



Recherches en Éducation

N°26 - Juin 2016

École, citoyenneté, ethnicité

Numéro coordonné par
Béatrice Mabilon-Bonfils & Geneviève Zoïa

École, citoyenneté, ethnicité

Coordonné par Béatrice Mabilon-Bonfils
et Geneviève Zoïa

■ BÉATRICE MABILON-BONFILS & GENEVIEVE ZOIA	2
Édito – École, citoyenneté, ethnicité	
■ BÉATRICE MABILON-BONFILS & VIRGINIE MARTIN	6
Une École qui crée de l'Autre	
■ LARUE ALLEN, JULIETTE BERG & HEE JIN BANG	18
Engagement civique des électeurs au seuil de l'âge adulte en région parisienne	
■ FRANÇOIS DURPAIRE	31
La Marseillaise à l'École... ou pas ! Enseigner la France face à l'ethnisation	
■ IULIANA LUNCA POPA	41
Philippe et Françoise sont-ils mieux appréciés à l'école qu'Illyas et Yasmina ?	
■ PERRINE DEVLEESHOUSER	53
Les transitions vers l'enseignement supérieur de jeunes d'origine étrangère à Bruxelles	
■ DIMITRI CAUCHIE	63
Les appartenances ethnoculturelles en contexte scolaire à Maurice : auto-identification des futurs enseignants, perception de la diversité des élèves et conception d'une citoyenneté commune	
■ OLIVIER COUSIN	78
Que faire de la diversité ? Hôpital et École face aux discriminations ethno-raciales	
■ JEAN-FRANCOIS BRUNEAUD	88
Diversité ethnique et religieuse au collège : entre laïcité souple et rigide	
■ GENEVIÈVE ZOIA	103
Le traitement de la différence à l'école. Deux cas : adolescence et diversité culturelle	

Recherches en Éducation

N°26 - Juin 2016

Varia

ANTOINE AGRAZ	113
Étudier l'imaginaire du stage en Institut Médico-Educatif : un outil pour mieux situer le rapport à l'abstraction des jeunes accueillis	
VANESSA DESVAGES-VASSELIN & PABLO BUZNIC-BOURGEOUX	124
L'enseignant et le jeu : de l'expérience de joueur à l'enseignement du jeu ?	
GAËLLE ESPINOSA	142
Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie	
CHRISTINE VIDAL-GOMEL	154
Prévention des risques professionnels et formation : éléments de réflexion à partir de la didactique professionnelle et de l'ergonomie	

Recensions

Quelle éthique pour les enseignants ?	172
EIRICK PRAIRAT	
Editions de Boeck, 2015	
Recension par Michel Fabre	

École, citoyenneté, ethnicité

Béatrice Mabilon-Bonfils & Geneviève Zoïa

Édito

L'objectif du dossier thématique « École, citoyenneté, ethnicité » est d'interroger, sous l'angle de différentes disciplines (anthropologie, sociologie, sciences de l'éducation, psychologie sociale, histoire) et à l'aide d'une approche spatiale comparée, la question très sensible de la formation et de la cohabitation des identités dans nos sociétés contemporaines. La notion même d'ethnicité demande à être questionnée : quel sens revêt-elle selon le contexte culturel considéré ? Comment permet-elle d'appréhender la fabrique du sentiment national, ici et ailleurs ? Nous avons voulu comprendre ce que signifie aujourd'hui être Français, Belge, Mauricien... en particulier pour les nouvelles générations, et en nous centrant sur les espaces de fabrication de ces identités. L'école en est (encore ?) bien sûr une instance principale. Mais en quoi est-elle encore partie prenante d'un processus de construction identitaire pour les jeunes générations ? Ce processus est-il intégrateur, clivant ? Penser les expériences scolaires dans un cadre unique et homogène a-t-il encore un sens, à l'heure où la différence entre les territoires scolaires entraîne des socialisations différenciées et une véritable absence de mixité sociale et ethnoculturelle dans les classes, les établissements, les quartiers ? Comment ces socialisations se passent-elles ailleurs ? Comment pense-t-on l'identité culturelle ? Suite aux attentats de 2015 à Paris, et au tournant sécuritaire pris par le gouvernement français, le projet de « déchéance de nationalité » témoigne de la force anthropologique de l'idée d'un conflit de loyauté caractérisant les jeunes issus de migrants : la double allégeance est perçue au fond comme le risque d'un engagement douteux vis-à-vis des valeurs de la République. Ces positions tranchées révèlent une conception naturaliste des identités et du lien social, pensés sur le mode d'un stock de traits culturels figés. L'enquête TeO de l'Institut national d'études démographiques (INED), aujourd'hui publiée dans son intégralité, a montré, depuis quelques années déjà, à quel point un sentiment d'appartenance orienté par plusieurs origines risque d'être considéré comme entraînant un déficit du sentiment d'être français.

Laïcité et altérité

Les événements dramatiques de janvier 2015 ont également mis à l'agenda de l'école la création du lien social : une série de onze mesures pour « mettre la laïcité et la transmission des valeurs républicaines au cœur de la mobilisation de l'École » a été adoptée dans l'urgence. L'après-Charlie a donné lieu à une surenchère dans l'affichage d'une laïcité conçue plutôt comme une réponse face à différents problèmes, d'insécurité, d'incivilité ou de repli communautaire, que comme un projet actif pour le vivre-ensemble. Les discours proposant des solutions à l'emporte-pièce monopolisent les médias : blouses, uniformes, drapeau, Marseillaise, sanctions, débats sur le bien-fondé de cours de « morale laïque » à l'école. Posée depuis les origines républicaines comme une forme supérieure de lien social au service de l'émancipation et des valeurs universelles, la laïcité procède aujourd'hui d'une nostalgie collective de réaction : elle n'a jamais été autant sollicitée, mais sa promotion dans l'espace public manifeste une crainte de l'avenir et des mutations dont il est porteur, et une crainte des différences culturelles présentes dans la société. Elle est, concrètement, de plus en plus comprise comme le contraire de la possibilité de différences culturelles coexistant dans l'espace public, en particulier religieuses, ce qui témoigne d'un profond appauvrissement de sens, comme les analyses de Jean Baubérot (2006) l'indiquent bien. Au contraire, le défi d'un modèle laïque pourrait être d'accompagner les débats d'une

société pluriculturelle sur des « désaccords raisonnables » pour reprendre une expression du philosophe américain de la justice John Rawls, ou des « accommodements raisonnables » selon l'intitulé du déjà ancien rapport canadien Bouchard-Taylor.

Surtout, le modèle idéal républicain contraste fortement avec les fonctionnements concrets de nombre d'établissements scolaires. Les travaux, récents ou déjà anciens, des sociologues, comme ceux d'Éric Maurin, François Dubet, Marie Duru-Bellat, Georges Felouzis... relatifs aux effets de la spécialisation sociale et culturelle du territoire français sur les parcours scolaires et les socialisations, montrent que discriminations, inégalités et injustices marquent de plus en plus les expériences scolaires d'enfants de milieux populaires et d'immigrés. Tous les indicateurs régulièrement publiés sur les inégalités scolaires et sociales devant le savoir, l'emploi, la participation sociale, en témoignent. Or, ce sont ces mêmes publics qui sont le plus directement visés par les textes, les lois ou les circulaires qui portent sur l'application de la neutralité républicaine. Autrement dit, le modèle républicain promeut des individus toujours plus abstraits, toujours plus détachés de leurs appartenances, et en réalité ceux qui se sortent le mieux du système sont toujours plus typés, à savoir issus de milieux favorisés, et toujours plus blancs... Dès lors, les leçons de morale ne peuvent être prises au sérieux, décrochées qu'elles sont des besoins des élèves, de leurs socialisations, et des constats inégalitaires.

Enfin, les réformes du système éducatif, volontaristes, nombreuses, multiformes, imposées du haut, semblent se chasser les unes les autres et apparaissent de peu d'efficacité devant des professionnels désarmés. L'inscription des publics d'origine migratoire et migrants dans des territoires où se concentrent pauvreté et origines culturelles communes conditionne leur accès à la réussite scolaire. Dans ces espaces, les réglementations proliférantes ne suffiront pas à apaiser leurs doutes et discuter de leurs questions. Il faut appeler à ce que les débats à l'école soient nourris par les sciences sociales, ce d'autant plus qu'elles sont accusées de venir « excuser » le mal des sociétés démocratiques : délinquance, violence, radicalisation... À travers ses différentes contributions, ce dossier affiche une double ambition : d'une part nous interrogeons les modalités et les impensés du « vivre ensemble » dans une France pluriculturelle et pluriculturelle. Comment s'y construisent aujourd'hui le(s) sentiment(s) d'appartenance des jeunes générations, s'y bricolent les attachements, à la Nation, à la communauté, au groupe ? De nombreux travaux ont démontré à quel point l'Éducation nationale a historiquement constitué un vecteur essentiel de la fabrique du Français, à travers la valorisation de la communauté des citoyens. Qu'en est-il aujourd'hui ? D'autre part, nous avons cherché à décaler notre regard à partir d'expériences étrangères, car, en témoignant à la fois de la complexité des processus d'attachement des individus (local, régional, ethnique, national...), les situations belge et mauricienne rendent compte en miroir du caractère singulier d'un modèle français superposant de façon saisissante sécularisation et république, laïcité et universel, subjectivation et éducation nationale.

École, Sentiment d'appartenance et inégalités ethniques

Pour comprendre la construction du sentiment d'appartenance, une approche combinée des socialisations juvéniles s'impose, prenant ainsi en compte leur circulation au sein de mondes sociaux aux normes sociales, culturelles et politiques hétérogènes. La manière dont l'école d'aujourd'hui promeut le sentiment d'appartenance nationale, la place qu'elle fait effectivement à la diversité, le citoyen qu'elle fabrique, toutes ces dimensions ne peuvent être sans effet sur le sentiment d'identité des jeunes générations. Dans quelle mesure le concept d'ethnicité est-il pertinent pour désigner les phénomènes sociaux et les processus à l'œuvre ?

L'article de Geneviève Zoïa interroge la fécondité théorique du concept, avant de montrer, à l'aide d'une approche ethnographique, comment côtoyer à l'école des individus différents constitue une expérience à la fois extrêmement valorisée en théorie, et en réalité une épreuve souvent difficile pour les parents, les élèves, les professionnels du système éducatif : ni les uns ni les autres ne sont formés ou accompagnés pour ces rencontres pourtant quotidiennes. Jean-François Bruneaud s'interroge, à partir d'une enquête quantitative, sur les rapports des élèves à la laïcité française, en fonction de leur origine ethnique et de leur appartenance – ou non – religieuse et confessionnelle. Béatrice Mabilon-Bonfils et Virginie Martin analysent un processus

social de retournement : comment une école pensée pour faire du Commun se transforme aujourd'hui en une école qui crée de l'Autre. Allen Larue, Juliette Berg et Hee Jin Bang étudient les rapports entre engagement citoyen et ethnicité chez les adolescents d'Île-de-France à l'aide d'une enquête quantitative. Le rapport étroit révélé entre les contextes de l'école et des pairs et chaque type d'engagement souligne l'importance de l'éducation civique, de l'efficacité collective à l'école et d'un climat de classe ouvert favorisant la discussion dans la promotion de la participation politique des jeunes adultes. Croisant qualitatif et quantitatif, François Durpaire questionne les rapports entre école publique et nation, au travers de la manière dont la prescription d'enseigner la Marseillaise est mise en œuvre par les enseignants. Il analyse l'adéquation des demandes de l'institution et des pratiques des enseignants. Iuliana Lunca Popa aborde un impensé dans les questions d'évaluation scolaire en se demandant s'il existe des effets Pygmalion qui peuvent être directement liés à l'appartenance ethnique des élèves. Comparant l'école et l'hôpital, l'enquête d'Olivier Cousin sur l'expérience vécue des discriminations éclaire la façon dont ces deux institutions appréhendent différemment la prise en charge et le traitement des discriminations. Par une plus grande individualisation, l'institution phare de la santé semble paradoxalement moins discriminante que ne l'est une école orientée par une approche plus collective. Perrine Devleeshouwer analyse les désirs de mobilité sociale ascendante et leur réalisation à travers l'accès à l'enseignement supérieur chez de jeunes Bruxellois d'origine étrangère. Alors que la littérature met en évidence une tendance des groupes migrants à développer de plus hautes aspirations que le reste de la population, cet article démontre que ce lien entre aspirations et projet migratoire n'est pas systématique. Il doit être médiatisé par l'expérience scolaire qui correspond ici tant à la position des élèves au sein des hiérarchies scolaires qu'à leur vécu subjectif concernant cette position. Dimitri Cauchie, à Maurice, montre comment les enseignants supposent que l'exclusion du facteur ethnoculturel de leurs activités professionnelles est la voie de l'égalité scolaire et comment le développement d'une identité commune est envisagé dans la perspective d'une « mauricianité » citoyenne ne se référant pas aux appartenances religieuses.

Citoyenneté et appartenances culturelles

Alors qu'il est impossible d'aborder en France la question d'un ordre moral sans en référer à l'espace scolaire et à sa laïcité, ces exemples ouvrent des voies différentes. Nous analysons comment en France, en contradiction avec l'abstraction de la notion de citoyenneté mise en avant, les affiliations culturelles et culturelles se multiplient. Nous considérons ici la « différence » des populations dites immigrées – souvent de la deuxième, troisième et quatrième génération – non pas comme relative à des traits culturels discriminants, mais plutôt comme le produit de rapports sociaux sociologiquement et historiquement construits entre différents acteurs, et produisant à leur tour des frontières ethniques, comme l'a analysé Frederick Barth (1999). L'arrivée en métropole de minorités, installées durablement ou définitivement, questionne le modèle d'une France jacobine, à un moment où l'Europe impose une vision fort différente des droits différentialistes. Notre questionnement envisage de manière originale la problématique scientifique de l'identité nationale au travers des processus et des espaces de socialisations et de construction du/des sentiment(s) d'appartenance chez les jeunes générations. Le contexte social et politique impose un renversement de perspective : il ne s'agit pas de penser la culture nationale dans ses valeurs et traits culturels dominants pour saisir le(s) mode(s) d'intégration des cultures minoritaires et leurs dysfonctionnements, mais d'élucider en quoi les cultures minoritaires interrogent le sentiment d'appartenance nationale et la construction de la citoyenneté française. L'exacerbation des conflits et débats autour de la question de l'identité nationale française a eu pour effet de substantier les appartenances culturelles, ce que notre projet propose de déconstruire.

Béatrice Mabilon-Bonfils

École, Mutations, Apprentissage (EMA), Université Cergy-Pontoise

Geneviève Zola

Centre d'Études Politiques de l'Europe Latine (CEPEL), Université de Montpellier

Références

BARTH F. (1999), « Les groupes ethniques et leurs frontières », Ph. Poutignat & J. Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité*, Paris, Presses Universitaires de France.

BAUBEROT J. (2006), *L'intégrisme républicain contre la laïcité*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.

BOUCHARD G. & TAYLOR C. (2008), *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*, Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement liées aux différences culturelles, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Montréal.

TIBERJ V. & SIMON P. (2012), « La fabrique du citoyen. Origines et rapport au politique en France », n°175, dans *Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, INED, Paris.

Une École qui crée de l'Autre

Béatrice Mabilon-Bonfils & Virginie Martin¹

Résumé

Dans notre modèle politique, dont l'école a été l'instrument cardinal, l'Autre doit devenir le Même. L'école républicaine a été construite pour faire du Commun sur un mode assimilationniste. La présence désormais pensée comme durable des cultures minorées questionne notre mode citoyen et donc l'école. L'article historico-théorique se propose d'analyser un processus social de retournement : une école pensée pour faire du Commun (certes, un Commun produit de rapports sociaux) se transforme en une école qui crée de l'Autre. Il sera nourri d'illustrations empiriques.

L'école républicaine a d'abord été construite pour faire du Commun. Pourtant depuis une vingtaine d'années, le projet assimilationniste est révoqué en doute et les discussions tantôt politiques et sociales, tantôt scientifiques autour du « *modèle républicain français d'intégration* » (Crenn & Kotobi, 2012) témoignent implicitement d'une difficulté à penser notre vivre-ensemble face à la question des cultures minorées que la littérature anglo-saxonne via les *Cultural Studies* met pourtant en lumière depuis les années 60 (Barker, 2008). Peut-être parce que du fait de leur histoire les Français pensent leur modèle comme le seul à validité universelle ? Si bien que considérer la « *différence* » des populations nommées « *immigrées* », « *deuxième ou troisième générations* », ce n'est pas tant attester de l'existence de traits culturels discriminants que de l'envisager comme le résultat de rapports sociaux sociologiquement et historiquement construits entre différents acteurs, inscrits à un moment donné de notre histoire. L'arrivée en métropole de minorités fortement identitaires sur le plan culturel et religieux et installées durablement et même définitivement pour les générations les plus jeunes questionne notre modèle citoyen, dans une France encore très jacobine et la reviviscence des solidarités infra-étatiques interroge les nouvelles modalités de l'être-ensemble et du croire.

L'école de la République en tant que lieu politique est née d'un projet de citoyenneté collective, un Commun qui devait faire sens. Mais quel est ce Commun quand il se nourrit d'un imaginaire de menace ? Quel est ce Commun quand les stéréotypes véhiculés par les manuels scolaires concernant l'islam ne sont pas déconstruits, mais entretenus ? Quel est ce Commun quand des recherches montrent que dans l'évaluation des performances, la variable « *ethnique* » est l'indicateur qui mobilise le plus les effets d'attente des enseignants (Rossi, 2014) ? Quel est ce Commun quand dans les espaces défavorisés et habités majoritairement par des publics descendants de migrants musulmans, on en appelle sans cesse à la laïcité, à Droite comme à Gauche, au nom de la neutralité universelle républicaine (Martin & Naves, 2015) ? Faut-il rappeler tous les indicateurs, régulièrement publiés, sur les inégalités scolaires et sociales, voire ethniques, qui témoignent de l'existence de discriminations ? Quel est ce Commun quand le projet républicain socialisateur et émancipateur est en crise ? Quand l'école laïque altère, peut-on répondre par des cours de morale laïque ? Et comment construire des valeurs communes quand les enseignements de citoyenneté prônent la solidarité, la tolérance, le partage, le dialogue et la collaboration alors que le système scolaire fonctionne sans lieu-tiers, parfois comme un espace de non-droits (Merle, 2005) ? Comment construire ces valeurs quand le système scolaire fonctionne à l'évaluation compétitive, à la mise en concurrence délétère des élèves, des séries, des établissements ? Comment les construire quand les instances de

¹ Beatrice Mabilon-Bonfils, directrice du laboratoire École, Mutations, Apprentissage (EMA), Université Cergy-Pontoise. Virginie Martin, professeure chercheuse, Kedge Business Scholl.

participation scolaires ne sont pas réellement investies ni par les familles ni par les élèves, parce que l'espace symbolique qui le permet n'existe pas ? Quand la formation des enseignants n'est pas à la hauteur du déficit ne serait-ce que parce que la réflexion de ce qui fait « *Commun* », à l'aune de la globalisation (qui offre à chaque individu une myriade de choix identitaires) reste un impensé dans le cadre universitaire français ? Face à ces enjeux proprement politiques, il s'agit de proposer une réflexion nourrie de notre histoire. Si l'école a été construite pour faire du Commun par acculturation et réduction ; aujourd'hui au contraire elle fait du Même un « *Autre* ».

1. De la figure scolaire de l'Autre à la construction scolaire de l'Autre

Dans notre modèle politique, dont l'école a été l'instrument cardinal, « *l'Autre doit devenir le Même* ». Ce modèle assimilationniste est aujourd'hui questionné par la présence qui est désormais pensée comme durable de minorités. La figure scolaire de l'Autre s'affermirait alors en construisant de l'Autre.

■ *L'Autre doit devenir le Même*

Dans notre histoire politique, l'État participe de la naissance du citoyen grâce à un instrument idéologique d'inculcation des valeurs communes : l'École. L'École républicaine est le lieu de construction d'une mémoire collective et d'une culture supposée commune. En tant que lieu cardinal de la citoyenneté, l'École de la République a historiquement travaillé à la construction unitaire de la citoyenneté française, conçue comme déni des allégeances particulières et comme lieu fondateur de neutralisation des milieux par un lieu homogénéisant, construisant un Savoir pour une Nation (Mabilon-Bonfils, 1998). Principe d'allégeance à un État, mais aussi sentiment d'appartenance, la nationalité n'est alors qu'une identité politique naturalisée. « *Transfigurée par son ancrage dans la construction de l'État-nation, elle peut tendre à être présentée comme le seul support d'un accès politiquement et socialement reconnu comme légitime aux droits politiques, civils et sociaux, bref à la citoyenneté.* » (Dumont, 1997, p.84). Dans sa tradition jacobine, l'exception française commande l'allégeance des citoyens à la Cité et subordonne cette soumission au culte de la Raison universelle. Ce faisant, seul le citoyen est sujet de droit : citoyen abstrait dans l'unité abstraite qu'incarne la République. Unifiée et centralisée plutôt que la plupart des autres États européens, la France fut plus radicalement sécularisée et laïcisée (Étienne, 1999). Le citoyen abstrait n'a ni âge, ni sexe, ni origine sociale, ni origine ethnique. La République moniste construit une solution originale, sorte d'allégeance des périphéries au centre. La France adopte avec la République une solution originale articulant contractualisation du lien social et abstraction de l'identité nationale. Cette citoyenneté se fonde sur la séparation entre appartenance citoyenne et appartenance sociale, sorte de société civile distincte des communautés familiales, lignagères ou seigneuriales. La centralité revendiquée de la citoyenneté dans le cas français conduit non seulement à une sous-estimation de la vitalité des appartenances singulières et collectives, mais aussi à la construction d'un habitus nationaliste républicain tendant à mettre hors-jeu tout autre mode d'identification. Cette citoyenneté réduit l'Autre au Même selon l'expression de Bruno Étienne et relègue les solidarités mécaniques à la sphère du culturel et non du politique, à la sphère de l'intimité et non du public.

« *De la promotion de l'idée de compétence, fondement de la citoyenneté, se déduit la place cardinale de l'École dans la formation républicaine. La citoyenneté fondée sur le savoir, la République a vitalement besoin de l'École et celle-ci s'est avérée indispensable moins pour préparer à la vie professionnelle que pour conduire à la vie civique.* » (Kriegel, 1994, p.24) l'École devient donc bien affaire d'État. L'École républicaine est le lieu de la citoyenneté. C'est l'instruction qui fera le citoyen. Dans son projet historique, l'École se construit sur l'intégration de tous dans une unité fondatrice émancipant l'individu par l'instauration d'un savoir commun. La raison individuelle s'éduque, se discipline par l'exercice de savoirs scolaires. Pour Mona Ozouf (1984) l'efficacité de l'École républicaine a tenu à l'intériorisation de la règle d'or de Jules Ferry : silence sur tout ce qui divise ou pourrait diviser. La force de l'École dans sa fabrication de

l'universalisme abstrait citoyen réside dans l'exercice régulier d'une discipline de soi. Le rapport au savoir est fondé sur un rapport au vrai. Les élèves sont soumis dans ce rapport au savoir comme les citoyens vis-à-vis de la loi et comme les enseignants eux-mêmes.

■ **Le mythe national ou l'histoire de France en question**

Le projet fondateur de l'École de la République est la construction d'un système scolaire, homogène et homogénéisant les différents milieux d'appartenance sociales, sexuelles, ethniques, régionales, idéologiques et singulières des acteurs, dans un lieu de savoir, au-delà de la concurrence des autres lieux supposés exogènes. Comme le dit Nicole Tutiaux-Guillon (2008), l'histoire scolaire a construit la cohésion nationale par le partage des mêmes souvenirs (grands ancêtres, progrès, combats contre l'ennemi) et par l'oubli des conflits entre nationaux : « *Elle assied le vouloir vivre ensemble sur la mémoire qui résulterait de la transmission intergénérationnelle.* » Selon Suzanne Citron (1989), la francisation républicaine, qui fut essentiellement l'œuvre de l'école, fut une « *nationalisation* », une intériorisation de l'État Nation et de son « *histoire* » francophone, parisienne, mono centrée, ancrée dans l'immémorial gaulois.

Florence Giust-Desprairies (2003) analyse le contenu intériorisé par les enseignants du mythe républicain et la figure de l'autre dans l'école républicaine, à l'aide des outils de la psychanalyse et de la psychologie sociale. Pour elle, dans la culture scolaire qui tire sa légitimité dans son caractère universel, l'imaginaire républicain est ce qui sert d'étayage aux enseignants au détriment de l'histoire des sujets. Ce modèle articulé autour des idées d'universalisme et d'abstraction engendre des modes de défense chez les enseignants, supposant une identité compacte, un public non différencié, un clivage entre objectivation et subjectivation et des attentes magiques. Peinant à trouver du sens dans les situations réelles, ils maintiennent dans un fantasme de toute-puissance cette illusion au prix de l'exclusion des élèves considérés comme atypiques, sorte de « *retour du refoulé* » de l'inconscient des adultes : l'autre est alors nié comme sujet.

Si le projet proprement politique de l'École est que l'Autre doit devenir le Même, la pluralisation des publics scolaires va changer la donne.

■ **L'Autre du Même n'est pas le Même**

La pluralisation des publics scolaires, liée à la massification de l'éducation et au brassage des populations, remet en cause l'organisation et les contenus de l'école : réformes des programmes de littérature ou d'histoire (dans le sens d'une intégration des acteurs et des cultures dites « *subalternes* »), scolarisation des enfants en situation de handicap, formation permanente des enseignants (prise en compte de la diversité des élèves). Non seulement l'école peut être un lieu de discriminations, mais sa mission est d'assurer les fondements de la société démocratique (par l'éducation civique) (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014). Le « *roman national* » élaborant collectivement et de manière imaginaire un passé mythique et partiellement amnésique est devenu aujourd'hui un des ressorts au nom de quoi l'exclusion de « *l'étranger sociologique* » se légitime, voire même son « *intégration* » au sens de disparition de ce qui fait altérité, fut-elle portée par de « *petites différences* ». Les travaux anthropologiques montrent que c'en est fini de l'idée de société comme un ensemble figé et défini par l'unité d'une culture nationale close, d'une structure sociale stable et d'institutions ajustant la subjectivité des individus à leurs rôles sociaux. Simultanément, la culture au sens anthropologique du terme n'est plus le propre de mondes exotiques et étranges, et est appelée à s'effacer au profit des valeurs universelles de la raison et du droit. Elle ne peut plus être conçue comme le contraire de la modernité : la fabrication et l'auto fabrication de nombreuses identités contemporaines sur le mode de l'ethnique, identités génériques, sexuelles, religieuses, générationnelles ou de handicap... invitent à prendre en compte les processus d'invention de la coutume, de réappropriation et d'« *indigénisation de la modernité* », la résurgence des formes de solidarités mécaniques, affinitaires. Le déni français systématique des identités culturelles, qui constituent une sorte de « *passager clandestin de la*

laïcité » (Zoia, 2007) se traduit par un tabou : l'impossibilité de questionner en France la notion d'ethnicité.

Parmi la pluralité des appartenances et des affiliations, l'appartenance nationale connaît un destin singulier : élément identitaire parmi d'autres, elle est devenue plus particulièrement en France la seule forme légitime d'expression politique et publique. Aussi, en contradiction avec l'abstraction de la citoyenneté, les pluralismes culturels et culturels se développent dans la France « *patrie des Droits de l'Homme* », où il ne peut y avoir que des discriminations de classes et non pas ethniques ou religieuses, en ce qu'existent dans notre pays de fortes résistances à poser autrement le débat social (voire scientifique) sur les nouvelles modalités de l'être-ensemble (Étienne, 2005).

Toute société est de fait multiculturelle, formée de populations diverses. Comment gérer cette diversité ? La lutte pour les classements et la classification est un enjeu social majeur, si bien qu'il nous apparaît légitime et fécond de réinterroger « *la fabrique du citoyen français* » (Tiberj & Simon, 2012). Gérard Noiriel affirmait dans un chapitre d'ouvrage (2004) : « *Les jeunes "d'origine immigrée" n'existent pas* » : si les enfants de la deuxième et troisième génération conservent des particularités ethniques, religieuses, culturelles, il faut saisir le sens politique de l'émergence de l'autodésignation communautaire « *Noirs* », « *Arabes* » et lever la « *confusion de l'identité nationale et de la tradition culturelle* » (Schnapper, 1974). Ces transformations jalonnent l'effritement des mécanismes d'intégration autour de valeurs centrales incontestées. Le pluriel s'amplifie dans les valeurs, les normes, les modèles culturels, et ce particulièrement chez les jeunes générations. Dans un contexte de fragilisation des parcours juvéniles, où les étapes du passage à l'âge adulte se désynchronisent, s'allongent et ne se traduisent plus nécessairement par une stabilisation des situations personnelles et professionnelles (Van de Velde, 2008), la socialisation juvénile s'opère au travers d'épreuves qualifiantes ou disqualifiantes qui pèsent sur la construction des identités et débouchent sur la mobilisation de référents culturels, ethniques et religieux (Hamidi, 2010 ; Kapko, 2007). Comme l'indique François Dubet au sujet des jeunes des cités, « *les jeunes qui ne peuvent en appeler ni à une identité de travailleur, ni à une identité de citoyen, ni à des racines, inventent une "ethnicité", une nouvelle identité surgie de l'expérience même de la banlieue* » (Dubet, 1991, p.22). La présence de minorités issues des migrations ne peut désormais plus être pensée comme temporaire, liée à la conjoncture économique. Durable et installée, elle impose une réévaluation des conditions de production/reproduction du sentiment d'appartenance des jeunes générations. Le passage d'une migration économique vécue comme temporaire par la première génération à une implantation pensée comme durable, voire définitive, des deuxième et troisième générations, s'est assortie de transformations du « *sentiment d'identité* ». Les minorités deviennent-elles problématiques parce plus visibles, parce que revendiquant une visibilité ? Les systèmes de représentations ne jouent pas un rôle dans les sociétés et les institutions du fait des problèmes réels rencontrés par les hommes mais parce que ces problèmes ne se constituent comme tels, dans une époque et une société données, qu'en fonction d'un imaginaire central de l'époque ou de la société considérée (Castoriadis, 1975). Dans notre imaginaire collectif, la question ethnique relayant la fracture sociale fait effraction. Elle a valeur de « *trauma* » dans un modèle républicain, faiblement réfléchi par notre société car vécu comme universel et universalisable. « *En France, un certain déni de la dimension ethno-raciale des inégalités sociales, découle ainsi d'une croyance obsessionnelle dans les pouvoirs assimilationnistes de ce pays, croyance qui est non seulement en forte discordance avec la réalité empirique [...] mais aussi en contradiction avec les principales conclusions théoriques des sciences sociales, depuis plus de cent ans sur la force des distinctions ethno-raciales et la puissance de leurs mécanismes de reproduction et de pérennisation* » (Safi, 2013, p.93).

René Girard a théorisé la désignation de la figure de l'ennemi, nécessaire au maintien du groupe, à la permanence de tout construit social. Certes, ces processus de défense et de désignation d'ennemis ne sont pas nouveaux dans l'histoire. Mais dans un contexte radicalisé de panique morale (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2016) que l'Après-Charlie a accélérée, les discours collectifs véhiculent des référentiels identitaires et politiques du vivre-ensemble où évoquer l'altérité, c'est penser le risque de l'altération. Insidieusement immiscée dans les discours

d'acteurs publics et mise en agenda dans l'école, une doxa participe de la construction d'une représentation de l'altérité et de ses figures comme une menace.

Pour saisir les nouvelles modalités d'être-ensemble, il nous faut d'abord penser le modèle républicain d'intégration contemporain face à l'impensé du pluriel. En France, l'ethnicité est appréhendée comme une catégorie négative.

2. Quand la fabrique de l'Autre n'est pas sans effet dans l'École

Nous observerons comment l'École est partie prenante de cette altérisation : le déni de l'altérité se traduisant parfois par une ethnisisation des rapports scolaires. Nous en donnerons exemples étant entendu que ces quelques études empiriques seront simplement illustratives dans la mesure où elles ne sont que symptômes de notre analyse d'ensemble et pourraient être nourries de nombreux autres travaux.

■ L'Autre est dans nos murs et dans nos manuels

La figure de l'Autre dans l'école républicaine se construit par des pratiques pédagogiques autant que par des contenus.

