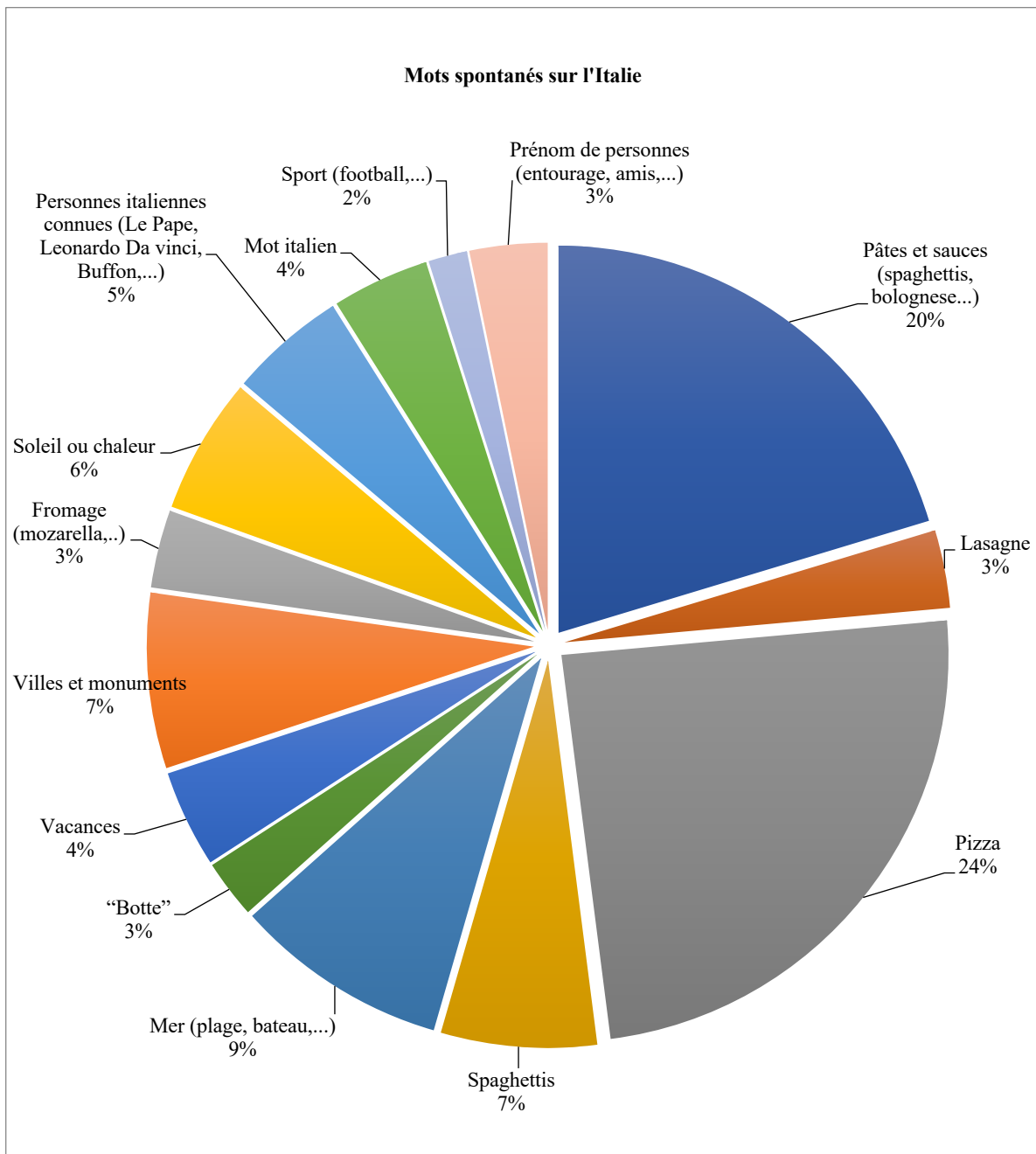
12.4 Graphique secteur : L'Australie

Ce graphique indique les pourcentages des mots, classes L et E confondues. Nous pouvons également relever que le champ lexical sur les animaux est très présent pour l'Australie.



