

CEFOC HETS

DAS Santé sexuelle

2013-2015

# COMMENT INTERVENIR EN ÉDUCATION SEXUELLE DANS DES CLASSES MULTICULTURELLES ?

VANESSA MARQUET

Ch. du Pré-de-la-Croix 17

1222 Vézenaz

marquet\_vanessa@hotmail.com

13 septembre 2015

# TABLE DES MATIÈRES

## **I. Introduction**

- a. Définition et explication des termes p.1
- b. Motivations pour le thème p.2
- c. Les objectifs poursuivis p.2

## **II. Développement et réflexion**

- a. De quelle multiculturalité parle-t-on ? p.4
- b. L'identité culturelle p.4
- c. Le contexte scolaire p.6
- d. Migration et sexualité p.7
- e. L'ethnocentrisme p.8
- f. Stéréotypes p.11

## **III. Pistes d'interventions**

- a. Interroger sa propre identité p.13
- b. La posture d'ouverture p.15
- c. Le cadre p.16
- d. Et encore... p.17

## **IV. Conclusion**

p.18



# I. Introduction

## *a. Définition et explication des termes*

La question « Comment intervenir en éducation sexuelle dans des classes multiculturelles ? » nécessite une précision du terme multiculturel, afin de ne pas créer de malentendus et de confusions.

Le préfixe « multi- » vient du latin « multus » qui signifie « nombreux, divers ».

Quand on parle de multiculturel dans une classe, on se réfère à la présence simultanée de diverses cultures. Pour ce travail, nous garderons la définition que donne Warnier à la culture :

« La culture est une totalité complexe faite de normes, d'habitudes, de répertoires d'action et de représentation, acquise par l'homme en tant que membre d'une société. Toute culture est singulière géographiquement ou socialement localisée, objet d'expression discursive dans une langue donnée, facteur d'identification pour les groupes et les individus et de différenciation à l'égard des autres, ainsi que d'orientation des acteurs les uns par rapport aux autres et par rapport à leur environnement. Toute culture est transmise par des traditions reformulées en fonction du contexte historique. » (Warnier, 1999, p.13).

Nous nous intéresserons donc, pour ce travail, aux moyens à mettre en place pour intervenir dans les classes dites « ordinaires » où cohabitent très souvent des élèves ayants différentes origines culturelles. Nous ne parlerons pas des classes d'accueil et classes d'insertion où la multiculturalité des élèves est plus « évidente » et où on a affaire à des élèves fraîchement arrivés. Ces dernières sont donc peut-être plus homogènes dans leur hétérogénéité. Ce choix n'est pas arbitraire. En effet, il me semble que pour les classes d'accueil et d'insertion, les institutions se sont penchées sur la question de manière plus explicite, qu'il est donc certainement plus aisé de trouver des outils et pistes de réflexions existants et que le programme est donc clairement adapté. En outre, dans la pratique, la probabilité de se trouver face une classe ordinaire et plus grande.

## *b. Motivations pour le thème*

Quand on parle de multiculturalité, on parle forcément de migrations, qu'elles soient plus ou moins récentes. Le sujet de la migration est on ne peut plus actuel. En effet, il est devenu, depuis quelques semaines, voire quelques mois, impossible d'allumer la télévision ou d'ouvrir le journal, sans en entendre parler. Vu la situation politique et économique internationale, des millions d'adultes et d'enfants sont poussés chaque jour sur le chemin de l'exil. Ils parcourent des milliers de kilomètres, traversent de nombreuses frontières et certains d'entre eux se retrouveront bientôt assis sur nos bancs d'écoles. Les déplacements de populations ne sont pas récents. Ils ont de tout temps existé et font même complètement partie de l'histoire de l'humanité. Nous avons donc depuis longtemps des élèves issus de l'immigration dans nos écoles. A Genève, où un peu plus de 40 % de la population est étrangère, il me semble primordial de prendre ce paramètre en compte. En effet, ma pratique actuelle d'assistante sociale dans une école genevoise me permet de me rendre compte, lors des entretiens individuels que je mène, que la culture d'origine de l'élève, qu'il soit né en Suisse ou pas, a une grande importance dans de nombreux aspects psycho-sociaux de sa vie, dans son quotidien et aussi son rapport à la santé sexuelle.

De plus, lors de plusieurs voyages, en Afrique notamment, j'ai parfois été surprise de constater, au contact des populations locales, que ce je prenais pour universel ne l'était pas toujours et que d'autres aspects que je prenais pour culturels ne l'étaient pas ou en tout cas, étaient communs avec ma propre culture d'origine. Ayant beaucoup parlé avec des femmes, sur place, j'ai eu à plusieurs reprises l'occasion d'aborder plus ou moins directement le sujet de la sexualité, des rapports hommes-femmes et j'ai parfois été surprise. Mes préjugés ont été bousculés, mon analyse des choses aussi. J'ai alors compris la raison d'être ou l'existence de certaines pratiques et j'ai donc pu leur donner sens. Pour ces raisons, je tiens tout particulièrement à ne pas me figer dans une approche ethnocentrée lors de mes interventions. Je souhaite donc ne pas heurter ou stigmatiser des élèves ayant d'autres systèmes de valeurs, connaissant une autre organisation sociale ou familiale, ne pas imposer une façon de faire ou de penser. Je tiens au contraire, dans l'idéal, à ouvrir un espace de dialogue, d'échanges respectueux qui peut être bénéfique autant pour les élèves issus de l'immigration que pour les élèves suisses d'origine.

## *c. Les objectifs poursuivis*

Ce travail, cette réflexion, a pour but de me préparer à d'éventuelles divergences de points de vue voire à des remises en question de mes interventions, auxquelles je pourrais être confrontée dans ma future pratique. J'aimerais aussi pouvoir intervenir avec respect des élèves, de leur culture et points de vue. Le mal-être de certains élèves, alimenté par la montée des extrémismes religieux mettent parfois les enseignants dans des positions délicates. En effet, il arrive parfois,

que des élèves remettent en question les dires des enseignants, notamment dans le contexte des cours d'histoire, lorsque par exemple le sujet de la Shoah est abordé. Les sujets liés à l'histoire et à la religion sont régulièrement des sujets sensibles. L'intervention en éducation sexuelle est également susceptible d'être un sujet sensible, remis en question par certains élèves. La manière dont doit être vécue la sexualité est effectivement dictée de manière assez stricte par la plupart des religions et des réactions négatives pourraient survenir de la part des élèves ou de leurs parents.