Grâce à une approche pragmatiste des activités langagières, Stéphane Zéphir (2013) analyse la manière dont peuvent s'activer des phénomènes liés à la catégorisation ethnoraciale, et notamment l'attribution d'altérité dans les interactions des conseils de discipline. Il analyse les séquences discursives de trois conseils réunis pour trois garçons, les Issam, Kader et Mathieu pour des faits d'indiscipline reprochés aux élèves comparables. Son article analyse la production de formes particulières d'hostilité lors de comparutions de collégiens en conseil de discipline. Le rapprochement entre trois conseils offre une perspective différentielle sur le traitement de la déviance scolaire selon le type de catégorisation utilisée en situation. Il montre que l'usage non pensé de catégorisations ethnoraciales peut ouvrir sur des formes d'échanges disqualifiantes à l'endroit de populations scolaires minorisées. L'article montre grâce à une micro-description de certaines situations éducatives notamment que dans le cas de Mathieu les paroles de la mère et même celles du fils ne sont pas mises en doute alors même que dans le cas d'Issam, la structure familiale est mise en cause, atteinte dans sa supposée inaptitude à communiquer, caractéristique d'anormalité de ces « gens-là ». *« L'analyse des phénomènes d'altérisation montre, par contraste avec la rhétorique classiste et statutaire, que la catégorisation ethnoraciale, sans être revendiquée, voire déniée, ne constitue pas moins un événement de la réalité socio-scolaire »* (Zéphir, 2013, p.84) et ce n'est pas un épiphénomène, à la marge d'un procès éducatif fonctionnel. Loin de dénouer un état de conflictualité antérieure, l'attribution d'altérité dont témoignent ces échanges interroge les fondements normatifs de l'école républicaine. *« A contrario, le régime discursif "républicain", supposé aveugle aux différences ethniques, ne protège pas des classements socio-scolaires différentialistes celles et ceux en quête d'une vie digne. À la manière d'un prêt-à-penser idéologique transversal, l'usage spontané de ce régime discursif dédouane plus des inégalités et des dysfonctionnements induits qu'il n'apporte de réponses à ces situations de malaises et de (re)productions de discriminations subreptices et indirectes »* et *« la catégorisation ethnoraciale devient performative introduisant d'hostilité dans le rapport à l'altérité »* (Zéphir, 2013 p.91).

Mais la différence bienveillante des enseignants pleins de bonne volonté participe aussi de la diffusion scolaire des préjugés. Les choix pédagogiques supposés inclusifs objectivent une différence partiellement fantasmée et réifiée, alors même que ses identités sont mouvantes et labiles. Notamment l'ancrage des apprentissages dans ce qui est supposé être l'environnement proche et l'histoire familiale, alors même que ces « contenus de la mémoire familiale ne sont qu'une part infime de tous les éléments de socialisation familiale. » (Lepoutre, 2005, p. 349). Cette « la découverte de l'autre » pensé comme radicalement autre passe alors par la

sollicitation des élèves notamment à l'école primaire, voire au collège, à propos du parcours migratoire familial, des « coutumes », des langues, de la valorisation des pratiques culinaires, des recherches sur les arts et traditions populaires des pays « d'origine (les projets « couscous ») », avec le danger que pointe Jacques Berque d'une réduction populiste de la culture des enfants à une différenciation folklorisante du culturel mais surtout avec une altérisation du même dont les pratiques enfantines ou adolescentes sont plutôt omnivores et populaires sans grande distinction avec les pairs. Benoit Falaize montre la manière artificielle d'intégrer chacun des élèves en ajoutant aux programmes les pays d'origine des élèves (dans le programme de géographie par exemple) et les souffrances de populations dont ils sont les descendants. En outre, Nicole Tutiaux-Guillon montre que les enseignants d'histoire oscillent entre deux logiques : entre la méthode scientifique mise en scène dans le contrôle des données et du vocabulaire et la « *pastorale* » de l'histoire présentée, faite d'émotions, de recours aux témoignages, avec une recherche constante d'adhésion dans un « *souci assumé de transmettre une mémoire acceptable par tous, conjugué à l'ambition de vérité conduit à présenter une histoire neutralisée* » (Tutiaux-Guillon, 2002, p.5).

L'altérisation passe aussi par les contenus et le travail sur les curricula. Le traitement de l'islam dans les programmes français est un bon analyseur² dans la poursuite des travaux menés sur les stéréotypes liés à l'islam (Tisserant et al., 2011; Mejri, 2013).

Déjà le rapport Berque sur l'enseignement – rapport fort peu suivi d'effets – avait été sévère. Il part du constat dès 1985 que l'immigration maghrébine a transformé profondément les conditions dans lesquelles la France peut penser son unité. Les formes prévisibles des dynamiques identitaires dans les sociétés européennes confrontées à leurs « *nouveaux minoritaires* » dépend moins de l'accommodation objectivement réalisée par les populations dans les compartiments de plus en plus nombreux de leur vie que de la capacité des majoritaires et des minoritaires à prendre acte des transformations. Il propose que l'occidental démythifie l'islam notamment grâce à l'école (Berque, 1985) : non seulement les programmes en 2013 ne démythifient rien mais ils construisent une image de l'islam chez les adolescents que ceux-ci soient musulmans (peu ou prou) ou pas qui explique pour une part la « *panique morale* » française contemporaine mettant à mal la construction des subjectivités juvéniles.

Une illustration empirique patente en est le traitement de l'islam dans les manuels du primaire et du secondaire : l'enquête de Marlène Nars relève de nombreux stéréotypes malgré des évolutions entre 1986 et 1997. Les stéréotypes directement hérités du colonialisme ont disparu dans leur forme explicite mais les relations entre les « *Français* » et les « *Arabes* » restent le plus souvent antinomiques et le stéréotype de l'arabe en situation d'infériorité demeure, l'islam étant réduit à sa composante arabe. Dans le rapport diligenté par la Halde sur « *la place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires* », publié par Pascal Tisserant et Anne-Lorraine Wagner (2008) souligne la présence de stéréotypes (notamment d'illustrer l'islam à partir d'une mosquée située hors du territoire national) : le stéréotype selon lequel l'islam est une religion étrangère à la France et le stéréotype selon lequel le port du voile justifie toutes les formes de rejet et d'exclusion. La construction sociale de l'islam par les manuels français contemporains ne fait que renforcer ces stéréotypes. Notre base empirique est constituée du corpus des manuels d'histoire des trois plus grands éditeurs français en lycée destinés aux professeurs. Les « *ouvrages professeurs* » ont un intérêt majeur : ils montrent les réponses attendues des élèves aux exercices et questions, et pose le cadre problématisé des chapitres pour les enseignants. Les programmes officiels d'histoire sont définis en seconde par « *Les Européens et le monde (XVI-XVIII^e siècles)* », en première par « *État et société en France de 1830 à nos jours* » et en terminale par « *Le monde au XX^e siècle et au début du XXI^e siècle* ». Il s'agit de se demander comment l'islam y est présenté dans un enseignement destiné à initier à la culture politique pendant trois années de construction psychique des adolescents et donc comment un imaginaire qui peut être structurant pour les élèves musulmans comme pour les autres se construit. En travaillant sur l'occurrence « *islam* » dans ces manuels, nous constatons : le primat de l'islamisation sur l'islam et donc la réduction implicite de l'islam à l'islam radical voire terroriste ; l'extranéité de l'islam et donc l'invisibilité de l'islam en France.

² Cette enquête empirique est tirée de Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014.

En première, dans un manuel (première Hatier) un seul ouvrage est cité « *Olivier Roy, Généalogie de l'islamisme, Hachette, 2001* », et les occurrences (par exemple dans un des manuel 17 occurrences dont 15 islamisme, et 2 islam dont mourir pour l'islam) sont consacrées aux tours du World Trade Center, aux différents attentats islamistes, à Madrid ou à Londres (où les islamistes « *choisissent de combattre les armes à la main pour imposer leur conception de Dieu et du monde selon laquelle la mort pour Allah – le martyr – est une bénédiction* ») et à l'empire ottoman où « *les civils arméniens chrétiens sont victimes de déportations massives. D'après le rapport de Martin Niepage, lors des marches de la mort, les hommes sont systématiquement massacrés et les femmes, violées, sont contraintes d'accepter l'islam. Les vieillards et les enfants meurent de faim ou de maladies* ». En terminale les occurrences concernant l'étranger sont quasi intégralement dédiées à l'art et l'architecture islamiques à Jérusalem ; l'islam aux Etats-Unis (Malcom X, les noirs musulmans...) le statut des non-musulmans dans l'Empire ottoman, l'islam au Liban, l'islamisme radical d'Al-Qaïda et d'Oussama Ben Laden et le World Trade Center à New York, la rhétorique islamiste, le nationalisme islamiste d'un Hamas et la révolution islamique d'Iran.

Par-delà la lecture détaillée des réponses argumentées notons que les corrélats « *affectifs* » implicites de l'islam sont donc polygamie, patriarcat, viol, voile, contraintes, terrorisme, armes, mort, attentats. Il est aussi très significatif que la figure scolaire du musulman soit un étranger, et le plus souvent un islamiste.

Sur l'ensemble de notre corpus, l'islam français concerne 13% des réponses concernant l'islam. Le traitement scolaire de l'islam (graphique 3) se résume à la laïcité et à la question du port du voile dans les écoles (principalement « *l'affaire des foulards au collège de Creil* »), pensé comme un retour communautariste, à la montée de l'islam fondamentaliste en France (« *Les groupes islamistes en France au début des années 1990* ») et au détournement d'un Airbus d'Air France.

Les deux réponses attendues des élèves ci-dessous, d'après les manuels destinés aux professeurs, sont archétypales de l'ensemble des manuels testés :

- « Le combat laïc se justifie alors au nom d'une morale républicaine : l'école forme les citoyens, assure l'unité de la nation, les enseignants étant porteurs de l'intérêt général »
- « L'auteur du texte critique à la fois les islamistes (« tenants d'un islam rigoriste ») et le Conseil français du culte musulman, instance représentative des musulmans de France, aux discours parfois moralisateurs ou démagogiques. Le discours du président de la République est une défense de la laïcité (premier paragraphe, avec allusion à la séparation des Églises et de l'État en 1905) et le rappel des traditions françaises et de la nécessité de la tolérance après les affaires de communautarisme commençant autour des affaires du voile islamique en 1989 ».

Graphique 3 - L'« islam » en France dans les manuels de lycée (seconde)



■ Du déni de l'ethnicité à l'ethnicisation

Le phénomène de l'*Othering*, ou « *altérisation* » consiste en l'attribution d'une altérité supposée, c'est-à-dire un renvoi constant à l'origine des enfants appartenant aux minorités ethniques. C'est la fameuse question : « *De quelle origine es-tu ?* » posée plusieurs fois par jour à ceux dont l'apparence physique se distingue de la majorité.

Les résultats d'une de nos enquêtes empiriques portant globalement sur le sentiment d'appartenance montre que le sentiment de discrimination des lycéens est élevé (¼ des élèves de notre échantillon constitué de 354 élèves d'un lycée mixte d'Ile-de-France), le sentiment de discrimination en général étant équivalent au sentiment de discrimination scolaire (24% contre 25% des élèves se sentent discriminés dans le cadre scolaire).

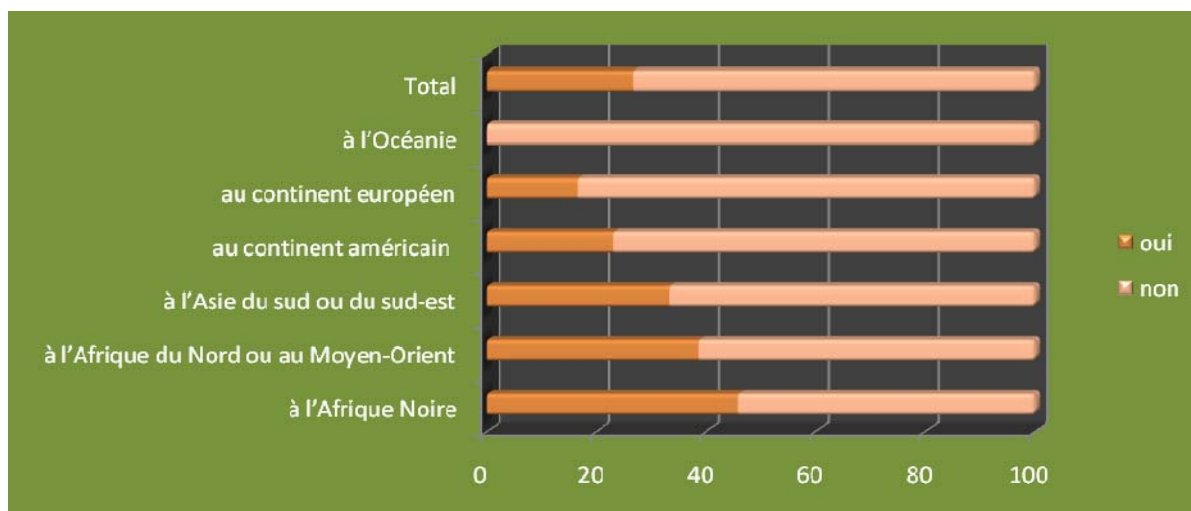
Ce qui est significatif est que la variable sociale tout comme la variable de genre ne sont pas déterminantes. Par contre, la variable ethnique est pertinente. Elle est testée par une série de variables dont nous ne donnons ici que deux items : (question 1) L'un de vos parents ou de vos grands parents a-t-il une nationalité autre que la nationalité française ? Si oui sont-ils d'une nationalité rattachée... ; (question 2) L'un de vos parents ou de vos grands-parents est-il originaire d'un département ou territoire d'Outre-mer ? Si oui. De quel département ou territoire ? ; (question 3) Vous êtes-vous déjà senti(e) discriminé(e) dans le cadre scolaire ?

Tableau et graphique 1 - Sentiment de discrimination scolaire /variable ethnique

Q3 ⇒ Q1 ↓	Oui	Non	Total
	Obs. %	Obs. %	Obs. %
au continent européen (Allemagne, Espagne, Italie, etc.)	16,7	83,3	100
au continent américain (Brésil, Etats-Unis, Mexique, etc.)	23,1	76,9	100
à l'Afrique du Nord ou au Moyen-Orient (Algérie, Maroc, Turquie, etc.)	38,6	61,4	100
à l'Afrique Noire (Cameroun, Mali, Sénégal, etc.)	45,9	54,1	100
à l'Asie du sud ou du sud-est (Chine, Inde, Viêtnam, etc.)	33,3	66,7	100
à l'Océanie (Australie, Nouvelle-Guinée, Nouvelle-Zélande, etc.)	0	100	100
Total	26,8	73,2	100

Guide de lecture : exemple 16,7% les élèves dont un des parents ou grands-parents n'est pas de nationalité française mais rattaché à un autre continent européen se sont sentis discriminés dans le cadre scolaire.

La somme des lignes et ou des colonnes est différente du nombre d'observations du fait des réponses multiples.



De même, il y a une surreprésentation du sentiment de discrimination scolaire chez les élèves dont l'un des parents ou des grands-parents est originaire d'un département ou territoire d'Outre-mer (en l'espèce dans l'échantillon testé Guadeloupe, Martinique Réunion, Guyane).

Conclusion

En France, la pluri-identité est maintenue à l'écart de la réflexion. La première stratégie consiste à délégitimer cette question en la noyant sous une diversité de questions. Ainsi Laurence De Cock (2009) efface-t-elle la question de la pluralité sous une « *pluralité de pluralités* » : « *pluralité des approches, pluralité des constructions des savoirs scolaires, pluralité disciplinaire, pluralité des pratiques pédagogiques, pluralité des cycles, pluralité des évaluations, etc.* ». La question de la pluralité « *ethnique* » est vue dans ce contexte comme une question purement médiatique et dont on ferait trop de cas. Pire, elle occulterait les « vrais » sujets : pédagogiques, didactiques, ou relevant des seules inégalités vues comme sérieuses, celles relevant de la sphère socio-économique. La seconde stratégie est d'utiliser un vocabulaire délégitimant la réflexion sur l'ethnicité en l'appréhendant, (Mabilon-Bonfils & Zoia, 2014) à l'aune d'une « *menace communautariste* », ou en évoquant, avec Hélène Bertheleup, une possible « *ethnisation* ». Ce néologisme – apparu en 1995 et qui n'a pas d'équivalent dans le monde nord-américain – permettrait de laisser de côté le concept d'« *ethnicité* », malgré le travail des sciences sociales qui le soutient. Du côté progressiste, l'« *ethnisation* » suggérerait un état pathologique de ce que devrait être la norme des rapports sociaux, à savoir des rapports de classe. Du côté conservateur, les phénomènes ethniques constitueraient un danger pour l'unité de la nation. Quelles sont les conséquences de cette indifférence aux différences ? Principalement, d'empêcher toute tentative publique de corrections des discriminations (Martin & Naves, 2015). Georges Felouzis (2003) évoque ce paradoxe : la variable ethnique est devenue une catégorie à part entière de la perception de l'école, sans pour autant être analysée en tant que telle. Cela revient à nier les phénomènes de ségrégation et « *évite d'en décrire l'ampleur ainsi que les conséquences sur le parcours scolaire des élèves* ». L'échec de la socialisation républicaine est une autre conséquence. Barbara Fouquet-Chauprade révèle la différence chez des collégiens français entre la perception d'être français – très faible – et la réalité juridique. Peu de collégiens se disent français alors qu'ils le sont objectivement. En cause ? Le phénomène de l'*Othering*. Enfin, Françoise Lorcerie évoque le refus de l'institution à toute recherche sur la pluralité. « *Nous n'avons pas d'élèves musulmans* ». Telle fut la réponse d'un inspecteur d'académie à une chercheuse qui lui réclamait un entretien pour évoquer la situation des élèves musulmans dans une école de son secteur. L'enquête avait lieu dans le cadre d'un programme de recherche mené en parallèle dans onze grandes villes européennes. L'idée était de dégager de bonnes pratiques et de les faire connaître d'un pays à l'autre en Europe. Le fonctionnaire de l'Éducation nationale resta sur sa position et la chercheuse n'obtint pas d'entretien.

Geneviève Zoïa évoque ainsi l'identité culturelle comme « *passager clandestin de la laïcité* » ; le principe de laïcité véhiculerait depuis les origines des formes, déniées mais ordinaires, d'attachement communautaire. S'y référer sans cesse, à Droite comme à Gauche, au nom de la neutralité et de l'universel pour statuer sur les problèmes de la pluralité, ne peut que générer des sentiments d'injustice, car c'est conférer une dimension hégémonique à une conception toute particulière et majoritaire du bien (Zoïa, 2007-2008). Peut-être pourrions-nous trouver une voie autour de ce que certains suggèrent (Martin, 2015) à savoir un « *universel de la différence* », qui permet de penser un socle de commun minimal sans nier et effacer les diverses diversités.

Bibliographie

BARKER C. (2008), *Cultural Studies, Theory and practice*, New York, Sage publications.

BERQUE J. (1985), *L'immigration à l'école de la république*, Paris, La documentation française.

- BOUREL G. & CHEVALLIER M. (dir.) (2010), *Manuel d'histoire - classe de 2DE - manuel du professeur*, Paris, Hatier.
- CITRON S. (1989), *Le mythe national, L'histoire de France en question*, Paris, Les éditions ouvrières / Etudes et documentation internationales.
- CNDP (1985), *École élémentaire, programmes et instructions*, Paris, Le livre de poche.
- DE COCK P. (dir.) (2009), *La fabrique scolaire de l'histoire, Illusions et désillusions du roman national*, Marseille, Agone.
- CRENN C. & KOTOBI L. (dir.) (2012), *Du point de vue de l'ethnicité*, Paris, Armand Colin.
- DURPAIRE F. (2002), *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle, Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois ?*, Paris, Hachette.
- DURPAIRE F. & MABILON-BONFILS B. (2014), *La fin de l'école*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DURPAIRE F. & MABILON-BONFILS B. (2016), *Fatima mieux notée que Marianne*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.
- ETIENNE B., GIORDAN H. & LAFONT R. (1999), *Le temps du pluriel - La France dans l'Europe multiculturelle*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.
- ETIENNE B. (2005), « Fin du politique ou fin de la politique ? », *La pensée de midi*, 2, n°15, p.16-23.
- FELOUZIS G. (2003), « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. », *Revue française de sociologie*, 3/2003 (vol. 44), p.413-447.
- FRELAT-KAHN B. (1996), *Le savoir, l'École et la démocratie*, Paris, Hachette « Éducation ».
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2003), *La figure de l'autre dans l'école républicaine*, Paris, Presses Universitaires de France.
- KRIEGL B. (1994), *La politique de la raison*, Paris, Payot.
- MABILON-BONFILS B. & ZOIA G. (2014), *La laïcité au risque de l'autre*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube.
- MARTIN V. (2015), *Ce monde qui nous dépasse. Pour un universel de la différence*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube.
- MARTIN V. & NAVES M.C. (dir.) (2015), *Talents gâchés. Le coût économique des discriminations*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube.
- MARTENS F. (2002/3), « Psychanalyse et politique : le carré raciste », *Le Coq-héron*, n°170, p.69-76.
- MERLE P. (2005), *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MEJRI S. (2013), *Analyse des conceptions et des images de l'Islam et des Arabes dans les manuels scolaires. Entre stéréotypes et réification. Manuels scolaires d'histoire, collège et lycée français, 1948-2008*, Nantes, Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation.
- NOIRIEL G. (2004), « État, nation et immigration. Vers une histoire du pouvoir, 2001 », *Le Mouvement Social*, n°209 (octobre-décembre 2004), p.127-130.
- OZOUF M. (1984), *L'École de la France*, Paris, Gallimard.
- SAFI M. (2013), *Les inégalités ethno-raciales*, Paris, Armand Colin.
- TIBERJ V. & SIMON P. (2012), « La fabrique du citoyen : origines et rapport au politique en France », C. CRENN & L. KOTOBI (dir.), *Du point de vue de l'ethnicité*, Paris, Armand Colin.

TISSERANT P. & WAGNER A.-L. (2008), *La place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires*, En ligne http://halde.defenseurdesdroits.fr/IMG/pdf/DP_manuels_scolaires_VF.pdf consulté le 28 juillet 2013.

TISSERANT P., WAGNER A.-L., SCHOENENBERGER S. & SINIGAGLIA AMADIO S. (2011), « Stéréotypes à l'égard des minorités visibles et religieuses véhiculés par les manuels scolaires. », H. Bendahman, *Malaise dans la transmission transmission d'un malaise et crise de l'idéalité*, Paris, L'Harmattan.

TUTIAUX-GUILLON N. (2002), « Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire », *Le Cartable de Clio*, n°2, Lausanne. p.89-96.

TUTIAUX-GUILLON N. (2008), « Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques », *Revue française de pédagogie*, n°165, p.31-42.

WAGNER A.-L., TISSERANT P. & BOURHIS R. (2013), « Propension à discriminer et acculturation », *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, n°26(1), p.5-34.

ZEPHIR S. (2013), « Catégorisation ethnoraciale en milieu scolaire. Une analyse contrastive de conseils de discipline », *Revue française de pédagogie*, n°184, p.81-94.

ZOÏA G. (2007-2008), « L'école face à la diversité culturelle », *Culture et Recherche*, n°114-115, p.66-67.

Engagement civique des électeurs au seuil de l'âge adulte en région parisienne

LaRue Allen, Juliette Berg & Hee Jin Bang¹

Résumé

Pour favoriser la participation des jeunes à la vie civique, il nous faut comprendre les facteurs individuels et contextuels qui déterminent leur engagement dans les domaines civique et politique. Cette étude illustre les rapports entre les caractéristiques personnelles des jeunes, le contexte proximal et national dans lequel ils évoluent et leur participation à la vie politique. L'article, qui utilise les données extraites d'une enquête effectuée auprès de 632 élèves de quatre lycées à forte diversité ethnique de la région parisienne, se fonde essentiellement sur celles provenant des 245 participants en âge de voter. Nous y examinons les facteurs relevant du contexte individuel, proximal et national susceptible d'influencer l'engagement des jeunes en utilisant trois indices de participation politique et civique : l'engagement dans des activités politiques, la participation à des mouvements sociaux et la participation non conventionnelle. Il ressort des résultats que les jeunes qui possèdent de plus grandes connaissances dans le domaine politique ont plus de chances de participer à des activités politiques conventionnelles. Les variations dans deux des trois indices s'expliquent aussi par le genre et l'appartenance ethnique. Le rapport étroit révélé entre les contextes de l'école et des pairs et chaque type d'engagement souligne l'importance de l'éducation civique, de l'efficacité collective à l'école et d'un climat de classe ouvert favorisant la discussion dans la promotion de la participation politique des jeunes adultes.

La participation civique est essentielle à l'instauration et à la perpétuation d'une démocratie solide. Beaucoup déplorent la désaffection des adolescents et des jeunes adultes vis-à-vis des processus politiques traditionnels (par exemple Putnam, 2000). D'autres relèvent cependant que la participation des jeunes n'a pas « disparu », mais que sa forme a évolué : moins d'engagement dans des événements traditionnels comme la participation aux élections, mais plus de bénévolat ou de participation à des manifestations de rue où ils expriment leur insatisfaction envers les acteurs politiques d'aujourd'hui (Cammaerts, Bruter, Ganaji, Harrison & Anstead, 2013). Clairement, la définition de l'engagement (c'est-à-dire, le mode ou la méthode de participation), est au cœur de ce désaccord paradigmatique.

Nous examinons dans cet article, trois types d'engagement civique différents pour mieux saisir la manière dont les jeunes d'aujourd'hui manifestent leur intérêt pour la politique. Ce que nous appelons *Participation à des activités politiques*, consiste en une participation à des activités traditionnelles, par exemple, œuvrer en faveur d'un candidat politique ou se rendre aux urnes lors d'élections locales ou nationales. Nous appelons *Participation à des mouvements sociaux*, les activités du type bénévolat dans une association d'aide alimentaire et sociale visant à remédier à des problèmes avec d'autres. Enfin, nous regroupons les activités plus radicales comme les manifestations et mouvements de protestation sous le vocable de *Participation non conventionnelle* (Allen & Bang, 2015). Ce regroupement peut être particulièrement intéressant dans le contexte français, vu la tradition prononcée de mobilisation collective (Lannegrand-Willems, Sabatier & Brisset, 2012).

¹ LaRue Allen, professeur au département de psychologie appliquée, Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, New York University. Juliette Berg, associée postdoctorale à la recherche, Curry School of Education, University of Virginia. Hee Jin Bang, directrice de recherche, Amplify Education.

Nous adoptons pour l'examen des déterminants de ces trois dimensions de l'engagement civique, la perspective des systèmes écologiques (Bronfenbrenner, 1979). Le développement de tout individu parvenant à l'âge adulte est non seulement le résultat de ses caractéristiques personnelles, mais aussi de ses interactions avec les personnes et les entités de divers contextes écologiques proximaux (par exemple, famille, école, voisinage) et distaux (par exemple, pays, culture) au fil du temps. La question centrale est la suivante : quel rapport y a-t-il entre les interactions des jeunes avec des contextes comme la famille, les amis et même la culture du pays et les différentes manières qu'ils choisissent pour s'investir sur le plan civique et politique ?

Il est particulièrement important, si l'on veut inciter les jeunes à participer durablement à la vie civique, de mieux comprendre les facteurs qui influencent leur participation au moment où ils amorcent leur vie d'électeur et prennent leurs premières décisions d'ordre politique. Une meilleure compréhension des facteurs liés à la participation des jeunes adultes contribue aussi à notre conceptualisation de la constitution de l'identité, particulièrement celle de l'identité civique des jeunes à cet âge de transition (Flanagan & Levine, 2010). Il a été prouvé par exemple qu'une construction identitaire plus évoluée est liée à des comportements sociaux et civiques positifs chez l'adolescent (Crocetti, Jahromi & Meeus, 2012) comme chez le jeune au seuil de l'âge adulte (Padilla-Walker, Barry, Carroll, Madsen & Nelson, 2008), bien que la direction de la causalité nécessite une analyse plus poussée.

1. Caractéristiques du contexte individuel

Pour mieux comprendre qui s'investit dans la vie civique, le moment et la manière dont cela se produit, la recherche doit examiner les multiples déterminants possibles. Les caractéristiques démographiques comme le genre, la classe sociale ainsi que la race ou l'ethnicité constituent des facteurs importants à ce stade déterminant pour l'élaboration de comportements et d'idées civiques et politiques.

Au cours des dernières décennies, en Europe occidentale comme aux États-Unis, on a relevé une plus grande activité des hommes que des femmes sur le plan politique, qu'il s'agisse de voter, d'adhérer à un parti politique ou encore de s'engager dans l'activisme politique (Inglehart & Norris, 2003). En ce qui concerne les adolescents, on constate soit le contraire, soit qu'il n'existe aucune différence (Allen & Bang, sous presse). Dans une étude de l'IEA sur la participation civique des élèves des dernières classes du secondaire, il n'a été relevé de différences que dans 25% des seize pays comparés, toutes montrant une plus grande probabilité de vote chez les femmes que chez les hommes, et aucune différence entre hommes et femmes parmi les jeunes électeurs de l'Union européenne (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001). Nous sommes donc curieuses de découvrir le rapport entre genre et comportement civique chez les jeunes Français au seuil de l'âge adulte.

Un rapport a invariablement été constaté entre la situation socio-économique (SSE) et la participation civique aux États-Unis (Flanagan & Levine, 2010) et en France (Muxel, 2010). Par exemple, les jeunes adultes diplômés de l'enseignement supérieur ont deux fois plus de chances de participer aux élections que ceux qui ont fait moins d'études (Esser & Vreese, 2007). La profession des parents, autre mesure de SSE, avait une incidence sur l'engagement civique des jeunes adultes dans un échantillon italien (Marzana, Marta & Pozzi, 2012). On sait peu de choses sur l'incidence de la race ou de l'ethnie sur l'engagement civique, bien que certaines données recueillies en Europe semblent indiquer que les groupes minoritaires participent moins. En France, les jeunes d'origine africaine ou maghrébine âgés de 15 à 24 ans sont aussi moins susceptibles d'être inscrits sur les listes électorales que leurs pairs d'origine française ou d'une autre origine, européenne ou non européenne (Tiberj, nd). De plus, les conclusions du projet *Processes Influencing Democratic Ownership and Participation* (PIDOP), qui a examiné l'engagement civique des jeunes, des minorités et des migrants dans neuf pays européens ont aussi révélé que ces groupes traditionnellement marginalisés pensaient qu'il leur manquait « les

compétences, le pouvoir et l'accès à l'information, aux ressources et aux opportunités » (p.26) pour avoir de l'influence en politique et qu'en outre, la plupart des formes de participation étaient inefficaces (Barrett, 2012). Le pourcentage élevé de populations juive et musulmane, qui dépasse de loin celui des autres pays de l'UE, occasionne en France une pression politique unique.

La conscience politique, caractéristique plus malléable des jeunes, constitue un facteur important pour comprendre l'élaboration de l'identité civique. Une recherche portant sur des individus en fin d'adolescence de plusieurs pays a révélé que l'intérêt politique, dimension de la conscience politique, était un facteur de prédiction significatif de la participation conventionnelle ou de la probabilité de voter (Amadeo et al., 2002).

2. Caractéristiques de la famille, des pairs et de l'école

Au-delà de leurs caractéristiques individuelles, les interactions des jeunes avec leur environnement immédiat, notamment famille, amis et école façonnent leur engagement civique. Par exemple, un rapport a été établi entre la fréquence des discussions politiques au sein de la famille et le comportement civique des jeunes (Marzana et al., 2012). Ces discussions donnent l'occasion aux parents de transmettre leurs connaissances et leurs convictions politiques et de faire passer le message qu'il est important de prendre part au monde dans lequel on vit. De même, un rapport a souvent été établi entre les discussions avec des pairs et l'engagement des jeunes (par exemple, Oswald & Schmid, 1998).

Les jeunes passent une bonne partie de leurs journées à l'école. L'un des premiers buts de l'éducation publique en France est d'élargir les occasions de développement des connaissances et des attitudes civiques chez les jeunes (Ruget, 2006). Une étude internationale concernant les jeunes au seuil de l'âge adulte (Amadeo et al., 2002) a révélé que, comme c'est le cas pour les adultes aux USA (Delli Caprini & Keeter, 1996), les connaissances civiques sont un bon prédicteur de participation.

La salle de classe donne aux jeunes la possibilité de dialoguer sur des sujets qui influencent leur développement civique et politique. Un rapport a été établi entre un climat de classe ouvert dans lequel la discussion des problèmes est tolérée et même encouragée, et certains aspects de participation politique conventionnels comme la probabilité de voter. (Amadeo et al., 2002). De même, un rapport a été établi entre l'acquisition d'un sentiment d'efficacité collective par la participation à un conseil d'école par exemple et l'intention de participer à des activités de mouvement social (Torney-Purta & Richardson, 2004) ainsi qu'à la probabilité d'exercer le droit de vote (Amadeo et al., 2002).