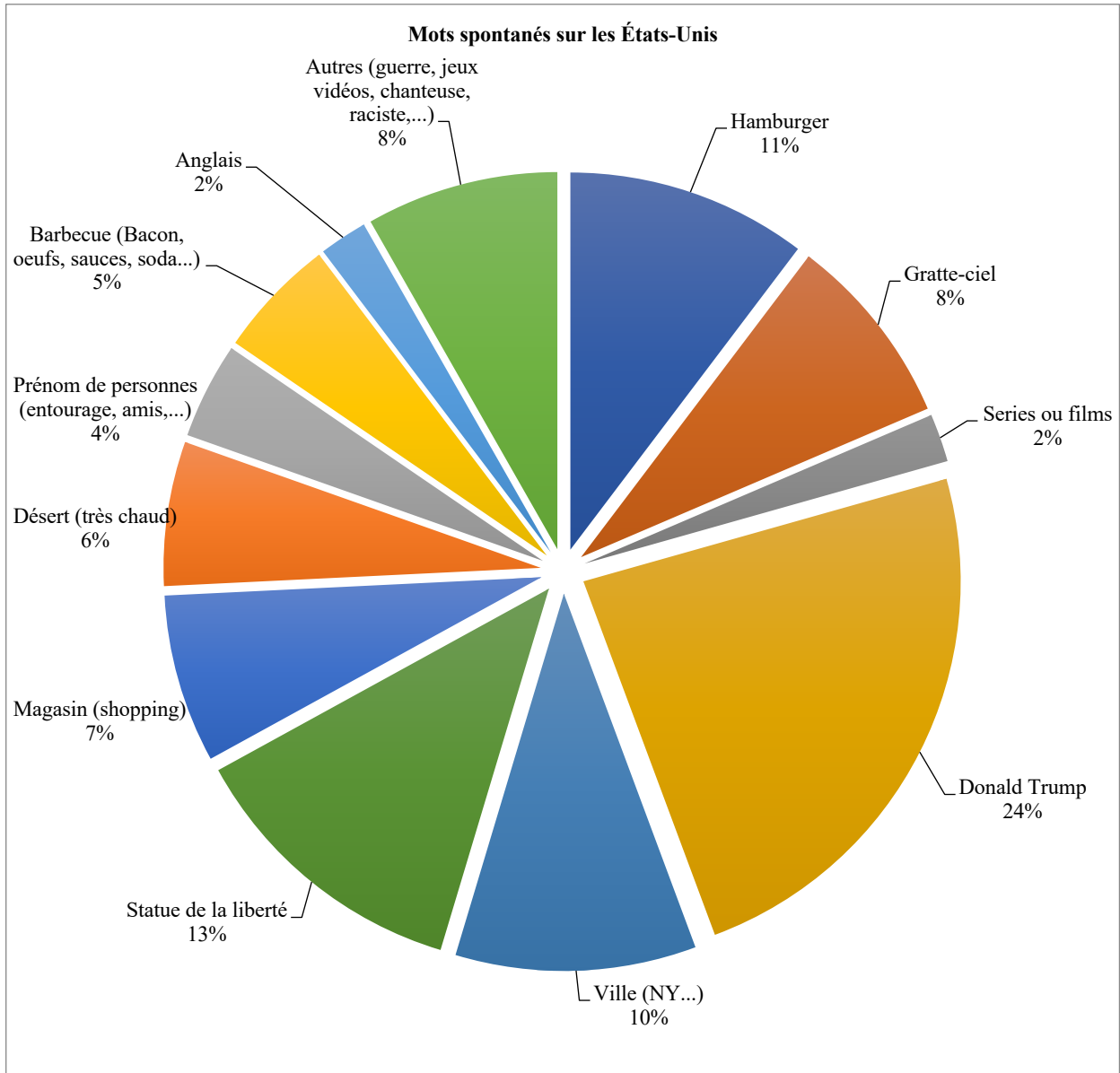
12.5 Graphique secteur : Italie

Ce graphique indique les pourcentages des mots, classes L et E confondues.