Pouvoir instaurer un climat de respect et de confiance au sein de la classe, où tous les élèves, quelles que soient leurs provenances géographiques ou leurs convictions religieuses, se sentent à l'aise, respecté et écouté, me paraît essentiel. Une recherche d'outils permettant d'aborder le groupe classe dans toute sa diversité, d'être à l'écoute des éventuels malaises, divergences de points de vue ou animosités serait donc éminemment utile.

Certains malaises des élèves ne sont pas toujours évidents à cerner. En effet, un jour, à la fin d'une intervention en éducation sexuelle dans une classe de 11ème Harnos, j'ai demandé tout à fait par hasard à une élève si le cours s'était bien passé pour elle. Cette jeune fille avait la peau noire, mais j'ignore quelle était son origine exacte. Elle m'a répondu : « Ça va, mais je n'étais pas très à l'aise, car je n'ai normalement pas trop le droit d'entendre ces choses-là ». Le cours avec les 11ème Harnos, chez Profa, se construit autour des questions anonymes des élèves, qui peuvent parfois porter sur la pornographie, sur les parties du corps liées au plaisir ou à certaines pratiques sexuelles. J'ai alors demandé à l'élève si le fait qu'elle n'ait « pas le droit d'entendre ces choses-là » était en lien avec ce que lui transmet sa famille et sa culture. Elle m'a répondu par l'affirmative puis elle est partie. Stressée par l'intervention et en position de stagiaire, je n'ai pas eu le réflexe de lui proposer de rester un moment pour en discuter. Mais sa réponse m'a amenée à renforcer les questions que je me posais déjà au sujet des tabous et des valeurs familiales et culturelles qui ne correspondent pas toujours aux valeurs qui leur sont transmises en classe. Je me demandais effectivement comment être dans le respect d'autrui tout en abordant la sexualité, sujet qui touche l'intimité la plus profonde, d'un point de vue et d'une façon qui me paraît tout à fait occidental. J'ai donc ressenti le besoin de pouvoir me construire un positionnement éthique qui corresponde à mes valeurs de respect de l'altérité tout en me sentant légitime dans mon rôle d'intervenante en santé sexuelle.

## **II. Développement et réflexion**

### *a. De quelle multiculturalité parle-t-on ?*

Nous avons vu, plus haut, la définition du terme multiculturel. Mais de manière plus concrète, de quelle multiculturalité parle-t-on, quand il s'agit des classes face auxquelles nous menons nos interventions en santé sexuelle ?

Dans les classes, nous nous trouvons face à une proportion importante d'élèves issus de l'immigration. Ces élèves ne forment pas un groupe homogène. En effet, il existe en son sein, une infinie variété d'histoires et de situations : nés en Suisse, nés à l'étranger, enfant de fonctionnaire international, de scientifique engagé dans une multinationale, demandeur d'asile, sans statut, européen, extra-européen, chrétien, musulman, bouddhiste, migration choisie, migration subie à cause d'une situation invivable dans le pays d'origine, francophone, non francophone, ayant la nationalité suisse ou de nationalité étrangère. Cette liste n'est bien entendu pas exhaustive.

Nous voyons tout de même à travers celle-ci la multiplicité des situations et donc l'impossibilité de les appréhender comme si elles se ressemblaient toutes. Le point commun de ces élèves est qu'ils sont tous originaire d'un pays étranger et qu'ils se retrouvent dans le même pays et peut-être même dans la même classe. De ce point commun découlent des similitudes entre eux liées au fait même d'être issus d'une culture étrangère à celle du pays d'accueil. Pour pouvoir accueillir et accompagner ces jeunes dans différents aspects de leur vie et notamment en santé sexuelle, nous devons réfléchir à ce qu'ils ont en commun, mais aussi à la multiplicité de leurs situations. A cette multiplicité d'ordre culturel, s'ajoute celle d'ordre social, celle des identités de genre et bien d'autres encore.

### *b. L'identité culturelle*

Qu'ils soient né en Suisse ou à l'étranger, la culture dans laquelle les élèves évoluent au sein de leur foyer est imprégnée de la culture de leur pays d'origine ou de celui de leurs parents.

Ces derniers tenteront de transmettre leurs valeurs culturelles avec plus ou moins de force, selon leur situation et le contexte de leur migration. Certains de ces contextes favorisent un attachement fort aux codes et valeurs du pays d'origine. C'est par exemple le cas de certaines personnes réfugiées, qui ont pour projet de rentrer un jour dans leur pays, quand la situation de celui-ci sera stabilisée. C'est également le cas des personnes qui n'ont pas de statut légal et qui vivent avec le risque d'être un jour ou l'autre renvoyées dans leur pays. Ce lien qu'ils tentent de maintenir avec leur pays d'origine, leur permettra, s'ils peuvent rentrer plus tard, de se sentir toujours bien

chez eux.

Quand on a le temps de se préparer à la migration, celle-ci est projet. Quand on n'a pas eu le temps, quand on a dû fuir, la migration est vécue comme une blessure. De plus, l'homme ne peut pas vivre hors culture. La culture, les règles et les codes, c'est effectivement ce qui fait qu'on est humain. Or, quand une personne migre, elle doit faire le deuil des règles et des codes qui ont été les siens, qui ont fait d'elle ce qu'elle est aujourd'hui, ce qui n'est pas facile. Pour certaines personnes, c'est même très douloureux et source d'angoisse. Alors, pour ne pas trahir leur culture d'origine, leur pays, leur proches qui y sont restés, elles vont s'attacher de manière très prononcée et parfois figée à ce qu'elles ont vécu là-bas et aux valeurs qui y prédominent. Les enfants de ces familles vivent donc à la maison dans un contexte culturel qui a des règles, des codes et des valeurs pouvant fortement différer de ceux qu'ils rencontrent à l'école. A chaque fois que le jeune entre et sort de chez lui, il est confronté à des contextes culturels différents, celui de la maison et celui de l'extérieur. Il change donc plusieurs fois par jour de système, ce qui lui demande une grande capacité d'adaptation. Ces changements de contexte incessants lui permettent de se créer sa propre identité culturelle, une sorte de nouvelle option. « La création d'une troisième voie consiste en l'intégration de deux (ou plusieurs) identifications permettant à l'adolescent d'avoir une culture fonctionnelle. » (Ciprut, 2001, p42). Chez les élèves issus de l'immigration, l'existence de cette troisième voie, qui est en fait son identité culturelle propre est peut-être plus évidente. Mais ne sommes-nous pas tous faits d'identités culturelles diverses ? L'enfant, l'adolescent et l'adulte n'évoluent pas dans une bulle, mais au contact de sa famille, de ses pairs, de ses professeurs puis de ses collègues et amis. Tous ces échanges, ces contacts, participent à la construction de notre identité. Tout un chacun a plusieurs groupes d'appartenance et donc une identité multiple. La famille n'est jamais le seul lieu où on se construit, qu'on soit migrant ou pas.