3. Le contexte national

Les attitudes et comportements des jeunes concernant l'engagement civique et politique sont également influencés par leur interaction avec le niveau politique national. Les théories des jeunes sur la démocratie qui se traduisent par leur confiance dans le gouvernement ainsi que dans leurs idées concernant les responsabilités des gouvernements envers leurs citoyens motivent largement leur décision sur la manière d'exprimer leurs idées civiques et politiques. La confiance dans les institutions publiques est un prédicteur significatif de l'intention de voter des jeunes ainsi que d'une participation plus active en écrivant par exemple des lettres ou en adhérant à un parti politique ainsi que d'investissement dans la communauté par des activités de bénévolat (Torney-Purta, Barber & Richardson, 2004).

Dans une démocratie, quelles sont, selon les jeunes, les responsabilités du gouvernement envers ses citoyens ? Une étude multinationale a révélé que les adolescents plus âgés avaient plus de chances que les plus jeunes, de convenir que le gouvernement doit être responsable des problèmes économiques (par exemple « garantir un emploi ») et sociaux (par exemple « fournir des soins de santé ») (Amadeo et al., 2002). En Europe de l'Ouest, la grande majorité des adultes (non moins de 90% d'entre eux) est disposée à vouloir augmenter l'obligation du gouvernement d'assurer le bien-être économique et social de ses citoyens (Kaase, Newton & Scarbrough, 1997). Il est important pour cette recherche de connaître le rapport entre cette valeur et l'engagement civique et politique des jeunes électeurs français.

4. Méthode

Un total de 632 élèves (âge moyen 16,6 ans, $SD=1,7$) de quatre lycées de la région parisienne de composition raciale/ethnique variée a répondu au questionnaire (84,4% complets). Nous nous intéressons dans cet article aux 245 élèves en âge de voter, car ils sont au moment d'amorcer leur vie d'électeur et cependant sont encore en construction de leur identité civique. Pour connaître les résultats d'une étude comparable axée sur l'autre partie de l'échantillon (les jeunes de 14 à 17 ans), on peut consulter Allen & Bang (2015). La ventilation démographique est représentée en annexe (tableau 1). Les enseignants des matières en rapport avec l'éducation civique (histoire, géographie et français) ont été invités par le proviseur de leur établissement à faire remplir le questionnaire par leurs classes. Les professeurs souhaitaient avant tout utiliser les sujets du questionnaire pour stimuler les discussions des thèmes du programme dans leurs classes. Les questionnaires ont été administrés pendant les cours. L'équipe de recherche a aidé sur demande, et participé aux discussions organisées ultérieurement en cours.

L'étude comportait un certain nombre de limitations. Nous ne prétendons pas que ses résultats sont représentatifs de tous les jeunes Français. La taille limitée de l'échantillon extrait de quatre lycées situés dans des quartiers populaires (trois dans la banlieue nord-est de Paris, un dans le nord de Paris), choisie pour des raisons de commodité, en limite la validité externe. Nous avons recherché pour ce sujet délicat, des écoles de grande diversité ethnique ou raciale qui accueilleraient favorablement notre recherche. Malgré les différences qui existent vraisemblablement entre ces écoles, la taille de l'échantillon ne nous permet pas d'examiner les différences entre les sous-groupes. Les données ont été recueillies à un seul moment, ce qui a empêché toute lecture causale. Les données longitudinales pourraient éclaircir la direction des associations. En outre, les enseignants et les parents auraient pu fournir des informations complémentaires sur les possibles influences contextuelles sur l'engagement civique des jeunes. Cela dit, cette étude constitue un premier examen de cette importante question qui sera, espérons-le, ultérieurement approfondie.

5. Mesures

L'enquête était composée de questions extraites de l'étude de l'IEA sur les connaissances, les attitudes et les comportements civiques (Torney-Purta et al., 2001) portant sur 28 pays, dont 10 situés en Europe de l'Ouest. Les échelles provenant de l'échantillon belge francophone avaient été abrégées en utilisant les guides psychométriques pour que les professeurs puissent administrer le questionnaire pendant la durée d'un seul cours.

Variables dépendantes

Les réponses aux trois variables dépendantes étaient notées sur une échelle à 4 points (1=certainement pas à 4=certainement). Les élèves ont répondu sur *L'engagement dans les activités politiques* (5 items, $\alpha=.66$), leur *Participation au mouvement social* (3 items, $\alpha=.76$), et leur *Participation non conventionnelle* (4 items; $\alpha=.78$).

Prédicteurs démographiques

Les prédicteurs démographiques étaient l'âge et le genre (0=filles, 1=garçons) des élèves, et leur statut socio-économique (SSE) mesuré par le nombre de livres possédés par leur famille. Ils ont également indiqué leur milieu culturel en sélectionnant l'un des choix suivants : européen, africain subsaharien, arabe/berbère, asiatique du sud, originaire d'un territoire administré par la France et autres.

Caractéristiques individuelles

La conscience politique provenait d'une échelle à 4 items (1=absolument pas d'accord à 4=absolument d'accord; $\alpha=.80$) évaluant l'acceptation par les élèves des éléments concernant leur conscience de la politique.

Connaissances et attitudes acquises dans les contextes proximaux

Apprentissage civique à l'école : une échelle composée de 8 items ($\alpha=.80$) interrogeait les élèves sur les idées civiques apprises à l'école. *Efficacité à l'école* : la perception par les élèves de l'efficacité de la participation collective avec d'autres élèves pour résoudre les problèmes à leur école était évaluée par 4 items ($\alpha=.72$). *Climat ouvert de classe* : l'appréciation par les élèves de l'ouverture de la classe à la discussion des problèmes politiques et sociaux était évaluée par 6 items ($\alpha=.82$). Les trois variables étaient notées sur une échelle à 4 points (1=absolument pas d'accord à 4=absolument d'accord). *Discussions avec la famille et les pairs* : les élèves ont indiqué la fréquence des conversations à caractère politique avec les adultes de la famille et séparément, avec des personnes de leur âge (1=jamais à 4=souvent).

Influence des contextes nationaux

Confiance dans les institutions publiques : les élèves ont indiqué par une échelle à 6 items leur niveau de confiance dans des institutions comme la police ou les partis politiques (1=jamais à 5=toujours; $\alpha=.81$). *Responsabilités du gouvernement envers les citoyens* : chacun des 12 items figurant sur l'échelle décrivait un avantage économique et social qu'un gouvernement peut apporter à ses citoyens (1=absolument pas à 4=absolument; $\alpha=.81$).

6. Résultats

Les statistiques descriptives sont représentées au tableau 1. L'utilisation de la régression linéaire hiérarchique nous a permis d'examiner certains groupes de prédicteurs qui, indépendamment de l'influence d'autres groupes de prédicteurs, expliquaient de manière significative une proportion de variances sur les résultats. Il a été effectué une régression des trois résultats sur cinq ensembles de variables. Le premier groupe comportait les variables démographiques. Le deuxième comportait la conscience politique. Le troisième comportait les variables décrivant les influences exercées par les contextes de l'école et de la famille. Le quatrième comportait des attitudes et comportements institutionnels plus distaux. Dans le dernier groupe, nous avons examiné les interactions entre le genre et les variables figurant dans les contextes proximaux et contextes nationaux. Les résultats des modèles de régression finaux sans interactions sont représentés en annexe (tableau 2), ainsi que le pourcentage de la variance (ΔR^2) expliqué par chaque groupe de variables.

Le modèle final expliquait 38% de la variance dans la *Participation aux activités politiques*. Les élèves plus âgés ont signalé moins de participation. Les élèves qui avaient une plus grande conscience politique, des discussions plus fréquentes sur la politique avec les pairs, une plus grande efficacité collective à résoudre les problèmes à l'école, et une plus grande confiance dans les institutions publiques ont déclaré une intention ou une détermination nettement plus forte de participer à des activités politiques. Il y avait, en outre, des écarts au niveau des genres dans l'efficacité à l'école et le climat de classe. Dans les cas d'efficacité collective plus faible et de climat de classe moins ouvert, les garçons étaient moins susceptibles que les filles de décider

de participer à des activités politiques (voir la figure 1 en annexe). Le facteur qui contribuait le plus à expliquer la variance du résultat était la conscience politique (24%) ; les variables de contexte proximal expliquaient aussi une proportion importante de la variance (12%).

Le modèle final expliquait 25% de la variance de la *Participation au mouvement social*. Les garçons étaient moins susceptibles que les filles de signaler une participation à des activités de mouvements civiques ou sociaux. Les élèves qui avaient un sentiment de plus grande efficacité collective pour résoudre les problèmes à l'école, avaient une plus grande confiance dans les institutions publiques, et croyaient fermement que le gouvernement avait des responsabilités sociales et économiques envers ses citoyens étaient moins susceptibles de participer à des mouvements civiques ou sociaux. Le genre expliquait les 12% de la variance attribués aux caractéristiques démographiques et les variables du contexte proximal, qui expliquaient 12% de la variance du résultat, étaient les prédicteurs les plus significatifs.

Le modèle final expliquait 14% de la variance de *Participation non traditionnelle*. En comparaison avec les élèves européens, les élèves arabes ou berbères et noirs indiquaient une plus faible probabilité de participer à des activités politiques non traditionnelles, ce qui expliquait la moitié de la variance. En outre, ceux qui discutaient fréquemment de politique avec les pairs et ressentaient une plus grande efficacité collective à résoudre les problèmes à l'école indiquaient une plus grande probabilité de se lancer dans de telles activités. L'inclusion de la conscience politique expliquait 4% de plus de la variance.

7. Discussion

Les variables explicatives expliquaient le mieux la variance de l'engagement dans les activités politiques et le moins bien celle de la participation non traditionnelle. Des études précédentes sont parvenues à des conclusions similaires de variance expliquée pour les trois résultats examinés ici (Allen & Bang, 2015 ; Hooghe & Stolle, 2004).

■ Conscience politique

Les connaissances politiques sont généralement l'une des variables explicatives les plus fortes de la participation aux élections (Torney-Purta et al., 2001). Des travaux de recherche antérieurs effectués en France et dans de nombreux autres pays (Allen & Bang, sous presse ; Amadeo et al., 2002) ont révélé que l'intérêt ou la conscience politique permettent fortement de prévoir un engagement dans des activités politiques. Les efforts visant à accroître les connaissances politiques des élèves aux États-Unis par des méthodes expérimentales ont effectivement augmenté la participation attendue à des activités conventionnelles et de mouvement social chez les élèves qui avaient débuté avec peu d'intérêt pour la politique (Beaumont et al., 2006). Les conclusions de l'étude actuelle sont conformes à celles de cette recherche antérieure. La conscience politique a prédit la variance des trois résultats, mais n'a permis de prédire l'engagement dans des activités politiques qu'après l'inclusion des variables de contexte proximal et national. Les connaissances politiques sont peut-être annonciatrices d'activités traditionnelles, mais d'autres influences du contexte proximal et national permettent de prévoir plus sûrement d'autres types d'engagement civique.

■ Influence des contextes proximaux

Les influences exercées par l'école et le monde extérieur sont importantes pour le développement de la socialisation politique (Torney-Purta et al., 2004). Dans le contexte scolaire, l'acquisition par les élèves d'un sens de l'efficacité collective par leur capacité d'influencer le cours des choses conjugué avec une culture participative, peut largement les inciter à participer à un mouvement social et à voter (Amadeo et al., 2002 ; Torney-Purta & Richardson, 2004). La responsabilité sociale incite également les jeunes à participer à des actes de résistance politique (Flanagan et al., 1998). L'étude actuelle a corroboré cette recherche effectuée en France sur les

jeunes en âge de voter. Le seul prédicteur lié de manière constante à une plus grande intention de participer à des activités conventionnelles, au mouvement social et à des activités non conventionnelles, était un sens plus aigu d'efficacité collective à occasionner des changements civiques à l'école. L'absence de valeur prédictive d'un climat de classe ouvert nous a surprises vu que la précédente recherche avait révélé un lien étroit entre le climat de la classe et l'engagement politique (Campbell, 2004 ; Torney-Purta, 2002). Il faudrait que des études ultérieures examinent s'il y a un effet cumulatif ou interactif, de manière à ce que la combinaison d'une plus grande efficacité et d'un climat plus ouvert précise mieux la probabilité des jeunes de s'engager dans divers types de comportement civique.

Les discussions avec les pairs ont aussi expliqué de manière appréciable la variance concernant à la fois l'engagement dans des activités politiques et des activités non conventionnelles. L'association positive entre les échanges avec des pairs sur la politique et l'actualité et l'engagement civique, se produit vraisemblablement à travers un processus dans lequel les pairs qui sont les plus susceptibles de discuter de politique se recrutent mutuellement pour s'engager dans des activités civiques (Klofstad, 2007). Cela est particulièrement vrai pour la participation non conventionnelle où les jeunes peuvent se lier d'amitié avec d'autres qui s'intéressent comme eux, aux activités non conventionnelles ou s'encourager mutuellement à participer à de telles activités. L'échange d'information est une autre explication possible de cette association (Klofstad, 2007).

■ **Prédicteurs démographiques**

Conformément à une théorie et recherche antérieures (Barrett, 2012 ; Tiberj, n.d.), les élèves arabes/berbères et ceux d'origine africaine étaient moins susceptibles de s'engager, mais cela, seulement dans les activités non conventionnelles. La participation à des manifestations et autres activités non conventionnelles est une caractéristique distinctive de la société française. Alors que les jeunes des minorités peuvent être également désireux de participer à des activités politiques et à celles pratiquées par les mouvements sociaux comme voter ou faire du bénévolat, ils peuvent ne pas avoir la même opinion des activités non conventionnelles. Ils pensent peut-être que des activités comme les manifestations pourraient conduire à des démêlés avec les autorités. Il se peut aussi que les manifestations et d'autres activités non conventionnelles ne cadrent pas avec leur culture ou pour d'autres raisons, ne fassent pas partie du développement culturel des jeunes issus de la minorité en France.

Les résultats, comparables à ceux des recherches antérieures, indiquaient des différences entre les genres au niveau de la participation aux élections dans certains pays européens (Torney-Purta et al., 2001), les garçons étant moins susceptibles d'indiquer l'intention de prendre part à des activités de mouvement social. En outre, alors que les enquêtes n'ont révélé aucune différence entre les genres dans l'intention ou l'engagement de prendre part aux activités politiques chez ceux qui connaissaient des climats de classe plus ouverts et une plus grande efficacité collective à l'école, les garçons qui fréquentaient des écoles où le climat de classe était moins ouvert et leur efficacité moins grande, étaient moins susceptibles que les filles de déclarer une intention de participer à ces activités. Il semblerait qu'un environnement scolaire dans lequel les élèves expriment leurs opinions moins fréquemment et où l'efficacité collective à susciter des changements n'est pas appréciée, décourage plus les garçons que les filles en ce qui concerne l'engagement civique conventionnel. On peut supposer que, plus à l'aise dans l'environnement scolaire (Way, Reddy & Rhodes, 2007) ou face à l'apprentissage scolaire en général (Cornwell, Mustard & Van Parys, 2013), les filles subissent relativement moins les effets néfastes d'un milieu où font défaut des appuis à une socialisation politique positive, pourtant si importants.

La variable nombre de livres à la maison était sans incidence significative sur les comportements civiques après avoir tenu compte des autres variables démographiques. S'il a été démontré que le statut socio-économique permet de prédire l'engagement politique et civique en France (Muxel, 2010), il est bien possible que d'autres variables démographiques soient plus fortement prédictives, ou que notre mesure soit moins efficace que d'autres, traditionnellement utilisées, comme le niveau d'études des parents.

■ **Influence du contexte national**

Les variables *confiance dans les institutions publiques* et *responsabilités du gouvernement vis-à-vis des citoyens* ont permis aussi de prédire l'adoption par les élèves de comportements civiques. La confiance peut encourager ou au contraire décourager l'engagement civique. Un excès de confiance risque de conduire à une complaisance des citoyens et au sentiment que le statu quo est acceptable alors qu'une confiance insuffisante risque de se solder par un plus grand cynisme chez les citoyens (Torney-Purta, 2002). La recherche indique un rapport positif modéré entre la confiance dans les institutions publiques, les activités politiques conventionnelles et la participation à la collectivité des lycéens (Torney-Purta et al., 2004). Conformément à cette recherche, une plus grande confiance dans les institutions publiques était associée à un plus grand engagement dans des activités politiques et une plus grande participation au mouvement social. De plus, la croyance que les institutions publiques ont des responsabilités envers leurs citoyens avait un rapport positif avec une plus grande participation au mouvement social.

Conclusion

En France et dans d'autres pays européens, la volonté des jeunes de s'engager dans des activités civiques et politiques est influencée par des discours réels et perçus qui risquent de stimuler ou au contraire de contrer le désir des jeunes de participer au processus politique (Cammaerts et al., 2013). Les facteurs individuels, tout comme les processus contextuels proximaux et plus distaux, sont susceptibles de façonner l'exposition et les perceptions des jeunes à ces discours politiques. Dans cette étude, l'effet combiné de facteurs individuels et contextuels a contribué à un engagement civique et politique variable des jeunes, quoique de manière différente selon le type d'activité politique. Notamment, les contextes de l'école et des pairs étaient constamment associés aux trois types de participation, même après prise en compte des différences individuelles. En outre, les élèves armés d'une plus grande conscience politique étaient plus susceptibles de s'engager dans des activités conventionnelles.

Les conclusions soulignent l'importance d'encourager l'éducation à la citoyenneté, à la participation collective et à une discussion ouverte à l'école. Un environnement plus ouvert et collectif peut aussi parer à l'éventualité de dissuader les garçons de participer à des comportements civiques conventionnels. L'éducation à la citoyenneté fait partie intégrante du programme scolaire en France. Cela dit, ce programme pourrait mieux préparer les jeunes aux réalités politiques du monde contemporain. L'école peut servir de catalyseur à des discussions ouvertes sur les responsabilités du gouvernement vis-à-vis de ses citoyens et au degré de confiance des élèves envers la capacité des institutions publiques de s'en acquitter. Dans la mesure où elles incitent à une plus grande confiance dans les pouvoirs publics, ces discussions ouvertes sont susceptibles de promouvoir un plus grand engagement dans une participation conventionnelle et au mouvement social par tous les élèves. L'école, qui peut favoriser la participation politique à travers le développement de la connaissance des structures politiques et inciter à la mobilisation sociale par des discussions ouvertes, se situe à l'intersection des mouvements sociaux et du changement électoral (McAdam & Tarrow, 2010). Enfin, les résultats de cette étude indiquent que l'intention de participer à des activités non conventionnelles est moins courante chez les jeunes d'origine africaine ou maghrébine. Vu que ces jeunes participent tout autant que ceux d'origine européenne à d'autres types d'activités civiques et politiques, une moindre participation à des activités non conventionnelles ne signale aucunement une participation plus faible au processus politique d'une manière plus générale. Les questions concernant les motifs de la plus faible participation aux activités non conventionnelles des jeunes africains et maghrébins et le lien ou non à une plus faible participation au processus politique à l'âge adulte, nécessite une étude plus poussée. En gros, les résultats soulignent l'importance déterminante des contextes multiples qui se chevauchent et de la perception de ces contextes par les jeunes comme critiques pour l'établissement de leur engagement civique et politique.

Remerciements

L'information sur les jeunes contenue dans cet article provient de notre recherche effectuée en collaboration avec des chefs d'établissements et des enseignants de la région parisienne, recherche financée par une subvention de la Johann Jacobs Foundation accordée à LaRue Allen. Nous remercions tous les participants de s'être approprié le projet et de nous avoir fait part de leurs connaissances et de leur expérience. Nous remercions aussi nos collègues qui ont facilité la participation au projet des enseignants et des classes intéressés.

Bibliographie

ALLEN L. & BANG H.J. (2015), « Ecological contexts and youth civic and political engagement in Paris, France », *Journal of applied developmental psychology*.

AMADEO J., TORNEY-PURTA J., LEHMANN R., HUSFELDT V. & NIKOLOVA R. (2002), *Civic knowledge and engagement among upper secondary students: Citizenship and education in sixteen countries*, Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

BARRETT M. (avril 2012), « The PIDOP project: Achievements and recommendations », *Proceedings of The Surrey PIDOP Conference on Political and Civic Participation*, University of Surrey, Guildford, UK.

BEAUMONT E., COLBY A., EHRLICK E. & TORNEY-PURTA J. (2006), « Promoting political competence and engagement in college students: An empirical study », *Journal of political science education*, vol. 2, n°3, p.249-270.

BRONFENBRENNER U. (1979), « Contexts of child rearing: problems and prospects », *American psychologist*, vol. 34, n°10, p.844.

CAMMAERTS B., BRUTER M., BANAJI S., HARRISON S. & ANSTEAD N. (2014), « The myth of youth apathy: Young Europeans' critical attitudes toward democratic life », *American behavioral scientist*, published online.

CAMPBELL D.E. (2004), « Acts of faith: Churches and political engagement », *Political behavior*, vol. 26, n°2, p.155-180.

CORNWELL C., MUSTARD D.B. & VAN PARYS J. (2013), « Noncognitive skills and the gender disparities in test scores and teacher assessments: evidence from primary school », *Journal of human resources*, vol. 48, n°1, p.236-264.

CROCETTI E., JAHROMI P. & MEEUS W. (2012), « Identity and civic engagement in adolescence », *Journal of adolescence*, vol. 35, n°3, p.521-532.

DELLI-CAPRINI M.X. & KEETER S. (1996). *What Americans know about politics and why it matters*, New Haven, CT, Yale University Press.

ESSER F. & DE VREESE C. (2007), « Comparing young voters' political engagement in the United States and Europe », *American behavioral scientist*, vol. 50, n°9, p.1195-1213.

FLANAGAN C., BOWES J.M., JONSSON B., CSAPO B. & SHEBLANOVA E. (1998), «Ties that bind », *Journal of Social Issues*, vol. 54, p.457-475.

FLANAGAN C. & LEVINE P. (2010), « Civic engagement and the transition to adulthood », *The Future of children*, vol. 20, n°1, p.159-179.

HOOGHE M. & STOLLE D. (2004), « Youth, politics, and socialization », *Acta politica*, vol. 39, n°4, p.330-443.

INGLEHART R. & NORRIS P. (2003), *Rising tide: Gender equality and cultural change around the world*, Cambridge University Press.

KAASE M., NEWTON K. & SCARBROUGH E. (1997), « Beliefs in government », *Politics*, vol. 17, n°2, p.135-139.

KLOFSTAD C.A. (2007), « Talk leads to recruitment: How discussions about politics and current events increase civic participation », *Political research quarterly*, vol. 60, p.180-191.

LANNEGRAND-WILLEMS L., SABATIER C. & BRISSET C. (2012), « France », *Adolescent psychology around the world*, J.J. Arnett (dir.), New York, Psychology Press, p.257-272.

MARZANA D., MARTA E. & POZZI M. (2012), « Social action in young adults: Voluntary and political engagement », *Journal of adolescence*, vol. 35, n°3, p.497-507.

MCADAM D. & TARROW S. (2010), « Ballots and barricades: On the reciprocal relationship between elections and social movements », *Perspectives on Politics*, n°8, p.529-542.

MUXEL A. (2010), *Avoir 20 ans en politique: les enfants du désenchantement*, Paris, Seuil.

OSWALD H. & SCHMID C. (1998), « Political participation of young people in East Germany », *German politics*, vol. 7, n°3, p.147-164.

PADILLA-WALKER L., BARRY C., CARROLL J., MADSEN S. & NELSON L. (2008), « Looking on the bright side: The role of identity status and gender on positive orientations during emerging adulthood », *Journal of adolescence*, vol. 31, n°4, p.451-467.

PUTNAM R.D. (2000), *Bowling alone: The collapse and revival of American community*, New York, NY, Simon and Schuster.

RUGET V. (2006), « The renewal of civic education in France and in America: Comparative perspectives », *The social science journal*, vol. 43, n°1, p.19-34.

TIBERJ V. (nd), « Vers une citoyenneté plurielle ? Le rôle de l'origine ethnique dans l'intégration politique des 15-24 ans », Notes du CEVIPOF n°14,
En ligne http://www.cevipof.com/fichier/p_publication/482/publication_pdf_vt_ehnicit.pdf.

TORNEY-PURTA J., LEHMANN R., OSWALD H. & SCHULZ W. (2001), *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. IEA Secretariat, Herengracht 487, 1017 BT, Amsterdam, Pays-Bas.

TORNEY-PURTA J., BARBER H. & RICHARDSON W. (2004), « Trust in government-related institutions and political engagement among adolescents in six countries », *Acta politica*, vol. 39, n°4, p.380-406.

TORNEY-PURTA J. & RICHARDSON W. (2004), « Anticipated political engagement among adolescents in Australia, England, Norway, and the United States », *Citizenship and political education today*, J. Demaine (dir.), New York, NY, Palgrave Macmillan, p.41-58.

WAY N., REDDY R. & RHODES J. (2007), « Students' perceptions of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment », *American journal of community psychology*, vol. 40, n°3-4, p.194-213.

TORNEY-PURTA J. (2002), « Patterns in the civic knowledge, engagement, and attitudes of European adolescents: The IEA Civic Education Study », *European journal of education*, vol. 37, n°2, p.129-141.

Annexes

Tableau 1 - Statistiques descriptives des variables de l'étude

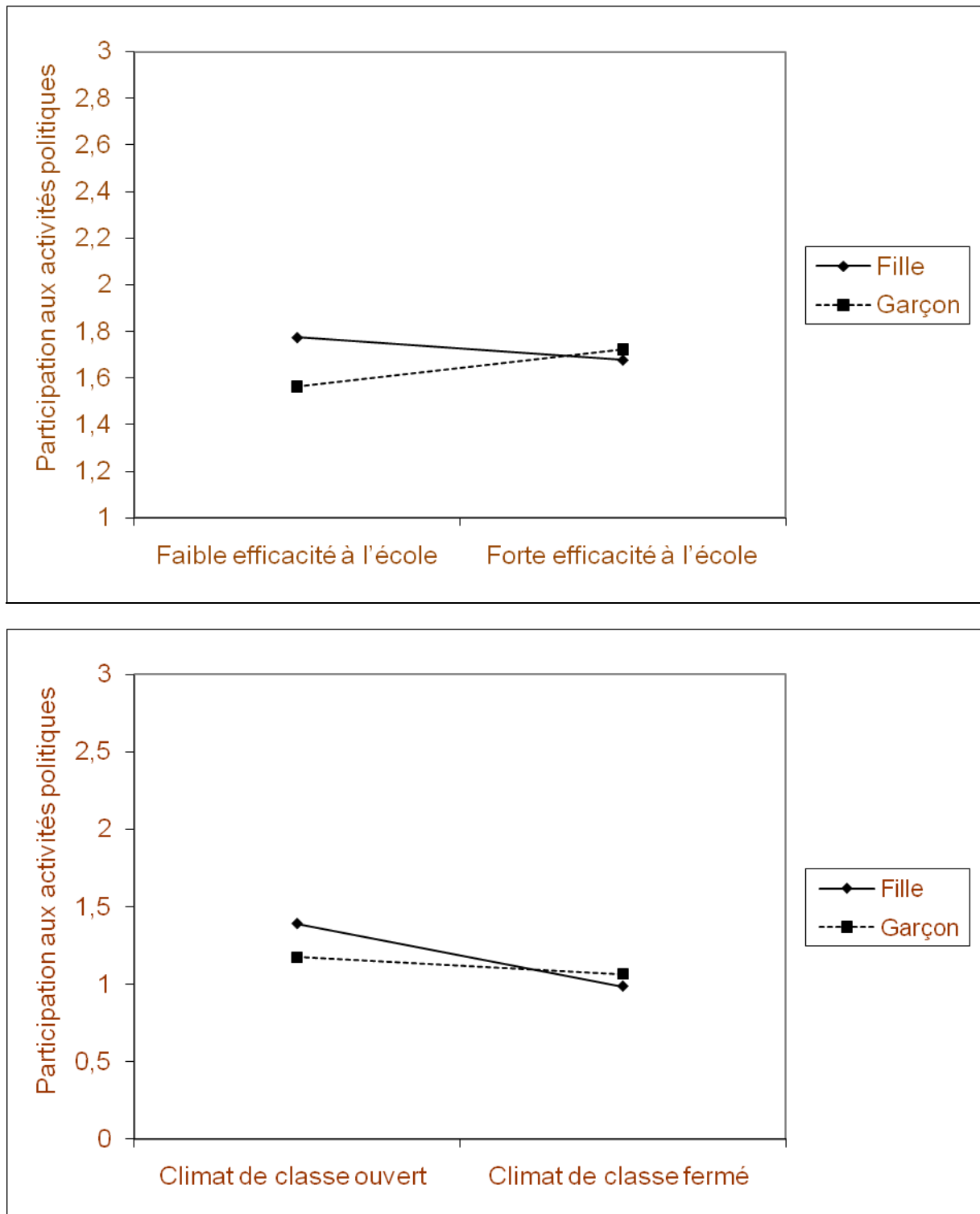
Variable	Fréquence (%) / Moyenne (ÉS)
Âge	Moyenne=18.78 (1.02) 18=125 (51.0%) 19=71 (29.0%) 20=33 (13.5%) 21=12 (4.9%) 22 = 1 (0.4%) 23 = 3 (1.2%)
Genre	Filles=158 (64.5%) Garçons=86 (35.1%)
Né en France	Oui=195 (79.6%) Non=49 (20.0%)
Ethnicité	Européen=155 (63.3%) Asiatique=21 (8.6%) Arabe/Berbère=40 (16.3%) Noir=29 (11.8%) Européen/double race= 65 (26.5%)
Nombre de livres à la maison	0= 5 (2.0%) 1-10=27 (11.0%) 11-50=77 (31.4%) 51-100=58 (23.7%) 101-200=35 (14.3%) 200+=42 (17.1%)
Conscience politique	2.56 (.65)
Apprentissage civique à l'école	2.84 (.52)
Discussions avec la famille	2.94 (.99)
Discussions avec les pairs	2.48 (.90)
Climat ouvert de classe	3.13 (.58)
Efficacité à l'école	3.08 (.52)
Responsabilité du gouvernement vis-à-vis des citoyens	3.39 (.36)
Confiance dans les institutions publiques	2.71 (.82)
Engagement à participer	2.38 (.49)
Participation au mouvement social	2.76 (.90)
Participation non conventionnelle	2.06 (.70)

Tableau 2 - Coefficients bêta standardisés

Variables	Participation à des activités politiques (Ajustée $R^2=.38$)	Participation au mouvement social (Ajustée $R^2=.25$)	Participation non conventionnelle (Ajustée $R^2=.14$)
Caractéristiques démographiques			
Genre de l'élève (1=Fille, 0=Garçon)	-.09	-.24***	.09
Livres à la maison	-.01	-.05	.04
Race/ethnicité de l'élève			
Arabe/Berbère (c. Européen)	.06	.05	-.18**
Noir (c. Européen)	.05	.12	-.23***
Asiatique (c. Européen)	-.06	.08	-.06
Double race européenne (c. Européen)	.07	.08	-.12
Âge du jeune	-.10*	.07	-.02
ΔR^2	.05	.12	.09
Caractéristiques personnelles			
Conscience politique	.30***	.00	.12
ΔR^2	.24	.03	.04
Contextes proximaux			
Apprentissage civique à l'école	.06	.07	-.07
Discussions avec la famille	.08	.14	.03
Discussions avec les pairs	.19***	-.11	.15*
Climat de classe	.01	.10	.04
Efficacité à l'école	.22***	.22***	.16*
ΔR^2	.12	.12	.05
Contextes nationaux			
Confiance dans les institutions publiques	.11*	.13*	-.11
Responsabilités des gouvernements vis-à-vis des citoyens	.07	.16**	.01
ΔR^2	.02	.04	.01
Final R^2	.42	.30	.19

Note de lecture : Les seuils de significativité sont les suivants : *** : 0,01 ; ** : 0,05 ; * : 0,10. La valeur R^2 est interprétée comme pourcentage de variance dans chacune des variables dépendantes collectivement expliqués par les prédicteurs significatifs

Figure 1 - Genre par interactions entre efficacité à l'école et climat de classe



La Marseillaise à l'École... ou pas ! Enseigner la France face à l'ethnicisation

François Durpaire¹

Résumé

L'article 2 de la loi d'orientation du 23 avril 2005 rappelait qu'« outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. » Le code de l'éducation rappelle que l'éducation civique « comporte obligatoirement l'apprentissage de l'hymne national et de son histoire. » Qu'en est-il concrètement de l'enseignement de la Marseillaise, en comparaison par exemple avec les États-Unis où s'enseigne le Pledge of Allegiance ? Que dit cet enseignement ou non de l'hymne national du rapport de l'école à la transmission d'une « citoyenneté d'adhésion » qui était l'une de ses missions originelles ? Au-delà, enseigner la nation est-elle une des solutions envisagées pour construire du commun dans une école où différentes identités coexistent.

