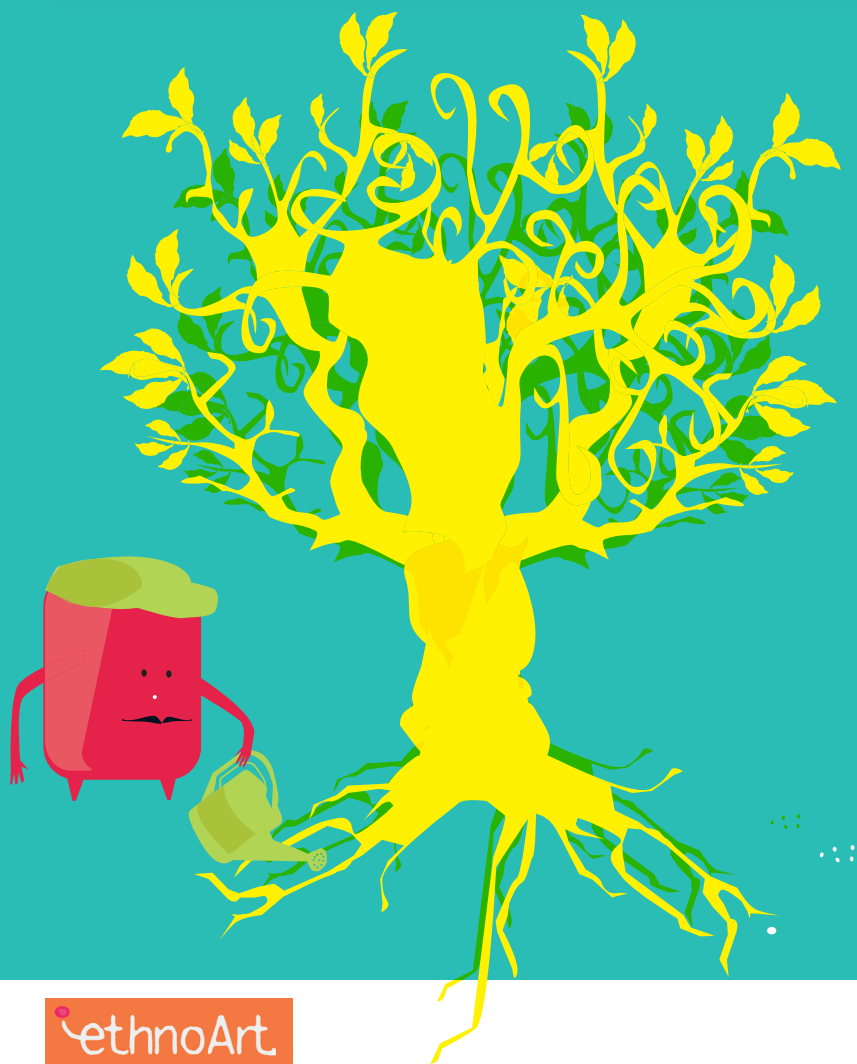


Graines d'ethnologie

Guide pédagogique sur la diversité socioculturelle à l'école



partenaires financiers__

Région Ile-de-France, Département Recherche et Innovation,
Appel à projet Partage et dissémination de la culture scientifique et technique
L'ACSE, L'Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Egalité des chances
Conseil Général de la Seine-Saint-Denis, Via le Monde
Caisse d'Epargne Ile-de-France Paris, dans le cadre des Projets d'Economie locale et sociale
Fondation Solidarité SNCF

les associations suivantes ont largement contribué à notre réflexion__

ARTEL 91, Association de coopération culturelle en Essonne www.artel91.org
Citoyenneté Jeunesse (93) www.citoyennete-jeunesse.org
Ethnologues en Herbe www.ethnokids.asso.fr
Fédération Française des Clubs Unesco www.clubs-unesco.org
Fondation 93 <http://www.fondation93.org>
Passerelles web.culture.fr/culture/mpe/cartof

Des ethnologues à l'école p.9

L'ENSEIGNEMENT ET LA DIVERSITÉ CULTURELLE : QUELQUES ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION

p.9

La diversité culturelle : Un problème ?

p.10

Qu'est-ce qu'une culture ? p.13

L'ethnie, un concept ambigu p.14

La « mythification du bled » ou

l'obsession des origines p.14

L'ethnisation des rapports
sociaux p.15

Enseignants et élèves : un dialogue parfois difficile

p.16

Un fossé entre la réalité vécue et les
valeurs professées p.17

La culture de la « cité » p.19

ATELIERS D'ETHNOLOGIE EN MILIEU SCOLAIRE

p.22

L'ethnologie à l'école : Enjeux et modalités

p.22

Les vertus du décentrement
et de la comparaison p.22

Comment faire de l'ethnologie
en milieu scolaire ? p.24

Ateliers d'ethnologie en milieu scolaire

p.26

Les ateliers débats p.26

Les enquêtes de terrain p.30

Pratiques artistiques et regard
ethnologique p.32

Proposition d'ateliers thématiques : Stéréotypes, corps et parenté p.35

LES STÉRÉOTYPES

p.36

Bibliographie_____p.42

FICHE PEDAGOGIQUE...p.43

LE CORPS AU CŒUR DU SOCIAL

p.45

• Les techniques du corps_____p.45

FICHE PEDAGOGIQUE...p.47

Bibliographie_____p.52

FICHE PEDAGOGIQUE...p.53

• La danse_____p.54

Bibliographie_____p.55

FICHE PEDAGOGIQUE...p.56

LA PARENTÉ

p.58

•Affaire de sang,
affaire de sens_____p.58

Bibliographie_____p.58

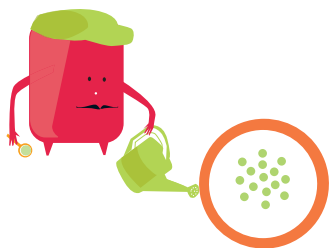
FICHE PEDAGOGIQUE...p.60

• Les relations amoureuses
ou le jeu des alliances_____p.61

Bibliographie_____p.63

FICHE PEDAGOGIQUE...p.64

Introduction



Ce guide pédagogique est la version actualisée du livret *Graines d'ethnologie* conçu en 2007 par l'association ethnoArt. Fruit d'une recherche-action menée dans les établissements scolaires de la région Ile-de-France, il propose une brève analyse des problématiques liées à la diversité culturelle ainsi que des pistes d'activités pour les enseignants qui souhaitent aborder ce sujet en classe.

Bien qu'elle soit un principe défendu par la France au niveau international la diversité culturelle est très peu abordée dans les programmes scolaires, sauf si l'enseignant en prend l'initiative. L'intervention d'ethnologues extérieurs à l'institution permet de discuter de cette notion et de réfléchir aux logiques qui sous-tendent la diversité des comportements sociaux et culturels. En invitant les élèves à découvrir d'autres manières de vivre et de penser le monde, les ethnologues démontent avec eux les catégorisations et enjeux sociaux qui sont au fondement des stéréotypes.

EthnoArt intervient en milieu scolaire depuis 2005. Ses premiers outils pédagogiques ont été développés en collaboration avec des enseignants de Seine-Saint-Denis et ont bénéficié du savoir-faire de l'académie de Créteil et d'associations telles qu'Artel 91 (Programme Art-ethno), Ethnologues en herbe, Passerelles et Banlieues Bleues. Après deux années d'expérience, les ethnologues de l'association ont tenu à partager les résultats de leur première recherche-action et ont ainsi réalisé un film intitulé « L'ethnologie à l'école », rédigé un premier guide pédagogique et créé un site internet pour mettre en ligne des ressources pédagogiques. Au cours des années suivantes, ils ont développé de nouveaux contenus pédagogiques et se sont adressés à des publics de plus en plus variés. Le présent ouvrage reprend certains éléments de la première édition revus et corrigés au regard de l'expérience acquise. La première partie aborde succinctement les problématiques soulevées par la diversité culturelle en général et dans certains établissements d'Ile-de-France en particulier. La seconde partie développe trois thèmes abordés en classe: les stéréotypes, le corps et la parenté.

ethnoArt

L'association ethnoArt a pour objet de contribuer à la connaissance des êtres humains dans leurs dimensions sociales et culturelles.

Elle mène des actions de valorisation de la diversité culturelle en Ile-de-France depuis 2002 :

- en œuvrant pour la diffusion des méthodes et des savoirs ethnologiques qui permettent d'interroger les faits culturels et de société et participent à la déconstruction des stéréotypes ;

- en faisant le lien entre le milieu de la recherche en sciences sociales et la société ;

- en favorisant les liens sociaux à travers la mise en place d'ateliers de pratique artistique, l'organisation ou la production d'événements culturels ;

- en expérimentant des collaborations entre ethnologues et artistes ;
- en effectuant des recherches en sciences sociales.

ethnoArt

L'ethnologie

L'ethnologie, appelée aussi anthropologie sociale et culturelle, est une science humaine et sociale. Elle s'intéresse à la fois à ce qui est commun à toutes les sociétés (les universaux) et à ce qui les différencie. La démarche ethnologique se caractérise par une présence de longue durée de l'ethnologue sur son terrain. Le champ d'investigation

de l'ethnologie n'est limité ni dans l'espace ni dans le temps. Cette discipline aborde tous les groupes sociaux, toutes les populations – industrielles ou agricoles, citadines ou rurales, d'ici ou d'ailleurs – ainsi que les institutions et les entreprises. La diversité culturelle est donc au cœur de la discipline ethnologique.

Des ethnologues à l'école

L'ENSEIGNEMENT ET LA DIVERSITÉ CULTURELLE :

Quelques éléments de réflexion

Comme notre titre l'indique, nous ne prétendons pas développer ici une analyse globale et exhaustive de ce sujet. Nous souhaitons préciser certaines notions fréquemment employées par les acteurs sociaux (culture, ethnie et identité notamment) et proposer un éclairage particulier de certaines situations rencontrées en classe. D'autres approches et lectures sont possibles. Les situations rencontrées dans les établissements scolaires sont complexes et variées. De plus, à partir du collège, les élèves sont inscrits dans ce que les psychologues nomment le « processus adolescence ». À cette période de leur vie, les jeunes s'interrogent sur leur identité, de façon plus ou moins consciente mais toujours cruciale. Ils connaissent d'importantes transformations corporelles et psychiques sur des périodes parfois très courtes. Ils marquent leurs distances avec les modèles proposés par les adultes, et recherchent souvent le soutien d'un groupe de pairs. De ce point de vue, guère étonnant que le corps enseignant soit parfois mis à rude épreuve !

La diversité culturelle : un problème ?

Le fait de poser certains problèmes en termes culturels ou ethniques en escamote souvent les véritables enjeux. Nous souhaitons ici préciser ces termes afin d'en souligner la pertinence et les limites en nous basant notamment sur certains faits observés en ateliers. Précisons ici que la diversité culturelle est une problématique universelle. Elle a toujours existé et prend au sein d'une nation de multiples formes : diversité régionale (chaque région a des caractéristiques socioculturelles qui lui sont propres), diversité liée aux flux migratoires (celle à laquelle on pense le plus spontanément lorsqu'on évoque la diversité culturelle), diversité sociale également. On parlera par exemple de culture ouvrière ou de culture bourgeoise, ces termes renvoyant aux pratiques et représentations propres à ces classes sociales.



ateliers d'ethnologie dans les beaux quartiers : diversité culturelle et diversité sociale

En 2009, l'association ethnoArt a été sollicitée pour animer un cycle de deux ateliers sur les stéréotypes dans une classe de 4^{ème} d'un établissement de Puteaux (92). La demande émanait de la principale du collège qui regrettait certains comportements discriminatoires dans le groupe. Le public était composé d'élèves de diverses origines nationales, issus pour la plupart (mais pas exclusivement) de familles dotées d'un important capital culturel et financier.

Au terme de la première séance, un constat s'imposait. La diversité des origines nationales ne posait aucun problème particulier. Les élèves étaient particulièrement lucides quant aux dangers et à l'inexactitude des stéréotypes raciaux.

Ils condamnaient unanimement racisme et ethnocentrisme.

En discutant plus amplement avec l'enseignante principale de la classe, il s'est avéré que les problèmes rencontrés relevaient davantage de stéréotypes relatifs à la diversité de richesse et de statuts sociaux. Une élève, fille de diplomates africains, se moquait régulièrement d'un jeune garçon d'origine pakistanaise qu'elle connaissait depuis l'école primaire. En CM2, ce dernier n'avait pas apporté la

participation d'un euro demandée par l'enseignant pour une sortie scolaire. Depuis cette date, la jeune fille se moquait ouvertement de la pauvreté supposée de la famille pakistanaise allant jusqu'à apporter cette année-là un panier de légumes qu'elle remit en classe à son camarade comme un don de « l'Association des amis des pauvres petits Pakistanais ».

Derrière les références aux origines nationales étaient en jeu les disparités de richesse liées à l'appartenance à des classes sociales distinctes. Il est en effet très fréquent que les problèmes posés en termes ethniques ou culturels recouvrent en fait des enjeux sociaux ou politiques, entendus comme enjeux de pouvoir. Ces catégories sont autant d'arguments mis à la disposition des acteurs sociaux dans la gestion de leurs conflits interpersonnels. La violence de l'attitude discriminatoire n'en est pas moindre. La seconde séance fut donc consacrée à l'analyse des stéréotypes liés aux classes sociales et à la violence symbolique et réelle des attitudes discriminatoires en général.

Qu'est-ce qu'une culture ?

Le terme culture désigne en ethnologie l'ensemble des façons de penser et d'agir d'un groupe social. Cette définition pourrait faire penser que la culture est une totalité homogène et stable déterminant de façon mécanique les comportements et représentations des individus. Il n'en est rien.