Notre propre diversité peut alors être un outil pour comprendre, pour entrer en communication avec l'altérité de l'élève qu'on a en face de soi. « Être conscient d'être divers et un, singulier, unique et pluriel, complexe » (Belkaïd, 2002, p.215) est très important quand on a face à soi un groupe hétérogène d'élèves. En outre, l'identité culturelle n'est pas figée, elle est en perpétuel mouvement, en perpétuelle adaptation. « La culture se situe et agit à l'extérieur de l'être humain. A l'intérieur aussi. Dans ces deux « contextes », avec les deux et entre les deux, elle échappe à l'uniforme, au monolithique, à l'immobilité. Elle est diverse ». (Belkaïd, 2002, p.208). Prendre conscience de ces paramètres permet certainement une plus grande ouverture à l'autre. Pour en prendre conscience, il est nécessaire que l'intervenant en santé sexuelle ait mené une réflexion sur sa propre identité : quelle est sa langue, sa religion, son histoire, son parcours, ses lieux de socialisation ? Cette introspection permet à l'intervenant de se décentrer et de prendre conscience de la diversité culturelle en lui. Il lui sera alors plus facile de s'ouvrir aux autres.

« Ainsi, travailler à son histoire de vie c'est se coltiner avec des dimensions de soi qui font surgir la diversité culturelle dont on est pétri, revisiter des expériences qui ont marqué, qui font sens et qui ont concouru à la construction de notre manière de voir le monde, de voir l'école, les élèves, le savoir » (Belkaïd, 2002, p.219).

### *c. Le contexte scolaire*

Intervenir en éducation sexuelle dans le contexte scolaire amène à réfléchir aux liens qu'entretiennent les élèves issus de l'immigration et leur famille avec l'institution scolaire. Le système scolaire helvétique (si on peut le dire ainsi, sachant que même au sein de la Suisse, il n'y a pas une homogénéité des systèmes scolaires) est souvent bien différent des systèmes qu'ont connus les élèves ou les parents des élèves dans leur pays. En effet, dans certains pays, les parents délèguent l'autorité à l'école en lui faisant entièrement confiance, dans d'autres, au contraire, les parents participent activement à la vie de l'établissement, ce qui est par exemple le cas des pays anglo-saxons. Les façons de noter et d'évaluer les élèves varient aussi beaucoup d'un pays à l'autre. Dans certaines régions du monde, l'école s'ouvre à des activités extrascolaires et au sport alors qu'ailleurs, la transmission des connaissances ne se fait qu'au sein même de l'établissement. Certains pays ont aussi des écoles mixtes, d'autres pas. Le vécu scolaire des élèves et de leurs parents n'a donc parfois rien à voir avec ce qu'ils connaissent ici. En outre, certains parents ont été peu ou pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine. Ils ne sont donc pas à l'aise dans le milieu scolaire et c'est d'autant plus fort s'ils ne parlent pas la langue locale. Il arrive que des parents ne comprennent pas bien pourquoi on emmène leur enfant au théâtre, au musée, alors on peut s'imaginer le degré d'incompréhension quand on leur dit qu'une personne extérieure va venir parler de sexualité à leur enfant. Lors d'un entretien, une jeune femme sénégalaise qui avait eu son premier cours d'éducation sexuelle dans une classe d'un établissement post-obligatoire peu après son arrivée à Genève, m'a dit qu'elle avait été très gênée durant l'intervention, car dans sa culture, « on ne parle pas de ces choses-là avec un aîné ». Elle m'a ensuite expliqué que les femmes de son pays parlent de sexualité entre elles, mais toujours entre femmes de même génération et de manière plutôt informelle. Il était donc gênant pour elle, d'aborder un tel sujet avec un adulte et qui plus est dans un cadre scolaire et mixte. Le simple fait que le sujet soit abordé dans ce cadre peut donc être source de malaise. Ce sont des élèves qui resteront certainement un peu en retrait du cours, sans trop participer. Ce malaise ressenti par cette jeune fille sénégalaise aurait sans doute été atténué si elle était arrivée plus jeune en Suisse. En effet, les enfants, au fil des ans, arrivent à passer plusieurs fois par jour d'une culture à l'autre, comme le témoigne un garçon d'origine turque, dans le documentaire *Zep toi même* en disant : « Je me sens français quand je suis avec des français et turc quand je suis chez moi. »

#### *d. Migration et sexualité*

Quand le terme migration est mis en lien avec celui de sexualité, c'est souvent pour parler du sida. Il existe en effet très peu d'autres études sur la sexualité des personnes migrantes. Nous savons toutefois que « pour ceux arrivés avant l'âge de 10 ans, les modalités d'entrée dans la sexualité sont proches de celles de la population non migrante. » (Marsicano, Lydié, Bajos, 2011, p.313). Pour ceux qui sont arrivés après l'enfance, les modalités d'entrée dans la sexualité diffèrent donc de celles de la population locale. Elles diffèrent de la population locale mais également de la population dans le pays d'origine. En effet, il a été remarqué que les femmes originaires d'Afrique de l'Ouest ont des rapports sexuels plus tardifs que les hommes lorsqu'elles vivent en France, alors que dans leurs pays d'origine, elles ont des rapports sexuels beaucoup plus précoces que les hommes. A l'intérieur de ce même groupe, il existe des variantes au niveau de l'âge d'entrée dans la sexualité, liées au niveau d'études et à la religion. La seule connaissance de ce qui se passe généralement dans son pays d'origine, ne permet donc pas à l'intervenant en santé sexuelle de faire des déductions pour comprendre ce que la personne migrante vit ici. En effet, « la migration ne conduit pas toujours à améliorer la situation des femmes ni à réduire les inégalités entre les sexes. (...) En contexte migratoire, le rôle de la religion semble se renforcer, notamment pour les femmes » (Marsicano, Lydié, Bajos, 2011, p.330). Le fait même d'être migrant est donc un paramètre qui modifie les comportements à l'égard de la santé sexuelle.

Il faut ajouter à cela que le stress lié au statut, aux ressources financières et à la famille restée au pays fait qu'en contexte migratoire, la santé sexuelle n'est pas perçue par le migrant comme une priorité. Pour cette raison, entre autres, il y a une forte prévalence d'interruption de grossesse chez les femmes migrantes.

En outre, d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, la sexualité est vue, vécue et ritualisée de manière très variable et cela dès la petite enfance. C'est le cas par exemple à la circoncision, effectuée dans de nombreuses cultures, mais ritualisée de manière diverses selon la religion, le pays et le groupe d'appartenance. Le rituel du mariage est un rituel commun à la plupart des cultures, mais ses règles et sa mise en pratique varient d'un bout à l'autre du monde.