Le 20 janvier 2015, la reconnaissance par le Premier ministre Valls d'un apartheid « ethnique » (et pas seulement « territorial » et « social ») rompt avec une tradition française d'occultation de la question. L'ethnicité se réfère au sentiment d'appartenance à un groupe, lié à une culture, à un territoire, à une histoire propre. Comme l'affirme à raison Anne-Sophie Lamine, il est difficile de penser le concept d'ethnicité en France, en particulier parce qu'on le considère comme un substitut du mot « race ». Pourtant, le laisser de côté peut induire « des faiblesses dans notre façon de penser la pluralité dans des sociétés modernes marquées par les migrations » (2005, p.189).

Cette ethnicité ne touche pas seulement les groupes minoritaires. Elle concerne également le groupe majoritaire (*whites studies*)². En janvier 2015, la presse rapporte le tabassage d'un lycéen de quinze ans par des camarades maghrébins pour son soutien à Charlie. Une lecture plus fine de l'incident témoigne d'une dépréciation réciproque des identités sur les réseaux sociaux et renvoie à la difficulté pour l'établissement de faire coexister ses sections générales et ses sections professionnelles. La question de l'ethnicité relève de deux champs au sein de l'école : la question de la mixité scolaire entre établissements, classes et filières ; la question des contenus (didactique de l'histoire, des sciences de la vie et de la terre, etc.) et de la vie scolaire (discriminations au niveau de l'évaluation, de l'orientation, de l'exclusion de cours).

Cette question n'est pas neuve. Elle se posait déjà dans l'école de la Troisième République. L'ethnicité était alors bretonne ou basque, puis italienne ou polonaise... Le projet républicain tenait dans la réduction de l'autre au même, le sentiment d'appartenance devant transcender les communautés culturelles dans l'hexagone comme dans les colonies. Dans ce dispositif, l'enseignement de la Marseillaise était central. On pouvait encore choisir de chanter l'hymne national lorsque l'on passait le certificat d'études primaires au début des années 1970. Le recours à La Marseillaise, dans une société pluriculturelle, est devenu l'une des solutions invoquées au problème de la citoyenneté. Il est assigné à l'école de réaliser cette mission. Notre contribution en examinant les pratiques actuelles cherche à comprendre à quelle condition cette mission est tenable par l'école.

¹ François Durpaire, maître de conférences, Laboratoire École mutations, apprentissages (EMA), Université de Cergy-Pontoise.

² À la difficulté d'enseigner la Shoah dans des collèges ou lycées de quartiers populaires, répond par exemple la résistance à apprendre l'esclavage par certains élèves dans certains lycées des anciens ports négriers que sont Bordeaux ou Nantes, ou le programme d'anglais portant sur les droits civiques dans certains lycées des quartiers favorisés.

1. Une question vive

Cette question est débattue à l'occasion d'événements particulièrement médiatisés. Le site de l'Institut national de l'audiovisuel (INA) permet de mesurer l'ancienneté de l'impact social, notamment au travers des magazines télévisés. On peut par exemple évoquer l'annulation du concert de Serge Gainsbourg suite aux manifestations contre sa Marseillaise jamaïcaine, en janvier 1980³. Le 6 octobre 2001, la Marseillaise est sifflée par le public du Stade de France, à l'occasion d'un match de football entre la France et l'Algérie, en présence du Premier ministre Lionel Jospin. La question ethnique est déjà au cœur, avec une polémique entourant l'intégration des jeunes Français d'origine algérienne. Plus de dix ans après, Noël Le Graët, le président de la Fédération française de football, regrette que les joueurs eux-mêmes ne connaissent pas l'hymne : « *J'aimerais qu'ils l'apprennent à l'École dès les petites classes mais même si on nous dit au ministère que c'est obligatoire, ce n'est pas vrai ! J'ai des petits-enfants et c'est plutôt les parents qui la leur apprennent que l'École* » (BFM TV⁴). Au même micro, le journaliste affirme au lendemain de la victoire de l'équipe de France, après laquelle deux joueurs ont entamé l'hymne national de manière spontanée à l'unisson du public : « *Il ont chanté la Marseillaise comme pour dire : nous aussi on la connaît !* » Suite aux attentats de janvier 2015, les députés chantent l'hymne national au sein de l'hémicycle. Le précédent remontait à 1918. Le lendemain, le député Rudy Salles, au nom du Groupe UDI, interroge la ministre de L'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Najat Vallaud-Belkacem, sur les élèves qui ont refusé de faire la minute de silence. Il demande que les « *couleurs soient levées dans les écoles et que l'on apprenne à nouveau, à tous nos élèves, notre hymne national, La Marseillaise.* » Invitée quelques heures plus tard dans *La Matinale* (émission de la radio RTL), la ministre doit répondre sur le cas d'une enseignante faisant chanter la Marseillaise tous les lundis. Elle contourne une nouvelle fois la question : « *Imposer aux élèves de se lever ou de chanter la Marseillaise font partie des choses qui me paraissent devoir ne pas être prises à la légère* ». Réponse surprenante lorsque l'on sait que l'enseignement de l'hymne, devenu national en 1879, est déjà prévu par les textes, et ce depuis l'origine de l'École publique. Le contexte de polarisation politique peut expliquer l'embarras. L'opposition de droite fait de ce thème en effet l'une de ses principales propositions suivant les attentats. Bernard Debré, député UMP, estime que les paroles de la Marseillaise doivent être affichées dans l'ensemble des classes. Sa proposition de loi vise à « *redonner aux élèves la conscience qu'être à l'école, c'est être dans un lieu spécifique, républicain et protecteur* ». Il y voit un moyen de « *préserver l'École de certaines discriminations et de tensions sociales* ». Pour lui, « *l'école doit redevenir ce lieu d'apprentissage et de construction du sentiment d'appartenance à la République* ». Dans l'émission *Des paroles et des actes* sur France 2, le 22 janvier 2015, David Pujadas relève la réticence à évoquer le mot : « *On dirait que cela vous gêne de le dire ?* » La ministre précise sa pensée, évoquant d'abord le fait qu'« *en fait, ils l'apprennent déjà* », ensuite que cet enseignement doit faire sens : « *C'est dans le cadre de la participation à des cérémonies patriotiques que chanter l'hymne peut avoir un sens* ». La réticence à évoquer la Marseillaise n'est-elle pas révélatrice d'un malaise plus profond ? Déjà, le 6 novembre 2013, interrogé sur le fait de chanter la Marseillaise dans les écoles, l'ancien ministre Vincent Peillon détournait la question de l'hymne en évoquant plutôt la valeur de laïcité.

2. Ce que dit l'institution

L'hymne national fait partie des apprentissages de base à l'école (loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005). L'article 2 de la loi le rappelle : « *outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République.* » Cet enseignement se retrouve dans les programmes de 2008. Le programme CP-CE1, en instruction civique et morale, prévoit que les élèves « *apprennent à reconnaître et à respecter les emblèmes et les symboles de la*

³ <http://www.ina.fr/video/CAB8000061901/concert-de-serge-gainsbourg-annule-a-strasbourg-video.html/>

⁴ Chez Jean-Jacques Bourdin, le lundi 18 novembre 2013.

République ». En classe de CM2, les élèves doivent intégrer les symboles de la République : « La Marseillaise, le drapeau tricolore, le buste de Marianne, la devise ». Il est à noter qu'ils doivent également connaître l'hymne européen. Au collège, c'est en classe de troisième, avec la première partie du programme d'éducation civique – « *Le citoyen, la République, la démocratie* » – que les élèves doivent comprendre le sens des symboles de la République française, dont La Marseillaise. Au lycée, enfin, en classe de première des séries générales, le thème général du programme est celui des « *Institutions et pratiques de la citoyenneté* ». Sept notions doivent être abordées.

La naissance de l'école publique s'est accompagnée de la diffusion d'une identité collective, à la fois républicaine et nationale, comme l'ont montré notamment les travaux de Mona Ozouf (1962) et d'Anne-Marie Thiesse (1998). Cependant, des années 1970 jusqu'au milieu des années 1980, l'usage d'apprendre la Marseillaise est en reflux, comme une mise à distance d'une école vue comme un « catéchisme républicain ». Cela change avec les programmes officiels de 1985, rédigés à la demande du ministre Jean-Pierre Chevènement. Pour être plus précis, le ministre rappelle qu'il ne s'agit pas d'une réintroduction de l'enseignement de la Marseillaise, mais d'un rappel que, prévu depuis l'origine de l'école publique. Vingt ans plus tard, la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École réaffirme l'idée d'« *un enseignement d'éducation civique qui comporte obligatoirement l'apprentissage de l'hymne national et de son histoire* ». D'après la loi portée par François Fillon, l'apprentissage des paroles de la Marseillaise doit être réaffirmé. La circulaire de rentrée⁵ précise que l'enseignement primaire offre un enseignement d'éducation civique qui comporte obligatoirement l'apprentissage de l'hymne national et son histoire. Le contexte politique, lié à la tentative d'introduction la même année d'un enseignement des aspects positifs de la colonisation, est à prendre en compte. D'autres voix participent au débat. Janine Perrimond (émission de la radio RTL *C'est juste mon avis* du 21 février 2005) estime que si l'on veut vivre ensemble, il faut mettre en avant ce que l'on a en commun : « *Domage que ça passe par un hymne aux couplets guerriers qui ne reflète pas exactement l'air du temps. Alors, pourquoi pas un hymne européen ? Là, il faut dire qu'on aurait du mal à l'apprendre aux élèves. Il y en a "L'Hymne à la Joie", de Beethoven. On l'a voulu sans paroles. C'est peut-être pas un hasard !* »

La circulaire de la rentrée 2011 précise que « *l'étude de la Marseillaise est obligatoire à l'école primaire ; l'hymne national est appris et chanté par les enfants dans l'école et, chaque fois que possible, lors de manifestations commémoratives.* » Cet apprentissage est réalisé en CM1, notamment à l'occasion des cérémonies comme celle du 11 novembre. La circulaire procède d'un amendement du député UMP des Bouches-du-Rhône, Jérôme Rivière, à la suite des sifflets lors du match France-Algérie. Des outils destinés aux enseignants accompagnent ces directives. Un livret-partition de La Marseillaise est mis en ligne sur le site eduscol.fr de l'Éducation nationale, comprenant la partition, un quiz et l'historique de l'hymne. « *Aux signes, citoyens !* », DVD vidéo accompagné d'un livret publié au Centre Régional de Documentation Pédagogique de Paris (CRDP), est un outil en langue des signes française (LSF) et en français.

Dans *Les Cahiers pédagogiques*, un enseignant en collège de Laval, Bernard Girard, incite ses collègues à désobéir à la prescription officielle qu'il estime « *légale mais illégitime* » : « *Lorsqu'un enfant sort du ventre de sa mère, il est garçon ou fille et c'est déjà bien, pourquoi voudrait-on absolument qu'il devienne un « Français », plutôt que, tout bêtement, un être humain ?* » L'école joue son rôle lorsqu'il s'agit d'intégrer les enfants à un groupe, une classe, un établissement : « *au-delà, elle ne doit avancer qu'avec une prudence de loup car au-delà, justement, c'est le domaine de la conscience individuelle, du libre choix personnel sur lesquels aucune institution ne peut avoir autorité.* » (Girard, 2011). C'est la justification à l'article 15 bis de la loi Fillon, celui qui inclut l'amendement Marseillaise, qui est pour lui le plus contestable : « *l'apprentissage obligatoire de la Marseillaise aurait pour objet de favoriser l'assimilation des populations extérieures venues sur le territoire national* ». Pour Bernard Girard, il s'agit là d'une discrimination de fait entre ce que d'aucuns appellent « *les Français de souche* » et les autres. Cette ethnicisation des motivations conduisant à l'enseignement de la Marseillaise est à dénoncer. À la suite de ces protestations, l'enseignement de la Marseillaise a dû être jugé

⁵ Circulaire n° 2005-124 du 26 juillet 2005.

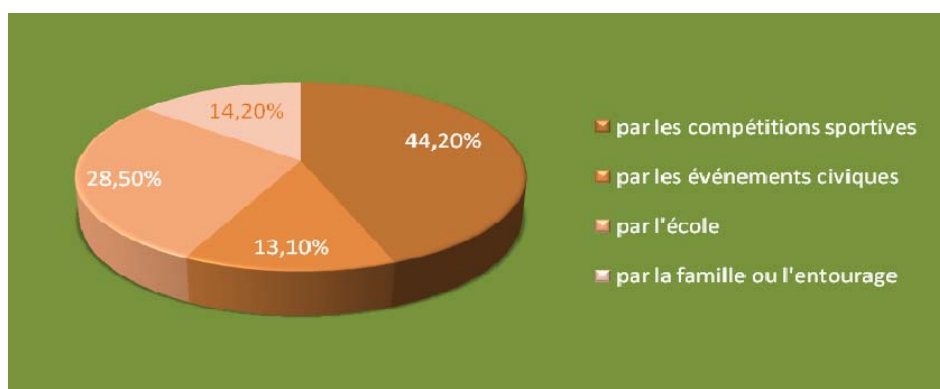
conforme à la Constitution et aux conventions internationales par l'arrêt du Conseil d'État du 23 décembre 2011.

Ces résistances sont-elles des témoignages et actions isolés ou constituent-elles la partie la plus militante d'une représentation commune au sein du corps enseignant ? C'est ce que notre enquête se propose de déterminer. Nous avons fait le choix d'une analyse de contenu qualitative.

3. Ce que disent les élèves

Notre méthodologie mêle l'enquête quantitative, menée auprès des élèves, et les entretiens semi-directifs, permettant d'appréhender les représentations des enseignants. Nous avons d'abord entamé notre enquête « *Citoyenneté et sentiment d'appartenance* » en décembre 2013 par un questionnaire auprès de 354 élèves d'un lycée professionnel technique et général d'Ile-de-France (de composition populaire). Il faut souligner que nous avons choisi de limiter le facteur ethnique à l'origine des élèves, alors que d'autres formes d'appartenance (notamment religieuses) auraient pu également être prises en compte. Nous ne reproduisons ici que quelques questions sur un questionnaire qui en comportait une quarantaine. À la question « *Connaissez-vous la Marseillaise (au moins les premiers mots) ?* », il apparaît que la variable ethnique joue un rôle important : 20% des élèves ayant un parent ou grand-parent étranger affirment ne pas la connaître contre 3,1% seulement des élèves n'ayant pas de parents étrangers⁶. À la question « *De quelle manière avez-vous appris l'hymne national français ?* », on constate que l'item « *par l'école* » ressort de manière minoritaire : 28,5% contre 71,5% pour les autres propositions : 44,2% « *par les compétitions sportives* » (quand on entend les hymnes au début des matchs), 14,2% « *par la famille ou l'entourage amical* », 13,1% « *par les événements civiques diffusés à la télévision* » (14 juillet, etc.). La variable ethnique joue fortement sur ce point. 80% de ceux qui ont un parent étranger affirment connaître La Marseillaise du fait des compétitions sportives. On peut donc émettre l'hypothèse que l'école, en ayant plus de place dans la connaissance de l'hymne, serait en mesure de réduire l'écart entre les différents élèves en fonction de leur origine.

« *Comment avez-vous appris l'hymne national français ?* »



Parmi ceux qui affirment avoir appris l'hymne à l'école, une forte majorité indique c'est l'école primaire (76,6%) contre 21% au collège et 2,3% au lycée. Au sujet de la manière d'apprendre, un nombre important d'élèves affirment avoir reçu un enseignement seulement formel : 44,9% estiment « *avoir appris les paroles mais sans en avoir appris la signification* » (contre 50% qui affirment « *avoir appris les paroles et la signification* »).

⁶ Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre d'observations en ligne.

À la question « *Serait-il intéressant de mieux l'apprendre à l'école ?* », une majorité d'élèves jugent « *très intéressant* » ou « *intéressant* » de l'apprendre (56,8%). Mais sur le fait de savoir s'il est « *intéressant d'apprendre à l'école l'hymne national* », le facteur ethnique joue également : ils sont seulement 47,6% chez les élèves ayant un ascendant étranger à trouver cela « *intéressant* » contre 76,6% chez les élèves dont les quatre ascendants sont français. Une question à creuser, dans une future enquête, serait de comprendre la raison de cet écart : quelle représentation, les uns et les autres, se font-ils de l'hymne national ? Une différenciation ethnique apparaît également sur les raisons de l'apprendre. Pour ceux qui ont un parent étranger, 72,4% évoquent « *la culture générale* » et 24% « *se sentir français* » (alors que les résultats sont respectivement de 59,6% et de 46% pour les élèves n'ayant aucun ascendant étranger).

Trois enseignements principaux sont à tirer de cette enquête qui devrait être menée à une échelle plus importante.

- L'école tient une place mineure dans la connaissance de l'hymne national alors même que l'institution réaffirme depuis trente ans cet enseignement. On peut faire l'hypothèse que si neuf cents enseignants (du primaire et secondaire) menaient à bien cet enseignement, l'enquête révélerait une part plus importante de l'école.
- Si cet enseignement était mené de manière plus poussée, la différence de connaissance de l'hymne entre les élèves d'origine étrangère et les autres serait moindre. Même si la connaissance de l'hymne national n'est qu'un élément du sentiment d'appartenance, est-ce l'indice d'une école qui n'estime plus de ses missions de faire France (Tribalat, 1995) ?
- Plutôt que de reprocher aux élèves leur défaut d'intégration (leur intégrabilité), ne faudrait-il pas s'interroger sur la capacité ou la volonté de socialisation nationale de l'institution scolaire elle-même ? Cela validerait l'hypothèse avancée par Bernard Charlot, pour qui l'école, comme catalyseur d'unité, serait en crise : « *Là est peut-être aujourd'hui le problème clef de l'école face à la différence : la machine à fabriquer de l'unité et des références universelles, dont l'école était une pièce essentielle, est aujourd'hui en panne dans la société française* » (Charlot, 2000). Plutôt que de renvoyer sur les enfants ou leurs familles la responsabilité de la non-intégration, il faudrait selon lui s'interroger sur l'institution socialisatrice : « *Réfléchissons plutôt à notre difficulté à tenir un discours d'unité, d'égalité et d'universalité qui transcende les inégalités – et à construire un monde qui corresponde à ce discours.* » (Charlot, 2000).

Il reste à étudier si les entretiens semi-directifs menés avec les enseignants confirment ces hypothèses. Quelles sont leurs représentations ? À défaut d'une didactique, peut-on lire une cohérence dans cet enseignement ? Que disent ces représentations du rapport des enseignants à la nation, à l'ethnicité et du rôle de l'école ?

4. Ce que disent les enseignants

Il apparaissait intéressant d'aller au-delà des propos les plus militants et médiatiques pour aller chercher des enseignants dans leur quotidien, afin d'éclairer la compréhension de l'enquête auprès des élèves par une appréhension des représentations enseignantes.

Un certain nombre de questions sont au centre de notre réflexion. Le fait de chercher à répondre à l'ethnisation par le recours à un sentiment d'appartenance est-il encore d'actualité ? Sinon, est-ce parce que les enseignants estiment que l'adhésion à la nation doit se faire par d'autres biais ? Ou vont-ils jusqu'à estimer qu'il est nuisible de construire de l'identité collective (idée de formatage idéologique, méfaits associés à un nationalisme agressif) ? Il est intéressant d'étudier

ce que révèle l'écart entre les prescriptions et les pratiques (comme c'est le cas notamment des devoirs à la maison). Trois hypothèses principales peuvent être avancées :

- la conception des enseignants par rapport au chant lui-même (paroles agressives, etc.) ;
- la vision des professeurs d'histoire par rapport à leur discipline : contrairement aux critiques sur une histoire enseignée qui consisterait en la transmission d'un récit national, voire nationaliste (De Coq, 2009 ; Citron, 1989), le glissement des professeurs de la citoyenneté d'adhésion à une citoyenneté critique serait déjà très largement acquis ;
- la manière de penser le rapport entre l'école et la nation dans le sens d'un renoncement à la mission originelle de socialisation.

■ *Ce qu'ils disent du chant lui-même*

Douze enseignants ont été interrogés : trois professeurs d'histoire-géographie de collège, trois professeurs d'histoire-géographie de lycée, et six professeurs des écoles de CM1 et de CM2. Tous les établissements sont situés dans le Vaucluse à l'exception d'une enseignante retraitée d'un établissement du Var. Ils couvrent une diversité de situations : zone rurale ou zone urbaine, composition du public scolaire populaire ou plus aisé.⁷

Il faut néanmoins préciser la dimension monographique du travail qui repose sur des questionnaires à des élèves et à des enseignants d'une seule région. Ce qui constitue un biais susceptible de fausser la généralisation à l'ensemble du territoire.

Notre parti pris – qui serait commun outre-Atlantique mais qui reste marginal dans le cadre d'une recherche française – a été de relever la catégorie ethnoculturelle des enseignants (« blanc », « noir », « asiatique », etc.). Il apparaît que onze enseignants sur douze appartiennent à la catégorie « blanc » (un seul seulement « asiatique »), ce qui ne nous a pas permis d'effectuer une étude ethnique comparative visant à déterminer des différences d'approche entre « groupe dominé » et « groupe dominant » au sein de la communauté professionnelle « enseignante ». Le classement est établi par le chercheur, selon la classification classique du Census Bureau américain de 2000 (il n'en existe pas de clair et d'unifié du côté français, bien que certaines entreprises privées et publiques – c'est le cas de France Télévisions – y aient recours).

On constate en premier lieu que parmi les enseignants interrogés la plupart reconnaissent enseigner très peu La Marseillaise, voire ne pas l'enseigner du tout. L'un d'entre eux estime que le texte affiché dans la classe suffit en grande partie, en mettant en avant la nécessité de prendre avec précaution un chant trop guerrier : « *Donc déjà, il y en a qui diront que c'est un texte violent, que c'est un texte raciste, etc.* » Et d'évoquer le risque d'instrumentalisation politique du texte dans un contexte local où certaines communes ont voté à 40% pour le Front national : « *Cela dépend du public que l'on a. Nous, tu vois la Marseillaise, beaucoup d'élèves s'en emparaient avec des idées d'extrême droite. C'est clair et de plus en plus. C'est peut-être dur ce que je vais te dire parce que ce n'est pas le cas de tous, mais ça serait plus dans des idées de rejet, l'idée que l'on est "Français de souche" !* » Ce même professeur évoque un contexte qui conduit les élèves d'origine étrangère à cacher leurs origines (professeur d'histoire, 40 ans, blanc, collège rural d'un bourg du Vaucluse, socialement aisé).

Une autre enseignante affirme ne pas enseigner le chant dans une perspective d'adhésion parce qu'elle n'y adhère pas elle-même : « *Au contraire, on essaye de voir tout ce qui est gênant dans le texte, enfin moi ce que je fais c'est que je leur projette le texte et puis on cherche dedans tout ce qui est politiquement incorrect, tout ce qui ne passerait pas à l'écoute aujourd'hui. Donc en gros, on a un texte qui appelle au meurtre, qui appelle à la haine de l'autre, etc. et après on dit pourquoi ce texte-là est encore aujourd'hui l'hymne national d'un pays qui est censé être le pays des droits de l'homme.* » (professeure d'histoire, 45 ans, blanche, collège de ZEP).

Un professeur va jusqu'à évoquer son lien particulier au répertoire républicain pour justifier qu'il n'enseignait pas la Marseillaise lorsqu'il était instituteur : « *Enfin c'était pour une raison simple,*

⁷ Nous remercions Salomé Mabilon qui a mené l'ensemble des entretiens et a assuré leur transcription.

c'est que je préférais le chant des partisans. À l'époque, en primaire on avait ces chants-là qui étaient au programme au choix et je n'aimais pas les paroles de la Marseillaise, personnellement. Trop violent pour moi. » (professeur d'histoire, 55 ans, blanc, lycée, population mixte sur le plan social et ethnique).

■ **Ce que les enseignants disent de la didactique de l'histoire**

La majorité des enseignants évoquent la nécessité d'enseigner le texte dans un cadre disciplinaire qui invite à la contextualisation : *« Quand je le fais avec les quatrièmes, où on la remet vraiment bien dans le contexte : on regarde les cinq couplets principaux, on va dire. Quand je fais avec les troisièmes, on est plus sur « comment c'est reçu dans le monde », par rapport par exemple au moment de la Place Tian'anmen les étudiants chinois chantaient la Marseillaise, et qu'est-ce que ça symbolise etc. »* L'enseignante d'histoire-géographie ajoute qu'elle s'adapte au contexte de sa classe : *« Je le fais pas tous les ans, il y a des années où c'est plus nécessaire que d'autres, en fonction du profil de la classe et des élèves, pour les troisièmes et pour les quatrièmes ça dépend un peu de comment ils avancent dans la Révolution. [...] C'est quand même compliqué à comprendre. Donc comme le programme est assez lourd, ça dépend de l'avancée dans le programme aussi. »* (professeure d'histoire, 45 ans, blanche, collège de ZEP).

La discipline historique est vue par la plupart des enseignants comme un moyen de contenir les dérives nationalistes. Dans ce contexte, l'appropriation de la Marseillaise serait perçue comme une forme de propagande : *« Ça peut être fauteur de troubles, si c'est poussé à l'extrême. Je crois qu'il faut se contenter de quelque chose de factuel, ramener ça dans un contexte historique, point. Sinon là encore on court à la dérive. Ça avait un sens au XIX^{ème} siècle, je ne pense plus que ça en ait un aujourd'hui. Il faut le replacer dans son contexte de l'époque, dans son cadre historique et strictement historique. »* En revanche, le même enseignant met en avant la valeur de la laïcité pour transcender les différences d'origine : *« Les moyens alors de favoriser l'intégration ? C'est la laïcité à mon avis, d'abord qui le permet. C'est la remise en cause prudente mais nécessaire du communautarisme. Voilà ! C'est aussi la mise à l'écart évidemment, comme je parle de laïcité, de la religion de tout le système éducatif, quelle que soit la religion. Donc la laïcité pour moi, d'abord. »* La nation, enfin, n'est pas perçue par cet enseignant comme une échelle pertinente de socialisation : *« Elle est dépassée. Elle est dépassée parce qu'on est, qu'on le veuille ou non, rentré dans un cadre européen et donc il faut que la nation existe avec un cadre qui est plus large et qui s'appelle l'Europe, ça c'est mon sentiment personnel. Voilà ! »* (professeur d'histoire, 55 ans, blanc, lycée, population mixte).

■ **Ce qu'ils disent de l'école, du sentiment d'appartenance nationale et de l'ethnicité**

Certains enseignants proposent une approche comparative avec d'autres systèmes éducatifs, pour mettre en avant le caractère proprement démocratique de l'éducation française : *« C'est vrai que dans des pays, même en Afrique ou ailleurs, ils ont carrément une sorte de cours patriotique, qui est presque fanatique, dans lequel il y a l'admiration du chef de l'État. Nous c'est vrai, que ces aspects-là ont été un peu masqués, un peu diminués. »* L'école est perçue comme essentielle pour installer une citoyenneté critique, aux antipodes de l'idée d'appropriation : *« Moi je ne suis pas trop pour une sorte de marche forcée, c'est-à-dire, apprendre par coeur, le balancer de façon "la Marseillaise arrive", tout le monde met la main sur le coeur : moi je trouve que ce patriotisme est un peu bête, il ne va pas forcément aller loin. [...] Mais bon, pour se sentir français, je pense qu'il n'y a pas que la Marseillaise, on est seulement dans les symboles, après il y a tout le reste : la vie dans le pays, le travail, le monde du travail, il y a des tas de choses. »* Le même enseignant fait part de son inquiétude face à ce qu'il voit comme une ethnicisation des rapports sociaux : *« Notre collège est vraiment coincé. On est dans le joli village où les gens se disent "Nous allons nous protéger contre les invasions" : c'est vraiment un esprit ; et à côté c'est vrai que d'autres personnes vont dire "Oui, mais sur Carpentras les personnes sont voilées de plus en plus, aux sorties des collèges". Donc on dirait deux mondes qui sont l'un contre l'autre. C'est effrayant, et ça monte, ça monte. C'est une sorte d'affrontement entre deux idéologies. Dans la cour du collège, il y a des gens d'origine tzigane, gitane, maghrébine, africaine, des*

enfants de couleur : il y a beaucoup de racisme. » (professeur d'histoire, 40 ans, blanc, collège rural d'un bourg du Vaucluse, socialement aisé).

Le rôle des parents est également mis en avant : *« Un sentiment d'appartenance à la France ? Non, l'école c'est plutôt instruire en transmettant des savoirs. On éduque un peu forcément, mais le gros de l'éducation c'est quand même le rôle des parents. »* La même enseignante évoque dans la foulée le fait qu'elle a elle-même appris l'hymne national *« avec mon papa, à la maison »* et que cela lui procure un *« sentiment d'affection »* : *« Ça me renvoie à mon enfance, bien sûr et comme on avait pas de radio dans la voiture on chantait beaucoup de chansons, dont la Marseillaise, en partant en vacances. »* (professeure d'histoire, 50 ans, blanche, collège rural d'un bourg du Vaucluse, population mixte).

La très grande majorité des enseignants interrogés disent enseigner l'hymne de manière purement factuelle (le mot revient dans dix des douze entretiens). Aucun de manière à faire obtenir l'adhésion à un collectif : *« On part des faits historiques, pour ensuite venir à la Marseillaise. »* (professeur d'histoire, 35 ans, asiatique, lycée populaire). Chercher un sentiment d'adhésion serait une entorse à la mission critique de l'École : *« On a déjà beaucoup tendance à reproduire un modèle et à former des perroquets et pas tellement à former des gens qui pensent. Moi je trouve que c'est une vaste foutaise de dire qu'on forme le citoyen surtout avec les programmes tels qu'ils sont fait actuellement, on forme un exécutant oui, un bon exécutant. On peut voir comment la Marseillaise était enseignée, par exemple vers 1880, quelque chose comme ça et ça permet justement de montrer aux enfants que le texte est instrumentalisable, et lisible à différents degrés. »* La question posée à l'enseignante est alors de savoir s'il faudrait du coup ne plus enseigner l'hymne national : *« Et Tintin on arrête de le publier parce que c'est raciste ? Pour moi c'est la même démarche, c'est-à-dire qu'il vaut mieux donner aux enfants les clefs pour le lire, que de le supprimer, parce que le supprimer des programmes, ça ne va pas supprimer le texte, il existe toujours. C'est comme Mein Kampf... on va pas arrêter de l'éditer, ça n'empêchera pas qu'il existe toujours donc voilà. Il vaut mieux que l'élève ait des clefs de compréhension, ça serait ça former un citoyen qui a un esprit capable de se dépatouiller avec les images et les leçons qu'on lui donne. »* L'enseignante met en doute ce qu'elle croit percevoir de l'implicite de l'entretien : *« C'est pas pertinent, mais c'est bien dans l'esprit du temps : au lieu de résoudre les problèmes concrets que rencontrent les gens, on va essayer de faire une espèce de petit bagage moral, qu'on va plaquer par-dessus et c'est tellement plus simple ! Le problème d'adhésion aux valeurs de la République, d'adhésion au collectif, ah si ça pouvait passer par la Marseillaise, ça c'est sur ça ce serait facile, allez hop cinq couplets et c'est plié. [...] Donc non on se lève pas le matin en se disant "mon dieu comment je vais susciter l'adhésion à la nation !" »* (professeure d'histoire, 45 ans, blanche, collège de ZEP).

Tous les enseignants, sans exception, reconnaissent que sur ces sujets, c'est leur subjectivité (ce qu'ils appellent leur rapport personnel) qui l'emporte. Aucun n'a fait référence à une éthique professionnelle ou à un souvenir lié à leur formation. Par voie de conséquence, ils constatent une grande variété de points de vue sur le sujet au sein de la salle des professeurs : *« Il y a des collègues qui pensent qu'il faudrait renforcer l'éducation civique, ou être plus strict. D'autres qui pensent qu'on peut l'être déjà trop et qu'il faudrait l'être moins, et peut-être plus former à l'autonomie ou à la liberté finalement, enfin former à la liberté disons l'apprentissage de la liberté et de l'autonomie. Il y a quand même des points de vue assez variés. Je ne pense pas qu'il y ait un consensus vraiment sur ces sujets-là. »* (professeur de lycée, 50 ans, blanc, lycée, population mixte).