Toute culture se caractérise par une diversité interne. On n'y occupe pas les mêmes places – et on ne se représente pas forcément les choses de la même façon – selon que l'on est homme ou femme, jeune ou vieux, marginal ou notable. Dans le cas de la France par exemple, la pluralité de la société en général, et des populations issues de l'immigration en particulier, s'exprime autant en terme de cultures que de caractéristiques sociales (âge, sexe, profession, classe sociale, lieu de résidence...). Aussi, il est plus juste de parler de diversité socioculturelle.

Aucun individu ne peut être considéré comme un représentant caractéristique de sa culture. Comme l'écrit l'ethnopsychiatre Georges Devereux, tout être humain est « créature, créateur, manipulateur et médiateur de culture ». Fortement imprégné, à travers la famille notamment par sa

culture d'origine, il la transforme au fil des rencontres et des situations nouvelles auxquelles il est confronté. Martine Abdallah-Pretceille, spécialiste de l'éducation interculturelle, estime ainsi que, actuellement en France, quelle que soit son origine « dès sa naissance, l'enfant vit dans un environnement hétérogène et pluriculturel. Il ne peut pas ignorer l'existence d'autres cultures, d'autres références, d'autres habitudes. Il vit et se socialise dans un groupe marqué par la diversité culturelle. Ses choix culturels peuvent s'effectuer à partir d'une gamme très ouverte. Il peut emprunter à d'autres cultures des modèles de comportement, des habitudes, des valeurs. Ainsi, bien que d'origine française, toute personne bénéficie de l'opportunité d'exprimer son appartenance à la culture française de façon riche et variée. L'identité française ne disparaît pas, mais la manière de la vivre et de l'exprimer est plus diversifiée ».

Enfin, aucune culture n'est figée. Elle évolue dans le temps. Ainsi, l'immigration est à l'origine d'incessants va-et-vient « culturels » entre pays d'origine et pays d'accueil qui transforment les deux sociétés.

L'ethnie, un concept ambigu

Le mot « ethnie » est devenu, ces vingt dernières années, un terme commun, fréquemment employé et censé désigner une évidence. Une ethnie serait un groupe homogène enraciné dans un territoire ; elle se caractériserait par une langue et des coutumes particulières, par une culture en somme.

Pourtant, rien n'est moins évident à définir qu'un groupe ethnique. Parfois, l'ethnie est définie par une origine géographique (les Maghrébins en France, par exemple), d'autres fois, par la pratique d'une langue ou encore par la religion (en ex-Yougoslavie notamment, où Croates, Serbes et Bosniaques sont respectivement et majoritairement catholiques, orthodoxes et musulmans).

Le point commun entre ces différentes définitions est la référence à une origine commune, réelle ou idéalisée, qui suffirait à fédérer les membres du groupe. En tant qu'élément perçu comme inné, censé tout expliquer des comportements d'un individu, l'ethnie est parfois utilisée comme un euphémisme de la race.

La culture d'origine d'un individu n'est pas toujours la caractéristique déterminante pour comprendre ses comportements et sa façon de penser. Une culture est constamment « réinterprétée » en fonction des situations, mobilisée, valorisée, parfois effacée. Ainsi, nombre d'enfants d'immigrés adaptent leur discours et leur attitude aux situations, ne parlant pas la même langue et ne mobilisant pas les mêmes ressources selon le contexte.

La « mythification du bled » ou l'obsession des origines

Confronté à une proportion importante d'élèves issus d'immigrations récentes, Iannis Roder, professeur d'histoire-géographie dans un collège de Saint-Denis, parle d'un « problème d'identification de ces enfants à la France, avec une véritable obsession de l'origine ». C'est en effet souvent au pays d'origine qu'ils se réfèrent pour se définir. Cette attitude ne concerne pas seulement les enfants ou descendants d'immigrés. Certains jeunes, Français « de souche », s'inventent des origines étrangères, tel cet adolescent qui se fait appeler par ses camarades « le Polonais ».

Pourtant, la culture de ces élèves n'a que peu à voir avec la culture du pays de leurs parents. D'ailleurs, lorsqu'ils s'y rendent, ils n'y trouvent pas toujours leur place. Le rapport au pays d'origine paraît finalement ambigu, comme en témoigne l'expression « bledard », employée fréquemment par des élèves qui n'hésitent pas par ailleurs à brandir leur origine comme un étendard. Le terme extrêmement péjoratif renvoie à la personne nouvellement arrivée en France, débarquant du « bled ». Les élèves stigmatisent son accent, son inadaptation et son décalage par rapport à la société française. Aussi, cette référence au pays d'origine relève-t-elle pour Ianis Roder d'une « mythification du bled ». Elle participe de ce que les chercheurs en sciences sociales nomment l'ethnisation des rapports sociaux.

L' ethnisation des rapports sociaux

Par le terme d'ethnisation, on désigne, en sciences sociales, l'attitude qui consiste à tout expliquer en termes d'origine ethnique. Cette ethnisation peut être produite par des personnes extérieures ou intérieures au groupe. D'ailleurs, il y a souvent des aller-retours dans ces jeux de

définition de soi et de l'autre. Enseignants et élèves peuvent employer ces catégories à l'école, se confortant mutuellement dans leur usage.

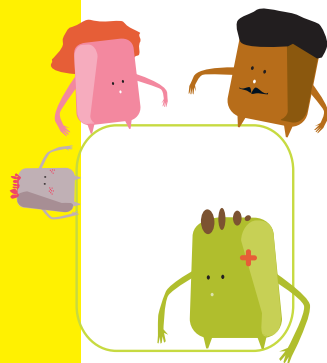
L'emploi par certains professeurs de ces catégories pour rendre compte du comportement ou des difficultés de leurs élèves et de leur famille est ambigu. Comme le note la psycholinguiste Geneviève Vermès, « l'identité ethnique [est attribuée par ces enseignants] aux autres, eux-mêmes se voyant volontiers sous le signe de l'universel, avec pour corrélat la privation d'universalité pour les autres ».

Des identités plurielles

« Alors, tu es Français ou Algérien ? » demande son voisin de table à Ahmed lors d'une joute oratoire en classe qui fait suite à un match de foot. Ahmed répond sans hésitation Algérien, haranguant les Tunisiens ou les Marocains, fustigeant les Maliens, les Sénégalais ou les Antillais, raillant les Sri Lankais ou les Chinois. Mais bien sûr qu'il est aussi Français et le fait savoir quand il rentre de vacances en Algérie et qu'il raconte combien sa vie à lui est ici, parce qu'au bout de quelques semaines, il s'ennuie là-bas.

Nous vivons tous ces contradictions identitaires. Cette question ne concerne pas seulement les élèves dont les familles ont vécu un processus migratoire au cours des deux précédentes générations, même si pour eux le fait est parfois plus manifeste. Chaque personne se construit en s'identifiant à différents groupes sociaux et culturels (famille, quartier, école, mais aussi nation, religion, métier, sport, association...). Les identités ne sont jamais monolithiques. Elles sont toujours nuancées, en mouvement, composées de multiples influences entremêlées. Selon la situation, l'individu mettra en avant tel ou tel aspect de son identité.

On pourra s'étonner de voir un groupe d'élèves réclamer avec véhémence du halal à la cantine et partager, quelques heures plus tard, de façon tout à fait consciente, un paquet de bonbons contenant de la gélatine de porc. Dans la première situation, ils se positionnent face à l'administration et revendiquent une reconnaissance de leur spécificité tout en faisant une performance devant leurs pairs. Dans la seconde, ils expriment leur désir d'intégrer le groupe à travers le partage alimentaire et le plaisir qui y est associé. La contradiction n'est alors qu'apparente puisque dans un cas comme dans l'autre l'un des enjeux est à situer au niveau de l'intégration au groupe des pairs.



Enseignants et élèves : un dialogue parfois difficile

Nous développerons ici quelques éléments de réflexion sur les rapports parfois houleux qu'entretiennent l'institution scolaire et les adolescents dans certaines « cités » ou quartiers dits « difficiles ». Précisons ici que l'usage de ce dernier terme est problématique. Censé rendre compte des réalités du terrain (les enseignants sont confrontés à des difficultés spécifiques d'envergure), il renforce le stigmate dont sont victimes les établissements de ces secteurs et fige les élèves dans une identité négative.

Un fossé entre la réalité vécue et les valeurs professées

Niveau dramatique, propos racistes, contestation systématique, culte de la violence... Telles sont les principales difficultés rencontrées par les enseignants qui travaillent en zone urbaine défavorisée. Seule une minorité d'élèves adopte des comportements véritablement violents, mais, en raison de leur attitude provocatrice, ils bénéficient d'une visibilité particulière. Le reste de la classe relève de ce que Iannis Roder nomme la « majorité silencieuse ». Elle lui semble peu impliquée dans le cours, peu concernée par le discours de l'enseignant. Il est vrai que les valeurs qu'il transmet dans ses cours d'éducation civique sont par-

fois contredites par des situations de la vie quotidienne (discrimination, contrôle, injustice, exclusion...).

De nombreux jeunes des « cités » ou d'ailleurs ont été confrontés à des situations où des agents représentants d'institutions adoptaient un comportement qui n'était pas conforme au droit. Cette distorsion entre les principes républicains professés par l'école (liberté, égalité, fraternité, mérite) et leurs vécus et / ou ressentis quotidiens pousse, de façon souvent inconsciente, certains élèves à s'opposer, parfois violemment, à un système d'apprentissage qu'ils ne comprennent pas et qui ne répond pas à leurs attentes. Ils vont alors chercher justice et égalité dans un autre système qu'ils vont essayer d'imposer dans l'enceinte du collège.

L'école comme espace de reproduction des inégalités sociales

L'étude Pisa (Programme for International Student Assessment) est un programme international de recherches statistiques pour le suivi des acquis des élèves. Elle a d'abord été menée dans une trentaine de pays de l'OCDE, puis élargie à une cinquantaine d'autres. Depuis 1995, elle propose une comparaison internationale¹. Pour la France, l'analyse proposée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans les années 60 à travers leur ouvrage *Les Héritiers* semble conserver son actualité. En effet, Pisa met l'accent sur le fait que l'éducation nationale française, malgré ses principes d'égalité et de justice, favorise la reproduction des classes sociales en ne permettant qu'à une minorité d'élèves d'acquérir les connaissances nécessaires à un changement de statut social. Cette reproduction trouverait son origine dans l'élitisme républicain de notre système éducatif où l'entrée dans les meilleures écoles se fait sur concours. Or les connaissances culturelles générales transmises par la famille semblent souvent déterminantes pour une brillante réussite scolaire. La culture du classement et de l'élimination précoce (en 5ème puis en 3ème) entraînerait finalement une tolérance aux inégalités et à leur reproduction. Notre école serait à l'image de la société qui l'entoure et ne parviendrait pas à en corriger les défauts.

¹Très discutée en France, cette étude statistique a acquis une légitimité dans la plupart des autres pays dont l'Allemagne qui a remis en cause son système éducatif suite à ces résultats. Elle apporte tout au moins des éléments de réflexion.

Modèle jacobin et diversité culturelle

Depuis une trentaine d'années, en Europe et en Amérique du Nord, le courant de l'éducation multiculturelle argumente en faveur de l'intégration des cultures « autres » que la culture dominante dans les systèmes d'éducation. Dans les faits, elle donne la possibilité à tout individu d'appartenir à une communauté différente de celle de l'État-nation. On peut mesurer la distance avec le modèle laïc français dans lequel prime l'appartenance à la République, une et indivisible. C'est pourquoi, par exemple, la charte européenne des langues régionales ou minoritaires n'a jamais été ratifiée par la France. Allant à l'encontre du modèle jacobin, elle visait à favoriser, protéger et promouvoir les langues autres que le français. On perçoit ici la connotation dangereuse des cultures différentes évincées au profit d'une culture, française et républicaine, qui lierait tous les citoyens entre eux. Ni le parti pris anglo-saxon ni la position française n'ont permis une pluralité réussie. Incontournable dans le milieu éducatif et particulièrement dans des régions comme l'Ile-de-France, la diversité culturelle est ainsi toujours difficilement abordée dans les activités pédagogiques et les programmes scolaires.

La culture de la « cité »

La culture de la « cité » fait partie de ce que les sociologues nomment les « cultures des rues ». Toute culture de la rue, en France comme ailleurs, est marginale et se développe en opposition aux valeurs de la société globale. Cette confrontation peut notamment se manifester dans l'espace scolaire, comme par exemple au sein de collèges situés dans des zones urbaines dites « sensibles ». Elle peut être particulièrement violente, comme en témoignent Sébastien Peyrat, sociologue, et Boris Ozbolt, enseignant de mathématiques. Pour ces auteurs, l'école est un espace de

« normalisation », c'est-à-dire un lieu où les élèves doivent intégrer la norme sociale sous peine d'être exclus. On assiste alors à une « guerre des normes » entre l'école et la « cité ».

Tout comme les valeurs de l'éducation nationale, les règles de la cité sont elles aussi basées sur la justice, l'égalité et le mérite. Alors que la société française considère ses lois justes (car fondées sur les principes de liberté, d'égalité et de fraternité), les jeunes les vivent au contraire comme très injustes à leur égard. Ce sentiment est particulièrement exacerbé depuis les émeutes de novembre 2005.

Pour se protéger, les jeunes ont élaboré leurs propres règles fondées sur :

1) L'appropriation de la cité par le groupe (ce que Peyrat et Ozbolt nomment la « mutualisation du territoire ») qui implique l'obligation d'appartenir à une cité.

2) L'égalité : Les élèves appartiennent dans leur majorité à la même catégorie socio-économique située au bas de l'échelle sociale. Ils utilisent d'ailleurs souvent cette notion d'égalité pour justifier leurs infractions aux lois.