Il y a aussi dans toutes les cultures des concepts de genre. Les tâches et les rôles sont effectivement répartis de manière différenciée pour le masculin et pour le féminin dans pratiquement toutes les cultures. Cette différenciation est présente partout, mais c'est sa mise en application qui varie. L'exemple suivant nous montre à quel point les organisations sociales autour du genre peuvent être différentes de ce que nous connaissons dans les pays occidentaux :

« Chez les Nuers d'Afrique orientale (éleveurs du Soudan), le féminin est inconcevable en dehors du maternel.(...) Dans cette société, les femmes infertiles sont considérées comme des hommes. Elles peuvent prendre des épouses qu'un homme de la tribu peut féconder. Mais ce seront elles qui seront appelées père par leur enfant, ou mari par leur femme. »  
(Bennani, Piret, 2012)

On voit par cet exemple, que dans d'autres sociétés, la sexualité, le féminin, le masculin, ont été codifiés d'une manière bien différente de celle que nous connaissons en Europe. L'organisation de ce peuple Nuers face à l'infertilité peut heurter, questionner voire choquer quelqu'un ayant grandi en Europe. En essayant de se décentrer, de se mettre à la place de l'autre, on peut comprendre qu'il se trouve également en situation d'incompréhension et de choc quand il découvre nos mœurs et notre façon de vivre. Se décentrer ne va pas de soi, nous vivons, voyons le monde et nous l'expliquons, sans en être toujours conscient, à travers qui nous sommes et qui nous sommes en fonction de notre culture et de notre vécu. C'est ce que l'on nomme l'ethnocentrisme.

### *e. L'ethnocentrisme*

« Chacun appelle barbarie ce qui n'est pas son usage » Montaigne

L'ethnocentrisme signifie : « voir le monde et sa diversité à travers le prisme privilégié et plus ou moins exclusif des idées, des intérêts et des archétypes de notre communauté d'origine, sans regards critiques sur celle-ci » (Taguieff, 2013)

Toute société humaine a tendance à voir le monde à travers sa culture, ses codes, ses représentations et à se considérer comme étant supérieure aux autres. De nombreux peuples se considèrent et se nomment eux-mêmes par un terme signifiant « les hommes », en opposition aux autres qu'ils ne considèrent pas comme humains. « Établir des distinctions sociales et affirmer des relations non égalitaires entre les hommes, les cultures, est l'attitude la mieux partagée par toutes les sociétés » (Kilani, 1994, p.19)

L'ethnocentrisme européen, qui est la conviction de la supériorité de la culture et des valeurs occidentales est l'élément qui a justifié la conquête du monde et la colonisation. Cette conviction n'a pas disparu aujourd'hui et c'est pour cette raison que nous continuons d'assister à une occidentalisation du monde. La tendance est de penser que les occidentaux sont en avance, qu'ils sont modernes, contrairement aux autres cultures qui restent figées dans des traditions qui les empêchent d'évoluer. L'occidental pense donc souvent qu'il doit imposer sa vision du monde, car elle est juste est universelle et que tous les peuples devraient s'aligner sur son progrès

économique, politique, médical et culturel.

« L'ethnocentrisme européen, au cours de l'histoire, a créé des implicites pour légitimer l'entreprise coloniale et post-coloniale. Un de ces implicites, encore présent aujourd'hui et continuant d'exercer une influence, est celui de l'universalité de la culture occidentale. C'est à partir de cet implicite que l'on trouve la tendance à inférioriser la savoir, la vision du monde, la conception et mode de vie des autres cultures, Celui-ci véhicule certaines « vérités » conçues sur la base d'un seul et unique modèle de société ; il induit que c'est aux « autres » de rattraper « leur retard » par rapport à la société occidentale ». (Dasen, Marin, 2008, p.5)

Mais de quel retard s'agit-il ? Tous les peuples, toutes les cultures ont évolué et continuent d'évoluer, mais les axes de développement diffèrent d'une culture à l'autre et les grilles de lecture du monde qui en découlent également. Les institutions, lois, codes et systèmes économiques mis en place sont donc différents, car ils s'adaptent à la culture, aux réalités et à l'environnement local. Il est donc faux de penser que notre médecine, nos valeurs, notre construction de la famille et notre vision de la démocratie sont universels et doivent être adoptés par tous les peuples. Penser cela remet en cause l'égalité entre les peuples et sous-entend que le système occidental est meilleur, plus performant et en avance sur les autres systèmes.

Bien que cela puisse paraître surprenant, une lecture du monde ethnocentrique existe également chez les personnes ayant un contact régulier avec l'altérité, notamment dans le cadre de mises en place de projets humanitaires. Les personnes travaillant sur de tels projets sont de manière générale plutôt ouvertes et sensibles aux différences. Il n'en demeure pas moins que les objectifs visent la plupart du temps le progrès tel que nous l'entendons dans les pays occidentaux. Ces projets ne sont donc pas toujours adaptés aux besoins et à l'environnement des populations auxquelles ils s'adressent, raison pour laquelle ils ne sont souvent pas viables à long terme.

N'ayant pas les grilles de lecture des autres cultures, et ayant le réflexe d'analyser ce qu'on voit à travers nos propres repères culturels, des problèmes de compréhension et d'interprétation peuvent survenir lorsqu'on essaie de comprendre ce qui se présente à nous en matière de sexualité par exemple. En effet, un Européen voyant deux hommes marcher main dans la main dans la rue, interprétera certainement cela comme étant un couple d'homosexuel et aura de la peine à admettre que le même comportement, en Afrique n'est qu'un simple signe d'amitié entre les deux personnes. Je me souviens effectivement du malaise d'un ami, au Bénin, lorsque le jeune homme de la famille chez laquelle nous étions logés lui a pris sa main pour se promener dans le quartier. Bien qu'il ait pu voir et constater depuis quelques jours que ce geste d'amitié était courant entre les hommes dans ce contexte culturel, il avait du mal à se l'approprier et à le détacher de la