Au final, l'analyse des entretiens des enseignants permet de dégager une cohérence avec les résultats des questionnaires des élèves. C'est en grande partie parce que les enseignants ont une approche très peu coordonnée de cet enseignement que les élèves ont des difficultés à en percevoir le sens civique.

Conclusion

Il apparaît, en conclusion temporaire de cette première enquête, que les enseignants abordent en ordre dispersé la question de la Marseillaise, et plus largement la question du rapport de la nation à l'ethnicité. Il n'y a pas *un* enseignement mais *des* enseignements de la Marseillaise. Chaque enseignant est laissé libre de son interprétation, avec sa propre histoire, ses propres opinions et ses propres certitudes. Un enseignant peut dire que la Marseillaise est un chant guerrier, voire raciste, quand un autre éprouve des frissons face à un chant qui fait « notre » unité. L'un estime qu'il s'agit d'un moyen de construire de la cohésion, quand l'autre fait lire le texte avec distance, voire circonspection.

Une perception se retrouve chez tous les enseignants : celle d'un apprentissage qui n'est pas prioritaire, simple recommandation de l'institution, qui doit se glisser, si le programme le permet, au sein des « vrais enseignements » (ceux légitimés par des disciplines). La vision d'une école en mesure de construire une citoyenneté d'adhésion transcendant les différences ethniques est quasi-absente. L'idée, issue de Condorcet, d'une distinction entre l'instruction, prérogative de l'école, et de l'éducation, prérogative des familles, semble dominer. La peur du conflit au sein de la classe est parfois mise en avant pour justifier l'absence de débat de fond. La Marseillaise dit quelque chose de la fin d'une certaine école, fondée sur la transmission verticale d'une socialisation nationale. Les enseignants interrogés, à l'exception d'un seul, contestent la modernité de la nation à l'heure de la mondialisation (mettant en avant, par exemple, la citoyenneté européenne). Se dégage chez les enseignants interrogés une vision extensive de la laïcité, où le sentiment national, telle une religion, devrait être laissé à la sphère privée (*le rapport à la nation dépend de chacun...*) et donc rejeté hors de la sphère publique. Cette vision constitue un paradoxe, la nation étant par définition le lieu du commun, et étant, par ailleurs, un des éléments constitutifs de l'École publique. C'est dans le contexte multiculturel que l'institution réaffirme dans ses textes les finalités de l'école en matière de construction d'une identité partagée. Les finalités du programme de collège le soulignent : « *Enseigner l'histoire et la géographie c'est enfin chercher à donner aux élèves une vision du monde – c'est un des rôles de la géographie – et une mémoire – c'est une des fonctions de l'histoire. L'histoire et la géographie aident à constituer ce patrimoine (conçu comme le legs des civilisations de l'humanité à l'homme d'aujourd'hui) qui permet à chacun de trouver identité. Cette identité du citoyen éclairé repose sur l'appropriation d'une culture* » (MEN, 2004, p.14). Les documents d'accompagnement insistent également sur l'appropriation d'une « mémoire nationale » ou « européenne ». Mais ces orientations peinent à se traduire dans les pratiques de classe, soit parce que l'institution ne se donne pas les moyens de traduire ces injonctions dans la pratique, soit parce que les résistances du terrain sont trop fortes. Ces affirmations institutionnelles ne sont pas intégrées dans la professionnalité enseignante, pour qui, par exemple, l'histoire ne saurait être confondue avec une « mémoire nationale ».

Des enquêtes plus larges doivent être entreprises, afin de confirmer ou d'infirmer les premières analyses, à l'aune des changements d'échelles.

- La perception des enseignants est-elle la même d'un point à l'autre du territoire ? Notamment, l'enseignement de la Marseillaise présente-t-il des différences dans les départements et territoires d'outre-mer ?
- Y a-t-il une différence de représentations entre les enseignants en fonction de leurs origines ? Ou, comme nous pouvons en faire l'hypothèse, l'identité professionnelle prévaut-elle sur l'identité ethnique ? Le point de vue des parents doit également être interrogé.
- Notre article a employé une méthodologie mixte (quantitative pour les élèves et qualitative pour les enseignants). Il serait néanmoins intéressant de coupler les deux méthodologies pour chacun des deux groupes d'acteurs. Étudier les enseignants et les élèves au sein d'un même établissement aurait permis de connecter les deux enquêtes, et de mettre de côté un possible effet « géographique » ou « établissement ».
- Une approche comparative internationale doit être menée : qu'en est-il aujourd'hui des

effets du *Pledge of Allegiance* sur l'assimilation des nouveaux Américains ? Quelles sont les différences, au sein de l'Union européenne, entre les pays où l'hymne est enseigné à l'École (Grèce, Autriche, Pologne) et ceux où cet enseignement n'est pas obligatoire (Belgique ou Espagne).

- Pour aller plus loin, les effets de cet enseignement en termes de sentiment d'appartenance pourraient être analysés grâce à la constitution de groupes-test d'élèves.
- Enfin, une étude en histoire de l'éducation permettrait de comprendre dans quel contexte la Marseillaise était enseignée (dans un ensemble plus large d'accès aux symboles nationaux : les autres chants comme le chant du départ, la Marianne, la devise, etc.). Cela permettrait d'étudier les conditions par lesquelles l'acquisition de ces symboles se traduisait en termes de sentiment d'appartenance, et comment les nouvelles socialisations rendent difficiles les adaptations contemporaines.

Bibliographie

CHARLOT B. (2000), *L'école face à la différence*, Paris, Nathan.

CITRON S. (1989), *Le mythe national. L'histoire de France en question*, Paris, Les éditions ouvrières.

GIRARD B. (2012), « La Marseillaise obligatoire à l'École : une escroquerie », *Journal d'un prof d'histoire*, www.blogs.rue89.nouvelobs.com/journal.histoire/2012/12/09/la-marseillaise-obligatoire-l'École-une-escroquerie-229148, consulté le 20 février 2015.

LAMINE A.-S. (2005), « L'ethnicité comme question sociologique », *Archives de sciences sociales des religions*, n°131-132, En ligne www.assr.revues.org/3078, consulté le 9 avril 2015.

OZOUF M. (1962), *L'École, l'Église et la République 1871-1914*, Paris, Armand Colin.

THIESSE A.-M. (1998), *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

TRIBALAT M. (1995), *Faire France, une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, La Découverte.

Philippe et Françoise sont-ils mieux appréciés à l'école qu'Ilyas et Yasmina ?

Iuliana Lunca Popa¹

Résumé

La problématique des inégalités à l'école nous ramène inévitablement à la question ethnique, question taboue et phénomène qualifié « d'invisible » en France, qui nécessite une démarche scientifique particulière, fondée sur le recours à des indicateurs indirects de l'origine ethnique des élèves tels que la consonance du nom/prénom, plutôt que de l'aborder de manière directe. Des technologies permettant l'assurance de l'anonymat et actionnant ainsi comme un paravent aux identités des élèves constituent un élément susceptible de briser la relation classique maître-élève. Compte tenu de ces nouvelles conditions de travail et d'apprentissages apportées par l'utilisation des technologies, les représentations des enseignants à l'égard des performances des élèves changent-elles ? Est-ce que les éventuels changements des représentations à l'égard des performances des élèves sont dus à l'origine ethnique supposée de l'élève ?

Des études sur l'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968) montrent que les élèves ont tendance à se conformer aux attentes des enseignants. Mais, lorsque les enseignants élaborent des attentes concernant les performances scolaires de leurs élèves, ils prennent souvent en compte des éléments (tels que le genre, l'origine ethnique, la classe socio-économique) qui ne se situent pas en relation directe avec les performances scolaires. Face à leurs élèves, les enseignants recourent toujours à des perceptions et des représentations qui les amènent à catégoriser ces élèves. Ils ont une image de chaque élève qui leur permet de classer les élèves dans des catégories, avant de simplifier le processus de jugement et de notation. Par conséquent, les élèves gardent une place dans la hiérarchie de la classe selon les attentes des enseignants et non selon leurs vraies performances.

Avec ce phénomène, la discrimination des élèves à l'école reste toujours une question d'actualité. La possibilité que l'enseignant soit à l'origine d'un traitement inégalitaire est attestée par des recherches (Crocker & Major, 1989) qui montrent une réussite moins bonne pour les élèves appartenant à des classes sociales défavorisées (par exemple, les enfants d'étrangers, les enfants d'origine modeste).

Parmi les facteurs qui interviennent dans la genèse des inégalités de réussite à l'école, l'importance du contexte scolaire est aujourd'hui avérée (Bressoux, 1994 ; Duru-Bellat, 2003, Suchaut, 2004). Selon Suchaut (2004), 13% des différences entre les résultats des élèves du primaire sont dues à l'enseignant. Ce qui nous amène à nous rendre compte du rôle potentiel que l'enseignant peut jouer sur les performances des élèves. Le savoir académique, le savoir-faire ou le savoir-être de l'enseignant exercent une certaine influence sur les futures performances de l'enfant.

Au niveau de facteurs individuels, l'examen des travaux traitant de l'effet Pygmalion montre bien que des caractéristiques telles que l'intelligence mesurée par des tests de QI (Rosenthal & Jacobson, 1968), le genre (Tiedemann, 2000 ; Bressoux & Pansu, 2001), la classe socioéconomique (Darley & Gross, 1983) ou encore, l'origine ethnique de l'élève (Bae et al.,

¹ Post-doctorante, Laboratoire École, Mutations, Apprentissage (EMA), Université de Cergy-Pontoise.

2008) déterminent la représentation de l'élève par l'enseignant, les attentes de l'enseignant, concernant l'élève et implicitement sa performance.

Des dispositifs, reposant sur la mise en contact des groupes ou la création d'objectifs communs, ont été mis en place dans le but de diminuer les effets de la stigmatisation et de la discrimination (Blanton et al., 2000 ; Aronson, 2002). Une de ces stratégies avec des conséquences bénéfiques pour les élèves est le changement de contexte.

Avec les TICE, on trouve un élément susceptible de briser la relation classique maître-élève et de contrecarrer l'effet des représentations sur les performances. Nous proposons d'introduire une plateforme d'enseignement à distance (la plateforme Espace) qui permet d'assurer l'anonymat des participants et de favoriser l'implication dans l'activité pour les élèves touchés par le stéréotype de « faible » (selon les représentations de leurs enseignants). Dans ce cas, la plateforme fonctionne comme un paravent, en cachant les identités des élèves et leur permettant de s'exprimer sans les contraintes d'une participation en présentiel (inhibition, peur de commettre des erreurs).

Que se passe-t-il si l'on masque l'identité de l'élève à l'enseignant ? Lorsque l'enseignant travaille avec les élèves sans savoir exactement qui ils sont, produit-il les mêmes jugements ?

Nous faisons l'hypothèse qu'un travail collaboratif à distance et dans une condition d'anonymat, réduit les effets produits par l'attribution des statuts stéréotypes aux élèves.

Dans un premier temps, nous cherchons d'éventuels changements de représentations des enseignants à l'égard des performances scolaires des élèves lors d'un travail collaboratif et anonyme à l'aide des TICE. Ainsi, les enseignants se trouvent dans la situation d'apprécier les performances des élèves sans avoir accès à des informations directement liées aux identités des élèves (genre, origine ethnique, origine sociale, etc.).

Dans un deuxième temps, nous nous interrogeons sur les facteurs qui pourraient expliquer le changement des représentations de l'enseignant à l'égard des performances de l'élève. Est-ce que les éventuels changements des représentations à l'égard des performances des élèves pourraient être dus aux différents éléments (tels que le genre, l'origine ethnique, etc.) pris en compte par les enseignants lors de l'appréciation des performances des élèves ?

Dans cet article nous nous intéressons plus précisément à l'origine ethnique de l'élève comme caractéristique susceptible d'influencer, à travers les représentations de l'enseignant, ses performances. Est-ce que les éventuels changements des représentations à l'égard des performances des élèves sont dus à l'origine ethnique de l'élève ?

1. Le nom et/ou le prénom comme marqueur(s) des inégalités

La question ethnique reste une question taboue et un phénomène qualifié « d'invisible » en France (Felouzis et al., 2002). D'ailleurs, la Constitution française pose le principe général de l'interdiction de toute discrimination (race, religion, etc.), principe qui « assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion » (Constitution de 1958, article 2, alinéa 1). La loi du 6 janvier 1978 interdit de conserver de manière informatisée, sans l'accord de l'intéressé, des données nominatives envoyant aux « *origines raciales, opinions politiques, philosophiques ou religieuses ou les appartenances syndicales des personnes* ». Afin de garantir le respect de la réglementation sur ces données « sensibles », une Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL) voit son apparition, ayant comme mission la protection des données personnelles, y compris l'origine ethnique de la personne. Avec toutes ces réglementations, l'accès à des informations concernant l'origine ethnique d'une personne devient extrêmement difficile. Même si les choses semblent avoir évolué ces dernières années,

aborder cette question nécessite une démarche scientifique particulière, fondée sur le recours à des indicateurs indirects de l'origine ethnique, plutôt que de l'aborder de manière directe.

L'un de ces indicateurs, d'ailleurs assez puissant, est représenté par le nom ou/et le prénom qui marque l'origine culturelle, nationale et parfois l'appartenance religieuse de la personne.

Besnard et Desplanques (1987) abordent la charge symbolique, de point de vue social et culturel, d'un prénom. Pour les familles d'immigrés, le prénom garde le lien avec l'origine culturelle, nationale et l'appartenance religieuse de celui qui le porte. Des prénoms tels que Mohamed, Illyas, Youssef, indiquent clairement l'origine musulmane de leur porteur, car ces prénoms sont employés exclusivement par des familles musulmanes. D'autres prénoms assez spécifiques sont ceux d'origine turque. De prénoms tels que Ismail, Yaqot, Yasmin, Yusuf sont rarement utilisés par d'autres populations que celle d'origine turque. D'autres catégories des prénoms, qui donnent une indication sur l'origine ethnique de son porteur, sont celles des prénoms employés en Afrique ou Asie.

Le prénom n'indique pas toujours la vraie origine ethnique d'une personne, ce qui constitue une limite importante de cet indicateur. C'est le cas des prénoms chrétiens, adoptés par des populations chrétiennes de l'Afrique, ou encore des prénoms exotiques qui commencent, selon une tendance récente, à être porté par des personnes qui n'ont guère d'origines étrangères. Cependant, le nombre de personnes d'origine étrangère, qui participent à des études à visée ethnique, est en général sous-estimé (Felouzis et al., 2002).

■ **Point de vue des économistes**

La plupart des travaux qui traitent d'une manière indirecte la discrimination ethnique ont été menés dans le domaine économique et visent la discrimination à l'embauche (Cédiey & Foroni, 2007 ; Duguet et al., 2010).

Les économistes se sont rendu compte que la discrimination basée sur l'origine ethnique n'est pas facile à dévoiler, surtout quand les données sont constituées par les réponses des personnes interviewées sur cette question. Cette discrimination, manifestée lors de l'embauche, se traduit soit par une aversion que l'employeur montre envers certaines catégories sociodémographiques (Becker, 1957), soit par une évaluation imparfaite du potentiel du candidat, fondée non seulement sur l'expérience professionnelle du candidat et ses diplômes, mais aussi sur des croyances à l'égard du groupe sociodémographique auquel le candidat appartient (Phelps, 1972). Les déclarations de l'employeur, soumises à des contraintes légales (par exemple le fait que la discrimination au travail est illégale) ne permettent pas aux chercheurs d'obtenir de vraies réponses qui pourraient leur permettre de lever le voile et d'éclaircir la question de la discrimination à l'embauche.

Les déclarations des salariés ne sont pas non plus « crédibles », car elles ne détiennent pas d'informations sur les candidatures des autres concurrents. De plus, les données accessibles aux chercheurs ne concernent que les salariés, les candidatures rejetées ne faisant pas l'objet de l'étude.

Pour pallier ce manque d'objectivité et avoir accès à des données fiables, les économistes introduisent des méthodes de collecte de données basées sur des expériences contrôlées (Petit, 2004) qui utilisent le nom comme indicateur de l'origine. Le *testing*, la méthode de quotas ou encore le CV anonyme constituent des moyens auxquels les chercheurs en économie ont fait appel pour dévoiler la face cachée de la discrimination et lutter contre ce fléau. Par ces méthodes, les chercheurs ont la possibilité de comparer des individus de même niveau mais avec des caractéristiques qui donnent un aperçu de leurs origines ethniques. Le plus souvent, on compare l'accès au travail pour des personnes d'origine étrangère et des personnes autochtones.

Dans une étude dirigée par Bataille (1997) on attire l'attention sur le nombre élevé de refus des candidatures des jeunes ayant un nom à consonance maghrébine ou le nombre d'absences de réponses pour cette catégorie.

Une enquête par *testing* réalisée en 2006 (Cédiey & Foroni, 2007) dresse un bilan de la discrimination des jeunes Français d'origine maghrébine ou noire africaine. Les résultats montrent que les employeurs manifestent une préférence pour les candidats ayant une origine française ancienne (Français-es de naissance) par rapport aux candidats d'origine maghrébine ou noire africaine. De plus, les chercheurs soulignent une discrimination plus importante pour les candidats d'origine noire africaine que pour les Maghrébins. Notons que la discrimination se manifeste dès l'envoi des candidatures, bon nombre de candidats maghrébins et d'origine noire africaine n'arrivant pas à passer l'entretien.

Les travaux de Duguet et al. (2010) mettent en exergue la discrimination à l'embauche des jeunes issus de l'émigration. Les chercheurs construisent quatre candidatures à l'aide des noms ayant différentes consonances, tout en gardant les caractéristiques communes pour tous les candidats. Les candidats deviennent ainsi des candidats de nationalité marocaine avec un nom et un prénom à consonance marocaine, de nationalité française, mais avec un nom et prénom à consonance marocaine, de nationalité française avec un prénom à consonance française et un nom à consonance marocaine, de nationalité française avec un nom et un prénom à consonance française. Les résultats de cette étude montrent que les jeunes de nationalité française avec des noms et prénoms à consonance française ont plus de chances d'obtenir un entretien que les jeunes de nationalité ou d'origine marocaine. Avoir un prénom à consonance marocaine garantit plus de chances à l'embauche qu'avoir un nom à consonance marocaine.

■ **Point de vue des sociologues**

En sociologie de l'éducation, les chercheurs utilisent des listes de noms ou/et de prénoms pour classer les individus dans des catégories de « consonance » (Simon & Clément, 2006).

Une enquête par questionnaire (Tournier, 1997) réalisée auprès des lycéens et de leurs parents montre que le type de l'école choisie par les parents est influencé par des facteurs socioculturels et idéologiques. L'école privée offre l'image « *d'un univers protégé de l'immigration, en clair d'une école qui permet d'éviter les petits Arabes* » (p.574). Dans les écoles privées, l'accès aux listes des élèves inscrits permet aux parents de repérer les élèves d'origine étrangère et de faire leurs choix en fonction du nombre des noms à consonance étrangère.

Un article paru dans *Le Monde de l'éducation* en 1991 restitue le témoignage d'un directeur d'école privée qui reconnaît qu'il avait procédé à une sélection des dossiers afin d'écarter les Maghrébins. Il explique avoir agi de cette manière, car les parents ne souhaitaient pas voir beaucoup de noms étrangers sur les listes d'élèves.

Dans une recherche sur la ségrégation au collège (Felouzis et al., 2002), les chercheurs sont amenés à prendre en compte les prénoms des élèves afin de définir deux catégories (autochtones et allochtones) qui leur permettent ensuite de mettre en évidence la construction de la ségrégation au collège.

Jobard et Novanén (2007) réalisent des analyses de jugements rendus par un tribunal pour des individus classés dans des catégories de « consonance ». Les prénoms des personnes soumises au jugement du tribunal constituent des signaux qui permettent aux chercheurs de créer des classes comme les « Maghrébins », « Africains » et « originaires de DOM » afin de mettre en évidence de traitements différenciés, selon l'appartenance ethnique.

2. Méthodologie

Nous avons opté pour une expérimentation présentée aux enseignants, dès le début, comme une expérimentation sur l'effet Pygmalion. Le but de cette expérimentation est de sensibiliser les enseignants au fait qu'ils pourraient avoir, à travers leurs attentes, une influence sur les performances des élèves. Le travail dans un nouveau contexte proposé (une plateforme d'enseignement à distance assurant l'anonymat des élèves) est l'opportunité d'observer si, à la suite de ce travail, ils gardent les mêmes représentations à l'égard des performances des élèves comme dans une situation « présentielle », ou ils se forgent d'autres représentations.

■ Échantillon

La population visée pour réaliser cette étude concerne les élèves du primaire et leurs enseignants. Parce que l'étude suppose un travail qui demande une certaine maîtrise de l'écriture, la population a été ciblée autour des élèves de CM. L'échantillon compte six enseignants et 84 élèves du primaire. La répartition par classe correspond à une classe de CM1, une classe de CM1-CM2 et sept classes de CM2.

■ Procédure expérimentale

Classement initial

Dans un premier temps, les enseignants ont été invités à fournir un premier classement des élèves (sous la forme d'une hiérarchie de la classe). Ce classement est construit à partir de leurs représentations à l'égard des performances de chaque élève, dans une matière qui fournira les contenus pour le travail collaboratif sur la plateforme.

Constitution des groupes de travail

La hiérarchie réalisée par chaque enseignant nous a servi ensuite à la création des groupes de travail sur la plateforme. Chaque groupe est composé de sept élèves selon le critère de l'hétérogénéité (on retrouve dans chaque groupe un « bon », un « moyen », un « faible », etc.). Ainsi, chaque élève du groupe occupe une position sur une échelle en 7 points, allant de 7 (très bon) jusqu'au 1 (très faible).

Travail collaboratif

Un travail collaboratif a été prévu pendant trois semaines en raison d'une heure par semaine pour chaque groupe. Des scénarios pédagogiques ont été élaborés en commun avec les enseignants, pour des disciplines comme la lecture et la compréhension des textes, la grammaire.

Ensuite, nous avons proposé un travail collaboratif sur les Tchats de la plateforme E-space, un outil détenu par l'Université de Cergy-Pontoise. Cette plateforme offre la condition à travailler en anonymat. Chaque élève travaille sur la plateforme en utilisant un pseudonyme et pas son vrai nom. Les pseudonymes utilisés sont des noms de villes françaises (ex. Paris, Nice). Les élèves restent ainsi anonymes pour l'enseignant qui connaît seulement leurs pseudonymes et pas leurs vrais noms et prénoms. Par cette condition, on élimine la possibilité pour l'enseignant de faire une appréciation finale suivie par une hiérarchie finale en prenant en compte le nom/prénom de l'élève et donc, ce qu'il connaît déjà comme performance de chaque élève. L'idée est de rendre l'évaluation plus objective en éliminant la représentation de l'enseignant qu'il a faite sur chaque élève pourquoi pas à partir de l'origine ethnique de l'élève.

Des consignes pour garder l'anonymat ont été données aux enfants. Nous avons présenté l'expérimentation comme une compétition entre des villes françaises, avec le but d'obtenir, à la fin, un classement. Celles qui comptent sont les villes et pas les enfants qui se cachent derrière les pseudonymes.

Des fiches pratiques ont été mises à disposition des élèves avec la consigne de les travailler sur les Tchats de la plateforme. De plus, les élèves ont la possibilité de demander l'aide aux autres et d'aider les autres quand ils sont sollicités. Le rôle de l'enseignant est d'accompagner les élèves pendant les séances de travail, les inciter à communiquer entre eux et poser des questions supplémentaires leur permettant d'apprécier le niveau de chaque enfant.

Classement final

À la fin des activités, nous avons demandé aux enseignants de procéder à une deuxième appréciation des performances, cette fois à partir de pseudonymes des élèves.

Variables

Afin de tester l'hypothèse et analyser les résultats obtenus, nous avons considéré comme variable indépendante l'origine ethnique de l'élève. La constitution française interdisant toute discrimination (y compris celle basée sur l'origine ethnique), il nous a été impossible d'accéder de manière directe à cette variable. Motif pour lequel nous avons fait recours à l'indicateur représenté par la consonance du nom de l'élève. La variable dépendante est constituée par les représentations des enseignants à l'égard des performances des élèves. Comme indicateur pour cette variable, nous avons utilisé les appréciations des élèves fournies par les enseignants, « avant » et « après » le travail collaboratif et anonyme. À partir de cette variable, nous avons créé deux autres variables :

- la variable « évolution des représentations » : l'indicateur de cette variable est représenté par le changement (positif, négatif et pas de changement) des représentations des enseignants à la suite du travail collaboratif et anonyme ;
- la variable « catégories d'évolutions » : l'indicateur de cette variable est représenté par la « différence » entre les appréciations des performances des élèves « après » le travail collaboratif et celles « avant » le travail collaboratif. Un écart d'un point entre les deux appréciations a été considéré comme une hausse/baisse faible. Par exemple, un élève apprécié comme « bon » (6 sur l'échelle de 7) après le travail sur la plateforme, lorsqu'il était, selon la représentation de l'enseignant, « très bon » (7 sur l'échelle de 7) avant ce travail, se retrouve en « faible baisse ». Un écart supérieur à 1 est considéré comme une hausse/baisse forte.

3. Résultats

Nous avons analysé les données correspondantes aux appréciations de 84 élèves, fournies par les six enseignants qui ont participé à l'expérimentation. La répartition selon l'origine supposée de l'élève est respectivement de 36 élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère et de 48 élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine française.

Dans un premier temps, nous avons procédé à un traitement à plat des données *appréciations*. Une différence entre les appréciations *avant* et les appréciations *après*, pour chaque élève, nous a permis de tracer l'évolution des appréciations des élèves, faites par les enseignants. Nous résumons les évolutions des opinions dans le tableau suivant (tableau 1).

Tableau 1 - Évolution des jugements-enseignants
(en nombre d'élèves sur le total de 84 élèves)

Évolution positive		Pas d'évolution			Évolution négative	
En forte hausse	En faible hausse	Stable en bonne opinion	Stable en moyenne opinion	Stable en basse opinion	En forte baisse	En faible baisse
16	14	15	0	8	16	15
30		23			31	

Sur les 84 élèves évalués, 16 élèves (16/30) sont en forte hausse, 14 élèves (14/30) sont en faible hausse, huit élèves (16/31) sont en forte baisse et 15 (15/31) sont en faible baisse. Parmi les 23 élèves pour lesquels il n'existe pas une évolution des appréciations, 15 élèves (15/23)

sont stables en *bonne opinion*, aucun n'est stable en *moyenne opinion* et huit (8/23) sont stables en *basse opinion*.

Selon les résultats du traitement à plat, seulement 23 élèves (27,38%), parmi les 84 élèves qui ont participé à l'expérimentation, sont perçus par leurs enseignants comme « stables » au niveau de leurs performances. Pour les autres 61 élèves, les représentations des enseignants ont changé suite au travail anonyme. Ainsi, nous pouvons remarquer le pourcentage (72,62%) assez élevé des élèves pour lesquels les représentations des enseignants ont changé contre seulement 27,38% des élèves qui n'évoluent pas au niveau des représentations des enseignants. Ce qui met en évidence des changements dans les perceptions des enseignants.

Ensuite, nous avons cherché à comprendre s'il existe un effet de la variable *origine supposée de l'élève* sur les changements qui se sont produits au niveau des représentations des enseignants à l'égard des performances des élèves.

Est-ce que le changement est dû au fait que les enseignants n'ont plus la possibilité de savoir quel élève se cache derrière chaque pseudonyme ? Autrement dit, existe-t-il un effet *origine à partir de la consonance du nom* sur l'évolution et les catégories d'évolution ?

Un croisement de la variable *origine ethnique supposée* avec *l'évolution* et *les catégories d'évolution* de représentations des enseignants nous a permis d'analyser l'impact de l'origine de l'élève sur la construction des représentations des performances des élèves par l'enseignant. Pour le traitement statistique, nous avons utilisé les statistiques descriptives (tableaux croisés) et le test χ^2 (Langouet & Porlier, 1994). Les traitements statistiques ont été réalisés en utilisant le logiciel SPSS (Field, 2009).

En nous focalisant seulement sur les catégories des élèves dont l'appréciation faite par l'enseignant a changé, nous avons vérifié le lien entre l'origine ethnique (à partir de la consonance du nom) de l'enfant et l'évolution (positive ou négative) des regards portés par les enseignants.

Les résultats ($\chi^2 = 2,809$; $p = 0,094$) ne nous permettent pas de rejeter l'hypothèse nulle. Cependant, la valeur du p ($p = 0,094$), qui ne dépasse pas 0,10, nous interpelle. Il s'agit d'un résultat indiquant plutôt un effet tendanciel (Gilles et al., 2008) qu'une non-significativité, qui mérite à être vérifié sur un échantillon plus important.

Par conséquent, nous signalons, à titre de tendance, l'évolution plutôt positive des représentations des enseignants à l'égard des performances des élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère (62,5%). En revanche, les représentations des enseignants à l'égard des performances des élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine française tendent à suivre une évolution négative dans 59,9% des cas (tableau 2).

Tableau 2 - Évolution (positives/négatives) des représentations selon l'origine

Origine à partir de la consonance du nom		Évolution		Total
		Évolution négative	Évolution positive	
Dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine française	Observé	22	15	37
	Attendu	18,8	18,2	37
	Pourcentage	59,5%	40,5%	100%
Dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère	Observé	9	15	24
	Attendu	12,2	11,8	24
	Pourcentage	37,5%	62,5%	100%

L'effet paravent semble jouer plutôt en faveur des élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère. À travers les activités sur les Tchats, dans une condition d'anonymat, les enseignants construisent des représentations plus positives des performances de cette catégorie d'élève.

Nous avons continué avec une dernière analyse qui nous a permis cette fois de vérifier le lien entre l'origine ethnique de l'enfant et les catégories d'évolution. Les résultats du test χ^2 ($\chi^2 = 7,928$; $p = 0,048$) sont significatifs. Nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle d'absence de relation entre l'origine ethnique supposée de l'élève et la hausse/baisse forte respectivement la hausse/baisse faible de l'appréciation faite par l'enseignant. Ce qui nous amène à conclure que la variable *origine à partir de la consonance du nom* semble avoir d'incidence sur les représentations des enseignants à l'égard des performances des élèves.

Tableau 3 - Catégories d'évolution selon l'origine

Origine à partir de la consonance du nom		Évolution				Total
		Forte hausse	Faible hausse	Forte baisse	Faible baisse	
Dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine française	Observé	11	4	11	11	37
	Attendu	9,7	8,5	9,7	9,1	37
	Pourcentage	29,7%	10,8%	29,7%	29,7%	100%
Dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère	Observé	5	10	5	4	24
	Attendu	6,3	5,5	6,3	5,9	24
	Pourcentage	20,8%	41,7%	20,8%	16,7%	100%

Selon le tableau ci-dessus, on remarque :

- une légère surreprésentation des élèves, dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine française, qui font partie de la catégorie *forte hausse* et une légère sous-représentation des élèves, dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère, appartenant à la catégorie *forte hausse* ;
- une forte sous-représentation des élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine française, de la catégorie *faible hausse* et une forte surreprésentation pour les élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère, de la même catégorie de *faible hausse* ;
- une légère surreprésentation des élèves, dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine française, qui sont dans la catégorie *forte baisse* et une légère sous-représentation des élèves, dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère, de la catégorie *forte baisse* ;
- une légère surreprésentation de *faible baisse* pour les élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine française et une légère sous-représentation de *faible hausse* pour les élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère.

On pourrait dire que l'effet le plus fort se manifeste pour les élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère qui sont plutôt dans la catégorie *faible hausse* ce qui veut dire que, avant le passage aux activités anonymisées, les enseignants avaient une perception moins bonne en termes des performances de ces élèves.

4. Discussions

Sur le registre de l'origine supposée à partir du nom, on doit remarquer que ce sont les élèves dont le nom laisse supposer qu'ils ont une origine étrangère qui bénéficient le plus de l'effet paravent. Du fait de l'anonymat pendant l'activité, l'appréciation par les enseignants après celle-ci leur est favorable parce que basée sur les seules performances.

En revanche, les représentations des enseignants à l'égard des élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine française ont une évolution négative. Autrement dit, avant le travail collaboratif et anonyme sur les Tchats de la plateforme, les enseignants avaient des représentations moins bonnes des performances des élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère.

À l'inverse, les représentations des enseignants à l'égard des élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine française étaient plus positives avant le travail collaboratif et anonyme. Ce résultat pourrait nous faire penser que les enseignants ont des préjugés quant à l'origine supposée de l'élève. Le travail collaboratif que nous avons proposé amène les enseignants à construire des représentations à l'égard des élèves en situation d'anonymat, ce qui fait disparaître les repères liés à l'identité de l'élève.