3) La liberté : la « cité » est le principal espace où leur liberté peut s'exercer, sans limite pour certains (taguer les murs, faire des rodéos de voiture, vendre et consommer des produits illicites...).

4) Le mérite : le groupe connaît et reconnaît les qualités et défauts de chacun, ce que ne font pas les institutions extérieures lorsqu'elles les catégorisent, les stigmatisent et les jugent. Les règles de la « cité » s'appuient par ailleurs sur un code de l'honneur qui valorise le courage et la force, et fonde la réputation individuelle dans le quartier. Le recours à la force physique et à l'injure n'exclut toutefois pas l'amitié et l'affection. En effet, ce qui caractérise également cette culture des rues, outre la répu-

tation, c'est le plaisir d'être ensemble. C'est dans cet « être ensemble » qu'on peut d'ailleurs raconter l'injustice de l'extérieur, être réconforté et défendu.

Pour Sébastien Peyrat et Boris Ozbolt, l'école, parce qu'elle ne corrige pas les inégalités de la société, les perpétue de fait sous couvert d'égalité et de justice. En cela, elle est un terrain favorable à la confrontation des normes de la cité avec celles de la société. Parfois, les élèves parviennent à y imposer leurs propres règles.

Les enseignants ne sont pas à blâmer dans ce processus. C'est l'injustice de la société qui justifie les règles de la cité. Aussi, l'objectif des élèves, pour légitimer, imposer et renforcer les règles de la cité, est de déstabiliser les professeurs et de les pousser à commettre des actes injustes. Or ceux-ci ne sont généralement pas formés pour enseigner dans ces conditions. Ils n'ont pas toujours conscience des codes et des enjeux des situations auxquelles ils sont confrontés, en particulier s'ils sont issus d'un autre milieu socioculturel et/ou s'ils sont inexpérimentés. Les enseignants se sentent parfois oubliés par leur institution, considérant qu'elle ne met pas toujours à leur disposition les

moyens nécessaires à ce type de travail et ne reconnaît pas forcément mieux ceux qui s'investissent énormément. Du fait de ces difficultés, les collèges situés dans ces cités sont vécus par les professeurs comme des lieux de relégation et de ségrégation.

Pour aller plus loin...

- Martine Abdallah-Pretceille, 1999, *L'éducation interculturelle*, PUF, Que sais-je ?
- Christophe Baudelot et Roger Establet, 2009, *L'élitisme républicain, L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Seuil, La république des idées.
- Pierre Bonte, Michel Izard (sous la direction de), 2000, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, PUF.
- Commission Civisme, 2007, *Enseigner l'éducation civique en banlieue avec Iannis Roder*, Historiens et Géographes, n°399.
- Denys Cuhe, 2001, *La notion de culture dans les sciences sociales*, La Découverte, Repères.
- Georges Devereux, 1970, *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, Gallimard (rééd. 1983).

- Rémi Hess, 1989, *Le lycée au jour le jour, ethnologie d'un établissement d'éducation*, Méridiens Klincksieck.

- David Lepoutre, 1997 *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*, Ed. Odile Jacob.

- Julie Lioré, 2002, *Les enfants et les adolescents originaires d'Afrique occidentale à Marseille. Des identités en construction*, Thèse de 3e cycle, Université de Provence I. Disponible sur Internet : <http://www.interculturel.net/>

- Anne Monjaret, Gisèle Provost, 2003, *Apprentis ethnologues... quand les élèves enquêtent*, Collection Repères pour agir, Scérén CRDP Académie de Créteil.

- Sébastien Peyrat et Boris Ozbolt, 2007, *La guerre des normes, enquête au cœur des collèges de cités difficiles*, L'Harmattan, Savoir et formation.

- Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fenart, 1999, *Théories de l'ethnicité*, suivi de Frederik Barth, « *Les groupes ethniques et leurs frontières* », PUF.

- Geneviève Vermès, 2007, « *L'ethnisation des rapports sociaux à l'école, en France, aujourd'hui* », in Interactions communicatives et psychologie, approches actuelles, Presses Sorbonne Nouvelle.

ATELIERS D'ETHNOLOGIE EN MILIEU SCOLAIRE

L'ethnologie à l'école : enjeux et méthodes

Les vertus de l'étonnement et de la comparaison

L'ethnologie est une discipline née de la curiosité pour l'Autre. L'Autre, c'est-à-dire, ce qui n'est pas Nous, le hors Nous. Aussi, on ne peut définir l'Autre sans définir le Nous et inversement. L'altérité (l'autre) et l'identité (soi) sont indissociables, elles permettent de définir le groupe et sa culture.

Pour « travailler » scientifiquement, l'ethnologue doit se départir de la façon de penser quasi-universelle que l'on nomme l'ethnocentrisme. Elle consiste à croire que les façons de faire de son propre groupe sont les plus naturelles et les plus judicieuses. La démarche ethnologique n'est possible qu'à partir du moment où l'on considère sa propre civilisation comme particulière, au même titre que les autres, et que l'on cesse de considérer l'autre comme barbare. Cette démarche est basée sur la distanciation appelée aussi décentrement. Elle est accompagnée d'outils, de notions et de théories qui permettent aux ethnologues de construire leurs observations en faits scientifiques.

L'aptitude à se mouvoir dans plusieurs univers et selon plusieurs perspectives, à se placer du point de vue d'autrui est une nécessité de notre temps. La distanciation est un outil pour développer l'esprit critique des

Ethnocentrisme_

C'est une attitude universellement répandue. Elle consiste à juger les pratiques culturelles des Autres au regard de ses propres normes sociales, considérées comme seules valables.

élèves. Elle nécessite un apprentissage. Aussi est-elle au centre des ateliers animés par les ethnologues : regarder les façons de faire des autres, ainsi que les nôtres, comme l'expression de la diversité humaine, et ne pas les juger d'emblée à l'aulne de l'ethnocentrisme voire du racisme. Cette posture suppose de remettre en cause les stéréotypes dont nous sommes tous à la fois victimes et auteurs.

Dégager avec les élèves les ressemblances et les différences entre les manières de faire (si les différences paraissent évidentes, les ressemblances sollicitent une capacité de conceptualisation) les incite à construire leurs raisonnements et à articuler leurs arguments. Multiplier les paramètres d'explication permet de poser des problématiques et d'appréhender des situations complexes sans être simpliste. En ce sens, les ateliers s'inscrivent dans les objectifs généraux du collège.

Enfin, ces ateliers proposent aux adolescents de s'approprier des éléments de connaissance sur la diversité culturelle qu'ils vivent quotidiennement. Ils sont amenés à prendre conscience du fait que leurs pratiques sont insérées dans des ensembles culturels, historiques et sociaux qui leurs sont préexistants mais pas définitifs et en perpétuelles renégociations. Comprendre le système de contraintes et de choix sociaux dans lequel nous vivons permet aux élèves de se construire en tant que sujets actifs de la société.

Racisme_

Penser :

1/ **qu'il existerait des races distinctes** d'êtres humains dotées de caractéristiques physiques et morales particulières ;

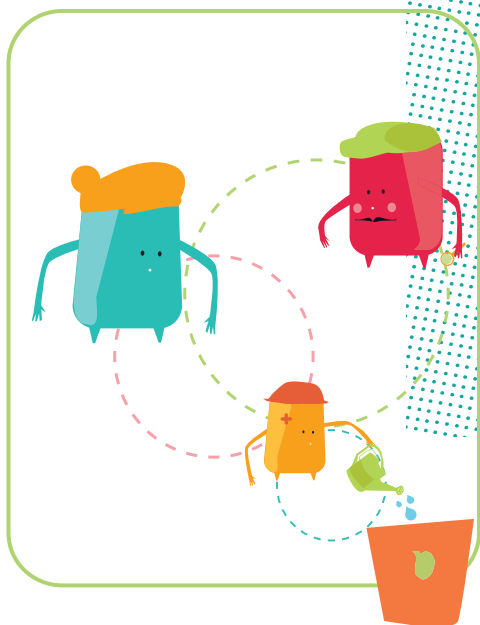
2/ ceci admis, que **certaines races seraient inférieures** à d'autres moralement, intellectuellement et techniquement ;

3/ **que cette « infériorité »** ne serait ni sociale ni culturelle (c'est-à-dire produite) mais qu'elle **serait innée et biologiquement déterminée**.

Comment faire de l'ethnologie en milieu scolaire ?

Les ateliers d'ethnologie peuvent s'intégrer à un cours annuel de français, d'histoire-géographie, d'éducation civique, de SVT, de technologie, d'EPS, de langues vivantes et à l'enseignement de disciplines artistiques.

En Ile-de-France, des associations comme Citoyenneté jeunesse ou les Clubs UNESCO font appel à des ethnologues dans le cadre de projets pédagogiques globaux. D'autres, comme Ethnologues en herbes ou Passerelles, initient les élèves à l'enquête ethnologique. Elles leur font réaliser une enquête, menée sur plusieurs semaines, sur un sujet en rapport avec leur quotidien (le quartier, les odeurs dans la ville, les itinéraires maison-école, la mémoire familiale...). Certaines associations, comme Banlieues Bleues, associent ethnologues et artistes pour concrétiser les résultats de l'enquête dans une œuvre artistique. EthnoArt propose plusieurs types d'interventions : ateliers-débats, enquêtes de terrain, ateliers associant approche ethnologique et pratique artistique. Ces différentes formules permettent aux enseignants de travailler autour des questions posées par la diversité culturelle selon des modalités et des degrés d'implication variables. Cette implication est indis-



pensable pour la réussite des projets. Les interventions étant ponctuelles et les idées proposées souvent nouvelles, les professeurs doivent pouvoir les retravailler avec leurs élèves ou, au moins, établir des parallèles entre le contenu des ateliers et le travail mené en classe.

À qui s'adressent les ateliers d'ethnologie ?

Le recours aux stéréotypes étant universel, les ateliers d'ethnologie s'adressent à tous les publics, qu'ils résident en zone rurale ou urbaine, en « cité défavorisée » ou dans les « Beaux Quartiers ». Pourtant, les ethnologues sont essentiellement sollicités pour intervenir dans les secteurs urbains dits « difficiles », pour de multiples raisons. Retenons en particulier celles relatives aux logiques de financements (les budgets Politique de la ville par exemple supposent d'intervenir dans des zones urbaines particulièrement sinistrées), à la médiatisation de ces quartiers et aux nécessités du contrôle social (le fantasme des « classes dangereuses »), ainsi qu'aux types de problèmes qu'y rencontrent les enseignants.

Ateliers d'ethnologie en milieu scolaire

L'association ethnoArt propose trois types d'approche qui ont en commun d'inviter les élèves à opérer un décentrement : le détour par d'autres manières d'agir et de penser amène à relativiser ses propres pratiques et représentations.

Cette démarche permet de prendre conscience de l'ethnocentrisme dont nous faisons spontanément preuve en tant qu'êtres humains et participe de la déconstruction des stéréotypes.

> LES ATELIERS-DÉBATS

Au cours de ces ateliers, l'ethnologue propose aux élèves d'expérimenter le décentrement grâce à la confrontation des points de vue à l'intérieur de la classe et à la diffusion d'extraits de films documentaires ou de fiction. Le dispositif a été élaboré dans une perspective de souplesse et d'adaptation, à la fois aux objectifs de l'enseignant, à l'espace de la classe et à la participation et l'attention des élèves. Le nombre de séances (en général deux) ainsi que le thème abordé sont discutés dans le cadre d'une concertation entre l'enseignant – ou les enseignants – impliqué(s) dans le projet et l'ethnologue intervenant.

Déroulement d'une séance

L'ethnologue intervient en classe en apportant du matériel de projection permettant une diffusion aisée des visuels (extraits de films, photographies, cartes géographiques...). Cette matière donne à voir diverses pratiques en rapport avec le thème traité et alimente les débats. Dans la mesure du possible, l'espace est modifié de façon à favoriser les discussions et la projection des visuels (par exemple, tables disposées en U afin que les élèves se voient pour échanger...).

L'ethnologue anime les débats sous deux modes, en fonction du sujet et de l'attention des élèves au cours de l'atelier :

Débat collectif : Une question soumise à l'ensemble de la classe est discutée collectivement. En début d'atelier, cette forme de débat permet à l'ethnologue et aux élèves de s'accorder sur le niveau d'argumentation nécessaire aux échanges (ne pas donner un simple avis mais argumenter, donner des exemples pour chaque argument avancé...).

Travail par petits groupes de trois ou quatre élèves sur une question précise, avec des consignes de restitution. Les adultes présents accompagnent les élèves dans leur réflexion. Les arguments recensés sont ensuite soumis à l'ensemble de la classe et discutés collectivement.

Thèmes

Ils sont choisis à la demande des enseignants en fonction des problèmes qu'ils rencontrent au quotidien, des projets qu'ils mènent avec leur classe et/ou du programme scolaire.

Quel que soit le thème choisi, l'approche vise notamment à comprendre la construction des stéréotypes pour mieux les déconstruire.

Voici une liste non exhaustive des thèmes traités en atelier :

Les identités sexuelles :

- la construction des genres
- le sexisme
- les relations amoureuses...

L'organisation familiale :

les différentes formes de famille

- la parenté et l'inscription sociale
- les rôles sexuels dans la famille...

Les constructions identitaires :

les identités plurielles

- nationalité française et culture multiple
- le métissage à travers la capoeira...

Les techniques du corps :

- les façons de bouger et d'agir selon les sociétés
- les différentes pratiques alimentaires
- pourquoi et comment danse-t-on ?...

D'autres thèmes peuvent être développés à la demande des équipes pédagogiques.