signification qu'il avait pour lui et sentit un malaise. Il lui était difficile de se détacher de sa grille de lecture qui interprète cela comme un élan amoureux. Cette difficulté était due à « l'impossibilité de fonctionner même intellectuellement hors culture » (Singleton, 2004, p. 33). Lorsqu'on vit ce genre d'expérience, cela peut aider à se décentrer et à réaliser qu'un simple geste qu'on prenait pour universel ou pour lequel on ne s'était jamais vraiment posé de question, peut avoir une toute autre signification à quelques milliers de kilomètres de chez nous. Ressentir ce malaise et l'analyser peut aider à se mettre à la place de l'étranger qui vit en Suisse, où des attitudes et modes d'actions qui nous paraissent banals peuvent le heurter ou l'interroger. Lorsque ce sentiment de malaise ou d'incompréhension est intense, il s'agit d'un choc culturel. Lors de mes voyages en Afrique, j'ai pu constater, dans d'autres domaines ayant un lien avec la sexualité, que les grilles de lectures varient fortement d'un contexte à l'autre. Dans beaucoup de pays d'Afrique, les parents sont très pudiques face à leurs enfants. Devant ces derniers, ils ne s'embrassent pas et ne se montrent jamais nus. Les plupart des enfants suisses, eux, voient leurs parents nus et prennent même parfois le bain avec, ce qui choquerait quelqu'un venant d'Afrique. En revanche, la plupart des enfants africains assistent depuis tout petit à des fêtes dans lesquelles les adultes effectuent des danses très sensuelles, qui choqueraient de nombreux européens. Ces différences montrent en effet que toutes les cultures ont des coutumes et des habitudes qui correspondent à des codes, à des tabous, mais que ceux-ci varient d'un contexte à l'autre. Se décentrer de sa culture d'origine est donc indispensable pour ne pas mal interpréter ce qu'on voit, ce qu'on perçoit et ce qu'on entend chez l'Autre.

Dans le domaine de la santé et donc aussi de la santé sexuelle, les interprétations des maux, la façon de les guérir varient d'une culture à l'autre. Dans les pays occidentaux, la tendance est de penser que la médecine, telle qu'elle y est pratiquée, est supérieure aux autres médecines, parce qu'elle est scientifique et donc universelle. Notre ethnocentrisme nous poussant à aller chercher chez l'Autre l'équivalent de ce qu'on trouve chez nous, nous pensons avoir trouvé un équivalent des médecins chez ce que nous nommons en français « guérisseur ». Or, d'après Singleton, ce terme serait éminemment réducteur :

« Quand le mganga fonctionne tout autant comme météorologue, psychothérapeute de groupe, assistant social et vétérinaire que comme médecin, on voit tout ce qu'il peut y avoir d'étriqué, de réductionniste, de récupérateur, d'ethnocentrique à le considérer essentiellement comme relevant du domaine médical ». ( Singleton, 2004, p.51)

Par ce rôle plus global qu'a le mganga par rapport à nos médecins, nous pouvons comprendre que dans la société où il exerce, les maux sont appréhendés de manière beaucoup plus globale qu'en occident. On prend effectivement compte, de ce qu'il se passe au sein de la famille, des

interactions entre les gens, du climat atmosphérique et d'autres paramètres encore. Des messages de prévention en santé sexuelle adressés à des personnes issues de ces cultures devraient être adaptés pour être efficace.

J'ai un jour entendu qu'un médecin africain (médecin comme nous l'entendons ici en Suisse, pas guérisseur) avait dit que « de toute façon, le sida, c'est Dieu qui décide ». J'ai pendant longtemps été choquée par ces propos en me disant qu'il était inconscient, qu'il détruisait ainsi tout le travail de prévention qui pouvait être fait. Je me dis aujourd'hui que, n'ayant pas eu à ma connaissance tout le contexte dans lequel de tels propos avaient été tenu, il faisait peut-être allusion à l'impossibilité de maîtriser totalement la contamination, par exemple lors de rupture de préservatif. Il y a effectivement des personnes qui ne prennent aucun risques, mais qui seront tout de même contaminée et d'autres qui ont régulièrement des comportements à risque et qui n'attraperont pas le VIH. Ces propos ont été tenus dans un pays à majorité musulmane, où les gens, concernant le futur, s'en remettent beaucoup à Dieu. Même si je ne peux pas adhérer à un tel discours, je me dis qu'il n'est peut-être pas dénué de sens dans un autre contexte.

Pour clore ce chapitre sur l'ethnocentrisme je citerais cette phrase de Singleton :

« Puisque hors culture il n'y a rien, puisque nous sommes toujours quelque part à un moment donné, le seul choix sociologique qu'il nous est loisible de faire n'est pas d'être ou ne pas être ethnocentriques, mais tout simplement de l'être de manière consciente et critique ou non. Le tout, c'est d'assumer les limites de son ethnocentricité et de ne pas croire que l'on peut être partout à la fois. » (Singleton, 2004, p.182)

## **f. Stéréotypes**

Lorsqu'on travaille avec des jeunes, et particulièrement avec des jeunes issus de l'immigration, on doit se méfier des stéréotypes qu'on pourrait avoir les concernant.

Les stéréotypes surviennent à l'esprit de manière inconsciente. Leur rôle est de simplifier la communication avec des images, des références communément admises à l'égard d'un groupe qui n'est pas le nôtre. Les stéréotypes permettent donc aux groupes de se distinguer les uns des autres. Ils sont généralement des croyances véhiculées au sein d'un groupe par les membres de ce groupe, par les médias ou les plaisanteries à l'égard d'un autre groupe.

Le stéréotype est à distinguer du préjugé, qui lui, est issu d'un processus plus conscient et qui porte intrinsèquement un jugement de valeur positif ou négatif. Même en ayant travaillé sur ses

préjugés et s'en étant débarrassé, des stéréotypes peuvent tout de même surgir dans la pensée, surtout dans des situations déstabilisantes par exemple de stress et de fatigue. Tout un chacun peut donc être sujet, à un moment ou à un autre, à faire appel à des stéréotypes pour comprendre une situation. L'important est toutefois d'être conscient de leur existence et de les modeler, car cela est heureusement possible. En effet, « les convictions personnelles sont plus présentes à la conscience et davantage soumises à notre contrôle. Elles interviennent pour « corriger » l'activation des stéréotypes. » (Sanchez-Mazas, 2014, p.52)

Les effets des stéréotypes sont variables. Ils ont parfois pour simple but de faire rire, mais ils peuvent aussi mener jusqu'à la discrimination ou l'extermination du groupe auquel ils s'adressent. L'apartheid en Afrique du Sud et l'extermination des Juifs par l'Allemagne nazie en sont des exemples. Les stéréotypes ont permis, dans ces deux exemples, de justifier les atrocités commises. Il est effectivement plus aisé de maltraiter un groupe, si on lui attribue des caractéristiques négatives. En outre, « le stéréotype de l'autre contient souvent des caractéristiques qui représentent l'inverse des nôtres, ce qui souligne sa fonction non seulement de rejet de l'autre mais de valorisation du nous par contraste. » (Sanchez-Mazas, 2014, p. 57)

Des stéréotypes liés à l'origine peuvent survenir chez les enseignants et donc également chez l'intervenant en éducation sexuelle. Un exemple serait par exemple de penser qu'un élève, parce qu'il a un nom arabe, aura forcément des idées négatives à l'égard des femmes ou qu'une fille parce qu'elle est noire, viendra forcément d'une famille nombreuse. De telles pensées font effectivement appel à des stéréotypes et enferment l'élève dans l'image figée que l'enseignant a de lui.