12.6 Graphique secteur : États-Unis

Ce graphique indique les pourcentages des mots, classes L et E confondues.



12.7 Tableau de la séquence

NB : Nous avons effectué la totalité de la séquence dans nos classes de stage respective. Nous avons cependant analysé, pour ce mémoire, les traces récoltées dans le premier temps.

Les stéréotypes

Visée prioritaire et PER: « Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne »

FG « Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire ».

Objectifs : Percevoir si les élèves de 6H ont des stéréotypes culturels ou pas. Les sensibiliser, les rendre attentifs et les remettre en question.

Moment d'enseignement	Activité de l'enseignant	Activités des élèves	Objectif	Formalité de travail	Matériel	Temps approximatif (en minutes)
Introduction	L'ENS introduit le travail qui sera effectué au long de la séquence. Cependant, il ne prononce pas encore les mots tels que « stéréotypes » afin de ne pas biaiser l'expérience. L'ENS précise que cette séquence s'inscrit dans son mémoire professionnel. Il annonce juste qu'ils parleront de certains pays.	Les élèves écoutent les explications de l'ENS.	-	Collectif	-	5'

<p>1^{er} temps</p>	<p>L'ENS distribue une fiche sur laquelle se trouve des tableaux. Les élèves recevront la consigne suivante : « Pour chaque tableau, je vais vous énoncer le nom d'un pays ou d'un continent. Votre but est de mettre le maximum de mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez ce pays. » Ces pays seront l'Italie, le Japon, les États-Unis, l'Australie et le Portugal, et le continent est l'Afrique.</p> <p>Nous donnerons une contrainte de temps entre une minute à une minute et demie. Nous précisons aux élèves que quelques soient leurs réponses, il n'y a pas de juste ou de faux.</p> <p>À la fin, l'ENS demande aux élèves de redonner les feuilles au deuxième adulte en classe. Ce deuxième adulte (Prafo) récoltera les données en regardant quels sont les mots qui reviennent le plus souvent (ce travail sera utile dans le 4^{ème} temps).</p>	<p>Les élèves écrivent le maximum de mots liés au pays énoncé.</p>	<p>Les élèves sont capables d'écrire ce qui leur vient en tête spontanément.</p>	<p>Individuel</p>	<p>Fiches « tableau x »</p> <p>Chronomètre</p>	<p>20'</p>
-----------------------------	--	--	--	-------------------	--	------------