Ateliers-débats

« Générations – Un siècle d'histoire culturelle »

Lors de l'année scolaire 2009-2010, l'association Citoyenneté Jeunesse, en partenariat avec l'association Génériques, la CNHI (Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration) et le Conseil Général de la Seine-Saint-Denis, a proposé aux établissements de ce département un module de visite de l'exposition *Générations – Un siècle d'histoire culturelle des Maghrébins en France* au Palais de la Porte Dorée.

La conception et l'animation de ce module ont été confiées à ethnoArt. Il s'agissait d'un cycle de deux ateliers de deux heures animés par un ethnologue, l'un en amont, l'autre en aval de la visite de l'exposition.

En se basant principalement sur des extraits de films, mais aussi de musiques et de textes, l'ethnologue générait et animait un débat dans la classe. L'objectif de ces ateliers était d'accompagner les élèves dans l'appréhension de l'exposition (repères chronologiques, notions...) et d'en dégager les principales problématiques. Ce module s'intégrait parfois à des projets plus importants pris en charge par Citoyenneté Jeunesse, comprenant des sorties culturelles et des rencontres de témoins.

50 classes ont participé à ce projet. Rapidement, il nous est apparu nécessaire de travailler sur le contenu du terme « Maghrébin », dont la perception par les élèves était très fortement stéréotypée. Pour la plupart, être « Maghrébin » impliquait nécessairement une religion (l'islam), un certain type physique (peau mâte, cheveux et yeux foncés) et une langue (l'arabe et/ou les langues berbères).

En écho aux débats qui agitaient à la même période la classe politique quant à la définition de l'identité française, certains élèves avaient même des difficultés à concevoir que l'on puisse être à la fois Français et musulman. Autre confusion : le mot renvoie indifféremment aux habitants du Maghreb et à des personnes ayant une origine, parfois très lointaine, maghrébine. La différence est pourtant de taille. Être né et avoir grandi ici où là-bas n'a pas les mêmes implications en terme de références culturelles et d'expériences sociales.

La première séance a alors consisté à interroger ce stéréotype, les modalités de sa construction dans le cadre du processus colonial et les enjeux de son usage. Qui utilise

des Maghrébins en France »

ce terme ? Pour désigner qui ? La diversité des situations que recouvre le terme de « Maghrébin » fut également analysée : diversité de types physiques (beaucoup d'élèves n'avaient pas conscience que nombre de personnes originaires du Maghreb ont la peau noire par exemple), diversité linguistique (langues berbères, arabe littéraire et dialectes, mais aussi langue française et syncrétisme linguistique), diversité religieuse (islam mais aussi christianisme et judaïsme), diversité sociale (villes/campagnes, classes sociales, notabilités et variations de richesses...), diversité des conditions et motifs de la venue en France (travail ouvrier, armée, carrière artistique, études, exil...). Ce travail de déconstruction a permis de mettre en garde les élèves quant au recours aux stéréotypes et de les inciter à la fois à la vigilance et à l'effort intellectuel.

Après la visite de l'exposition, la seconde séance permettait de revenir sur le contenu de l'exposition et d'élargir la discussion à la question de la diversité culturelle constitutive de la société française et des constructions identitaires des populations issues

de l'immigration : ambiguïté du rapport au « bled », conflit d'allégeance entre ici et là-bas, mythe du retour, deuil nécessaire du processus migratoire, sentiment de révolte quant aux humiliations et à l'exploitation vécues par les générations antérieures... La conclusion de la séance portait sur la nécessité et les moyens de lutter pour plus d'égalité au sein de la société française, à travers notamment l'exemple de la marche pour l'égalité et contre le racisme de 1983 (communément appelée la marche des beurs) et de ses acquis.

> LES ENQUÊTES DE TERRAIN

Plus complets mais nécessitant un investissement plus important de la part des enseignants et des élèves, ces ateliers permettent d'expérimenter le décentrement à travers la pratique de l'enquête.

Le thème et les lieux d'observation sont choisis conjointement avec l'enseignant – ou les enseignants – impliqué(s) et s'intègrent autant que possible au projet de la classe : le monde du travail (dans le cadre d'une option Découverte Professionnelle par exemple), les habitudes et pratiques alimentaires (SVT), la rue comme mosaïque culturelle (histoire sociale et géographie humaine), le propre et le sale (thème du recyclage des déchets), les situations de handicap, la construction des identités sexuelles (éducation civique)...

Déroulement des enquêtes

Le nombre de séances varie selon les projets (5 à 10). Les enquêtes respectent toutefois la même progression.

Première phase :

Élaboration de la méthodologie. Travail sur la thématique définie avec

l'enseignant afin de dégager la problématique de l'enquête. Les hypothèses sont construites sur la base des représentations des élèves. Ceux-ci se répartissent ensuite en petits groupes pour travailler sur la présentation de l'enquête, les grilles d'entretien et d'observation.

Seconde phase :

Sorties sur le terrain. Les élèves réalisent les entretiens par petits groupes. Chaque élève possède un carnet de terrain sur lequel il note, dessine, colle des photographies, trace des plans... L'enquête peut également donner lieu à une collecte d'objets. Après chaque séance d'observation, les matériaux recueillis sont mis en commun et analysés en compagnie de l'enseignant et de l'ethnologue. Les photographies réalisées par les élèves sont projetées en classe, afin de pouvoir les commenter collectivement et sélectionner celles qui apparaîtront éventuellement dans la restitution finale. De nouvelles directives sont données pour la poursuite de l'enquête. Les élèves sont encouragés à poursuivre et approfondir leurs observations hors du temps scolaire.

Troisième phase :

Analyse des résultats, confrontés aux hypothèses de départ, et préparation de la restitution.

Atelier-enquête :

Qu'est-ce que le propre et le sale ?

Après discussion avec l'enseignant responsable de la 6^{ème} SEGPA du collège Descartes du Blanc-Mesnil, nous avons redéfini sa demande qui était de travailler sur le recyclage pour l'intégrer dans une réflexion plus générale sur ce que revêtent les notions de propreté et de saleté.

Le travail s'est fait sur 8 semaines à raison de 2 heures par semaine. En prenant des photographies et en rapportant des scènes de la vie quotidienne, les élèves ont d'abord pris conscience qu'en fonction des situations (à l'intérieur du logement, dans les espaces semi-publics comme les cages d'escaliers des immeubles ou le collège, dans l'espace public comme la rue), on ne définit pas de la même façon ce qui est propre et ce qui est sale. Les élèves ont alors préparé des questionnaires pour interroger l'équipe de nettoyage du collège sur cette question. Ils ont ensuite interviewé un membre du service voirie de la mairie du Blanc-Mesnil pour connaître son point de vue sur la propreté et la saleté dans la ville. Enfin, ils sont allés visiter l'usine de recyclage Paprec située au Blanc-Mesnil et ont posé leurs questions au responsable du site.

«C'était bien de voir les gens là où ils travaillent !» a conclu Salou. «J'ai pris plein de photos dans la rue, des coins propres, des coins sales...» explique Jordan. «On n'était pas toujours d'accord si c'était propre ou sale», raconte Henriette. Le projet a ainsi permis aux élèves de confronter leurs points de vue et ceux de différentes personnes sur ces notions de propre et de sale. Ils ont appris à établir un questionnaire et ont travaillé l'expression orale. A tour de rôle, ils étaient invités à mener l'entretien auprès de personnes qui leur étaient inconnues. Ils ont été amenés à débattre entre eux, à défendre leur point de vue par l'argumentation et à remettre en cause certaines de leurs idées du fait des réponses apportées par les personnes interviewées.

Restitution

La restitution est une modalité importante de la recherche scientifique. En ethnologie, elle s'effectue auprès des pairs ainsi que des populations où s'est déroulée l'enquête de terrain. Dans le cadre scolaire, elle permet d'abord aux élèves de finir un travail et de mémoriser les résultats de la recherche. Elle leur permet aussi de réfléchir et d'expérimenter différents modes de rendu des résultats, de les exposer et les confronter à ceux d'autres classes ayant également mené des enquêtes. Ce faisant les élèves expérimentent les divers niveaux et contextes de langage car le contexte linguistique de l'observation ou de l'entretien n'est pas celui de la restitution.

Le résultat des enquêtes peut être présenté sous de multiples formes. Il peut par exemple alimenter un projet artistique ou technique et impliquer d'autres enseignants que celui qui porte le projet (arts plastiques pour une production artistique, technologie pour un diaporama, français pour la rédaction d'articles ou d'un conte...). Le projet n'en aura que plus de sens, de pertinence et d'effet. Autres exemples : exposition, blog, film, journal d'enquête collectif,

livret, montage sonore, pièce de théâtre, chanson...

> PRATIQUES ARTISTIQUES ET REGARD ETHNOLOGIQUE

Ces ateliers peuvent prendre deux formes :

- Les élèves mènent une réflexion avec un ethnologue sous la forme d'une enquête ou dans le cadre de plusieurs ateliers-débats. Le fruit de cette réflexion alimente dans un second temps une production artistique.
- La classe est engagée dans un travail avec un artiste. Un ethnologue intervient alors pour apporter un éclairage sur le thème traité et/ou la pratique choisie et le contexte de son expression.

EthnoArt mène ainsi régulièrement des ateliers sur le thème des danses du monde qui s'intègrent particulièrement aux cours d'EPS. Ces parcours proposent aux élèves de découvrir une ou plusieurs danses. Ils sont encadrés par des danseurs professionnels – dotés d'une expérience pédagogique – et un ethnologue. Ce dernier, en se basant sur des extraits de films, apporte des élé-

Projet Ethno-Tango avec une classe d'accueil_

(Partenariat Tangocité – ethnoArt)

Danse de couple basée sur l'improvisation avec des pas codifiés, le tango nécessite l'écoute de son partenaire, la confiance en soi et en l'autre. En ce sens, il permet d'œuvrer pour le « vivre ensemble » en favorisant la construction, au-delà des différences sociales, culturelles et de genre, d'un espace commun.

A l'initiative de l'association Tangocité, une première action « Ethno – Tango » a été menée avec la classe d'accueil du collège Valmy (Paris Xème) lors de l'année scolaire 2009-2010. Récemment arrivés en France, ne parlant que peu le français, les élèves étaient issus d'aires géographiques et culturelles très diverses (Maghreb, Chine, Amérique latine, Europe de l'est). Le groupe a suivi une quinzaine d'heures de pratique du tango et trois ateliers-débats avec un ethnologue. Les thèmes traités furent successivement : migrations et métissage social et culturel ; les

relations hommes-femmes ; apports et enjeux de la danse en général et du tango en particulier. Le projet a donné lieu à deux restitutions sous la forme d'événements associant démonstration et bal. Le premier s'est déroulé au collège Valmy, le second à la mairie du Xème arrondissement de Paris. De nombreux parents furent présents lors de ces restitutions.

Le projet eut d'indéniables effets positifs : assurance des élèves, cohésion du groupe, apprentissages, évolution sensible des attitudes et représentations des élèves initialement réticents à l'idée de pratiquer une danse de couple... Le succès de ce projet doit beaucoup à l'important investissement de la professeure principale de la classe qui sut multiplier les axes d'approches et les passerelles entre les différentes matières enseignées. L'enseignante de musique fut également impliquée.

p.33

ments de compréhension des danses et de leurs enjeux : construction et affirmation des identités sociales et culturelles, codification et techniques du corps, cohésion sociale et ritualisation...

Les danses sont choisies conjointement avec l'enseignant. Il est possible d'en expérimenter plusieurs (appro-

che globale) ou d'en approfondir une en particulier, en abordant son histoire et certains de ses aspects propres : capoeira et résistance à l'oppression ; tango, rapports hommes/femmes et métissage ; danses tziganes et problématiques de l'enracinement et du voyage, de la norme et de la marge...

Proposition d'ateliers thématiques : stéréotypes, corps et parenté

PROPOSITION D'ATELIERS THÉMATIQUES : STÉRÉOTYPES, CORPS ET PARENTÉ

Tous les sujets peuvent être appréhendés d'un point de vue ethnologique, y compris la biodiversité, la propreté ou la démocratie. Dans cette partie, nous développons trois grandes thématiques : les stéréotypes, le corps et la parenté, au travers d'analyses, de bibliographies et de fiches pédagogiques.

Ces thèmes peuvent être traités sous la forme d'ateliers-débats, d'une enquête de terrain ou d'une approche mêlant analyse ethnologique et pratique artistique. Les fiches pédagogiques proposées ici présentent plus particulièrement le travail mené avec les élèves au cours de deux séances d'ateliers-débats de deux heures. Y figurent une liste de films sur le sujet, les questions débattues ainsi que le travail qui peut leur être demandé entre les séances. L'atelier se conclut par un temps de synthèse et de discussion collective.

LES STÉRÉOTYPES

Définitions générales : Stéréotypes et préjugés

Les stéréotypes sont « des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes. »² Par exemple, les Ecossais sont avares, les Allemands sont rigoureux, les fonctionnaires sont fainéants... Ces croyances peuvent également concerner des caractéristiques physiques ou intellectuelles : les Portugais sont poilus, les Noirs ont le sens du rythme, les blondes sont bêtes...

Le stéréotype procède par généralisation, simplification et systématisation abusives. On constitue des individus en groupe sur la base d'une similitude dont on exagère l'importance (le sexe, la couleur de la peau, la couleur des cheveux, la nationalité, l'origine, la profession...). On associe de façon mécanique des caractéristiques aux membres du groupe ainsi constitué. Ces individus sont alors perçus comme identiques. On utilisera même dans certains cas le singulier pour désigner l'appartenance au groupe. On parlera par exemple de la femme en soulignant sa faiblesse physique, son émotivité, sa loquacité ou son incompétence à conduire.