Les stéréotypes, qu'ils soient positifs ou négatifs, peuvent amener l'intervenant à expliquer toute remarque, tout comportement de l'élève par son origine culturelle. Cela peut donc le mettre dans des difficultés de communication et de compréhension des élèves à cause d'un jugement manquant de finesse. Il ne faut effectivement pas oublier que les élèves sont des sujets capables de faire des choix au carrefour de plusieurs cultures et que leur jeune âge fait qu'ils sont susceptibles de s'adapter rapidement aux mœurs du pays d'accueil.

Durant l'intervention auprès d'une classe, il s'agit donc de trouver le juste milieu, la bonne distance entre la négation des altérités culturelles présentes et le culturalisme qui consisterait à voir des spécificités culturelles chez tous les élèves ayant l'air d'avoir une origine culturelle différente de celle de l'intervenant.

Regardons maintenant de plus près ce qu'un intervenant en éducation sexuelle devrait justement mettre en place pour se trouver dans ce juste milieu.

### **III. Pistes d'intervention**

#### ***a. Interroger sa propre identité***

Lorsqu'on intervient en éducation sexuelle, il est important de s'interroger régulièrement sur le parcours qui nous a amené à être ce qu'on est et à penser ce qu'on pense. Cela est encore plus vrai lorsqu'on a face à soi une classe dans laquelle les élèves ont des origines très diverses. Dans ce cas-là, la réflexion préalable à mener par l'intervenant doit porter un accent tout particulier sur son identité culturelle et sur la façon dont celle-ci s'est construite.

Tout un chacun a déjà vécu des chocs d'intensité variable qui peuvent s'apparenter à des chocs culturels et pour cela il n'y a pas besoin de partir à l'autre bout du monde. En effet, nous sommes construits par la culture prédominante de l'endroit où nous vivons ou des endroits où nous avons vécus, mais aussi par les valeurs propres à notre famille, par le métier que nous avons appris, par les personnes que nous fréquentons. Tous ces paramètres s'inscrivent en nous et font de nous ce que nous sommes. Lorsque nous entrons en contact, par exemple avec des personnes ayant reçu une toute autre éducation ou ayant un positionnement politique opposé au nôtre, nous pouvons nous retrouver en situation d'incompréhension s'apparentant à un choc culturel, qu'il est intéressant de mettre en parallèle avec un choc que peut vivre une personne migrante ou issue de l'immigration. Penser que la pluralité existe aussi au sein de nos propres groupes d'appartenance permet effectivement de nous décentrer et d'éviter une lecture trop simpliste de l'altérité.

En outre, nous avons tous vécu des changements, des transitions, qui nous ont bousculé ou mis dans des situations inconfortables. Un déménagement, un changement de quartier, un voyage dans un pays ou une ville qu'on ne connaît pas, dans un contexte où la langue parlée n'est pas la nôtre amènent forcément de la déstabilisation, une perte de repères. Même si cette déstabilisation est temporaire et pas ou peu douloureuse, elle nous permet, en se connectant avec les émotions ressenties à ce moment-là, d'imaginer ce qu'une personne en situation de migration peut vivre. Plus le changement contextuel et les différences culturelles et religieuses sont importants, plus les émotions ressenties risquent d'être vives.

Le contexte de la migration compte aussi. S'il s'agit d'un projet préparé, les personnes auront eu le temps de se documenter sur le pays d'accueil et seront peut-être avides de découvertes. Au

contraire, une personne qui n'a pas eu le choix de la fuite se retrouvera malgré elle dans un contexte qui n'est pas le sien, qu'elle n'a pas souhaité et l'ouverture face à celui-ci risque de se faire avec plus de difficultés, d'autant plus que les blessures qui ont causé le départ peuvent elles-mêmes être la source d'une certaine anxiété et donc d'une difficulté à lâcher ce qui est connu, ce qui rassure. Tout en restant dans la même ville, certaines personnes ont de la peine à quitter leur appartement et leur quartier quand elles en sont obligées, par exemple à cause d'une mise en vente de leur appartement. On peut donc, en faisant un parallèle, essayer de s'imaginer l'intensité du choc et la douleur que peut provoquer un changement de pays, de contexte linguistique et religieux lorsque la migration n'est pas un choix, mais une question de survie.

Pour tenter de se décentrer, il est également intéressant de mener une réflexion sur ce qui engendre les conflits et incompréhension entre les générations au sein même de notre contexte culturel d'appartenance. Nous vivons tous dans des sociétés en mouvement, qui évoluent et changent avec le temps, où les aînés ne comprennent plus toujours les jeunes et où les jeunes ne se retrouvent pas toujours dans ce que leurs parents ou grands-parents essaient de leur transmettre.

En s'interrogeant sur sa propre identité, en osant faire une introspection approfondie, l'intervenant en éducation sexuelle peut se rendre compte de la pluralité qui existe en lui, au sein de sa famille, parmi ses groupes d'appartenance et aussi au sein de la société dans laquelle il évolue. La connexion avec sa pluralité, avec les altérités présentes dans son entourage proche, même s'il n'a pas vécu une grande migration, lui permettra certainement d'être plus empathique avec l'Autre qui se trouve face à lui, plus particulièrement quand celui-ci a un vécu migratoire.

Ce travail sur soi doit s'élargir à un travail sur son ethnocentrisme. Comme on l'a vu plus haut, il est impossible de ne pas être ethnocentrique, mais il est nécessaire d'en prendre conscience, afin de ne pas prendre ce qu'on pense et ce qu'on vit pour universel et de l'imposer aux élèves comme vérité absolue ou règle à adopter. Il est donc nécessaire de se demander si nos valeurs sont réellement universelles ou si elles sont simplement occidentales. Vouloir imposer à tout prix sa façon de voir peut provoquer un effet inverse chez l'élève qui se renfermera afin de protéger son identité. Il perdra ainsi sa capacité à se remettre en question. L'ouverture chez l'élève, sa capacité à recevoir et à traiter l'information dépend donc aussi de l'ouverture de l'intervenant.