On peut également supposer que les écarts entre les appréciations des performances des élèves sont dus aux situations dans lesquelles les enseignants forgent leurs représentations à l'égard de ces performances (présentiel et plateforme). Des travaux en psychologie sociale (Toczek & Martinot, 2004 ; Foulin & Toczek, 2006) montrent que certains contextes évaluatifs pourraient modifier les performances des élèves. Un contexte « menaçant » peut conduire une personne « touchée » par une réputation sociale négative (par exemple une personne « noire » qui se sent inférieure à une personne « blanche ») à adopter un comportement qui valide cette réputation aux yeux des autres (Croizet & Claire, 2003).

Or, notre situation, de travail sur une plateforme, n'est pas une situation classique d'évaluation comme celle en présentiel. Le fait de présenter les activités de « Tchat » comme un jeu de compétitions en condition d'anonymat fait qu'elle soit une situation moins formelle et moins « menaçante » que celles en présentiel. Ce qui pourrait créer des conditions plus favorables aux élèves potentiellement victimes d'une réputation négative. D'ailleurs, les performances des élèves pouvaient être influencées par l'habillage de la tâche à réaliser. Pour des élèves avec une mauvaise réputation en mathématiques, la présentation de la tâche comme un exercice de dessin fait augmenter les performances de ces élèves jusqu'à la disparition de l'écart entre les « bons » et les « mauvais » élèves (Croizet & Neuville, 2005).

Ou bien, on peut avancer l'idée que les élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère réussissent, dans la situation d'anonymat, à travers les Tchats, à mieux s'impliquer dans la réalisation des tâches. D'ailleurs, nombre de recherches (Tudini, 2003 ; Ollivier, 2007) s'accordent sur les effets de désinhibition que les Tchats procurent aux participants, effets traduits par une participation croissante aux discussions, sans peur des éventuelles sanctions.

Notre recherche comporte un certain nombre de limites et les résultats doivent être interprétés avec prudence. Une première limite concerne la taille de l'échantillon. Les résultats obtenus reposent sur un échantillon faible. Même si suffisant pour un traitement statistique, un échantillon plus important permet par exemple de vérifier l'effet tendanciel de l'origine supposée de l'élève sur l'évolution des représentations des enseignants.

De plus, la taille petite de notre échantillon ne nous a pas permis de vérifier s'il existe des différences par exemple entre les représentations des enseignants à l'égard des performances

des élèves d'origine supposée maghrébine et les représentations à l'égard des élèves supposés avoir une autre origine ethnique (d'Afrique subsaharienne, d'Asie, etc.).

L'autre limite concerne les conditions expérimentales. Il ne nous a pas été possible, malgré nos tentatives, de constituer des groupes de contrôle. C'est-à-dire des groupes qui travaillent en collaboration sans les technologies sur les mêmes sujets et des groupes qui travaillent dans les mêmes conditions mais sans anonymat. Ainsi, il n'est pas impossible que l'effet paravent soit potentiellement également un effet travail collaboratif ou effet technologies, donc un effet dépendant de notre mise en situation.

Conclusion

À l'issue de ce travail, l'expérimentation nous a permis de mettre en exergue des changements des représentations des enseignants à l'égard des performances des élèves lorsqu'on cache les identités et qu'on les amène à travailler de manière collaborative. On constate que les enseignants évoluent peu sur les élèves qu'ils estiment soit très forts soit très faibles, mais on constate aussi de très fortes fluctuations pour des élèves qu'ils imaginent forts et qui se révèlent faibles après l'expérimentation, et l'inverse également qu'ils imaginent faibles avant et que l'expérience les fait juger forts. Ce que nous qualifions d'effet paravent.

Bien que notre intention de départ n'était pas de cerner les discriminations ethniques spécifiquement mais ce qui a émergé à la suite du travail dans un nouveau contexte (travail collaboratif et anonyme à travers une plateforme d'enseignement à distance), le recours aux noms des élèves comme indicateurs de leurs origines ethniques nous a permis d'analyser l'influence de l'origine supposée de l'élève sur les représentations de l'enseignant à l'égard de ses performances.

Il ressort comme éléments saillants de l'effet paravent, le changement des représentations des enseignants selon l'origine supposée de l'élève. Les résultats nous montrent que, sans ses repères habituels, l'enseignant perçoit autrement les performances des élèves ayant une origine supposée étrangère ou française. L'effet paravent joue favorablement pour les élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère. De ce point de vue, le travail collaboratif et anonyme aurait des effets bénéfiques pour ces élèves, car ceux-ci ont ainsi la possibilité de travailler sans dévoiler leur identité.

Tous ces résultats sont à relativiser, compte tenu du fait que nous avons soumis aux analyses statistiques que des résultats fournis par des élèves provenant de seulement six classes d'élèves, ce qui constitue une limite de notre recherche. Cependant, les résultats donnent des pistes pour de futures expérimentations avec des effectifs plus importants et pour de nouvelles interrogations.

Bibliographie

ARONSON J. (2002), *Improving academic achievement : Impact of Psychological Factors on Education*, San Diego, Academic Press.

BAE S., HOLLOWAY S.H., LI J. & BEMPCHAT J. (2008), « Mexican- American student's perceptions of teachers' expectations: Do perceptions differ depending on student achievement levels ? », *Urban Review*, n°40, p.210-225.

BATAILLE P. (1997), *Le racisme au travail*, Paris, La Découverte.

BESNARD P. & DESPLANQUES G. (1987), « Un prénom pour toujours. La cote des prénoms, hier, aujourd'hui et demain », *Population*, vol. 42, n°3, p.562-563.

- BLANTON H., CROCKER J. & MILLER D.T. (2000), « The effects of in-group versus out-group social comparison on self-esteem in the context of a negative stereotype », *Journal of Experimental Social Psychology*, n°36, p.519-530.
- BRESSOUX P. (1994), « Note de synthèse : Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, vol. 108, n°1, p.91-137.
- BRESSOUX P. & PANSU P. (2001), « Effet de contexte, valeur d'internalité et jugement scolaire », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 30, n°3, p.353-371.
- CEDIEY E. & FORONI F. (2007), *Les discriminations à raison de « l'origine » dans les embauches en France : Une enquête nationale par tests de discrimination selon la méthode du Bureau International du Travail*, Genève, Bureau International du Travail.
- CROCKER J. & MAJOR B. (1989), « Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma », *Psychological Review*, n°96, p.608-630.
- CROIZET J.-C. & CLAIRE T. (2003), « Les enseignants contribuent-ils aux inégalités sociales ? », *Mauvaises réputations : les réalités et les enjeux de la stigmatisation sociale*, J.-C. Croizet & J.-P. Leyens (dir.), Paris, Armand Colin, p.145-175.
- CROIZET J.-C. & NEUVILLE E. (2005), « Lutter contre l'échec scolaire dans la classe en agissant sur les préjugés de réussite », *Le défi éducatif*, M.-C. Toczek & D. Martinot (dir.), Paris, Armand Colin.
- DARLEY J.M. & GROSS P.H. (1983), « A hypothesis confirming bias in labeling effects », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 44, n°1, p.20-33.
- DUGUET E., L'HORTY Y., MEURS D. & Petit P. (2010), « Measuring Discriminations: an Introduction », *Annales d'Économie et de Statistique*, n°99, p.5-14.
- DURU-BELLAT M. (2003), « Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire », *Carrefours de l'éducation*, vol. 16, n°2, p.182-206.
- FELOUZIS G., LIOT F. & PERROTON J. (2002), « École, ville, ségrégation », *Rapport pour le FASILD et le PUCA*, CADIS- LAPSAC, Université de Bordeaux II.
- FIELD A. (2009), *Discovering Statistics Using SPSS*, London, SAGE Publications Ltd.
- FOULIN J.-N. & TOCZEK M.-C. (2006), *Psychologie de l'enseignement*, Paris, Armand Colin.
- GILLES I., GREEN E., RICCIARDI JOOS P., SCHEIDEGGER R., STORARI C., TUESCHER T. & WAGNER-EGGER P. (2008), « Fascicule SPSS », *Cahiers de l'IMA*, n°41, Institut de Mathématiques Appliquées, Faculté des S.S.P., Université de Lausanne.
- JOBARD F. & NEVANEN S. (2007), « La couleur du jugement », *Revue française de sociologie*, vol. 48, n°2, p.243-272.
- LANGOUET G. & PORLIER J.-C. (1994), *Mesure et statistique en milieu éducatif*, Édition sociale française.
- OLLIVIER C. (2007), « L'influence de l'anonymat dans les tchats didactiques », *Echanger Pour Apprendre en Ligne*, Grenoble, En ligne http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/ollivier-chat.pdf, consulté le 2 février 2014.
- PETIT P. (2004), « Discrimination à l'embauche. Une étude d'audit par couples dans le secteur financier », *Revue Économique*, vol. 55, n°3, p.611-621.
- PHELPS E.S. (1972), « The Statistical Theory of Racism and Sexism », *American Economic Review*, vol. 62, n°4, p.659-61.
- ROSENTHAL R. & JACOBSON L. (1968), *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and student intellectual development*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- SIMON P. & CLEMENT M. (2006), *Rapport de l'enquête « Mesure de la diversité »*. Une enquête expérimentale pour caractériser l'origine, Paris, Institut National d'Études Démographiques.

SUCHAT B. (2004), « Les différences et les inégalités de réussite à l'école primaire. Enseignements, portée et utilité des résultats de la recherche en éducation », *Presented at the 4ème Université d'automne du S.N.U.I.P.P.*, La Londe-les-Maures, SNUIPP.

TIEDEMANN J. (2000), « Gender- related beliefs of teachers in elementary school mathematics », *Educational Studies in Mathematics*, n°41, p.191-207.

TOURNIER V. (1997), « École publique, école privée : le clivage oublié. Le rôle des facteurs politiques et religieux dans le choix de l'école et les effets du contexte scolaire sur la socialisation politique des lycéens français », *Revue Française de Science Politique*, vol. 47, n°5, p.560-588.

TOCZEK M.-C. & MARTINOT D. (2004), *Le Défi éducatif des situations pour réussir*, Paris, Armand Colin.

TUDINI V. (2003), « Eléments conversationnels du clavardage : un entraînement à l'expression orale pour les apprenants de langues à distance », *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, vol. 6, n°2, p.63-81.

Les transitions vers l'enseignement supérieur de jeunes d'origine étrangère à Bruxelles

Perrine Devleeshouwer¹

Résumé

Cet article se penche sur les désirs de mobilité sociale ascendante et sur leur réalisation à travers l'accès à l'enseignement supérieur chez de jeunes Bruxellois d'origine étrangère. Alors que la littérature met en évidence une tendance des groupes migrants à développer de plus hautes aspirations que le reste de la population, cet article démontre que ce lien entre aspirations et projet migratoire n'est pas systématique. Il est médiatisé par l'expérience scolaire qui correspond ici tant à la position des élèves au sein des hiérarchies scolaires qu'à leur vécu subjectif concernant cette position. Cet article illustre aussi les stratégies de bricolage mises en œuvre par les élèves afin de concrétiser leurs aspirations lors de leur entrée dans l'enseignement supérieur.

Cet article étudie les désirs de mobilité sociale ascendante de jeunes d'origine étrangère. De nombreuses études montrent que ce groupe présente des aspirations plus hautes que le reste de la population (Teney et al., 2013). Elles soulignent le rôle que jouent les logiques familiales, le capital social et la réaction aux discriminations sur les aspirations. La majorité de ces études s'attache à dégager les déterminants objectifs des aspirations à l'aide d'études quantitatives or, une approche qualitative s'avère tout aussi pertinente. Partir de la subjectivité des individus permet de saisir le sens qu'ils attribuent à leurs actions et la place qu'y prennent certains déterminants externes. Ce type d'approche demeure pourtant relativement peu développé en Belgique. Cet article vise à combler ce manque en se penchant sur le vécu subjectif et sur les justifications que donnent de jeunes Bruxellois d'origine étrangère à leurs aspirations.

Nous amorçons ce texte par un bref état de la littérature. Après avoir exposé notre méthodologie, nous abordons d'abord les justifications que les élèves attribuent à leurs aspirations. Ensuite, nous nous penchons sur l'évolution de ces dernières durant l'année charnière qui suit la sortie du secondaire.

1. Aspirations et migrations : logiques familiales, capital social et réaction aux stéréotypes

La littérature montre que les familles migrantes présentent de plus hautes aspirations que les familles non migrantes, et ce, même lorsque l'origine sociale est prise en compte. Toutefois, la mobilisation des ressources visant à concrétiser les aspirations varie entre les classes moyennes et les classes défavorisées (Louie, 2001 ; Shah et al., 2010). Les aspirations des jeunes d'origine étrangère doivent donc être appréhendées par une approche multidimensionnelle (Teney et al., 2013).

Dans le monde anglo-saxon, les aspirations sont souvent analysées à l'aide du concept de capital social (Coleman, 1988), c'est-à-dire les liens sociaux et les valeurs propres à chaque communauté. Les aspirations des populations migrantes sont en partie façonnées par la relation entre les communautés ethniques et les sociétés d'accueil et plus particulièrement par le capital social familial (l'origine sociale et les interactions au sein de la famille) et le capital social

¹ Maître d'enseignement, Group for research on Ethnic Relations, Migration & Equality (GERME), Université Libre de Bruxelles.

communautaire (les relations entre les familles et les interactions que ces dernières entretiennent avec les institutions ainsi que les différences ethniques de normes et de valeurs) (Hao & Bonstead-Burns, 1998).

La psychologie sociale voit, quant à elle, les hautes aspirations des individus d'origine étrangère comme une stratégie de mobilité individuelle visant à « *quitter (physiquement et symboliquement) son groupe négativement stéréotypé pour passer dans le groupe dominant* » (Croizet & Leyens, 2007, p.237). De plus, les aspirations peuvent être dues à une discrimination perçue sur le marché du travail (Heath & Brinbaum, 2007) ou vécue à l'école (Lalonde & Cameron, 1994) : les jeunes d'origine étrangère développeraient de plus hautes aspirations, car ils seraient conscients qu'il existe une discrimination qu'il leur faut dépasser.

En France, des approches qualitatives démontrent la nécessité de prendre en compte le sens que donnent les acteurs à leur parcours migratoire pour comprendre la façon dont les trajectoires d'ascension sociale se construisent et la façon dont se combinent les facteurs individuels, familiaux, collectifs et sociaux. Selon Santelli (2001), le projet d'une ascension sociale fait souvent partie des justifications que les familles donnent à leur migration. Par son approche longitudinale et biographique, l'auteure souligne le rôle des ressources et des soutiens apportés par la famille à ses enfants : encouragement et investissement dans la scolarité ; ou investissement économique visant à lancer une activité entrepreneuriale. Elle insiste sur la diversité des situations des familles issues de l'immigration et sur la façon dont elles mobilisent leurs ressources. Les mobilités sociales ascendantes des populations d'origine étrangère ne sont pas uniquement le résultat d'une trajectoire de *self-made-man* ou de l'intégration républicaine. Zeroulou (1988) insiste aussi sur l'importance des projets de mobilité sociale intergénérationnelle des familles migrantes : les jeunes de confession musulmane réussissant à l'université présentent, plus que les autres, un système de représentation mettant en avant ce projet familial. Ces systèmes sont matérialisés par l'existence de projets migratoires dans lesquels l'école joue un rôle prédominant.

■ **Aspirations en Belgique francophone**

En Belgique, comme dans la majorité des autres pays occidentaux, la plupart des jeunes désirent faire des études supérieures (Draelants, 2011). Seuls les élèves d'origine turque, marocaine, subsaharienne et nord-africaine présentent des aspirations plus élevées que les élèves belges (Teney et al., 2013). Il s'agit des principales origines migratoires du pays et des groupes les plus stigmatisés (Jacobs & Rea, 2007). Toutefois, la perception d'une discrimination sur le marché de l'emploi, même si elle existe, n'influence pas les aspirations. Par contre, la discrimination vécue à titre individuel dans l'enceinte scolaire affecte les aspirations, mais n'explique pas les différences entre groupes d'origine (Teney et al., 2013).

Les aspirations sont également déterminées par le niveau d'éducation des parents, par le retard scolaire, par le genre et par le fait d'habiter en ville (Draelants, 2011). Cependant, contrairement à d'autres pays, l'origine économique n'influence pas les aspirations. De plus, les trajectoires scolaires contraignent moins les aspirations en Belgique francophone que dans des systèmes scolaires similaires : en théorie, la filière ne détermine pas l'accès à l'enseignement supérieur. Plus encore, les élèves disposent de peu de moyens pour évaluer leur niveau par rapport à l'ensemble des étudiants, car il n'existe pas de système d'évaluation externe dans l'enseignement secondaire. Enfin, il existe un effet établissement : les pratiques des établissements concernant l'accès à l'enseignement supérieur varient en fonction de leurs caractéristiques organisationnelles (Draelants & Artoisenet, 2011). Cet effet est moins important que celui de la filière d'enseignement, du milieu familial et du soutien des proches, mais plus important que celui du capital culturel (Draelants & Artoisenet, 2011). En fait, le rôle de la trajectoire scolaire et du sentiment de compétence dans la construction des aspirations est médiatisé par le type d'établissement fréquenté (Draelants & Braeckman, 2013).

La ségrégation ethnique et sociale forte du système scolaire² influence également les aspirations : lorsque l'on prend en compte l'origine socioéconomique des élèves et la composition sociale des établissements, les jeunes d'origine étrangère scolarisés dans des établissements ethniquement ségrégués³ tendent à développer de plus hautes aspirations que les élèves au profil similaire scolarisés dans des établissements moins ségrégués. Cela peut être lié à la culture scolaire plus positive dans les établissements ségrégués (Van Houtte & Stevens, 2010).

2. Méthodologie

Cet article repose sur une enquête empirique qualitative longitudinale. Nous avons interrogé quarante jeunes en dernière année de l'enseignement secondaire à l'aide d'entretiens semi-directifs, enregistrés et intégralement retranscrits. De plus, nous avons réinterrogé huit d'entre eux l'année suivante, ce qui nous a permis de confronter leurs aspirations précédentes à leurs premières expériences postsecondaires⁴. Nous avons réalisé un deuxième entretien semi-directif avec ces huit jeunes. Les entretiens visaient à discuter librement des pratiques et perceptions des jeunes non seulement sur l'école, mais également sur la ville, leurs familles et leurs identités.

L'enquête s'est déroulée à Bruxelles. La ségrégation scolaire y est renforcée par la dualisation urbaine. À l'instar d'autres villes européennes, Bruxelles est un milieu urbain fragmenté socialement et ethniquement (Kesteloot et al., 2001). Ce sont les quartiers centraux qui y sont les plus défavorisés. Encore plus qu'ailleurs, on y parle d'un système scolaire à deux vitesses dans lequel les populations sont inégalement réparties entre filières, établissements ou classes et dans lequel les inégalités de résultats sont exacerbées. Concernant l'enseignement supérieur, Bruxelles est la première ville étudiante du pays tant en nombre d'institutions offrant ce type d'enseignement (51) qu'en nombre d'étudiants (Vaesen & Wayens, 2014). L'enseignement supérieur belge présente un degré d'ouverture important dans le sens où tant les parcours dans l'enseignement secondaire que les règles d'inscription dans l'enseignement supérieur restreignent peu les possibilités d'accès à cet enseignement (Draelants, 2011) : aucun examen d'entrée à l'exception de certaines filières spécifiques, telles que polytechniques, et prix des études relativement bas⁵. Malgré cette ouverture, l'origine sociale des étudiants y détermine fortement l'accès aux études et la réussite (Vaesen & Wayens, 2014).

Afin d'entrer en contact avec les jeunes, nous avons procédé à un choix raisonné d'établissements scolaires. Ce choix visait à trouver des contextes scolaires dans lesquels les élèves sont majoritairement d'origine étrangère et en réussite scolaire. Nous nous sommes rendus dans des établissements implantés dans des quartiers relativement défavorisés et ethniquement diversifiés. Par ailleurs, nous avons recherché des élèves scolarisés dans l'enseignement général afin de maximiser les chances de rencontrer des jeunes dans un parcours de réussite scolaire. Il s'agit donc ici bel et bien d'un choix raisonné, l'ambition n'étant pas d'obtenir un échantillon représentatif des jeunes bruxelloises. Les quarante élèves rencontrés évoluent dans des situations socioéconomiques, familiales et migratoires diverses. La plupart des jeunes suivis après la sortie du secondaire sont des filles d'origine étrangère.

² La ségrégation, c'est-à-dire le regroupement de populations aux caractéristiques similaires, est principalement attribuée à la liberté d'enseignement et au quasi-marché (Danhier et al., 2014).

³ Il s'agit d'établissements dont la population est majoritairement d'origine étrangère.

⁴ Nous avons recontacté l'ensemble des quarante élèves précédemment rencontrés. Malheureusement seulement huit d'entre eux ont accepté de nous revoir : une grande partie a refusé en invoquant un emploi du temps trop chargé dans leurs études ou avait changé de numéro de téléphone et d'adresse électronique. Ces huit entretiens révèlent des dimensions fortes concernant le vécu subjectif de la transition vers l'enseignement supérieur.

⁵ Deux types d'institutions organisent l'enseignement supérieur (les hautes écoles ou écoles supérieures et les universités) représentant chacune à Bruxelles une part égale des étudiants (Vaesen & Wayens, 2014). Les premières organisent de l'enseignement de type court (bachelier en trois ans) et de type long (bachelier et un master de deux ans). Il s'agit d'un enseignement plus pratique que dans les universités visant la formation à un métier spécifique. Les universités organisent trois cycles d'études (bachelier, master et doctorat). Dans les deux cas, l'accès aux études nécessite de posséder un diplôme de l'enseignement secondaire, et ce, peu importe la filière d'enseignement. Les élèves ayant un diplôme de l'enseignement secondaire professionnel doivent réaliser une année d'étude secondaire supplémentaire avant d'entrer dans le supérieur.

Notre approche se base sur les discours des élèves et leurs représentations. Il s'agit de comprendre leur expérience scolaire au sens donné par Dubet (2008) ou Rochex (1995) à cette notion. Les élèves se construisent comme sujet de leur scolarité : les élèves construisent des systèmes de sens et de motivations qui leur permettent de s'approprier leur vécu scolaire. L'expérience scolaire est en partie socialement construite et dépend de l'origine socioculturelle, des histoires familiales et du contexte de scolarisation. Elle doit se comprendre comme le rapport entre trajectoires individuelles, subjectivités et structures sociales (Rochex, 1995).

Les entretiens nous permettent bien de saisir cette construction des subjectivités et de saisir le sens donné aux aspirations, aux projets et les dispositifs mis en place pour les réaliser. Cependant, cette approche comporte certaines limites. Elle ne permet pas de saisir les déterminants externes des aspirations. De plus, l'enquête sur laquelle nous nous basons ne comporte pas d'entretiens ou d'observations dans les familles des jeunes rencontrés. Nous nous limitons donc ici à la façon dont ils perçoivent leurs logiques familiales. Enfin, les entretiens présentent le risque que les acteurs reconstruisent leur parcours, ou leurs impressions *a posteriori*. Pour limiter ce biais et comme le suggère Rochex (1995), nous avons été attentive aux contradictions et ambivalences des discours et mis les acteurs face à celles-ci. Dans certains cas, cela a pu conduire les répondants à reformuler leur discours et reconstruire le système de sens donné à leurs pratiques. Bien que le statut de ces données « reconstruites » diffère du discours proposé spontanément, cela reste un matériau d'analyse intéressant. Ces reconstructions sont essentiellement apparues sur des thématiques que nous n'abordons pas directement dans cet article. Par exemple, l'échec scolaire était dans un premier temps imputé à des déterminants socioéconomiques. Lorsque nous leur faisons remarquer qu'eux-mêmes se trouvaient dans des situations semblables, les jeunes attribuaient alors ces phénomènes aux valeurs et au suivi familial. Dans cet article, les justifications présentées relèvent uniquement d'un discours spontané : il s'agit des premières réponses données concernant les aspirations.

Malgré ces limites, l'approche des aspirations des élèves au moyen de leurs perceptions subjectives reste extrêmement pertinente, comme l'ont montré les travaux de Zeroulou ou Santelli cités précédemment, mais elle n'a pas été suffisamment développée en Belgique francophone.

3. De l'ambition scolaire

Les élèves rencontrés présentent de hautes aspirations dans le sens où ils désirent en très grande majorité à poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur⁶. De plus, ils désirent tous avoir « *un bon travail, une belle maison et une bonne famille* ». Nous avons dénommé ces désirs par le terme ambition qui se définit comme la volonté de réussir. Cette volonté est fortement présente dans nos entretiens, même si les jeunes eux-mêmes n'utilisent pas forcément ce terme pour décrire leurs aspirations. Malgré les hautes attentes liées à ces ambitions (contrat à durée indéterminée et salaire élevé), ils ont une connaissance peu précise des réalités du monde professionnel. Les jeunes interrogés semblent convaincus que le fait de réaliser des études supérieures va leur permettre de réaliser leurs ambitions. En d'autres termes, nos entretiens révèlent une forte confiance dans le rôle que peut jouer l'institution scolaire dans les processus d'ascension sociale.

L'analyse des entretiens a révélé trois formes idéal-typiques de justification des aspirations. Dans la pratique, la plupart des élèves ont recours simultanément à ces trois justifications. Notons également que les projets ne sont pas forcément bien définis : les jeunes savent qu'ils veulent poursuivre des études supérieures, mais ne savent pas toujours exactement quelles études précisément ni le travail qu'ils veulent faire.

⁶ Seulement un élève sur les quarante hésite à travailler directement après l'enseignement secondaire.

■ Justifications familiales

Nous reprenons sous ce terme les discours référant fréquemment au fait de devoir « *faire plaisir* » aux parents afin de leur rendre « *tous les sacrifices qu'ils ont faits pour leurs enfants* ». Si les élèves sont d'origine étrangère, ils soulignent alors que, selon eux, la migration a été réalisée « *afin de donner plus de chances aux enfants* » en leur donnant l'opportunité d'étudier. Les discours insistent sur l'idée de ne pas « *subir* » la même vie que les parents en réalisant de bonnes études et sur le fait de ne pas les décevoir.

« Et toi, pourquoi tu as décidé de faire Polytechnique ?

Poly Tech ? Parce que j'ai envie de faire des études universitaires. Aussi parce que j'ai, je ne dirais pas un poids sur les épaules, mais que mon père il a tout donné pour que ses enfants fassent des études. Donc lui, il s'est sacrifié lui-même, parce qu'il travaillait à douze ans. Donc, parfois c'est un peu choquant quand je parle avec des personnes et tout... Pour eux sortir sans travailler ce n'est pas très logique, ce n'est pas normal. Mais bon lui il l'a fait et il s'est dit que "moi, mes enfants je ne veux pas qu'ils passent par cette étape-là ou par un chemin pareil". Donc, il voudrait bien que ses enfants ils fassent des études supérieures, ou même universitaires. » (Garçon, première génération, d'origine marocaine)

Cet entretien révèle un sentiment de redevabilité envers les parents ou ce que l'on pourrait nommer une certaine intériorisation de la contrainte. Ce sentiment est souvent lié à la perception de l'histoire familiale et à la condition de vie des parents. Le lien entre ambitions et histoire migratoire n'est pas toujours clair. En effet, lorsque nous demandons aux élèves de nous raconter le parcours migratoire familial, ils mettent essentiellement en avant une migration pour raison économique qui a souvent eu lieu avant leur naissance. C'est le cas ci-dessus. Les jeunes ont alors tendance à donner du sens *a posteriori* à la migration familiale. Ce sens leur permet de donner de la signification à leur parcours scolaire. Chez une minorité d'élèves rencontrés, les discours font plus clairement le lien entre la cause de la migration et leurs aspirations. Il s'agit alors d'élèves primomigrants. Ces derniers recourent plus aux justifications familiales que les jeunes de deuxième génération.

Les justifications familiales peuvent renvoyer à certaines des études mentionnées plus haut qui soulignent le rôle des histoires migratoires dans les aspirations des jeunes d'origine migrante. Cependant, nos entretiens ne nous permettent pas d'affirmer si ce type de justifications est spécifique aux populations migrantes. En effet, il apparaît également chez des élèves d'origine défavorisée n'ayant pas d'origine étrangère. Dans nos entretiens, l'origine des élèves ne semble pas constituer le facteur clé de différenciation des discours : peu importe leur origine, les élèves recourant à la justification familiale se basent sur une rhétorique similaire liée à la perception qu'ils ont des difficultés vécues par leurs parents. La justification familiale des aspirations tend à apparaître davantage chez des élèves qui perçoivent plus que les autres les difficultés vécues par leurs parents. Une étude ultérieure intégrant les parents permettrait de compléter ces résultats et de voir s'il s'agit de familles où la communication intergénérationnelle est plus développée ou s'il s'agit de familles objectivement plus défavorisées. Par ailleurs, de nombreux élèves d'origine étrangère justifient leurs aspirations par un raisonnement non basé sur les logiques familiales.

■ Justifications individuelles

Ici, les élèves justifient leur choix d'études en mettant en avant leur intérêt personnel pour certains sujets. Il s'agit alors de réaliser des projets personnels. Les discours se focalisent, sur le contenu des études qui doit être cohérent avec les intérêts et l'identité personnelle de l'élève. Par exemple, Vadim⁷, arrivé de Moldavie à neuf ans en Belgique et dont la mère est concierge s'est forgé son intérêt pour la lecture et l'écriture seul. Il base son choix d'études supérieures sur cet intérêt.

⁷ Les données sont anonymisées tous les prénoms ont été modifiés.

« Je voudrais aller à l'université en information et communication et peut-être pendant mon parcours universitaire aller dans d'autres pays. Soit Erasmus, soit même pendant les étés. Hors session, aller en voyage. [...] Depuis que j'ai douze ans, j'aime bien écrire, donc j'écris. Je lis aussi. Donc, même sur Internet, j'aime bien écrire sur des forums et tout ça. Et j'aime lire. Après l'école, je rentre, je vais à la bibliothèque souvent. Pour des livres, quoi. Donc j'aime bien lire un peu les revues et tout ça. Les revues de nature, de sciences humaines, d'ordinateur, donc là-bas il y a toutes les revues. [...] Je sais qu'en information et communication, il n'y a pas de débouchés concrets, hors le journalisme. Donc je réfléchis encore. Je sais que je veux faire ça, parce qu'ailleurs je ne me vois pas. En histoire, pour faire prof d'histoire, je ne me vois pas trop et donc information et communication je sais qu'avec ça c'est large quoi. Je peux me spécialiser dans quelque chose et si je vois quelque chose de stable. »

Les élèves recourant uniquement aux justifications individuelles mentionnent plus souvent que les autres qu'ils ont des personnes dans leur entourage ayant réalisé les études qu'ils veulent faire et que c'est cela qui les a poussés à faire un choix. Les discours mettent également en avant un modèle d'éducation familiale où la liberté donnée par les parents aux élèves quant aux choix de leur vie future est importante. Toutefois, les justifications individuelles n'apparaissent pas uniquement chez des élèves dont le capital socioculturel est plus élevé. De plus, une partie des élèves recourt tant aux justifications familiales qu'aux justifications individuelles.

■ **La filière d'enseignement**

La filière comme déterminante des aspirations apparaît dans tous les entretiens. Le fait de poursuivre des études au-delà de l'enseignement secondaire est considéré comme une étape logique de la filière générale. Les élèves ne semblent pas percevoir d'autres possibilités. L'ensemble des élèves rencontrés hiérarchise les filières d'enseignement en considérant l'enseignement général comme *meilleur* que les enseignements techniques ou professionnels. Ce sont principalement les différences de débouchés qui sont mises en avant.