² Jean-Philippe Leyens, Vincent Yzerbyt et Georges Schadrin (1996). Les citations de ce chapitre sont extraites du site www.prejuges-stereotypes.net, réalisé par une équipe de psychosociologues.

Le stéréotype peut être tellement incorporé qu'on ne prendra même plus la peine de l'expliquer. Ainsi, certaines personnes utilisent des expressions telles que « Tu es un vrai juif » ou « Arrête de faire ta blonde » pour dire à quelqu'un qu'il fait preuve d'avarice ou de bêtise. Dans le même esprit, l'expression « du travail d'Arabe » désignant une tâche mal réalisée s'appuie sur le stéréotype colonial toujours prégnant de « l'Arabe feignant et fourbe ».

On distingue en psychologie sociale le stéréotype du préjugé en considérant ce dernier comme « une attitude comportant une dimension évaluative à l'égard d'un groupe social donné ». Recourir au préjugé consiste à porter un jugement sur un individu ou un groupe et à agir à son égard en fonction de ces considérations. Les préjugés sont donc fondés sur des stéréotypes. En fonction des croyances que l'on a sur un groupe, nous adoptons une attitude plus ou moins aimable, ouverte et compréhensive à l'égard de ses membres.

Précisons que stéréotypes et préjugés ne sont pas nécessairement négatifs, et qu'un même groupe peut être l'objet de différentes croyances. Ainsi, certaines personnes perçoivent

les Gitans comme des voleurs et des « parasites » ce qui génère de leur part des attitudes défensives marquées par l'agressivité et la méfiance. D'autres, au contraire, mettent en avant une vision idéalisée mais tout aussi stéréotypée de cette communauté en exaltant sa liberté et son sens de la fête. Dans les deux cas, le Gitan est « mythifié » et la subjectivité des membres du groupe effacée au profit d'une culture homogène et globalisante.

Des fonctions cognitives et sociales

Tout être humain use de stéréotypes. Ils nous sont nécessaires d'un point de vue cognitif. Notre cerveau est en permanence soumis à une masse d'informations qui lui parviennent sous la forme de sons, d'images, d'odeurs, de sensations... Afin de ne pas être submergé, il procède à une catégorisation de ces données. Celle-ci passe par une simplification des informations et a pour conséquence la création de stéréotypes. Ils fonctionnent alors comme des repères pour comprendre le monde et s'y situer.

Aussi est-il difficile de se départir de ces croyances, d'autant plus qu'elles font partie de notre héritage culturel au même titre que les normes, les valeurs, les habitudes ou les façons de faire. On les acquiert au contact de tous les groupes auxquels nous appartenons à un moment ou un autre de notre existence : familial, amical, professionnel, confessionnel, politique... Les médias et la publicité sont également de puissants vecteurs de diffusion des stéréotypes.

Ces croyances ont de nombreuses fonctions sociales : en catégorisant les « autres », elles permettent de définir les contours d'un « nous ». En les stigmatisant, elles valorisent l'appartenance au groupe. En accentuant les similitudes de ses membres, elles renforcent la cohésion sociale. Celle-ci se fait toutefois au détriment des personnes extérieures au groupe. Les stéréotypes justifient ainsi les attitudes discriminatoires, racistes et xénophobes.

Nous sommes tous tour à tour victimes, auteurs et manipulateurs de stéréotypes. Les populations les plus stigmatisées se défendent souvent en produisant elles-mêmes des stéréotypes concernant des groupes qu'elles situent dans une position inférieure

à la leur dans l'échelle sociale. Lors d'un atelier dans un quartier particulièrement défavorisé de Seine-Saint-Denis, les élèves étaient ainsi très virulents à l'égard des « SDF » et des « sans-papiers ». Alors même que la classe était composée de jeunes issus pour la plupart de l'immigration, vivant dans des conditions parfois très précaires, ils se moquaient de la pauvreté des premiers et reprochaient aux seconds de venir en France pour y « voler le travail » et « se marier pour les papiers. »

Déconstruire les stéréotypes

La déconstruction des stéréotypes par l'analyse historique, sociologique et psychologique permet de rendre compte de leur dangerosité et des modalités de leur fonctionnement. Mais, si la connaissance des conditions d'émergence des stéréotypes et l'analyse de leurs enjeux sociaux et politiques (dans le cadre de l'histoire de la shoah ou de la colonisation par exemple) sont indispensables, elles demeurent insuffisantes pour trans-

former durablement les attitudes et représentations des adolescents.

Il peut être fructueux d'organiser des rencontres avec des membres des communautés stigmatisées, car les stéréotypes sont généralement fondés sur une méconnaissance de l'autre. De nombreux jeunes rencontrés en classe, porteurs de stéréotypes virulents à l'égard des Gitans par exemple, reconnaissent n'en avoir jamais côtoyés. Un projet qui permettrait à ces élèves de coopérer avec de jeunes membres de cette communauté peut aider à dépasser ces croyances. Mais il n'est pas acquis que la remise en cause concerne l'ensemble du groupe (« Les Gitans sont des voleurs mais toi ce n'est pas pareil »).

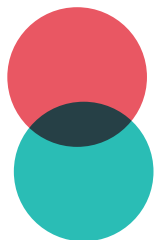
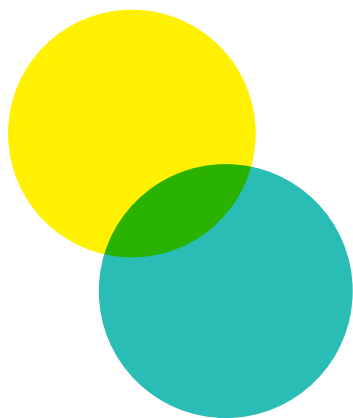
La lutte contre ces croyances est d'autant plus délicate que les élèves ont généralement compris que leurs professeurs s'opposent à ce type de catégorisation. Le recours aux stéréotypes – notamment concernant l'origine, la religion, la nationalité, le sexe ou l'orientation sexuelle – peut être pour certains jeunes un moyen de s'opposer au corps enseignant et de le provoquer. De nombreux élèves font d'ailleurs preuve de distance dans leur usage de ces stéréotypes. Ils les utilisent lors de joutes verbales

avec leurs camarades ou à travers les blagues qu'ils se racontent, mais se révèlent capables d'analyse et d'esprit critique quant à leurs contenus.

On peut d'ailleurs se demander jusqu'à quel point il convient de s'attaquer à ces stéréotypes. Dans le cadre de ce que les psychologues nomment le « processus adolescence », les jeunes sont en pleine phase de construction de leur identité, ce qui suppose une nécessaire différenciation. Celle-ci passe souvent par l'intégration à un groupe qui apporte soutien et reconnaissance des pairs. Or, chaque groupe se définit par comparaison voire par opposition à d'autres groupes au sujet desquels il produit des stéréotypes. Il nous semble donc illusoire de vouloir éradiquer totalement ces représentations. Nous visons plutôt à en atténuer les effets en donnant aux élèves les raisons et les moyens de les interroger.

Lors de nos ateliers, nous abordons autant les stéréotypes dont les élèves sont victimes que ceux qu'ils produisent. Si les premiers les choquent souvent, ils trouvent toujours des justifications aux seconds. En nous appuyant sur des stéréotypes qui les touchent directement, en les renvoyant à leurs propres stéréotypes, en

débatant avec les élèves sur les enjeux et modalités de leur fonctionnement, nous développons l'idée que nous ne pouvons combattre efficacement ces croyances sans lutter contre tous les stéréotypes en général, et contre le recours même aux stéréotypes en tant que mode de pensée. Nous insistons alors sur l'effort quotidien et permanent que cela suppose. Certains élèves se disent découragés par l'ampleur de la tâche et l'improbabilité de l'éradication de ces croyances. Aussi concluons-nous généralement ces séances en soulignant le chemin parcouru en France lors du siècle passé en matière de lutte contre le racisme et les discriminations, désormais interdits par la loi, et en insistant sur la nécessité de poursuivre ces combats citoyens.



les stéréotypes raciaux_

le Jaune, le Brun, le Noir et le Blanc

« Les Asiatiques sont travailleurs »,
« les musulmans sont fanatiques »,
« les Noirs courent vite »...

Ces croyances, fréquemment rapportées par les élèves lorsqu'on les interroge sur le sujet, ont la vie dure. Celle qui concerne les musulmans remonterait en effet... aux croisades ! Certains stéréotypes traversent ainsi les époques, réactualisés au gré des événements et des crises.

Les stéréotypes concernant les « races » ont été forgés dans le cadre de l'Empire colonial français sous la Troisième République. Le colonisateur voyait dans les populations dont il avait la charge trois grandes catégories, réparties en autant de races : le Jaune, le Brun et le Noir. Cette répartition était considérée comme scientifiquement déterminée. A chaque race ses caractéristiques particulières. Bien que faible physiquement, l'Asiatique est travailleur. Il est également mystérieux, ce qui suscite une certaine méfiance à son égard. Le Brun ou l'Arabe, généralement musulman, est dangereux car fanatique et fourbe. Bien encadré, il peut se révéler un valeureux combattant, mais il est réticent au travail. Solide et docile, l'Africain est quant à lui « bon enfant ». Et pour cause : dans la hiérarchie des races, il est le moins évolué et occupe la position la plus

proche de l'état d'animalité et de nature. Pour preuve, le rythme qu'il a « dans la peau ».

Cette catégorisation avait pour corollaire de situer en haut de l'échelle des populations la race blanche, naturellement raffinée, promise à mener le monde vers la civilisation. On voit là des enjeux classiques du recours aux stéréotypes : la valorisation de soi à travers la stigmatisation de l'autre, et la légitimation de rapports de domination et d'exploitation pourtant contraires aux principes de la République.

Ces stéréotypes continuent d'être utilisés de nos jours sous une forme euphémisée. On n'emploie plus guère la catégorie de « race », jugée à juste titre comme scientifiquement erronée. Mais les considérations dont était porteuse cette théorie demeurent d'actualité. Ainsi, l'idée selon laquelle les Africains sont incapables de mettre en place des régimes démocratiques et que leurs Etats ne peuvent que sombrer dans la corruption et la violence est un vestige du stéréotype colonial. L'Africain, proche de l'animalité voire de la sauvagerie, insuffisamment mature et développé, serait quasi naturellement incapable de faire preuve d'une attitude « civilisée ». Ce point de vue occulte totalement les conditions

sociales et politiques d'émergence des Etats africains et le rôle joué par les puissances occidentales dans la mise en place et le maintien de régimes totalitaires dans leurs anciennes colonies.

Le fantasme du « musulman terroriste », s'il s'était quelque peu atténué depuis la fin de la guerre d'Algérie, a quant à lui connu un réveil depuis le début des années 1990 avec la montée de l'islamisme au Maghreb. Les attentats du 11 septembre 2001 lui ont donné une vigueur nouvelle, dont on retrouve les échos aujourd'hui encore à travers les nombreux débats sur la place de l'islam en France (identité nationale, burqua, mosquées et minarets...).

Ce détour par les conditions d'émergence des stéréotypes raciaux s'avère souvent fructueux lors des ateliers. Les élèves sont généralement étonnés d'apprendre que ces croyances leur préexistaient largement, comme en témoigne cette remarque d'un lycéen d'Aulnay-sous-Bois : « Mais alors, nous n'avons rien inventé ? » Ils sont également choqués par la violence de ces représentations et des rapports de domination qu'elles ont permis de légitimer. Il convient alors de s'appuyer sur le sentiment de révolte que cette approche suscite afin d'encourager les élèves à davantage d'empathie à l'égard des populations qu'eux-mêmes stigmatisent.

Pour aller plus loin...

- Pascal Blanchard et Nicolas Bancel, 1998, *De l'indigène à l'immigré*, Gallimard.
- Pascal Blanchard, Nicolas Bancel et Sandrine Lemaire (dir.), 2006, *La fracture coloniale – La société française au prisme de l'héritage colonial*, La Découverte.
- Jean-Baptiste Légal et Sylvain Delouvée, 2008, *Stéréotypes, préjugés et discrimination*, Dunod.
- Mondher Kilani, 2000, *L'invention de l'autre – Essais sur le discours anthropologique*, Payot.
- Jean-Philippe Leyens, Vincent Yzerbyt et Georges Schadrone, 1996, *Stéréotypes et cognition social*, Mardaga.
- Site Internet proposant une approche psychosociologique : www.prejudices-stereotypes.net

FICHE PÉDAGOGIQUE

Les stéréotypes : contenus, enjeux et fonctionnement

À travers le cas des croyances associées aux « races » et aux sexes, ce cycle de deux ateliers de deux heures propose d'interroger avec les élèves les contenus, les enjeux et les modalités de fonctionnement des stéréotypes. L'objectif est d'apporter aux jeunes des raisons et des moyens de lutter contre ces croyances et leurs effets.

1. Extraits de films proposés

• ***Un monde sans père ni mari***, documentaire de Eric Blavier et Thomas Lavachery (Belgique, 2000). Les rôles et caractéristiques associés au sexe relèvent de la culture et non de la nature, comme en témoigne le cas des Mosos (Chine). Ici, les femmes prennent les décisions importantes. Elles travaillent aux champs tandis que les hommes gardent les enfants...

• ***Billy Elliot***, fiction de Stephen Daldry (Angleterre, 2000). Dans une ville minière anglaise, au début des années 80, un jeune garçon se passionne pour la danse classique. Une interrogation sur l'homophobie et les stéréotypes associés au sexe.

• ***Paris couleurs, Un siècle d'immigration coloniale dans la capitale***, documentaire de Eric Deroo et Pascal Blanchard (France, 2005). La construction des stéréotypes raciaux à travers les images cinématographiques.