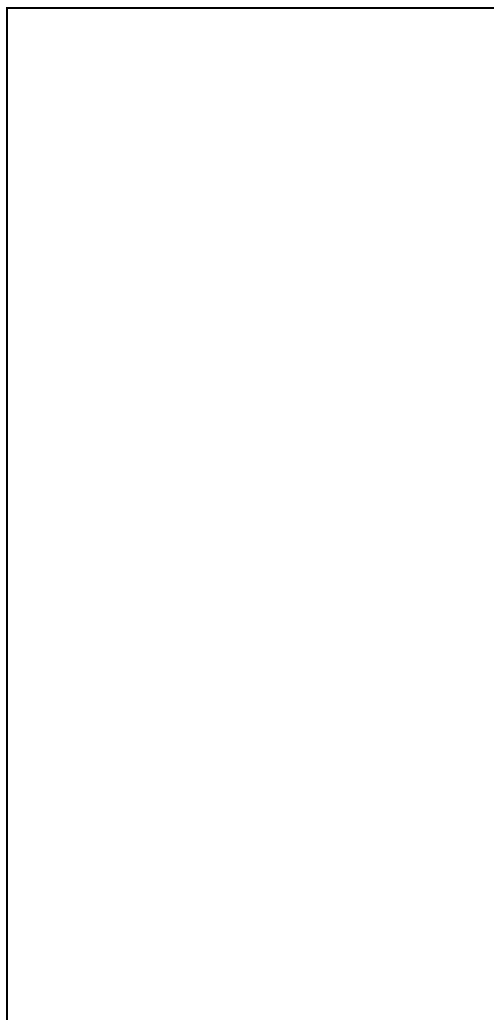
<p>2^{ème} temps</p>	<p>L'ENS distribue la fiche suivante. Sur cette fiche, il y aura deux exercices. Le premier, celui qui concerne le deuxième temps, consiste à diffuser une vidéo publicitaire suisse sans son et de demander aux élèves d'écrire le nom du pays dans lequel se situe cette publicité. Il s'agira d'une publicité Ricola. Il leur sera aussi demandé d'expliciter la raison pour laquelle ils pensent qu'il s'agit de ce pays. Puis, correction en collectif du pays concerné.</p>	<p>Les élèves regardent une vidéo et tentent de deviner dans quel pays est tournée la publicité.</p>	<p>Les élèves sont capables de reconnaître le pays montré dans la vidéo à l'aide d'indices visuels.</p>	<p>Individuel</p>	<p>Fiche « Suisse » Beamer Ordinateur</p>	<p>8'</p>
<p>3^{ème} temps</p>	<p>À partir de là, nous passons à l'exercice d'après. Ils reçoivent la consigne suivante : « Quels sont les éléments qui reviennent le plus souvent dans les vidéos ? ». L'ENS demande d'écrire ces éléments dans l'endroit correspondant. Il précise qu'il s'agit de diverses publicités. Encore une fois, L'ENS dit qu'il n'y a ni de juste ni de faux. Puis, L'ENS demande aux élèves quels mots</p>	<p>Les élèves visionnent diverses publicités et perçoivent des ressemblances.</p>	<p>Les élèves sont capables d'apercevoir des ressemblances d'une publicité à une autre.</p>	<p>Individuel</p>	<p>Fiche « Suisse » Beamer Ordinateur</p>	<p>20'</p>

	<p>ils ont écrit. L'ENS écrit ces mots au tableau.</p> <p>A chaque mot, il demande combien d'autres personnes ont écrit ce mot et met des barres à côté du mot selon le nombre de mains levées.</p> <p>Ps : ces vidéos peuvent être trouvées dans le dossier envoyé par mail. Il s'agit d'une publicité Toyota, Migros, Rivella et le lait.</p>					
4 ^{ème} temps	<p>L'ENS demande à l'oral « Quel est le pays représenté par tous ces mots ? », les élèves devraient être capable de répondre « la Suisse ». Puis, l'ENS les amène à questionner ces éléments en posant des questions du genre « Est-ce que cela représente vraiment la vie quotidienne de chaque suisse ? Est-ce que cela vous représente votre vie ? Si cela ne vous représente pas, pourquoi les publicités utilisent ces éléments ?... » Nous lançons ici un débat qui sera enregistré.</p> <p>Puis, lorsque le sujet « Suisse » n'avance plus, nous revenons sur le premier travail</p>	<p>Les élèves se questionnent et débattent entre eux.</p>	<p>Les élèves sont capables de remettre en question ces éléments, autant pour la Suisse que pour les autres pays.</p>	<p>Collectif</p>	<p>Fiches « Tableaux » et « Suisse »</p>	<p>20'</p>