« Le général c'est mieux, c'est plus, je ne sais pas je trouve que c'est bien parce qu'il y aura plus d'opportunités qui vont s'ouvrir à toi. Et, facilement, par exemple, si maintenant je veux aller en comptabilité ben j'y vais. Mais ma sœur elle est sortie du général elle était en économie aussi, elle est partie en comptabilité, alors qu'il y avait une option en comptabilité ici et, ben voilà, elle pas de difficultés, maintenant elle est bien, quoi. Alors que si t'es en tourisme, allez je ne sais pas, ben ce sera plus compliqué d'aller en architecture. C'est pour ça que je trouve que le général c'est important. Même si, par exemple, j'aurais regretté si j'étais partie en technique et choisi l'option comptabilité puis à la fin de l'année j'aime pas, je serais obligée de continuer en comptabilité, alors que ce sera un métier que j'aimerais pas. C'est pour ça que je trouve que c'est très important, intéressant d'aller en général. » (Fille, deuxième génération, d'origine marocaine)

Selon les jeunes rencontrés, l'enseignement général, contrairement aux autres filières, permet de garder « *toutes les portes ouvertes* », de ne pas s'enfermer trop tôt dans un choix de vie prédéterminé, parce qu'il mène aux études supérieures et n'enferme pas directement dans un sujet d'étude prédéfini. Les jeunes perçoivent et reproduisent les hiérarchies entre filières qui sont effectivement fortement discriminantes en Belgique francophone : les filières professionnelles sont des filières de relégation sociale et ethnique (Ouali & Rea, 1994). Dans la pratique, elles mènent difficilement à l'enseignement supérieur (Vaesen & Wayens, 2014) même si, en théorie, ce dernier est ouvert à toutes les filières. L'emphasis des discours sur la filière renvoie à l'un des déterminants objectifs des aspirations mis en avant plus haut. Par contre, dans nos entretiens, les hautes aspirations ne sont jamais justifiées par une discrimination vécue à l'école ou par une discrimination perçue sur le marché de l'emploi.

4. Transitions vers l'enseignement supérieur

La question qui se pose à présent est celle de savoir si les jeunes parviennent à réaliser leurs ambitions. Bien que nous n'ayant réinterrogé que huit élèves lors de leur première année postscolaire, deux dimensions fortes apparaissent dans les entretiens : une construction par bricolage de la trajectoire d'ascension sociale et la rencontre avec de nouveaux mondes sociaux.

■ Une trajectoire bricolée

Presque tous les jeunes interrogés ont modifié les projets qu'ils avaient lorsqu'ils étaient encore dans l'enseignement secondaire. Les réorientations suivent souvent des événements non anticipés par les élèves. La réorientation peut également être due au fait que les jeunes désirent changer d'orientation, car ils réalisent qu'ils n'aiment pas les cours dans lesquels ils se sont inscrits ou se rendent compte que l'orientation choisie ne mène pas à des débouchés professionnels concrets ou à des métiers qui leur plaisent. Laure – Belge d'origine brésilienne et dont les deux parents possèdent un diplôme de l'enseignement supérieur – a revu ses projets suite à un échec lors de l'examen d'entrée dans une école de théâtre. Elle a d'abord tenté des études de langues qui ne lui ont pas plu. Puis, elle s'est dirigée vers une formation de maquillage pour l'Opéra. Elle y a été reçue suite à un entretien avec le directeur de la formation qu'elle a obtenu grâce aux relations sociales de ses parents.

Catherine – Congolaise arrivée récemment en Belgique pour réaliser des études de médecine et dont la mère ne possède pas de diplôme et le père travaille dans l'administration au Congo – a quant à elle revu ses projets pour des raisons administratives liées à son statut migratoire.

« En fait, je voulais faire la médecine, mais la médecine il fallait s'inscrire à l'université et dans toutes les universités ils avaient presque clôturé. Donc je suis rentrée dans mon école pour chercher un monsieur du PMS⁸. Il m'a proposé d'aller chercher une haute école au cas où ça n'allait pas ou que je refasse la 7^e et pour tenter l'université l'année prochaine. Je suis rentrée sur le net et j'ai trouvé mon école là, une haute école et j'ai été là-bas et il y avait des sciences qui m'ont aussi intéressé : la chimie et la biologie, alors je devais faire le choix entre les deux. Mais sinon là-bas ça va, j'ai aimé, j'ai aimé. Ils ont bien accueilli en tout cas. Jusqu'à présent les cours se donnent bien ; j'ai l'impression en tout cas. Ils emmènent les étudiants à réussir leur année. Même en janvier ça n'a pas été pour beaucoup de gens, ça, c'est normal, en sortant de dernière année et voilà. Ils ont organisé des cours d'encadrement pour essayer un peu de rattraper, d'essayer de remonter un peu les moyennes des étudiants. »

La transition vers l'enseignement supérieur, c'est-à-dire la tentative de concrétiser les aspirations, s'opère par étapes successives. Lorsqu'ils sont en secondaire, les élèves considèrent le débouché professionnel comme un objectif très vague à atteindre. Lors des entretiens réalisés l'année suivante, ils ont précisé leur orientation suite à de nouvelles informations sur les différents masters ou à la suite d'échecs. L'important dans cette réorientation est, pour eux, les informations qu'ils ont obtenues concernant les orientations offrant le plus de possibilités pour trouver un emploi. Ils n'ont cependant, toujours, qu'une idée relativement vague de la situation réelle du marché du travail. Cela fait apparaître l'image d'une ascension sociale par bricolage : la trajectoire sociale se construit petit à petit. Les choix, les désirs et les aspirations à court, moyen et long termes sont constamment réajustés au gré des rencontres, des réussites ou des obstacles. Les réorientations dénotent une certaine méconnaissance *a priori* du fonctionnement des institutions d'enseignement supérieur, de leurs règles et de leur exigence. Pourtant, ces réorientations et ces échecs ne semblent pas modifier la conception d'eux-mêmes en réussite scolaire que les élèves avaient en secondaire. Cela peut être lié à la

⁸ Les centres psycho-médico-sociaux (PMS) font des permanences dans les établissements scolaires pour les élèves qui désirent parler de leurs problèmes.

façon dont ils perçoivent leur expérience en enseignement supérieur : ils insistent davantage sur l'épanouissement personnel que sur les résultats scolaires.

■ De nouveaux mondes

L'ensemble des jeunes suivis dans leur transition vers l'enseignement supérieur exprime le sentiment d'avoir élargi leur réseau social par la rencontre d'étudiants issus de différentes origines et de différents milieux. Dans le cas de Vadim dont nous avons déjà parlé plus haut, et qui s'est inscrit comme il le désirait en Information et Communication à l'université, cela semble se coupler avec une modification de son temps libre.

« Vu que je ne suis plus en secondaire et comme je suis à l'université, il y a un peu plus de liberté. Tu es un peu plus autonomisé avec tes parents vis-à-vis de l'argent aussi tout ça, donc je peux faire des trucs sans être freiné par l'heure à laquelle les parents veulent que tu rentres. Par exemple, si j'ai un concert à Anvers je prends alors qu'avec école le lendemain tu vois ou un truc comme ça. Bon ma mère me dit quand même "tu sors trop, il faut étudier" tout ça. Mais en vrai, ce n'est pas si souvent : une fois par semaine et le week-end, même si ça peut arriver en semaine que je rentre à une heure du matin, mais bon ce n'est pas. [...] Je suis sorti du cadre de me lever tôt le matin, aller aux cours, faire les devoirs. Quand j'étais en dernière année, je ne pensais qu'à faire mon année et c'est tout. À l'école, tu n'as pas d'autres choses en tête et là c'est un peu différent. Je commence à penser à mon avenir, aux débouchés. Aussi, je commence à m'intéresser à plus de trucs... dans le cadre des études. »

Les discours font ressortir cette idée de liberté et d'épanouissement tant personnel qu'intellectuel pour les élèves inscrits à l'université. Par contre, pour les élèves en écoles supérieures où les horaires sont plus stricts et les présences obligatoires, le rythme ne change pas fortement de ce qu'ils connaissaient à l'école, même si le travail scolaire à fournir semble plus important à leurs yeux. C'est le cas de Catherine qui mentionne une charge de travail importante l'empêchant de jouir librement de son temps de loisirs. Cependant, dans l'entretien réalisé lorsqu'elle était encore en secondaire, elle mentionnait déjà avoir une forte charge de travail et ne pas avoir beaucoup d'activités et de sorties. Son rythme de vie n'a pas fondamentalement changé, mais elle a l'impression que l'enseignement supérieur est plus contraignant.

Conclusion

S'intéressant aux constructions de trajectoires sociales ascendantes par l'accès aux études, cet article se focalise sur des élèves désirant entreprendre des études supérieures. Nous avons opté pour une approche des aspirations basée sur les subjectivités des élèves. Cette approche est centrée sur la façon dont ils justifient leurs aspirations. À cet égard, nous avons montré que si, comme dans la littérature, certains d'entre eux se réfèrent aux parcours migratoires familiaux pour expliquer leur choix d'études, cette forme de justification ne diffère pas fondamentalement des justifications d'autres élèves d'origine sociale défavorisée, mais n'ayant pas connu de parcours migratoire. Cependant, une étude supplémentaire intégrant les parents serait nécessaire pour affirmer s'il s'agit d'un effet d'origine sociale que partageraient tous les élèves soulignant des justifications familiales ou d'un effet de logiques intrafamiliales. Nos entretiens montrent également que certains élèves d'origine étrangère couplent justifications familiales aux justifications individuelles ou ne mettent en avant que ces dernières.

Nos entretiens révèlent avec force le poids de l'expérience scolaire dans les justifications et la construction des aspirations. Nous pensons que lorsque l'on se penche sur un groupe d'élèves au profil scolaire similaire (dernière année de l'enseignement général dans des établissements situés dans des quartiers défavorisés) et surtout qui partagent une vision similaire de leur position scolaire (en réussite dans de relativement bons établissements), les différences entre groupes d'origine sociale et ethnique concernant les aspirations s'atténuent. Par contre, il nous

faut questionner cette conception qu'ont les élèves d'eux-mêmes en réussite scolaire. En effet, elle renvoie en partie au poids de la filière sur les aspirations ce qui pourrait montrer une certaine forme de consciences des hiérarchies scolaires. Par contre, ils sont peu conscients de leur position et surtout du niveau de leur établissement puisqu'ils rencontrent certaines difficultés dans l'enseignement supérieur. Cela renvoie également aux travaux de Draelants (2011) qui soulèvent le peu de possibilités que les élèves ont d'évaluer leur position dans le système belge.

À l'instar des résultats de Beaud (2002), cet article met en lumière la façon dont les destins sociaux sont construits par des histoires familiales, scolaires, résidentielles et migratoires. Cependant, le sentiment d'inadaptation sociale soulevé par l'auteur n'apparaît pas dans nos résultats puisque les jeunes que nous avons rencontrés semblent socialement s'épanouir durant leur première année postsecondaire. La pression à la réussite, le manque de connaissance du système et la difficulté de trouver un mode de travail permettant la réussite constituent quant à eux des points communs entre ce que l'auteur met à jour et nos entretiens.

Pour terminer, il convient de mentionner que les parcours des jeunes rencontrés sont encore en construction. Ils sont loin d'être fixés et leur futur semble encore relativement flou. Cela non seulement parce que leurs résultats lors des examens de cette première année sont mitigés – et ces résultats sont prédictifs de la réussite future dans le reste du parcours universitaire (Dehon & Ariaz Ortis, 2011) – mais également du fait du processus de bricolage par lequel ces élèves construisent leur parcours.

En fin de compte, nos résultats plaident pour une approche intersectionnelle des identités puisqu'il semble nécessaire de prendre en compte aussi bien les logiques liées à l'origine sociale et surtout au capital culturel ; les logiques liées à l'origine migratoire et à une certaine forme d'ethnicité ; mais également les logiques institutionnelles et les perceptions qui y sont liées. Le rapport à l'origine et les positionnements que cela produit doivent donc être appréhendés comme des processus d'identification réalisés tant par les individus d'origine étrangère eux-mêmes que par la société extérieure. Ils ne peuvent donc être compris qu'une fois replacés dans les contextes sociohistoriques des relations entre groupes (Streiff-Fenart, 1997).

Bibliographie

- BEAUD S. (2002), *80 % au Bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- COLEMAN J.S. (1988), « Social Capital in the Creation of Human Capital », *The American Journal of Sociology*, n°94, p.S95-S120.
- CROIZET J.C. & LEYENS J.P. (2007), *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*, Paris, Armand Colin.
- DANHIER J., JACOBS D., DEVLEESHOUWER P., MARTIN E. & ALARCON A. (2014), *Vers des écoles de qualité pour tous ? Analyse des résultats belges à l'enquête PISA 2012*, Bruxelles, Fondation Roi Baudoin.
- DEHON C. & ARIAZ ORTIS E. (2011), « The road to success: Analysing dropout and degree completion at University », Ecares-Working Paper, 025.
- DRAELANTS H. (2011), « L'effet du contexte institutionnel sur les aspirations d'études. Une répétition de l'analyse de Buchmann et Dalton », *Les cahiers de recherche du Girsef*, n°83.
- DRAELANTS H. & ARTOISENET J. (2011), « Le rôle de l'établissement d'enseignement secondaire dans la construction des aspirations d'études supérieures », *Les cahiers de recherche du Girsef*, n°84.
- DRAELANTS H. & BRAECKMAN S. (2013). « L'effet du contexte institutionnel sur les aspirations d'études. Une répétition de l'analyse de Buchmann et Dalton », *Les cahiers de recherche du Girsef*, n°93.
- DUBET F. (2008), *Faits d'école*, Paris, Erès.

HAO L. & BONSTEAD-BURNS M. (1998), « Parent-Child differences in Educational Expectations and the Academic Achievement of Immigrant and Native Students », *Sociology of Education*, vol. 71, n°3, p.175-198.

HEATH A. & BRINBAUM Y. (2007), « Guest editorial: Explaining ethnic inequalities in educational attainment », *Ethnicities*, vol. 7, n°3, p.291-304.

JACOBS D. & REA A. (2007), « Les jeunes Bruxellois, entre diversité et adversité. Enquête parmi les rhétoriciens des écoles de la Ville de Bruxelles », *Brussels Studies*, n°8.

KESTELOOT C., DETURCK A., VANDERMOTTEN C., MARISSAL P. & VAN HAMME G. (2001), *Structures sociales et quartiers en difficulté dans les régions urbaines belges*, Belgique, Politique des Grandes villes.

LALONDE R. & CAMERON J. (1994), « Behavioral responses to discrimination: A focus on action », *The Psychology of Prejudice: The Ontario Symposium*, M.P. Zanna & J.M. Olson (dir), vol. 7, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, p.257-288.

LOUIE V. (2001), « Parents' Aspirations and Investment: the Role of Social Class in the Educational Experiences of 1.5- and Second- Generation Chinese Americans », *Harvard Educationnal Review*, vol. 17, n°3, p.438-474.

OUALI N. & REA A. (1994), « La scolarité des élèves d'origine étrangère : différenciation scolaire et discrimination ethnique », *Critique régionale*, n°21-22, p.7-55.

ROCHEX J.Y. (1995), *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.

SANTELLI E. (2001), *La mobilité sociale dans l'immigration. Itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

SHAH B., DWYER C. & MODOOD T. (2010), « Explaining Educational Achievement and Career Aspirations among Young British Pakistanis Mobilizing "Ethnic Capital" », *Sociology*, vol. 44, n°6, p.1109-1127.

STREIFF-FENART J. (1997), « Les recherches interethniques en France. Le renouveau ? », *Migrants-Formation*, n°109, p.48-65.

TENEY C., DEVLEESHOUWER P. & HANQUINET L. (2013), « Educational aspirations among ethnic minority youth in Brussels: Does the perception of ethnic discrimination in the labor market matter? A mixed-method approach », *Ethnicities*, vol. 13, n°5, p.584-606.

VAESEN J. & WAYENS B. (2014), « Note de synthèse BSI. L'enseignement supérieur et Bruxelles », *Brussels Studies*, n°76, p.1-32.

VAN HOUTTE M. & STEVENS P. (2010), « School ethnic composition and aspirations of immigrant students in Belgium », *British Educational Research Journal*, vol. 36, n°2, p.209-237.

ZEROULOU Z. (1988), « La réussite scolaire des enfants d'immigrés », *Revue française de Sociologie*, vol. 44, n°3, p.447-470.

Les appartenances ethnoculturelles en contexte scolaire à Maurice : auto-identification des futurs enseignants, perception de la diversité des élèves et conception d'une citoyenneté commune

Dimitri Cauchie¹

Résumé

Cet article présente une partie des résultats d'une enquête menée auprès des futurs enseignants mauriciens du cycle primaire durant notre recherche doctorale. Après une brève synthèse de la littérature relative à la diversité des identités ethnoculturelles à Maurice, nous présentons les données qui nous ont permis d'étudier la manière dont les sujets interrogés s'auto-identifiaient aux plans ethnique et culturel, envisageaient de prendre en compte la diversité de leur public scolaire dans leurs pratiques professionnelles, et concevaient une identité mauricienne commune. Ces résultats montrent une complexité identitaire dynamique et évolutive chez ces futurs enseignants. Si la multiplicité des appartenances communautaires dans lesquelles les Mauriciens peuvent se reconnaître n'est pas niée, il n'entre en revanche pas dans leurs intentions pédagogiques de prendre en considération les singularités culturelles de leurs futurs élèves. L'exclusion du facteur ethnoculturel de leurs activités professionnelles leur paraît être la voie juste de l'égalité scolaire, et le développement d'une identité commune est envisagé dans la perspective d'une « mauricianité » citoyenne ne se référant pas aux appartenances religieuses.

La société mauricienne, dont le développement est particulièrement élevé pour un pays d'Afrique subsaharienne, est une mosaïque humaine complexe dans laquelle se côtoient de nombreuses communautés. Leurs identités multiples s'articulent autour de facteurs ethniques, culturels et religieux, dont le cloisonnement est variable selon les enjeux socioéconomiques rencontrés. Cette diversité d'identifications variables rend difficile l'émergence d'une identité commune partagée qui n'annihilerait pas les spécificités ethnoculturelles de chacun. Pour Asgarally, « l'individu construit son identité avec des appartenances collectives imposées, d'autres librement choisies, d'autres encore qu'il rejette ». Et selon lui, « le Mauricien est l'être multiculturel par excellence » (2002, p.254-257). Cette diversité culturelle complexe est d'ailleurs source de discriminations, notamment sociales et économiques, et doit donc être gérée dans une perspective d'équité plus assurée (Subramanian, 2001; Chan Low, 2008 ; Hanoomanjee, 2008). Le renforcement de l'égalité des chances des individus reste un véritable défi pour l'avenir du pays et le développement interculturel semble nécessaire pour y parvenir. Une attention particulière est portée à ce propos dans le champ scolaire, où les discriminations à base ethnoculturelle se reproduisent et entravent la réussite de nombreux élèves. Nous nous sommes donc intéressés aux conceptions et opinions des futurs enseignants concernant les modalités d'identification et d'appartenance ethnoculturelles, et à la manière dont ils envisageaient leur rôle professionnel dans ce contexte diversifié. Après avoir circonscrit la problématique de recherche ciblée et exposé la méthodologie mise en œuvre, nous présentons dans cet article les résultats relatifs à ces questionnements, qui tendent à montrer que le multiculturalisme mauricien semble toujours renforcé par l'action éducative des enseignants.

¹ Docteur en sciences psychologiques et de l'éducation, Premier Assistant, Service de Développement humain et traitement des données, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Mons (Belgique).

1. Contexte de l'étude : la complexité de la diversité ethnoculturelle mauricienne et des facteurs d'identification personnelle

■ Communautés d'appartenance, identités culturelles et ethnicité

L'émergence des communautés serait une réponse à un besoin fondamental de sécurité pour les individus qui, *« par volonté ou par origine commune, trouvent un intérêt à se reconnaître mutuellement autour de quelque chose [qu'ils] ont en commun : des pratiques religieuses, des coutumes traditionnelles, la transmission d'une langue... »* (Verbunt, 2011, p.114). La communauté permet le développement et la consolidation d'un sentiment d'appartenance et le renforcement d'un désir de continuité par la perception d'une histoire et d'un patrimoine communément partagés offrant à chacun le sentiment d'être reconnu au sein de son groupe (Ruano-Borbalan, 2004). La définition et la cohésion de ces groupes sont donc basées sur un ensemble commun et relativement *« cohérent, de valeurs et d'institutions »* auxquels les individus adhèrent (Memmi, 1997, p.95).

De l'appropriation de l'ensemble des signifiants de sa communauté d'appartenance, émerge l'identité culturelle individuelle (Camilleri, 1989) qui s'organise en se basant sur l'ensemble des éléments symboliques partagés au sein du groupe (Guerraoui & Troadec, 2000). La culture amène l'individu à *« élaborer ce qui constitue un sens pour lui et lui permet de se reconnaître, malgré la diversité des situations, et de se construire une "image de soi" en s'attribuant une valeur par rapport aux autres »* (Bérubé, 2004, p.17). Culture et identité culturelle sont donc deux concepts liés, mais non confondus : *« la culture relève en grande partie de processus inconscients. L'identité, elle, renvoie à une norme d'appartenance, nécessairement consciente, car fondée sur des oppositions symboliques »* (Cuche, 2004, p.82).

Dans sa forme collective, l'identité culturelle représente donc la culture de la communauté d'appartenance dont l'individu hérite par transmission, reproduction et partage. Caractérisée par la tradition, elle est moins perméable aux influences extérieures, plus stable dans le temps, et à l'origine des phénomènes de stéréotypie qui distinguent les groupes entre eux et renforcent les liens sociaux internes. Elle n'empêche cependant pas la construction personnelle d'une identité singulière, permettant à un sujet de se distinguer. Celle-ci est plus évolutive, sensible aux influences extérieures, et ne peut se définir comme étant constante. Elle est une construction sociale par un sujet qui forge son identité propre sur la base de certains traits culturels de son identité collective (Lipiansky, cité par Trimaille, 2003 ; Cuche, 2004 ; Verbunt, 2011).

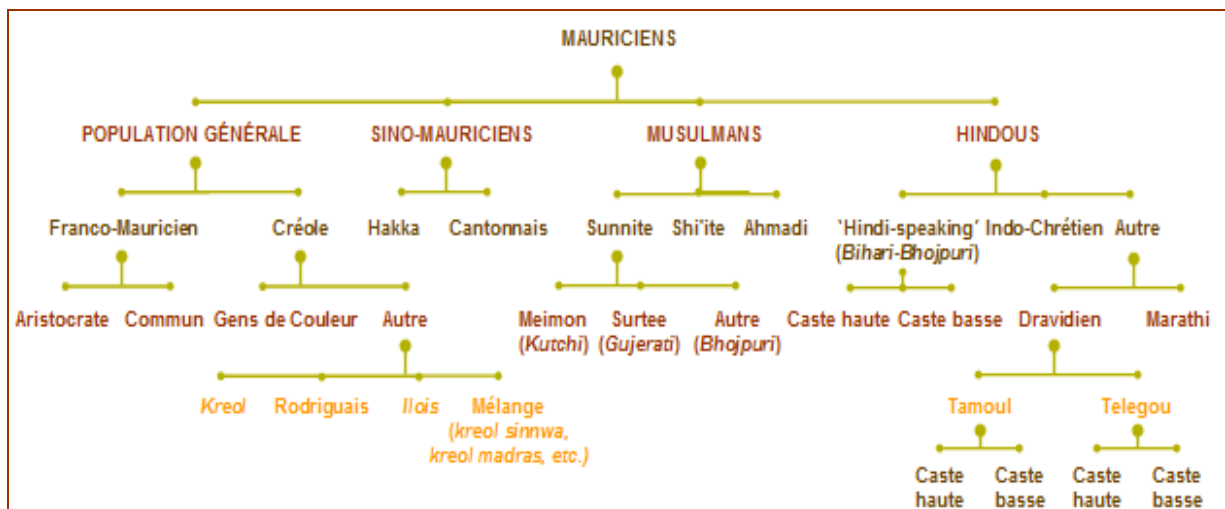
Atchia-Emmerich (2005, p.1-2) rappelle que l'ethnicité et la nationalité sont globalement les deux grandes perspectives par lesquelles un individu peut définir son appartenance à une collectivité culturelle. L'individu développe un sentiment d'appartenance basé sur certains facteurs fixes et porteurs d'une charge symbolique importante. Martial (2002, p.22) soutient que *« l'appartenance identitaire est le résultat de la subjectivation des valeurs communes »*. Si cette *« acceptation sélective »* d'un passé commun en est la base, et si on rejoint Weber (cité par Martial, 2002, p.23) qui définit les groupes ethniques comme des *« groupes humains qui nourrissent une croyance subjective à une communauté d'origine fondée sur des similitudes de l'habitus extérieur ou des mœurs »*, on peut comprendre qu'à Maurice, les identités culturelles se créent avant tout au sein de ceux-ci. À Maurice, *« aucun groupe ethnique ne veut ouvertement faire de la construction de la nation un projet ethnique pour son propre compte »*. Il en résulte que la nationalité peut être envisagée *« dans ce genre de pays [...] comme polyethnique ou supra ethnique puisqu'elle essaie de concilier les différences ethniques, sans chercher à les abolir, ceci dans le cadre partagé d'une nation »* (Atchia-Emmerich, 2005, p.2).

■ **La population mauricienne : une organisation communautaire ethnoculturelle complexe**

La population mauricienne s'est constituée par phases migratoires successives d'esclaves et de travailleurs engagés provenant essentiellement d'Afrique, d'Inde et de Chine. Elle est donc aujourd'hui composée de communautés ethnoculturelles diverses, au sein desquelles les facteurs de reconnaissance et d'appartenance peuvent diverger et varier selon les enjeux sociaux.

Il est habituel, à Maurice, de distinguer quatre communautés, elles-mêmes très hétérogènes. La population est réputée comprendre « *une communauté hindoue, une communauté musulmane et une communauté sino-mauricienne* » mais aussi « *la "population générale", qui sera elle-même considérée comme une quatrième communauté* » et à laquelle appartiendra « *toute personne qui ne semble pas, par son mode de vie, appartenir à l'une de ces trois communautés* » (Widmer, 2005, p.44). Si la majorité des *Indo-Mauriciens* (68% de la population) ont en commun une origine indienne, cette communauté rassemble pourtant des castes, langues et religions différentes : *Hindous* (51%) et *Musulmans* (17%) y sont réunis. La *Population générale* dissimule la population dite *Créole* (27%, une dénomination au sens ambigu à Maurice qui se réfère essentiellement aux descendants des esclaves africains, dont les *Rodriguais* vivant sur la seconde île importante du pays) et celle des *Franco-Mauriciens*, descendants des colons français (2%). Les *Sino-Mauriciens*, descendants de travailleurs chinois, représentent 3% de la population (CIA, 2015 ; Leclerc, 2011). Ces distinctions officielles² n'existent plus mais restent sous-jacentes dans certaines études statistiques et fortement ancrées dans les discours politiques comme au sein de la population (Widmer, 2005). Par ailleurs, selon des estimations de 2011 (CIA, 2015), les Mauriciens sont principalement hindouistes (48,5%), catholiques (26,3%) et musulmans (17,3%); d'autres traditions chrétiennes sont présentes (6,4%), ainsi que certaines branches des spiritualités asiatiques dont 0,7% de bouddhistes en 2000, selon Widmer (2005). Chaque communauté mauricienne présente donc une variété de caractéristiques ethnoculturelles, religieuses et linguistiques distinctes que résume la classification symbolique suivante.

Figure 1 - Une possible taxinomie des identités « ethnoculturelles » à Maurice



Source : Atchia-Emmerich, 2005

La complexité humaine de sa société est telle que, pour Arno et Orian (1986, p.60), « *l'île Maurice réunit les mouvements les plus stratifiés et une diversité ethnique, raciale et culturelle des plus compliquées au monde* ». Aucune classification ne pourrait donc synthétiser l'entièreté

² Jusqu'en 1982, elles étaient définies dans la Constitution de l'État mauricien.

de « *la diversité des représentations que les différents acteurs sociaux se font de la répartition socio-ethnique, en fonction de leur position sur l'échiquier ethnique* » (Atchia-Emmerich, 2005, p.23). Les identités culturelles intra-ethniques restent prédominantes mais ne s'organisent pas de la même manière au sein des communautés mauriciennes. Leurs difficultés de cohabitation sont donc partiellement dues à la fluctuation des facteurs d'identification et des principes de reconnaissance (Martial, 2002).

Pour Atchia-Emmerich (2005, p.6-7), le poids de l'ethnicité dans la structuration sociale de l'île n'est pas près de s'amoindrir et il est même « *très facile de découvrir les signes d'une revitalisation ethnique* », les deux facteurs essentiels empêchant « *la fusion* » des catégories ethniques étant la structure familiale et la religion. Élément prépondérant du « *maintien de frontières* », cette dernière influe considérablement sur le non-développement de l'interethnicité. Pour Chan Low aussi (2008, p.25), « *loin de favoriser l'émergence d'une société post-ethnique, les développements et les mutations économiques et sociales récentes ont, au contraire, redynamisé les luttes sociales, qui [...] ne pouvaient que prendre la forme de mobilisations ethniques* ». À Maurice, comme dans d'autres pays, le processus de modernisation des sociétés « *produit des similarités tout comme des différences, crée des interfaces partagées tandis qu'il stimule en même temps la création consciente de frontières culturelles* » (Atchia-Emmerich, 2005, p.1). Ces frontières n'étant pas immuables, les identités en seraient « *interchangeables* » et un nombre important de Mauriciens en chercheraient « *activement de nouvelles qui leur sont plus flatteuses, plus valables, plus avantageuses économiquement et politiquement* ». Les identités ethnoculturelles mauriciennes restent donc relativement instables dans une société très diversifiée où les discriminations et les iniquités persistent et que l'éducation scolaire ne semble pas amoindrir.

2. Problématique de la recherche : le rôle des enseignants mauriciens en contexte ethnoculturel complexe, discriminatoire et inéquitable

L'étude de la littérature montre que l'interculturalité reste particulièrement difficile à concevoir à Maurice. D'une part, le pays a usé de la préservation des différentes identités ethnoculturelles des communautés à des fins de développement économique, entraînant tensions et injustices sociales (Subramanian, 2001). Chan Low (2008, p.23) dénonce l'utilisation par certains groupes ethniques du « *culturel à des fins socio-économiques et de mobilité sociale* » avec pour conséquences la supplantation de l'idée d'union nationale par les notions de multiculturalisme pluriethnique et la radicalisation des revendications d'organisations socioculturelles. Hanoomanjee (2008) montre également que le pouvoir économique reste inéquitablement réparti quand on en observe la distribution selon un critère ethnique.

D'autre part, il apparaît que ces identités monoculturelles sont encore trop peu renforcées pour pouvoir entrer dans un processus d'interculturalité, leur mise en contact restant source de méfiance réciproque. Prosper (2006) dénonce ainsi le « *malaise créole* » mais aussi les malaises des communautés musulmane et hindoue en expliquant leur manque de références identitaires ou, du moins, leur faiblesse de construction. Pour Boolell (2008, p.97-104), reposant sur « *des complexes intériorisés* », l'entente conviviale entre les communautés n'est que le résultat de chantage et de manœuvres politiques ; leurs relations ambiguës, faites de préjugés et de stéréotypes, ne pouvant qu'entraver la libération de ces complexes. Elle dénonce le manque de désir naturel de solidarité, « *la méfiance de déculturation des uns et d'acculturation des autres* » s'amplifiant. Par des attitudes et des comportements d'évitements et d'exclusions, implicites ou inconscients, les Mauriciens maintiennent ce cloisonnement ethnoculturel malgré respect et tolérance mutuels. Selon Carpooran (2008, p.37), le fonctionnement « *harmonieux* » de la société mauricienne résulte en effet d'un équilibre complexe relevant « *de principes savamment inculqués aux Mauriciens dès leur plus tendre enfance, et dont l'observance est rarement mise en question* ».

Dans ce contexte, le système éducatif, particulièrement compétitif, sélectif et présentant des taux d'échec élevés, notamment au cycle primaire, apparaît comme étant l'un des facteurs d'entérinement et de reproduction de ces inégalités (Martial, 2002 ; Mahadeo, 2008). Pour Harmon (2011, p.4-5), « *le paradoxe de l'île Maurice est que, même si tous les enfants ont accès à l'éducation, nombre d'entre eux ne parviennent pas à rester dans le système. Tous les ans, 30 à 40% des enfants échouent à l'école primaire* ». Pour lui, ces résultats « *médiocres [...] coïncident au moins partiellement avec les différences ethniques* ». En effet, s'appuyant sur une étude de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA, 2006), il met en évidence le fait que les zones scolaires présentant les résultats les plus faibles et les taux de décrochage les plus élevés (les districts de Rodrigues et de Rivière Noire) sont les régions les plus pauvres du pays et sont aussi « *majoritairement peuplé[e]s de Mauriciens d'origine africaine* ». Il ajoute que « *la situation se complique encore quand la majorité des enseignants qui travaillent dans ces établissements est issue de la communauté hindoue et musulmane* ».