• ***Les Trois couleurs de l'Empire***, documentaire de Jean-Claude Guidicelli (France, 2001). La construction du mythe des « Trois couleurs de l'Empire », le Jaune, le Noir et le Brun, et sa diffusion à travers les manuels scolaires durant la période coloniale.

• ***La Cité des hommes***, série (fiction) de Fernando Meirelles et Katia Lund (Brésil, 2002-2005).

Fiche
pédagogique

FICHE PÉDAGOGIQUE

2. Travail avec les élèves

- *Qu'est-ce qu'un stéréotype ?*
- *Qui concernent-ils ? Quels en sont les contenus ?*
- *Comment fonctionnent-ils ? Pourquoi y avons-nous recours ?*
- *Pourquoi les déconstruire ? Comment lutter efficacement contre les stéréotypes ?*

3. Travail demandé aux élèves

Rédaction d'un « petit scénario de réconciliation »

Lors de la première séance, nous travaillerons avec un extrait de la saison 1 de la série brésilienne *La Cité des hommes* : trois adolescents vivant dans une favela croisent dans l'espace public deux jeunes issus de la classe moyenne. A distance, ils se toisent ; leurs pensées nous parviennent en voix-off. Ils ne se connaissent pas mais leurs stéréotypes se répondent...

Les élèves doivent imaginer une situation permettant à ces personnages de dépasser réellement leurs préjugés. Nous reviendrons sur cet exercice en conclusion de la seconde séance, afin de réfléchir collectivement sur les moyens à employer pour lutter contre les stéréotypes. L'atelier s'achève avec la projection d'un extrait de la saison 2 de *La Cité des hommes* relatant, avec beaucoup d'humour, la réponse imaginée par les scénaristes de la série.

Le corps au coeur du social

Les techniques du corps

Selon le groupe culturel auquel ils appartiennent, les êtres humains n'utilisent pas leur corps de la même façon. Certains s'habillent, d'autres vivent nus (et ce n'est pas qu'une question de température). Certains se maquillent seulement le visage, d'autres tout le corps. Certains s'allongent le cou, d'autres se font des piercings. Certains mangent avec des couverts, d'autres avec des baguettes ou encore avec trois doigts. Certains dorment dans des lits, des draps et des couvertures dans une pièce séparée appelée chambre, d'autres posent une natte sur le sol de la salle commune et s'enroulent dans un tissu, d'autres encore s'allongent dans un hamac... Jusque dans les besoins les plus naturels comme manger ou dormir, toutes ces techniques sont marquées par la culture.

Identification et classification

Marcel Mauss, fondateur de l'ethnologie française, observait dès 1934

qu'il n'y a pas plus de façon naturelle chez l'adulte de danser que de dormir, de s'asseoir que de courir, de nager que de se reproduire. Il qualifie ces « phénomènes sociaux » de « techniques du corps ». Il est intéressant de noter que Mauss parle des adultes, c'est-à-dire que toute l'enfance consiste à apprendre les façons de faire de son propre groupe socioculturel : c'est la socialisation. Elle passe bien sûr par l'éducation.

Les bonnes manières, peu à peu acquises, ne valent donc que pour son propre groupe socioculturel. Ainsi, si en France, regarder les gens quand on leur parle (« regarde moi quand je te parle ! ») est considéré comme une marque de respect, il est très impoli au Vietnam pour un jeune de fixer un aîné dans les yeux. Dans nombre de groupes socioculturels africains, il en va de même. Aussi les enfants de ces groupes grandissant en France doivent connaître et utiliser à bon escient les « bonnes manières » de deux cultures.

Les membres de chaque groupe, bien évidemment, considèrent que leurs propres façons de faire sont non seulement les plus naturelles mais encore les plus normales ! C'est d'ailleurs souvent dans ces petits gestes

du quotidien que commencent les incompréhensions entre voisins, entre communautés et que le racisme ordinaire s'enracine.



Parce que ces façons de faire sont différentes, elles montrent d'emblée à quel groupe socioculturel on appartient, que ce groupe soit social (les manières des ouvriers ne sont pas celles des bourgeois), ethnique (au Mexique, les manières des peones, indiens pauvres, ne sont pas celles des ladinos, descendants de colons, plus riches), professionnel (les manières des marins bretons ne sont pas celles des fonctionnaires du ministère de la mer), familial (les manières des Julien ne sont pas celles des Pouessel) ou amical (les manières des jeunes de

la cité des Courtilières de Pantin ne sont pas celles du quartier pavillonnaire de Vincennes).

Les techniques du corps permettent de montrer son appartenance à un groupe : elles permettent de s'identifier à ce groupe et d'être identifié par les autres comme faisant partie du groupe. En conséquence, elles permettent de se situer et de classer les êtres humains que l'on rencontre.

Cette identification / classification passe bien sûr par l'apparence physique, le langage, les gestes, les manières de faire et les habitudes. Par exemple, chaque groupe de jeunes vivant aujourd'hui en France dans le milieu urbain a sa façon de se saluer. Utiliser le bon « check » montre d'emblée son accointance au groupe. L'assimilation passe par ces codes, ces petits riens qui, tant qu'ils ne sont pas maîtrisés, sont source d'exclusion.

D'ailleurs, les « nouveaux riches » sont souvent raillés par les bourgeois de « longue date ». De nombreux romans, particulièrement ceux écrits au 19ème siècle par Zola, Balzac ou Stendhal, rapportent des histoires de gens qui s'enrichissent mais n'arrivent pas malgré tout à faire partie du « monde bourgeois ».

FICHE PÉDAGOGIQUE

Les techniques du corps

L'objectif est de montrer que les gestes les plus « naturels » sont très fortement marqués par le milieu socioculturel mais ne sont pas immuables. On choisit avec l'enseignant de mettre l'accent sur une technique du corps (dormir, se nourrir, se laver).

1. Extraits de films proposés :

- *Halfaouine, l'enfant des terrasses*, fiction de Ferid Boughedir (Franco-tunisien, 1990). La vie quotidienne d'un enfant en Tunisie entre le monde des femmes (hammam) et celui des hommes.
- *Marie-Antoinette*, fiction de Sophia Coppola (Etats-Unis-France-Japon, 2006). Les repas de Louis XVI et Marie-Antoinette à Versailles.
- *Nanouk l'esquimau*, docu-fiction de Robert Flaherty (Etats-Unis, 1922). Le quotidien d'une famille dans le Grand Nord canadien dans les années 1920.
- *Jiburo*, fiction de Lee Jung-Hyang (Corée du Sud, 2002). La confrontation entre les manières modernes et traditionnelles de vivre en Corée dans les années 1990.
- *L'oiseau d'argile*, fiction de Tareque Masud (Bangladesh, 2002). La vie quotidienne d'un enfant au Bangladesh, dans les années 1960.
- *Le goût du saké*, fiction de Yasujiro Ozu (Japon, 1962). Les repas traditionnels et modernes japonais dans les années 1960.

FICHE PÉDAGOGIQUE

2. Travail avec les élèves :

On construira un tableau comparatif à partir des questions suivantes :

LE SOMMEIL :

- Où dort-on ?
- Comment dort-on ?
- Quand dort-on ? Fait-on la sieste ? Quelles sont les modifications en fonction des périodes de l'année ?
- Qui dort avec qui ? Plusieurs enfants dorment-ils dans la même chambre ? Dans des chambres séparées ? Des dortoirs ? Les femmes d'un côté, les hommes de l'autre, en couple ?

LES REPAS :

- Où sont-ils préparés ?
- Avec quels ustensiles ? Les aliments sont-ils tous découpés ? Sont-ils cuits ? Comment ?
- Quels sont les ingrédients utilisés ? Les matières premières sont-elles produites ? Achetées ?
- Utilise-t-on des ustensiles pour manger ? Lesquels ?
- Où est pris le repas ? Qui y prend part ?
- Quelles en sont les circonstances ? Sont-elles quotidiennes, festives, rituelles ?

LA TOILETTE :

- Où se déroule-t-elle ?
- Avec qui ? Seul, avec des gens du même sexe, par tranche d'âge ?
- Comment ?
- Quand ? Avec quelle fréquence ?
- Pourquoi ? Est-ce pour la convivialité (sauna, hammam) ? Pour l'hygiène ? Dans des circonstances rituelles ?

3. Travail demandé aux élèves :

À la fin de la première séance et en vue de la seconde, il sera demandé aux élèves de choisir – dans un film, un livre ou dans le vécu – une technique du corps et de la décrire dans deux groupes culturels distincts pour en montrer les différences et les ressemblances.

Les techniques du corps : un lieu d'exercice inconscient du pouvoir

Mode d'identification et de classification, les techniques du corps sont également des marqueurs de pouvoir. En montrant d'emblée à quel groupe l'individu appartient, elles lui permettent de se prévaloir du pouvoir détenu par ce groupe ou, au contraire, de subir le pouvoir des autres. C'est ce que Pierre Bourdieu appelle l'habitus de classe.

Les conditions économiques, sociales, culturelles engendrent des formes corporelles déterminées. Déjà au XVII^e siècle, Mme de La Fayette le remarquait dans *La Princesse de Clèves* : « Jamais Cour n'a eu tant de belles personnes et d'hommes admirablement bien faits ; et il semblerait que la nature eût pris plaisir à placer ce qu'elle donne de plus beau dans les plus grandes princesses et les plus beaux princes ».

Effectivement, les grands de ce monde sont souvent plus grands que le petit peuple. Les plus riches vivent également plus longtemps et ne souffrent pas des mêmes maladies. La maigreur et l'obésité touchent en majorité des populations

pauvres. Que l'on raisonne en termes de mortalité (espérance de vie) ou en termes de morbidité (les maladies), des différences statistiques séparent les régions du monde et les milieux sociaux.

l'inégalité des corps face à la maladie et la mort_

Les êtres humains ne sont pas égaux devant la morbidité et la mortalité comme cela transparaît dans les diverses statistiques de l'organisation mondiale de la santé (OMS).

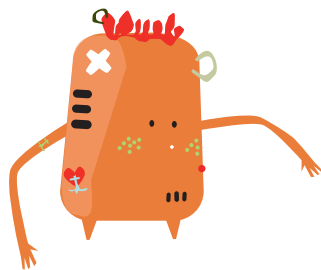
En ce qui concerne la mortalité : l'espérance de vie est en 2006 de 82 ans pour le Japon, le Canada et l'Australie et de moins de 35 ans pour le Botswana et le Libéria. En 20 ans, cette espérance de vie a augmenté de dix ans pour l'Algérie, la Suisse et le Cambodge alors qu'elle a régressé pour la Russie, le Burundi et la Roumanie par exemple. En outre, 77% des décès dans les pays riches interviennent après 65 ans, pour 16% seulement dans les pays pauvres. À l'inverse dans les pays pauvres, 40 % des décès concernent les enfants de moins de 5 ans, contre 1% dans les pays industrialisés.

De la même façon, les maladies ont une géographie et une histoire liées aux conditions de vie et de soins. Dans le monde occidental,

les maladies chroniques, cardiopathies, maladies cérébro-vasculaires, cancers ont peu à peu remplacé les maladies infectieuses. Ainsi, 43% des décès dans les pays pauvres sont dus aux maladies infectieuses contre 1% dans les pays riches, où, en revanche, 46% des décès sont dus à des maladies de l'appareil circulatoire. Mais raisonner en moyenne nationale a ses limites. Les indicateurs de santé des riches habitant un pays pauvre sont meilleurs que ceux des pauvres habitant un pays riche.

Inégaux en terme de mortalité, pauvres et riches le sont aussi en terme de morbidité. Le décalage se retrouve très fortement chez les enfants, et ce dès la naissance : le taux de prématurité passe ainsi quasiment du simple au triple, et la fréquence des petits poids à la naissance du simple au double selon le niveau scolaire de la mère.

A ces inégalités sociales s'ajoutent les inégalités spatiales et géographiques : l'espérance de vie à la naissance varie de plus de dix ans entre les zones d'emploi du nord et du sud de la France, pour la période 1988-1992. Le sexe constitue également un facteur déterminant de la morbidité et de la mortalité.



Les marquages corporels conscients

Il existe des marquages délibérés, soit dans des rapports de pouvoirs violents comme l'esclavage, soit à l'occasion de rituels : excision, circoncision, tatouage, piercing... Ces techniques sont alors utilisées par certains groupes sociaux pour marquer l'appartenance de l'individu au groupe et sa soumission aux règles. Ainsi, le corps de l'individu témoigne de sa place dans une société et la lui rappelle, à lui comme aux autres, quotidiennement, par la vue, la douleur, ou les gestes qui sont possibles ou non suite aux modifications corporelles.

La caractéristique principale de ces marquages volontaires est qu'ils sont a priori définitifs, même si des techniques médicales contemporaines permettent d'y remédier. Par cette technique de transformation corporelle, l'emprise du groupe sur l'individu est très forte.

l'excision_

L'excision est une mutilation sexuelle pratiquée dans des groupes culturels particuliers de la vaste zone subsaharienne comprise entre le tropique du cancer et l'équateur.

Du point de vue des personnes qui la pratiquent (exciseuse ou forgeronne) ou la font pratiquer (parents), l'excision est une règle ancestrale, un devoir. Tout comme la circoncision, elle marque l'emprise du groupe sur l'humain qui vit en son sein et elle inscrit l'enfant dans le groupe. Le marquage du corps et plus particulièrement du sexe (avec tout ce que cela sous-entend de maîtrise de ses instincts sexuels) différencie l'homme de l'animal. De plus, cette pratique suppose de supporter la douleur : ceux qui meurent ne sont pas dignes d'être membres du groupe, l'officiant ne pouvant jamais en être tenu pour responsable.