## ***b. la posture d'ouverture***

La posture d'ouverture et de non jugement est à adopter par l'intervenant en éducation sexuelle, quel que soit son public, mais face à une classe multiculturelle, cela doit être fait de manière réellement conscientisée. Pouvoir accueillir un avis très divergeant n'est pas toujours aisé, mais cela est nécessaire pour que l'élève se sente respecté et reste ouvert à ce que nous pouvons amener à sa réflexion. En osant s'exprimer, il pourra à son tour aussi apporter des éléments de réflexion à l'intervenant. Cette posture se traduit par la place laissée à l'élève durant l'intervention. Il me paraît nécessaire de lui permettre de prendre la parole et de s'exprimer sur ce qu'il ressent et sur ce qu'on pense du sujet abordé dans son pays d'origine. Si on ne l'y invite pas, l'élève ne se sentira peut-être pas légitimé de le faire. La posture d'ouverture peut être clairement nommée en disant que dans d'autres cultures, dans d'autres pays on fait ou on pense différemment qu'ici et que si ce qui est amené choque ou interpelle quelqu'un, il a la possibilité de le dire. Ajouter que ce qu'il amène pourrait être intéressant pour notre propre réflexion me paraît essentiel. Cela permet peut-être à l'ensemble des élèves, si l'intervention ou son contenu les questionne, de se sentir plus à l'aise, sachant qu'ils ont la possibilité de le nommer. Se montrer ouvert à l'altérité d'entrée de jeu permet certainement d'emblée de faire baisser d'éventuelles tensions qui pourraient amener des élèves à désinvestir voire à saccager le cours. Montrer cette ouverture doit se faire avec tact, afin de ne pas créer l'effet inverse. Mettre sans cesse le doigt sur les autres cultures durant une intervention peut effectivement aussi stigmatiser les élèves concernés. Enfin, le langage non verbal de l'intervenant pourrait trahir une posture d'ouverture qu'il nomme sans l'avoir réellement intégrée. Il doit donc faire un vrai travail, en amont et en profondeur et être attentif au langage de son corps, à ses gestes et ses attitudes.

Cette posture d'ouverture est bien entendu plus difficile à adopter lorsque des propos nous touchent ou nous choquent. Je pense par exemple à la problématique de l'excision, qui est un sujet extrêmement délicat. Il est nécessaire de dire qu'ici, en Europe, on considère cela comme une mutilation et que c'est pour cette raison qu'il est absolument interdit de la faire. Mais il ne faut pas oublier qu'il peut y avoir des jeunes filles dans la classe, nées à l'étranger et excisées. Replacer cette pratique dans son contexte et préciser que les personnes qui font cette intervention à leur enfant ne le font pas dans le but de leur faire du mal, mais dans celui de faire d'elle un être respectable et intégrable dans leur société. Si le discours de l'intervenant diabolise l'excision et ceux qui la font subir à leur enfant, des élèves concernées pourraient se sentir jugées et en vouloir à leurs parents, ce qui n'est pas le but d'un cours d'éducation sexuelle. De plus, lors de mon stage en conseil, j'ai à plusieurs reprises été face à des femmes qui découvraient qu'elles avaient été excisées, sur la table de consultation de la gynécologue. Lors de l'entretien préliminaire, elles étaient dans l'incapacité de répondre à la question de savoir si elles avaient été excisées ou pas,

elles n'en avaient pas le souvenir, ce qui montre que l'opération n'avait pas été un traumatisme pour elles. Cela n'est pas le cas de toutes les femmes ayant subi une mutilation génitale, bien évidemment. Pour un sujet aussi délicat, diaboliser et culpabiliser les parents d'une élève qui aurait subi cette opération dans son pays d'origine, dans un contexte bien particulier ne ferait qu'agrandir le fossé culturel et d'incompréhension et n'amènerait rien de constructif. On peut effectivement être fermement contre une pratique, le dire, sans pour autant dénigrer ceux qui la font subir dans un contexte culturel bien particulier. Lorsqu'on dit être contre une pratique, il me paraît essentiel de dire pourquoi et dans quel contexte je me situe. Je ne peux effectivement pas savoir ce que j'aurais fait si j'étais née et avait grandi dans une région où cette pratique est d'actualité. Tous les sujets abordés en classe ne sont heureusement pas si extrêmes, mais tous méritent une réflexion sur leurs aspects culturels. Cette posture d'ouverture ne va donc pas de soi, elle doit être réfléchie, travaillée et pensée en fonction des sujets qui sont abordés.

Cette posture est une ouverture à d'autres modes de vie et de pensée, mais elle ne doit pas devenir du culturalisme qui consisterait à tout excuser et expliquer par la culture ou à penser qu'une réaction d'un élève, qu'elle soit positive ou négative trouve son explication dans son contexte culturel d'origine. En effet, la personnalité, l'origine et la culture familiale des élèves influent sur leurs réactions tout autant que leur origine ethnique. De plus, les adolescents ont tendance à faire comme leurs pairs et à vouloir se fondre dans la masse. Ils n'ont effectivement pas souvent envie d'être vus, lorsqu'ils sont en classe, par le seul prisme de leur origine ethnique. Ils ont surtout envie d'être un enfant ou adolescent comme les autres. Ils ne vont effectivement montrer que certaines facettes d'eux-mêmes pour pouvoir s'intégrer au groupe.

Il y a donc un subtil équilibre à trouver à mi-chemin entre une position trop ethnocentrique et le culturalisme. Cet équilibre n'est pas acquis une fois pour toute, mais il demande des ajustements incessants et une remise en question permanente.

### ***c. Le cadre***

On ne peut pas commencer une intervention dans une classe sans avoir, au préalable, posé le cadre. C'est valable pour toutes les disciplines scolaires comme pour l'éducation sexuelle. Avec une population multiculturelle, le cadre est nécessaire pour que les élèves se respectent entre eux, respectent la culture et les avis des uns et des autres. Sans cela, un élève, en s'exprimant, prendrait le risque qu'on se moque de lui. Il pourrait alors se sentir en danger, car le groupe vient ainsi heurter son identité individuelle. Il est donc important que l'on nomme clairement ce qu'on ne tolérera pas dans les façons de s'exprimer, par exemple le manque de respect d'autrui par des propos moqueurs ou dégradants.

Lors de la pose du cadre, il est important de dire que la sexualité est un sujet parfois gênant, souvent tabou, que certaines personnes n'en parlent pas ouvertement chez elles, car cela ne se fait pas dans leur famille ou dans leur culture ou que peut-être cela se fait, mais pas comme ici, à l'école, avec un adulte qui ne vient que pour ça. Nommer cela permet à l'élève de se sentir validé dans le malaise ou la gêne qu'il pourrait éventuellement ressentir et ainsi l'apaiser. Le fait qu'on soit conscient que chez lui cela peut être différent et de le dire, permet aussi certainement de diminuer la loyauté qu'il peut ressentir envers sa famille ou sa culture, car on ne vient pas prêcher une façon de penser, mais plutôt un échange et que dans cet échange, la possibilité d'altérité existe.