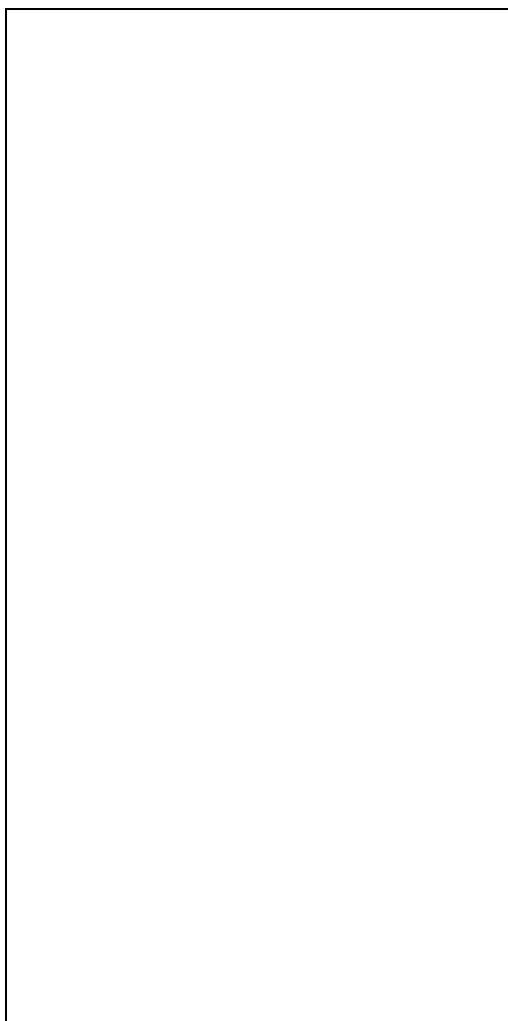
	<p>effectué (mots clés spontanés selon le pays).</p> <p>Puis, là aussi, l'ENS démarre un débat en posant les mêmes questions qu'avec la Suisse, mais ici pour les autres pays.</p>					
5 ^{ème} temps	<p>L'ENS fait un bilan de la séquence en introduisant les concepts de stéréotypes. L'ENS définit le concept que des idées spontanées rapides et efficaces dans les conversations. L'ENS prévient des conséquences de ces stéréotypes, mais il précise également qu'il n'est pas possible de les éviter.</p>	<p>Les élèves écoutent et assimilent le bilan.</p>	<p>Les élèves sont capables de comprendre la notion de stéréotype et de comprendre ses conséquences</p>	Collectif	-	8'