Il faut insister sur l'obligation de respecter la règle ressentie par ceux qui la pratiquent : toute inobservance, en tant que remise en cause d'une des règles distinctives et constitutives du groupe, conduit à l'exclusion du réfractaire. En refusant l'excision, la jeune fille et ses parents compromettent la pérennité du groupe culturel. Cette remise en cause, tolérée à certains moments historiques, n'est pas toujours possible : si l'identité du groupe est plus ou moins mise à mal par d'autres religions (monothéistes par exemple) ou par le pouvoir étatique, alors les

positions identitaires se crispent. Ces enjeux identitaires confèrent à cette pratique un pouvoir de contrainte supérieur à celui de la loi aux yeux de ces populations. Cette opposition entre la règle du groupe et la loi nationale est source de nombreux conflits qui mènent les familles devant les tribunaux.

Aujourd'hui, la lutte contre l'excision mobilise trois types d'arguments :

- juridiques : ces pratiques sont hors-la-loi dans beaucoup de pays.
- politiques : replacer les enjeux de l'excision dans le contexte des rapports de force identitaires entre les groupes minoritaires et dominants, mais également entre les hommes et les femmes.
- anthropologiques : expliquer les processus de constitution des groupes culturels et interroger les pratiquants sur la nécessité d'une telle mutilation pour la pérennisation du groupe.

Des techniques en mouvement

Ces techniques du corps lient l'individu aux groupes sociaux dans lesquels il vit. C'est dans les gestes quotidiens et les rites que l'individu se socialise et réaffirme son appartenance au groupe. Par ailleurs, l'existence de ces techniques du corps sont le reflet des rapports de pou-

voir qui existent dans un groupe à un moment historique donné : elles n'existent pas depuis toujours et pour toujours. Par exemple, les migrations et les changements techniques (moyens de locomotion, de communication...) sont des sources importantes de modifications des pratiques. Ces transformations sont valorisées ou contestées dans les débats sur la mondialisation.

Pour aller plus loin...

- Christine Detrez, 2002, *La construction sociale du corps*, Editions du Seuil, .

- Didier Fassin et Dominique Memmi, 2004, *Le gouvernement des corps*, Editions de l'EHESS.

- Marie-Pierre Julien et Céline Rosselin, 2005, *La culture matérielle*, Collection Repères, Editions La Découverte.

- David Le Breton, 2002, *Signes d'identité – Tatouages, Piercings et autres marques corporelles*, Métailié.

- Elodie Razy, *Les « réfugiées de l'intérieur ». Excision et mariage précoce contraint entre la France et le Mali*. « Revue Asylon(s) », N°1, 2006, octobre. Les persécutions spécifiques aux femmes. Disponible sur Internet : www.reseau-terra.eu/article484.html

- Jean-Pierre Warnier, 2004, *La mondialisation de la culture*, Collection Repères, La Découverte.

techniques du corps et objets_

Toutes les actions humaines engagent le corps et s'appuient sur des objets : les outils, les ustensiles, les instruments, mais aussi les vêtements, les habitations, les bâtiments... On peut dire que l'être humain est un être de prothèse matérielle : il ne peut vivre sans objets.

Cela remonte à une période bien antérieure à la société de consommation. A l'origine de l'humanité, en nous redressant, nous avons libéré nos mains qui nous ont permis de fabriquer des objets pour remplacer nos mâchoires. Ainsi, notre boîte crânienne a pu grossir et notre cerveau se transformer au point de permettre l'élocution. En contrepartie, nous ne pouvons plus vivre sans objet.

FICHE PÉDAGOGIQUE

Les marquages corporels

L'objectif est de souligner les enjeux sociaux des marquages corporels, qui s'inscrivent dans des époques et des lieux particuliers. Il convient de les situer afin d'en comprendre les significations.

1. Extraits de films proposés :

- **La femme-pays**, documentaire d'Alain Epelboin et François Gaulier (France, 1989). Vie quotidienne et scarification dans un campement pygmée d'Akungu en République centrafricaine.
- **Bébés du monde**, documentaire de Béatrice Fontanel, Claire d'Harcourt et Emmanuelle Nobécourt (France, 2000). Les différentes façons de s'occuper des bébés dans le monde.

2. Travail avec les élèves :

On construira un tableau comparatif à partir des questions suivantes :

- *Qui se maquille ? En quelles circonstances ?*
- *Qui se tatoue ?*
- *Qui se scarifie ?*
- *Où cela a-t-il lieu ?*
- *Quel est le rôle de ces pratiques ?*

3. Travail demandé aux élèves :

A la fin de la première séance et en vue de la seconde, il sera demandé aux élèves de choisir – dans un film, un livre ou dans le vécu – une technique de marquage corporel et de la décrire dans deux groupes culturels distincts pour en dégager les différences et les ressemblances.

La danse

La danse est une succession de mouvements ordonnés du corps, rythmés par de la musique. Cette définition est large : elle inclut autant les danses d'Extrême-Orient, très codifiées, aux mouvements restreints à certaines parties du corps, que des « sports dansés », tel que la Capoeira brésilienne, qui met en scène des combats improvisés.

S'il est indéniable que l'on danse dans toutes les sociétés humaines, les formes et les fonctions de cette pratique connaissent d'importantes variations selon les lieux et les époques. Chaque danse est elle-même en perpétuelle transformation, s'enrichissant de nouveaux apports ou disparaissant au profit d'une autre forme d'expression corporelle plus à même d'emporter l'adhésion. Car il est question d'adhésion dans la danse : on se reconnaît dans les valeurs qu'elle exprime, les sensations qu'elle procure, les émotions dont elle est porteuse.

Contextes et fonctions

La danse est un objet riche d'enseignement sur les sociétés humaines. Au-delà d'un divertissement futile

ou d'un art élitiste, elle permet d'exprimer son appartenance à un groupe dont on maîtrise les codes. C'est donc une façon d'affirmer son identité, à la fois sociale – chaque groupe a ses danses – et sexuelle – hommes et femmes ne dansent souvent pas de la même façon.

La danse permet également de renforcer les liens au sein du groupe. Ce constat est valable autant pour une bande d'adolescents dansant la tecktonik que pour une danse traditionnelle. Elle remplit alors une fonction de cohésion sociale. En se mettant en scène à travers des danses, les participants affirment leur unité et leur adhésion à des valeurs communes. L'unité du groupe est particulièrement visible dans les danses en cercle, une figure que l'on retrouve dans de multiples régions. Le cercle permet aussi d'affirmer l'égalité des officiants, situés à égale distance du centre.

La danse est également un rite : elle est au programme de nombreuses festivités (lors de baptêmes ou de mariages par exemple). Dans le cadre de certaines cérémonies, elle fait partie intégrante du rituel. La danse apparaît alors comme un moyen privilégié d'accès au sacré.

C'est la fonction religieuse de la danse qui s'exprime notamment par la transe. Cet état de conscience intermédiaire entre veille et sommeil est considéré dans de nombreuses sociétés comme un mode de communication avec des forces supérieures et englobantes.

La transe est également provoquée dans une optique de guérison : c'est la fonction thérapeutique de la danse qui est ici à l'oeuvre, comme dans la Tarentelle d'Italie du Sud ou les rites gnawa d'Afrique du Nord.

Pour aller plus loin...

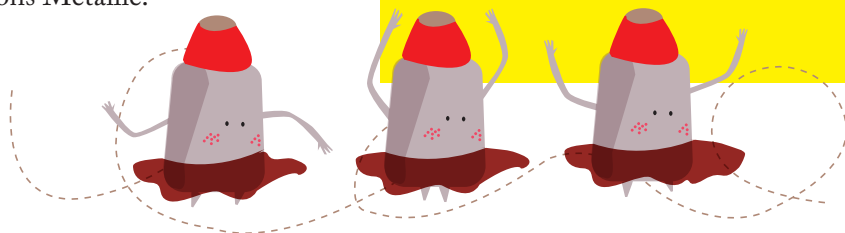
•Andrée Grau et Georgiana Wierre-Gore (sous la direction de), 2006, *Anthropologie de la danse. Genèse et construction d'une discipline*, Éditions du Centre national de la danse.

•Rémi Hess, 1996 *Le Tango*, Collection, Que sais-je ?, PUF.

•Rémi Hess, 2003, *La Valse. Un romantisme révolutionnaire*, Editions Métailié.

danse et religion : Les Derviches tourneurs

Un exemple célèbre de danse religieuse est celui des Derviches tourneurs, établis au Moyen-Orient (Turquie, Syrie...). Tels des toupies, ces mystiques musulmans tournent sur eux-mêmes de plus en plus rapidement jusqu'à atteindre l'état de transe. Leurs bras sont déployés, la paume droite orientée vers le ciel afin d'y recueillir la grâce d'Allah, qu'ils répandent de leur main gauche inclinée vers le sol. Pour les officiants, ces rites participent de la mise en ordre de l'univers, voire de sa pérennisation.



FICHE PÉDAGOGIQUE

La danse

Il s'agit d'apporter aux élèves des outils leur permettant de décrypter les différentes danses et de prendre conscience que :

- chaque danse est porteuse de sensations particulières.

Les élèves sont donc invités à s'ouvrir aux autres modes d'expression corporelle afin de ressentir des émotions variées.

- les danses sont porteuses de valeurs, d'une façon de concevoir le monde, les relations humaines et les rapports hommes / femmes.

1. Extraits de films proposés :

- ***Les Enfants de la danse***, documentaire de Simha Arom et Geneviève Dournon (France, 1970). Un rite initiatique des jeunes hommes en République Centrafricaine.
- ***La Femme volée***, documentaire de Néma Baratier (France, 1980). Des hommes s'affrontent dans un concours de beauté et de danse chez les Bororo.
- ***Anastenaria***, documentaire d'Antonis Georgakis (France, 1976). Un rite religieux en Grèce.
- ***Nosotros***, documentaire de Diego Martinez Vignatti (Belgique-Argentine, 2002). A Buenos Aires, au début des années 2000, alors que sévit une grave crise économique, quatre Argentins racontent leur rapport au tango et la place qu'occupe cette danse dans leur existence.
- ***Favela Rising***, documentaire de Matt Mochary et Jeff Zimbalist (Etats-Unis, 2005). L'histoire d'Anderson Sá, un ancien délinquant qui mena une révolution non-violente dans les favelas de Rio à travers la promotion de la culture Afro-reggae.
- ***Capoeira, Bel Horizon***, documentaire de Basile Sallustio (Brésil-Belgique, 1994). Une école de Capoeira dans une favela.

- ***Danse avec les ruines***, documentaire de Mylène Sauloy (France, 2002). Dans un pays en guerre, des enfants tchéchènes dansent pour lutter contre la destruction de leur culture.

2. Travail avec les élèves :

On construira un tableau comparatif entre différentes danses à partir des questions suivantes :

- *Quelles sont les situations lors desquelles on danse ?*
- *Pourquoi danse-t-on ? Quels en sont les enjeux ?*
- *Les danses sont-elles individuelles ou collectives, mixtes ou non ?*
- *Quelles sont les parties du corps qui sont sollicitées lors d'une danse ?*
- *Y a-t-il des figures, des codes, des symboles qui transparaissent à travers la danse ?*

3. Travail demandé aux élèves :

À la fin de la première séance et en vue de la seconde, il sera demandé aux élèves d'effectuer une recherche sur une danse de leur choix en précisant :

- Les pays (ou régions) dans lesquels on la pratique.
- Son histoire (quand est-elle apparue ?)
- La musique et les instruments qui l'accompagnent.
- Qui la danse ?
- En quelle(s) occasion(s) ?

La Parenté

Affaire de sang, affaire de sens

L'image que l'on peut avoir de la famille classique ne reflète guère la réalité contemporaine. Les divorces, les familles recomposées et l'effritement des liens familiaux conduisent à la désuétude du modèle que l'on considère comme le modèle traditionnel (un père et une mère mariés avec leurs enfants).

Au vu de la diversité des cultures, il n'existe pas de famille type. Chaque société et surtout chaque époque définissent la famille ou la parenté, qu'elle pense être la norme. Le détour par d'autres formes familiales permet de comprendre que la famille, ici, ne dégénère pas mais change de forme, s'adapte à de nouvelles contraintes. Ces transformations amènent à s'interroger sur les différentes formes que la famille peut endosser ici et ailleurs.

Ces « nouvelles » formes que l'on rencontre autour de nous et dans nos propres foyers peuvent être monoparentales (un seul parent), homoparentales (couple du même

sexe), recomposées, pluri-parentales (beaux-parents successifs qui endossent aussi le rôle de parent) ou encore d'adoptions. La parenté tend à s'instaurer de manière plus sociale que biologique : ce sont les liens créés avec le temps, les soins procurés, l'attention portée, le désir et le choix d'être parent qui priment sur la relation de consanguinité.

Le lien dans la famille

La filiation est le lien qui rattache des individus de différentes générations entre eux. Il peut être biologique ou symbolique. Si toute société reconnaît la filiation, certaines lui accordent plus d'importance que d'autres et toutes ne la définissent pas de la même manière. Notre société suit le modèle de la filiation dite indifférenciée (ou cognatique), c'est-à-dire que l'enfant appartient indifféremment à la famille de son père et de sa mère. Ce système assimile engendrement et filiation. De plus, il sous-entend l'exclusivité de la filiation : on n'est en position de fils ou de fille que par rapport à un seul homme et/ou une seule femme.