En outre, il faudrait aussi pouvoir dire que si quelque chose dans l'intervention les choque ou leur pose question. Ils peuvent le dire et on peut en parler. Préciser également que les échanges d'idées, quelles qu'elles soient sont enrichissants pour tout le monde. En effet, il est plus facile d'amener quelqu'un vers la réflexion, vers un éventuel changement de position, quand on l'autorise à s'exprimer et à expliquer ses propos. C'est également le cas quand un élève tiens des propos homophobes ou misogynes par exemple. S'il est autorisé à s'exprimer, en respectant toutefois la règle du respect, on pourra instaurer un dialogue avec lui, lui transmettre un autre avis et des informations scientifique. On aura ainsi, en évitant qu'il se braque, plus de chance de l'amener vers une réflexion. Pour éviter les dérapages, il faut tout de même préciser qu'on attend de tous que le langage utilisé en classe soit respectueux de l'intervenant et des autres élèves. Nommer la possibilité de ne pas être d'accord a, en soi, un effet décrispant.

#### ***d. Et encore...***

Après avoir mené une réflexion sur son identité, sa posture et avoir posé le cadre, il reste encore à l'intervenant des outils pratiques à utiliser lorsqu'il se trouve au cœur de son intervention en contexte multiculturel. Je ne propose pas ici une liste exhaustive de ces outils, mais je souhaite relever ceux qui me paraissent importants.

Les questions anonymes sont à mon avis un bon moyens, pour tous les élèves, qu'elles que soient leurs origines, d'oser poser des questions qu'ils n'oseraient pas poser directement. Il est toutefois évident que si un élève mentionne dans sa question un élément étant clairement en lien avec son origine et qu'il est le seul élève de cette origine en classe, il n'osera pas le faire. C'est donc un bon outil, avec ses limites.

Durant les interventions, le réseau vers lequel les jeunes peuvent se diriger en cas de besoin est souvent mentionné. Celui concernant les personnes migrantes pourraient également être mentionné, comme on le fait pour des élèves concernés par les questions LGBTIQ. Cela permet à tout un chacun d'exister et d'être respecté dans sa spécificité, dans son altérité.

## **IV. Conclusion**

Le travail dans un contexte multiculturel est très riche et intéressant, mais il nécessite préparation et réflexion.

Nous avons effectivement vu que ce que l'on place sous le terme « multiculturel » est très vaste et qu'il existe une infinie variété de situations liées à la migration. Les causes de la migration peuvent varier, ses buts aussi. Il existe en outre des origines ethniques et religieuses très variées dans les classes de la région. On ne peut donc pas créer une catégorie fermée dans laquelle on placerait tous les élèves issus de l'immigration. Pour pouvoir travailler avec un public si hétérogène, il est nécessaire de s'y préparer. L'essentiel est de mener une réflexion sur notre ethnocentrisme, qui, bien qu'inévitable peut être amoindri, afin d'éviter d'imposer une façon de voir qui nous paraît universelle et juste alors qu'elle ne l'est pas forcément pour tous. Il s'agit aussi de voir ce qu'on a de migrant en nous, de se reconnecter avec des expériences où nous avons été déstabilisés par un changement de contexte.

A la fin de ce travail l'idéal serait d'être capable de trouver la bonne distance entre l'ethnocentrisme, qui empêche de sortir de ses représentations et le culturalisme qui ne voit en l'Autre que son altérité. Cette position demande un travail constant. Il n'est jamais fait une fois pour toutes, car les réactions des élèves apporteront toujours de l'eau à notre moulin de la réflexion. De plus, les sujets en lien avec la santé sexuelle sont très variés. Certains sont peut-être plus facile à aborder que d'autres en contexte multiculturel, mais le sens de la réflexion, la posture d'ouverture et le cadre doivent rester les mêmes. Le but étant que les élèves puissent se sentir compris et à l'aise durant le cours d'éducation sexuelle, qu'ils soient issus de l'immigration ou suisses d'origine.

Ce n'est finalement pas tant les sujets abordés qui peuvent poser problème, mais la façon d'en parler. Les adolescents ont effectivement pour beaucoup d'entre-eux déjà visionné des images pornographiques sur leur téléphone portable ou celui des copains ou entendu parler de sexualité dans la cours de récréation, même si leur culture le leur interdit.. Ce n'est donc pas l'intervenant qui leur fera découvrir ces aspects-là de la sexualité, mais il est plutôt là pour en parler, faire de la

prévention et lancer une réflexion qui ne s'arrêtera pas une fois la porte de la classe refermée. Une posture d'ouverture, par le fait qu'elle accepte les élèves tels qu'ils sont leur permet de rester eux aussi ouverts et capable d'entendre des points de vues divers.

Enfin, je dirais que la diversité est ce qui fait la richesse de l'espèce humaine. Travailler dans le domaine de la santé sexuelle est une belle façon promouvoir cette diversité.

## **BIBLIOGRAPHIE**

BELKAÏD, M. (2002). La diversité culturelle: pour une formation des enseignants en altérité. In *Pourquoi des approches interculturelles en science de l'éducation ?* Paris : De Boeck supérieur

BENNANI, J., PIRET, B. (2012). *Désirs et sexualités. D'une culture à l'autre, d'une langue à l'autre.* Toulouse : Érès

CIPRUT, M-A. (2001). *De l'entre-deux à l'interculturalité.* Genève : IUED

DASEN, P., MARIN, J. (2008). L'éducation face à la mondialisation, aux migrations et aux droits de l'homme. In *Repere-The Education Sciences Journal.* www.ceeol.com

KILANI, M., (1994). *L'invention de l'autre.* Lausanne : Payot

MARSICANO, E., LYDIÉ, N., BAJOS, N., (2011). Genre et migration : l'entrée dans la sexualité des migrants d'Afrique subsaharienne en France. In *Population* (2011/2 vol.66). Paris : Institut national d'études démographiques

SANCHEZ-MAZAS, M. (2014). *Enseigner en contexte hétérogène.* Genève: UNIGE, FPSE, Publications

SINGLETON, M., (2004). *Critique de l'ethnocentrisme. Du missionnaire anthropophage à l'anthropologue post-développementiste.* Paris : L'aventurine

TAGUIEFF, P-A., (2013). *Dictionnaire historique et critique du racisme.* Paris : PUF

WARNIER, J-P. (1999). *La mondialisation de la culture.* Paris : La Découverte

### **Documentaire**

SEGRÉ, I. (2006). *Zep toi-même.* On Line Productions, SCÉRÉN-CNDP, VOI-SÉNART