12.8 Fiche pour le temps n°1 de la séquence

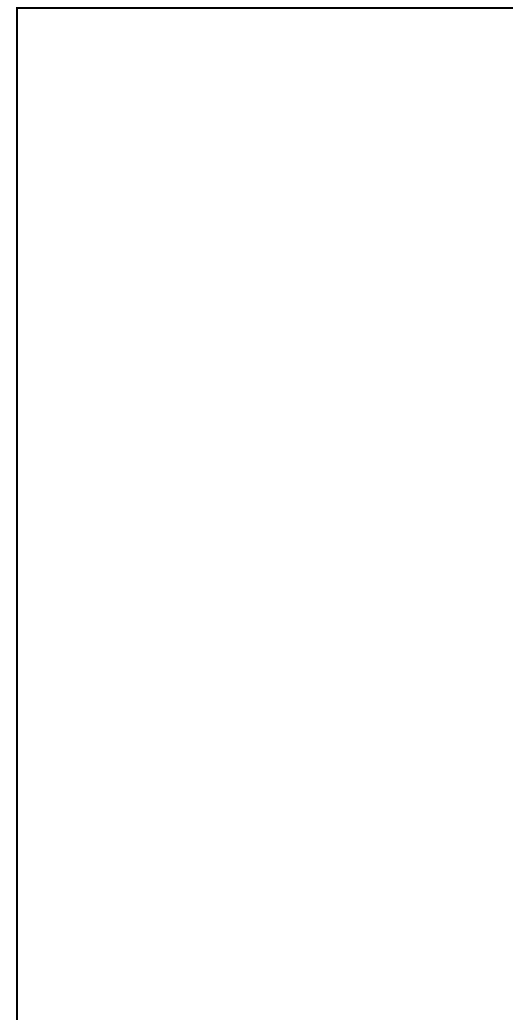
Pays n°1 _____



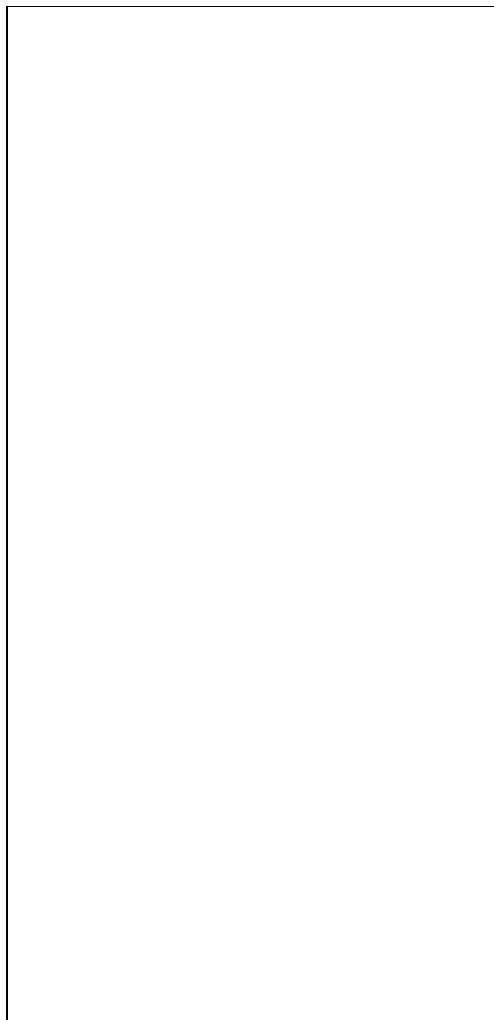
Pays n°2 _____



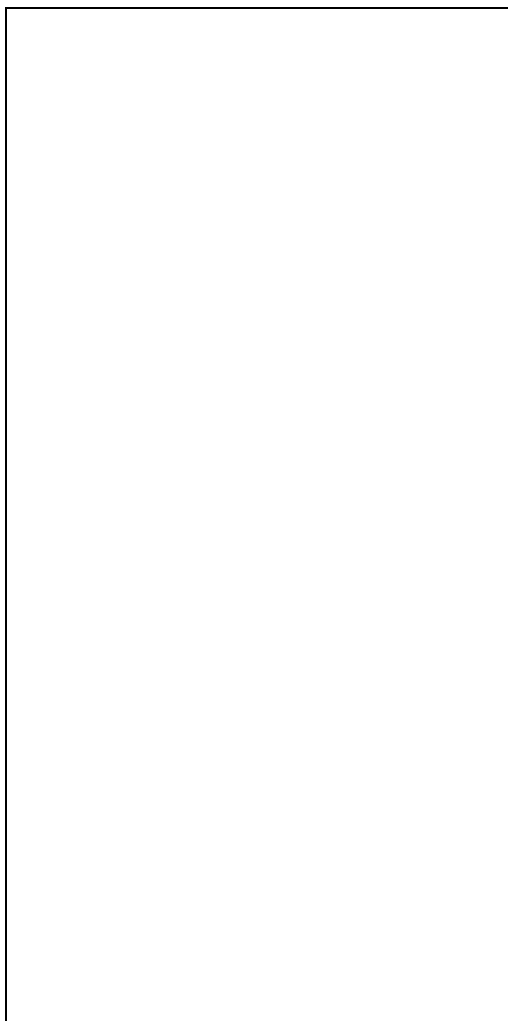
Pays n°3 _____



Pays n°4 _____



Pays n°5 _____



Pays n°6 _____