Certaines sociétés sont régies par le principe matrilineaire (l'individu appartient à la lignée de sa mère)

ou patrilinéaire (appartenance au côté de son père : son patrilignage). La plupart des groupes mêlent les deux types de filiation. Par ailleurs, plusieurs sortes de parents sociaux peuvent s'ajouter aux parents de sang. Par exemple, chez les Indiens Hopis de l'Arizona, tous les médecins qui ont soigné un individu deviennent ses « pères ». La mère de l'enfant malade en fait don au médecin pour que celui-ci puisse le guérir. De la même manière, tous les hommes invités dans une famille deviennent les enfants de l'hôte.

Pour aller plus loin...

- Sylvie Cadolle, 2000, *Être parent, être beau-parent. La recomposition de la famille*, Editions Odile Jacob.
- Agnès Fine (Sous la direction de), 1998, *Adoptions. Ethnologie des parentés choisies*, Editions de la MSH.
- Maurice Godelier, 2004, *Métamorphoses de la parenté*, Fayard.
- Cai Hua, 1997, *Une société sans père ni mari*, les Na de Chine, PUF.
- Martine Segalen, 1987, *Sociologie de la famille*, Armand Colin.
- François de Singly, 2000, *Le soi, le couple et la famille*, Nathan.
- Irène Thery (Sous la direction de), 1995, *Recomposer une famille, des rôles et des sentiments*, Les éditions Textuel.

Une société matrilineaire : les Mosos de Chine

Peuple d'agriculteurs de la région himalayenne de la Chine, cette société est dite « sans pères » car l'homme n'a aucun lien de parenté avec les enfants qu'il a engendrés. Dans cette société matrilineaire, à sa naissance, l'enfant fait automatiquement partie du groupe de sa mère. Dans la maison des Mosos (également appelés Na), les frères et soeurs travaillent, consomment et résident ensemble toute leur vie. Le groupe de résidence est composé de consanguins apparentés par les femmes et appelés « gens de l'os » (l'équivalent du sang chez nous). Il n'y a pas de vrai mariage, les hommes rendant visite aux femmes des autres maisons, la nuit, de manière furtive. Les enfants qui naissent de ces unions n'ont littéralement pas de père : le terme n'existe pas dans la langue na. Aucun lien social, juridique ou affectif ne rattache l'enfant à son géniteur.

FICHE PÉDAGOGIQUE

La parenté

La parenté dépasse le biologique et prend des formes variées en fonction des époques et des sociétés. Nous nous interrogerons sur l'évolution des familles et la diversité de leur organisation. Au-delà des différences, nous soulignerons l'universalité de l'institution familiale et des fonctions qu'elle remplit : élevage des enfants, transmission matérielle et symbolique, répartition des rôles et des places en fonction du sexe, de la génération et du rang de naissance.

1. Extraits de films proposés :

- *Jeunes femmes D'jafoun*, documentaire de Néma Baratier (France, 1980). La place de la femme chez les D'Jafoun (Cameroun).
- *Du côté de chez soi*, documentaire de Rahma Benhamou El Madani (France, 2003). Une famille franco-maghrébine entre France et Maroc, de nos jours.
- *Un monde sans père ni mari*, documentaire de Eric Blavier et Thomas Lavachery (Belgique, 2000). Une société matrilineaire, les Mosos de Chine.
- *Huahine*, documentaire de Marie-Pierre Raimbault (France, 1999). En Polynésie, on cède ses enfants à un tiers de sa propre famille : le premier est donné à ses grands-parents paternels, le second à ses grands-parents maternels. Cette pratique, qui consiste à donner ou recevoir des enfants, a une fonction politique qui dévoile des stratégies d'alliance et de prestige.

2. Travail avec les élèves :

- Comment définissez-vous votre famille ? Qui englobe-t-elle ?
Quelles relations existe-t-il entre ses membres ?
- Une famille est-elle forcément composée d'un père, d'une mère et de leurs enfants ?
- Pour être parent, doit-on avoir un lien de sang ?
- Un père et une mère suffisent-ils pour faire un enfant ?
- Le mot « papa » existe-t-il dans toutes les langues ?
- A quoi « sert » la famille ? Quelles sont ses fonctions ?

3. Travail demandé aux élèves :

À la fin de la première séance et en vue de la seconde, il sera demandé aux élèves de rapporter des photos, images ou dessins qui représentent une famille. Ils devront fournir deux exemples : la famille telle qu'ils la conçoivent et une famille différente.

Les relations amoureuses ou le jeu des alliances

La relation amoureuse est pour tous synonyme d'amour et de spontanéité. Comment la décrypter de manière ethnologique ?

Ici ou ailleurs, l'amour et le couple s'expriment dans des formes sociales institutionnalisées : ils sont enserrés dans des relations familiales, sociales voire politiques. Par exemple, au Cameroun, chez les D'jimis, c'est la femme qui choisit l'homme alors que chez les D'jafouns, les jeunes filles expriment, lors d'une danse particulière, leur amour aux garçons. Dans certaines cultures, la future fiancée peut être enlevée par rapt (mise en scène préméditée) ou promise à son futur époux dès la naissance.

Parfois, des règles contraignent le choix de l'être aimé : si la société est « endogame », il faut se marier impérativement à l'intérieur du groupe, de la tribu, du village ou de la famille. Par contre, si la société est « exogame », le conjoint doit être choisi à l'extérieur de son groupe.

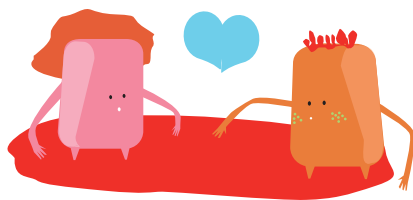
Dans nos sociétés, il n'existe officiellement aucun obstacle aux unions. Pourtant, les sociologues constatent que notre environnement familial et social pèse fortement sur le choix de notre partenaire. Ainsi, malgré la liberté de choix dont chacun dispose, de multiples influences se conjuguent pour éloigner certains individus alors qu'elles en rapprochent d'autres. En définitive, ceci aboutit à une très nette « homogamie sociale » : on a tendance à trouver un conjoint qui nous ressemble sur le plan social, culturel ou professionnel.

Si l'on reste largement influencé par son milieu socioculturel, rien n'est inéluctable. Une certaine mobilité est possible par les mariages « mixtes » (socialement ou culturellement). Ces mariages sont d'ailleurs en augmentation constante depuis le XXe siècle. Plus les populations deviennent mobiles et se rencontrent, plus il y a de probabilité pour que deux personnes issues de deux cultures différentes s'unissent.

Séduire chez les Touaregs

Les relations galantes et amoureuses entre jeunes hommes et jeunes femmes en Ahaggar sont appelés ahâl, sortes de réunions au cours desquelles les hommes s'adonnent à des chants. Y participent les jeunes gens non mariés ou de jeunes hommes dont les épouses sont éloignées.

La tenue vestimentaire est le soin d'une longue organisation. Les jeunes femmes viennent en groupe. La jeune femme la plus admirée est celle qui fait preuve d'un esprit de répartie, de chants, de critiques et tient ses soupirants en haleine. Les jeunes hommes et les jeunes femmes sont assis côte-à-côte en un cercle dense autour de l'instrument de musique, le tindé (percussion) ou de la présidente de séance. S'instaurent alors un jeu de plaisanteries, d'interpellations taquines, de joutes oratoires, d'anecdotes comiques puis de poésie et de chants. Alors que les filles dévorent du regard leurs interlocuteurs, ceux-ci baissent pudiquement les yeux vers le sol. Un « langage digital » permet aux jeunes hommes de faire passer des messages aux filles (comme un grattement au milieu de la paume de la partenaire qui signifie : « je t'aime »...)



Qu'est-ce qu'un flirt chez les adolescents ?

L'entrée dans l'adolescence annonce l'intérêt parfois débordant pour l'amour. Déjà présente dans l'enfance, la dimension amoureuse prend une nouvelle tournure avec les transformations corporelles liées à l'adolescence. Attirance, rejet, sexisme, histoire d'amour, rupture : entrer dans ce jeu de relations constitue un véritable rituel social.

Les adolescents ne sont pas égaux mais infiniment hiérarchisés par les jugements qu'ils portent les uns sur les autres. Ces jugements définissent des ressources ou au contraire des handicaps (le milieu social de leurs parents, leurs traits de personnalité, leur capital physique qui définit leur « image » et leur « réputation »).

Les flirts des adolescents ne se réduisent pas à une succession de face-à-face intimes. La relation amoureuse suit des codes préétablis. Le jeu amoureux passe par l'exhibition du couple formé, la mise en scène de l'affection et de l'amour.

De fortes contraintes pèsent sur ce jeu : comme le note le sociologue Philippe Juhem, « loin d'être une période de bonheur et d'insouciance comme le croient beaucoup d'adultes, les amours lycéennes voient au contraire la répression diffuse et efficace de toutes les relations hors-normes et de toutes les conduites pouvant susciter la critique des pairs. »

Les règles du jeu s'appliquent à la drague ou la séduction comme à la rupture. La relation est mise en scène telle une représentation théâtrale. Soumise aux regards, elle devient, selon l'expression du chercheur, une véritable « arène ».

La recherche du prestige et l'amour ne sont pas incompatibles. Les relations ne sont pas vécues comme un calcul, mais comme des sensations subjectivement ressenties par chacun. L'ethnologie dévoile la dimension collective de l'amour, les enjeux de statut social et les risques inhérents au processus de séduction publique.

Pour aller plus loin...

- Augustin Barbara, 1993, *Les Couples mixtes*, Bayard.

- Michel Bozon, François Héran, 1987, « *La découverte du conjoint, évolution et morphologie des scènes de rencontre* », *Population*, n° 6, nov-déc.

- Isabelle Claire, 2003, « *Les reliques du premier amour* », disponible sur Internet : www.argonautes.fr/sections.php?op=viewarticle&artid=211

- Philippe Juhem, 1985, « *Les relations amoureuses des lycéens* », *Sociétés contemporaines*, n°21.

- Jean-Claude Kaufmann, 2002, *Premier matin, comment naît une histoire d'amour*, Armand Colin.

- Bruno Pequignot, 1991, *La relation amoureuse. Analyse sociologique du roman sentimental moderne*, L'Harmattan.

- François de Singly, 1984, « *Les manoeuvres de la séduction : une analyse des annonces matrimoniales* », *Revue française de sociologie*, XXV.

FICHE PÉDAGOGIQUE

Les relations amoureuses

Les relations amoureuses ne relèvent pas exclusivement du domaine psychologique. Elles sont aussi culturelles et sociales. Nous aborderons différentes façons d'exprimer et de réguler le sentiment amoureux en fonction des lieux et des époques.

1. Extraits de films proposés :

- ***La Femme volée***, documentaire de Néna Baratier (France, 1980). Chez les Bororo, la gerewole est un concours de beauté, de danse, d'élégance pour les hommes qui dansent pendant quatre jours et quatre nuits.
- ***Un monde sans père ni mari***, documentaire de Eric Blavier et Thomas Lavachery (Belgique, 2000). Les Mosos (Chine) ne connaissent pas le mariage et jouissent d'une importante liberté sexuelle. Les femmes choisissent leur(s) amant(s) qui leur rend visite de manière « furtive ». Une organisation sociale qui laisse une place prédominante à l'attirance et aux sentiments.
- ***Saho. Une tradition malienne***, documentaire de Louis Decque (France, 1996). Dans un pays largement islamisé, le réalisateur interroge la coutume selon laquelle les jeunes gens et jeunes filles allaient habiter dans des maisons communes appelées saho pour y apprendre la vie en collectivité et y recevoir leur initiation amoureuse.
- ***L'esquive***, fiction d'Abdelletif Kechiche (France, 2004). Les amours contrariés de deux adolescents en banlieue parisienne.

2. Travail avec les élèves :

- *L'amour est-il universel ?*
- *Comment choisit-on son amoureux ?*
- *Est-ce que le regard des autres est important dans une histoire d'amour ?*
- *Qui d'autre rentre en jeu dans cette relation ?*
- *Comment décide-t-on, en amour, de continuer ou d'arrêter la relation?*
- *Rêvez-vous de vous marier ? Le romantisme est-il encore de mise ?*

3. Travail demandé aux élèves :

À la fin de la première séance et en vue de la seconde, il sera demandé aux élèves de rapporter une histoire d'amour ou un mariage, issu d'un livre, d'un film ou de la réalité et de le décrire.

informations pratiques

Ce livret pédagogique a été réalisé par l'association EthnoArt

Contact :

Association EthnoArt

77, rue des cités

93 300 Aubervilliers

Tel : 01 41 57 04 63

Rédaction : Mourad Hakmi, Marie-Pierre Julien et Stéphanie Pouessel

Conception graphique et illustrations : Juliette Six

Les ethnologues tiennent à remercier particulièrement

Anne Monjaret (directrice de recherche CNRS/ Cerlis/ université Paris 5)
pour sa relecture attentive.

Un DVD intitulé « L'ethnologie à l'école » réalisé en 2008 est également
disponible sur simple demande à l'association EthnoArt.

Imprimé en France

Expression II

10 bis rue Bisson

75020 Paris

01 43 58 26 26



Graines d'ethnologie

Depuis plusieurs années, l'association EthnoArt intervient dans les collèges et lycées d'Ile-de-France pour mener des ateliers d'initiation à l'ethnologie. Ces ateliers invitent les élèves à s'interroger sur le monde qui les entoure en expérimentant les méthodes et outils des sciences sociales.

Ce livre, destiné en priorité aux enseignants, dresse le bilan de ces interventions. Mêlant observations de terrain, rappels historiques et références bibliographiques, il aborde la question de la diversité culturelle à l'école et propose des fiches d'activités qui illustrent les notions et thèmes discutés en classe.



Vous aider à aider les autres



Graines d'ethnologie

Guide pédagogique sur la diversité socioculturelle à l'école



ethnoArt