Il apparaît donc que l'école mauricienne, parce qu'elle est un lieu de socialisation important où les jeunes enfants sont confrontés à ceux d'autres communautés, joue un rôle important dans la structuration ethnoculturelle cloisonnée caractéristique de l'île. L'insuffisance de la prise en considération de cette diversité par les enseignants, dont Mahadeo (2005) dénonce les attitudes conservatrices, pose donc question. C'est à cette problématique que nous avons consacré notre recherche doctorale en nous intéressant spécifiquement aux représentations et conceptions des futurs enseignants du cycle primaire quant à la multiplicité des appartenances ethnoculturelles. En cherchant à mieux comprendre les représentations et les attitudes des enseignants du primaire en cours de formation quant à la diversité culturelle du pays et du public scolaire, et en analysant leurs opinions quant à leurs pratiques pédagogiques au regard de cette diversité, nous avons poursuivi un objectif général de contribution à la valorisation de la diversité ethnoculturelle au sein du système éducatif mauricien.

3. Méthodologie de la recherche : enquête auprès de futurs enseignants mauriciens du cycle primaire

■ Objectifs, questions de recherche et instrumentation

Pour contribuer au traitement de cette problématique, notre étude a reposé sur diverses questions de recherche. Comment les futurs enseignants s'identifient-ils aux plans ethnique et culturel ? Comment identifient-ils les élèves ? Comment conçoivent-ils leurs responsabilités professionnelles en matière de prise en compte de la diversité ethnoculturelle des élèves ? C'est sur la base de ce questionnement que nous avons déterminé notre méthodologie de recueil de données. Le questionnaire d'enquête que nous avons élaboré se voulait large et portant sur des thématiques qui nous semblaient essentielles au vu de la littérature contextuelle et conceptuelle. Nous avons ainsi tenté de cerner au mieux nombre d'informations quant à différents facteurs susceptibles d'inciter ou d'entraver l'engagement des enseignants mauriciens vis-à-vis des approches interculturelles dans leurs pratiques éducatives. Il comportait 93 questions, certaines appelant une sous-question complémentaire. La plupart ont pris la forme de questions semi-fermées, les possibilités de réponses proposées nous ayant permis de procéder à un traitement systématique des données et à des comparaisons quantitatives. Dans la plupart des cas, elles étaient accompagnées d'espaces invitant à l'expression libre afin de recueillir une information davantage qualitative nous permettant de mieux interpréter les résultats. Quelques questions totalement ouvertes en font également partie : celles-ci ont été privilégiées quand nous souhaitions obtenir une production spontanée de la part des sujets afin de laisser libre cours à l'expression de leurs représentations ou opinions. Son administration a été approuvée par la direction du *Mauritius Institute of Education* (MIE³) et a été effectuée durant un séjour de

³ Le MIE est le principal prestataire en charge de la formation initiale et continue des enseignants mauriciens des cycles pré-primaire, primaire et secondaire. Il a été créé par le Gouvernement en 1973 pour succéder au *Teachers' Training College*. L'institution est relativement autonome dans son action, bien que sous tutelle ministérielle.

recherche en 2011. Toutes les passations ont eu lieu en notre présence, ceci permettant de satisfaire aux éventuels besoins d'informations complémentaires qu'ont pu exprimer les sujets, ou de préciser certaines consignes. L'anonymat et la confidentialité des données leur étaient garantis.

■ **Les enseignants en cours de formation : présentation de la population et des caractéristiques de l'échantillon**

Notre étude s'est centrée sur la population des enseignants mauriciens du cycle primaire en cours de formation initiale. Plus particulièrement, nous avons ciblé les futurs enseignants des matières générales communes (GPT⁴), à qui seront confiés tous les élèves mauriciens, indépendamment de leurs choix de cours linguistiques optionnels. Ces derniers sont assurés par des OLT⁵ qui, ne correspondant pas à nos objectifs, étaient exclus de l'étude. Le choix de cibler les étudiants de deuxième année présentait pour nous le double avantage qu'ils étaient, d'une part, relativement avancés dans leur cursus, et donc plus au fait des théories et méthodes pratiques liées au métier d'enseignant, et d'autre part, qu'ils avaient déjà eu l'opportunité d'être confrontés à la réalité de leur futur terrain professionnel au cours d'activités d'observation et de stages, cette première expérience concrète étant un atout permettant probablement de considérer que les opinions et représentations qu'ils exprimeraient, notamment quant à l'interculturalité dans les classes mauriciennes, seraient plus réalistes et moins naïves.

La population enseignante mauricienne était composée en 2011 (année de référence de l'étude) de 5701 individus : 4357 GPT et 1344 OLT. Parmi les premiers, 4142 (95,07%) étaient en fonction sur l'île Maurice et 215 (4,93%) sur l'île Rodrigues (MFED, 2015). Il n'y a pas de données récentes sur le nombre d'enseignants en formation au MIE mais, sur la base d'autres études (Rumajogee, Jeeroburkhan, Mohadeb & Mooneesamy, 2004 ; Ramharai, 2007), on peut estimer, pour ce qui est de la préparation pour l'enseignement au cycle primaire (GPT), le nombre moyen d'étudiants à 619 (entre 1995 et 2007), à répartir entre les trois années d'études. En l'absence de recensement à ce propos, il n'existe pas de données officielles sur les caractéristiques ethnoculturelles ou socioéconomiques de cette population.

En accord avec les autorités du MIE, nous avons pu rencontrer 209 sujets inscrits en deuxième année de formation GPT, soit la quasi-totalité des étudiants de cette section, seuls les étudiants absents durant notre séjour de recherche n'ayant pu participer. Sur 208 de ces étudiants, 159 (76,44%) sont de sexe féminin, 49 (23,56%) de sexe masculin, un ne s'est pas identifié. Les sujets sont âgés de 20 à 41 ans. Leur répartition selon leur expérience pratique sur l'une des deux îles (Maurice : 193 sujets, soit 96,05% ; Rodrigues : 7 sujets, soit 3,85% ; les autres n'ayant fourni d'information) est conforme à la répartition attendue compte tenu des proportions relatives d'enseignants pour chacune d'elles ($\chi^2 = 1,27$; $p > .20$).

4. Principaux résultats : le rôle paradoxal de la religion dans l'identification ethnoculturelle des futurs enseignants et dans la gestion de la diversité des élèves

■ **Auto-identification « ethnique » et sentiment d'appartenance « culturelle »**

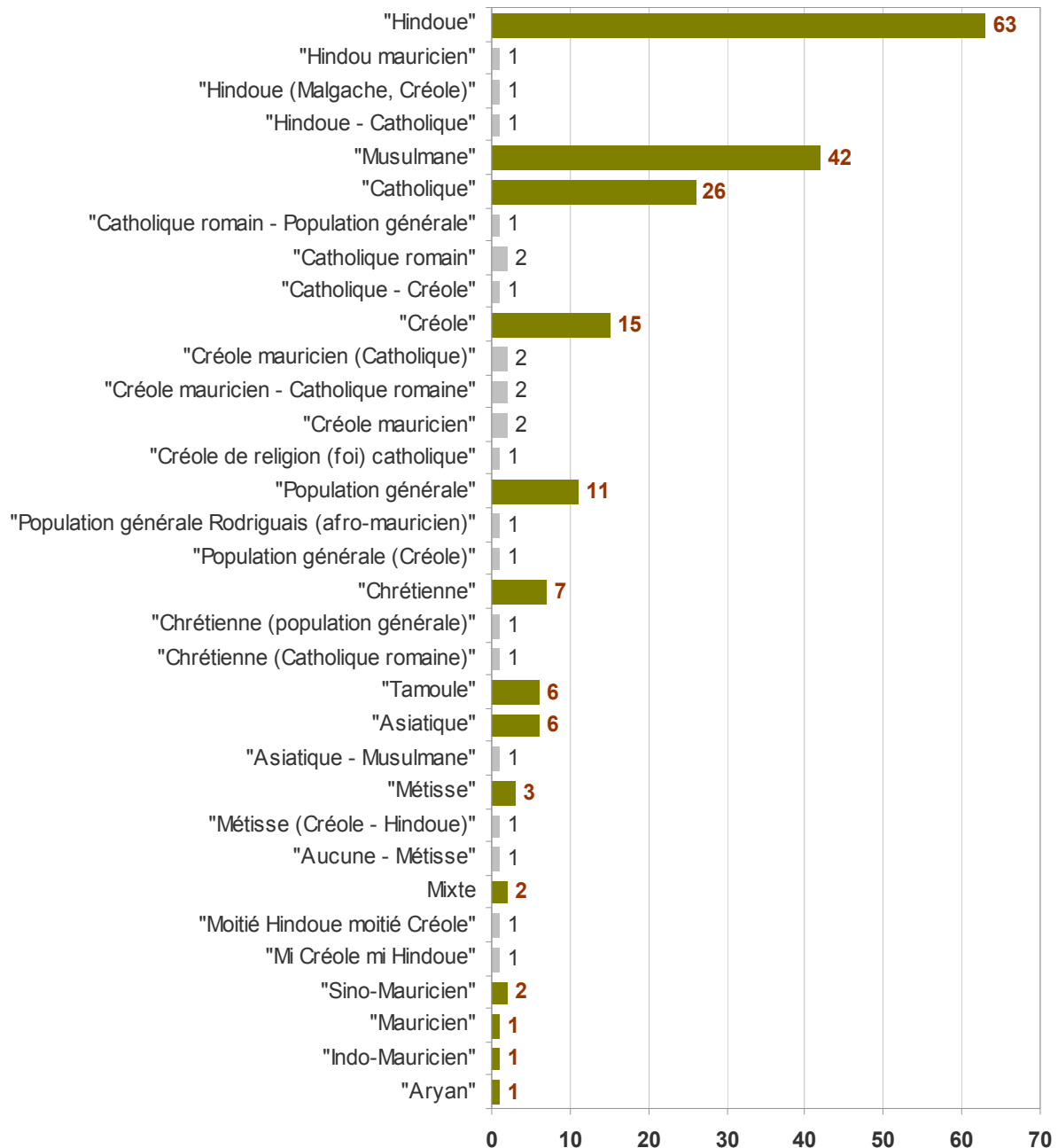
Comme nous l'avons montré, la complexité démographique mauricienne peut difficilement être résumée en une typologie classificatoire et les principes d'identification peuvent être très

⁴ Les *General Purpose Teachers* sont formés depuis 1995 en trois ans (deux années d'études et une année de stages pratiques). Entre deux semestres « théoriques », l'étudiant se voit déjà inséré sur le terrain, pour mener des observations et acquérir de l'expérience (Maudho & Naeck, 2004 ; Ramharai, 2007).

⁵ Les *Oriental languages teachers* prennent en charge des groupes d'élèves spécifiques pour enseigner l'une des langues optionnelles proposées dans le cursus : hindi, ourdou, tamoul, telugu, marathi, mandarin et arabe, auxquelles s'ajoutent, depuis 2012, le bhojpuri et le kreol (bien que ce dernier soit la langue maternelle de près de 100% de la population mauricienne, son enseignement a été organisé à titre optionnel et est catégorisé en tant que « langue orientale »). Le *Mahatma Gandhi Institute* intervient dans la formation de la plupart de ces enseignants.

variables. Nous avons donc interrogé les futurs enseignants rencontrés quant à leur appartenance ethnique par une question volontairement ouverte (« À quel groupe ethnique appartenez-vous ? »). Nous souhaitions observer comment ils s'auto-définissaient spontanément sur ce plan. Les occurrences relevées pour les 186 répondants sont listées sur la figure suivante.

Figure 2 - Dénomination libre par les sujets de leur groupe ethnique d'appartenance



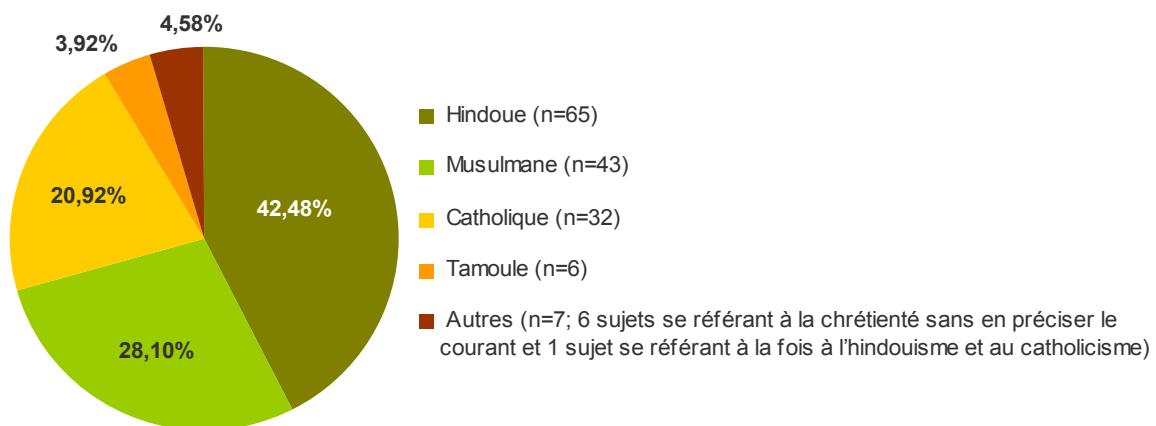
(Les données représentées par des barres grisées précisent certaines informations de l'ensemble global représenté par la barre verte les précédant et auquel elles appartiennent.)

On peut observer d'emblée la diversité par laquelle les sujets s'auto-définissent. Certains font référence aux catégories traditionnelles constitutionnelles, d'autres à une origine géographique continentale ou insulaire, d'autres encore expriment leur métissage ethnique (considérant même, dans le cas d'un sujet, qu'être métisse, c'est ne pas appartenir à un groupe ethnique en tant que tel), ou du moins leur mixité. De nombreux sujets apportent des réponses combinant différentes

manières de se définir, ce qui rend sans doute compte d'une certaine complexité à s'identifier sur le plan ethnique. Certains ne sont par ailleurs pas catégorisables par la typologie constitutionnelle usuelle. C'est notamment le cas de ceux se définissant, sans plus de précision, comme « *Asiatiques* » (5 sujets pouvant intégrer la communauté indo-mauricienne hindoue, indo-mauricienne musulmane, ou sino-mauricienne) ou comme « *Catholiques/Chrétiens* » (32 sujets pouvant intégrer la communauté indo-mauricienne – le cas des Hindous convertis au catholicisme –, sino-mauricienne ou la Population générale). Les Métisses sont, de même, difficilement catégorisables avec certitude. Enfin, les « *Hindous* » et les « *Musulmans* » pourraient ne pas tous être nécessairement Indo-Mauriciens au sens strict (Mauriciens de confessions hindouiste ou musulmane non descendants des migrants indiens).

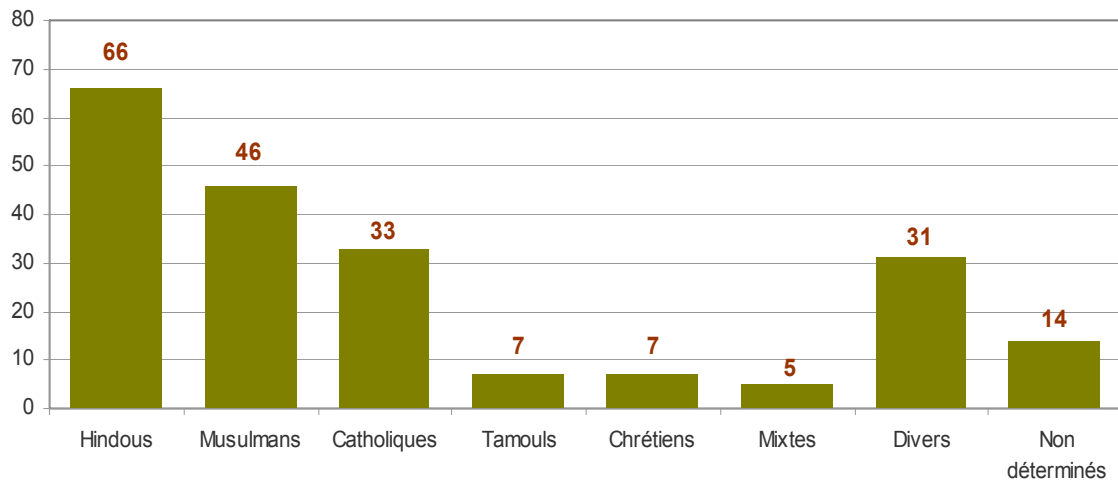
Une tendance majoritaire nette se dégage néanmoins de ces données : le recours à une caractéristique religieuse pour se déterminer au plan ethnique. S'il peut ne pas sembler étonnant de retrouver des effectifs importants de sujets se définissant comme « *Hindous* » (63) ou « *Musulmans* » (42), il est plus surprenant de constater que beaucoup d'autres se définissent aussi essentiellement par la religion : les « *Tamouls* » (6 sujets) semblent vouloir se démarquer des Hindous (leurs traditions rituelles étant sensiblement différentes) et, surtout, les Mauriciens de foi chrétienne, surtout catholiques, semblent vouloir se constituer en « groupe ethnique » à part entière. C'est le cas de 33 sujets auxquels on peut ajouter quelques « *Créoles* » et un « *Hindou* » qui tiennent à préciser une appartenance chrétienne/catholique dans leur identification. Au total, 153 sujets (82,26% des répondants) ont donc exprimé spontanément une référence religieuse pour s'auto-identifier (figure 3).

Figure 3 - Répartition des sujets selon la religion mentionnée dans l'appartenance ethnique (n=153)



Les sujets ont également très fréquemment eu recours à un qualificatif religieux pour exprimer leur sentiment d'appartenance à une communauté culturelle (« *Avez-vous le sentiment d'appartenir à une communauté culturelle particulière ? Si oui, laquelle ?* »). Ces données nous ont permis, par recoupements, d'affiner la répartition des futurs enseignants selon l'appartenance ethnoculturelle qu'ils déclaraient, en tenant compte du facteur religieux qu'ils privilégiaient d'emblée (à la fois aux plans « ethnique » et « culturel » donc). Nous constatons, sur la base de ces résultats plus précis, que sur les 209 sujets, ils sont 164 (78,47%) à définir leur appartenance au moyen d'une référence religieuse (parmi eux, 5 sujets étiquetés « *mixtes* » dans la figure suivante s'identifiant par deux critères religieux distincts). Parmi les 45 sujets ne se définissant pas de la même manière (21,53%), 31 se réfèrent à des critères autres que religieux et 14 n'apportent aucune information à ce propos.

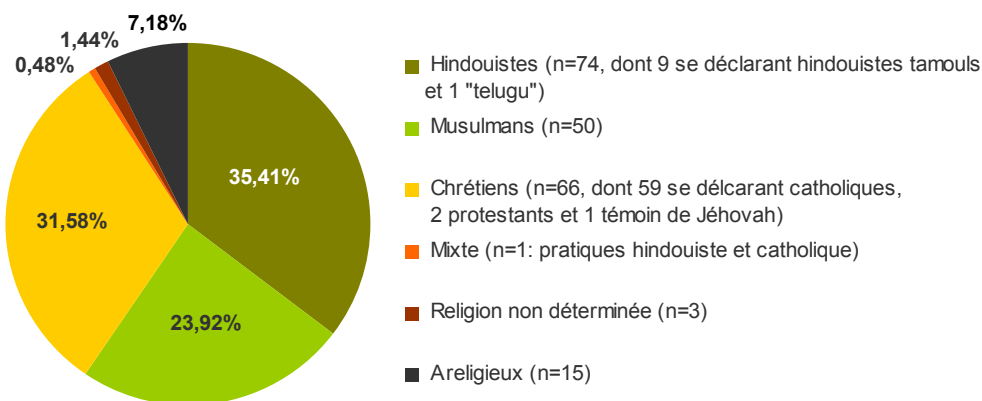
Figure 4 - Répartition des sujets selon le recours à un critère religieux déterminant leur appartenance communautaire (n=209)



■ Le paradoxe de la religion dans les appartenances communautaires multiples ?

Quand on interroge les sujets à propos de leur pratique religieuse (« *Pratiquez-vous une religion ? Si oui, laquelle ?* »), tous répondent sans exception (n=209). Seuls 15 (7,18%) déclarent ne pas pratiquer de religion. Les sujets de notre échantillon sont donc très largement pratiquants (92,82%) et mentionnent différents courants des trois grandes religions mondiales (figure 5) : on trouve principalement 35,41% d'hindouistes (dont un sujet précisant être *telugu*, ce terme renvoyant pourtant à une communauté ethnolinguistique et non religieuse), 23,92% de musulmans (aucun de ces derniers n'ayant précisé de quelle branche spécifique de l'islam il était éventuellement adepte) et 31,58% de chrétiens.

Figure 5 - Répartition agrégée des sujets selon la religion qu'ils déclarent pratiquer (n=209)



Les futurs enseignants tiennent donc la pratique religieuse pour importante. Nous avons cherché à comprendre si elle pouvait expliquer leur auto-identification ethnoculturelle. Le tableau suivant détaille les recoupements finaux entre la définition de la communauté ethnoculturelle d'appartenance et la pratique religieuse déclarée. Lorsqu'un sujet pratique une religion, il définit fréquemment sa communauté ethnoculturelle en cohérence avec celle-ci ; 149 sujets sur 191 pratiquants identifiés sont dans ce cas de figure (78,01%). Les analyses montrent donc l'importance que semble prendre la religion en tant que facteur d'identification transculturel.

Tableau 1 - Répartition croisée des sujets selon leur communauté ethnoculturelle d'appartenance définie par un critère religieux et la religion qu'ils déclarent pratiquer (n=209)

		Religion pratiquée											
		HIN	TAM	TEL	MUS	CAT	PTS	TDJ	CHR	MXT	ND	AUC	
Communauté ethnoculturelle d'appartenance définie par un critère religieux	Hindous	57	2	1	1							5	66
	Tamouls		7										7
	Musulmans				45							1	46
	Catholiques					29						4	33
	Chrétiens (non précisés)					1			3			3	7
	Mixtes	1				3				1			5
	Autres/divers	2			1	21	2	1	1		2	1	31
	Non déterminé	4			3	5					1	1	14
		64	9	1	50	59	2	1	4	1	3	15	209
Légende - HIN: Hindoue; TAM: Tamoule; TEL: Telugue; MUS: Musulmane; CAT: Catholique; PTS: Protestante; TDJ: Témoins de Jéhovah; CHR: Chrétienne (non précisée); MXT: Mixte; ND: Non déterminée; AUC: Aucune.													

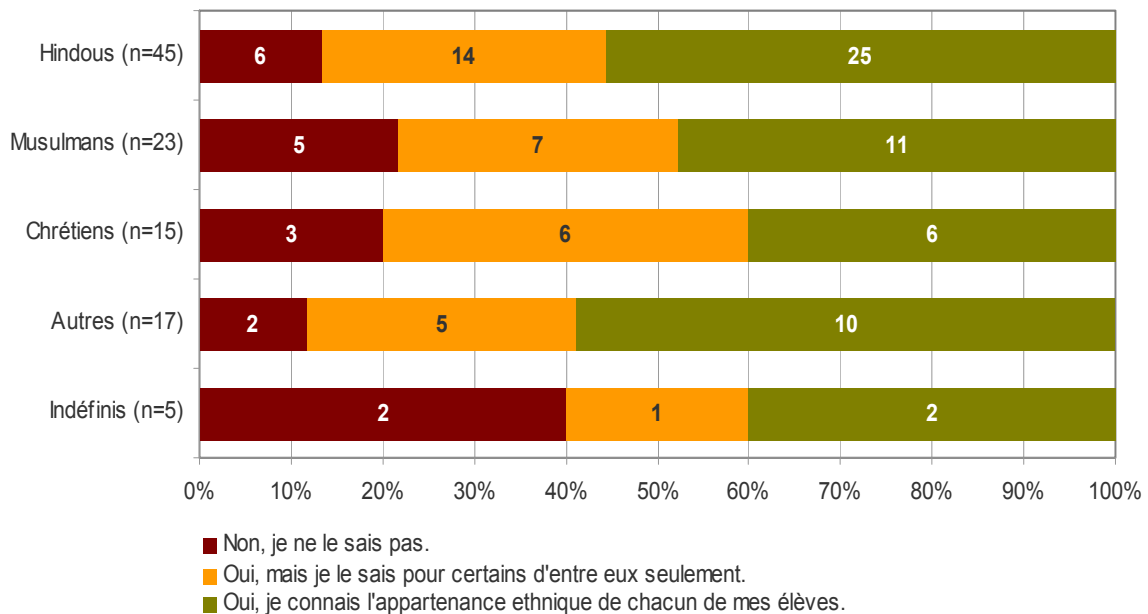
Quand on les interroge sur les modalités d'appartenance communautaire envisageables, la majorité des répondants (119/206, soit 57,77%) considère qu'un Mauricien peut appartenir à « *plusieurs communautés différentes* ». À l'inverse, ils sont peu à estimer que cette appartenance est unique et « *naturelle* », que le Mauricien « *n'a pas le choix* » de la communauté à laquelle il appartient (17, soit 8,25%). Entre ces deux positions, 70 sujets (33,98%) sont plus nuancés : pour eux, cette appartenance est unique, mais un Mauricien « *peut choisir sa communauté* » d'adhésion. Parmi eux, beaucoup précisent toutefois que le choix individuel ne peut cependant pas impliquer la religion.

Ces résultats pourraient dès lors souligner l'existence d'un paradoxe chez les futurs enseignants : dans tous les groupes que l'on peut considérer (et particulièrement chez les Chrétiens), il apparaît des sujets se référant à un facteur religieux pour s'identifier au plan ethnoculturel, sans toujours se sentir appartenant à une communauté correspondante, ni parfois même être adepte de la religion mentionnée (voire se définissant par une religion différente de celle pratiquée). Il se pourrait donc que ces identités « religieuses », si elles peuvent être « imposées » pour certains, soient le résultat d'un choix libre et conscient par d'autres, sans doute dans une volonté de se démarquer par un critère « équivalent » à ceux définissant les autres communautés du pays.

■ La perception et les intentions de prise en considération de la diversité des élèves

Une majorité de futurs enseignants (87/105, soit 82,86%) déclarent connaître, au moins partiellement, le groupe d'appartenance ethnique de leurs élèves : ils sont même une majorité (54, soit 51,43%) à affirmer pouvoir identifier celle « *de chacun* » d'eux, les 33 autres (31,43%) estimant pouvoir le faire « *pour certains* ». Seuls 18 sujets (17,14%) déclarent donc qu'ils ne la connaissent pas. Malgré quelques nuances selon l'appartenance ethnoculturelle des sujets (figure 6 ci-après), ces tendances sont partagées par l'ensemble des répondants. Les sujets s'identifiant sans référence religieuse sont toutefois proportionnellement plus nombreux à déclarer pouvoir les identifier.

Figure 6 - Perception de l'appartenance « ethnique » des élèves (n=105)

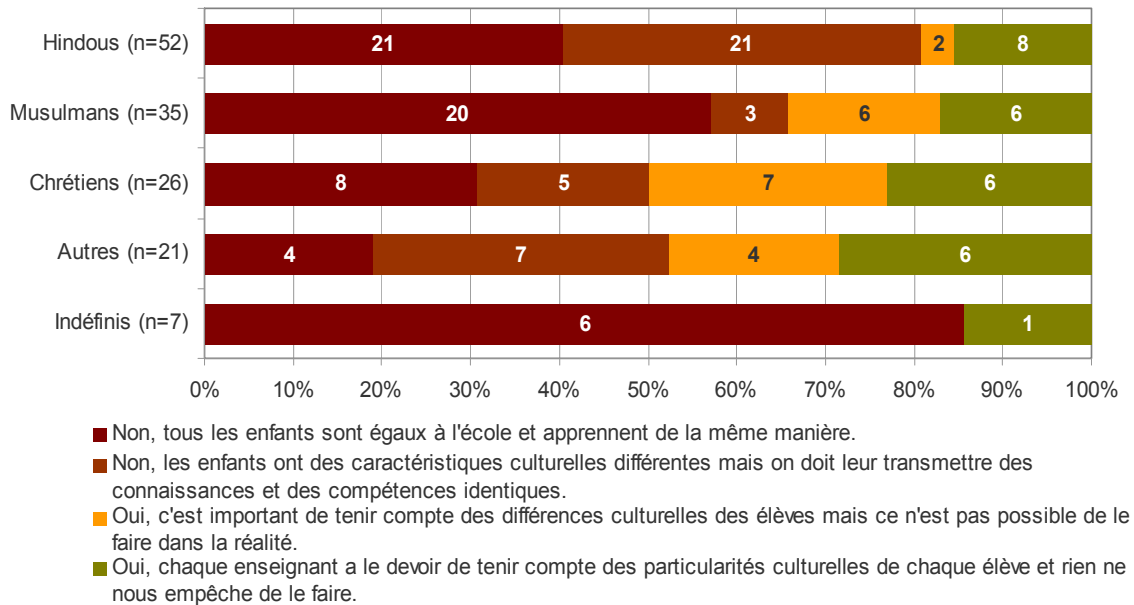


Parmi ces 87 sujets qui déclarent la connaître, seuls 46 (52,87%) ont dénommé librement cette appartenance. Quasiment tous (97,83%) ont eu recours à un qualificatif de type religieux pour la caractériser : 28 (60,87%) usent d'une dénomination religieuse pour tous les groupes qu'ils citent, 17 (36,96%) usent de telles dénominations pour la plupart des groupes identifiés, et 1 seulement utilise une nomenclature n'incluant aucune référence religieuse. La diversité « ethnoculturelle » des élèves semble donc bien perçue par les futurs enseignants, et ce au travers de la religion.

Toutefois, les futurs enseignants se montrent majoritairement réfractaires à la prise en compte de ces appartenances ethnoculturelles pour différencier leurs pratiques pédagogiques : 67,38% des répondants (95/141) expriment en effet un avis négatif à ce propos. Seuls 32,62% des sujets (46/141) se montrent donc favorables à ce principe mais, parmi eux, ils ne sont que 19,15% à estimer pouvoir le mettre en œuvre (27/141). On peut donc considérer que 80,85% des sujets s'inscrivent dans une perspective d'égalitarisme pédagogique, que l'on pourrait qualifier de « revendiqué » ou de « résigné ». Le détail des analyses croisées (figure 7 ci-après) fait toutefois apparaître des différences d'opinions selon leur propre appartenance ethnoculturelle. Hindous (80,77%) et Musulmans (65,71%) s'y montrent opposés, mais moins que les sujets ne s'étant pas identifiés (85,71%). Les Chrétiens sont parfaitement partagés à ce propos (50%), les sujets s'identifiant sans référence religieuse l'étant un peu moins (47,62% y sont favorables).

Pourtant, l'implication des enseignants dans le développement de l'interculturalité au sein de l'école semble ne pas faire de doute pour la plupart des sujets. Ils sont en effet majoritairement d'avis que, par l'exercice de leur métier, les enseignants mauriciens favorisent l'interculturalité au sein de leurs classes (103 des 108 répondants, soit 95,37%). Parmi eux, 59 (54,63%) sont même assez catégoriques, estimant qu'ils « *encouragent toujours les élèves à dialoguer entre eux et à travailler ensemble pour mieux découvrir et comprendre leurs différences culturelles* ». Un peu plus nuancés, 18 (16,67%) pensent qu'ils encouragent « *souvent* » ce dialogue et 26 (24,07%) qu'ils l'encouragent « *parfois* ». Seuls 5 répondants (4,63%) sont donc de l'avis opposé et déclarent que les enseignants « *n'encouragent jamais les élèves à dialoguer entre eux et à travailler ensemble pour mieux découvrir et comprendre leurs différences culturelles* », tout en justifiant leur opinion par le fait que, selon eux, « *ils ne sont pas formés pour ça* ». Aucun ne déclare que les enseignants n'encouragent « *jamais* » un tel dialogue. Ces opinions sont communes à l'ensemble des futurs enseignants ayant répondu, quelle que soit la manière dont ils se sont auto-identifiés au plan ethnoculturel.

Figure 7 - Prise en compte de l'appartenance ethnoculturelle des élèves dans les pratiques pédagogiques (n=141)



Il semble donc qu'on puisse considérer que, pour la plupart des futurs enseignants rencontrés, l'égalitarisme pédagogique, parce qu'il est perçu comme la voie juste d'une scolarité équitable, soit la perspective qu'ils privilégient, impliquant dès lors le respect d'un principe d'indifférenciation ethnoculturelle des élèves dont ils auront la charge. Si la religion apparaît en tant que facteur identificateur essentiel, reconnu et accepté, sa prise en considération dans le champ scolaire ne semble pas être envisagée.

■ Vers la co-construction d'une identité commune areligieuse par l'action éducative ?

Si la problématique de l'émergence d'une identité commune nécessite encore de nombreuses et vastes investigations, nous pouvons déjà mentionner que, quand les futurs enseignants sont invités à exprimer librement ce que signifie pour eux « être mauricien », une large majorité consent à transmettre ses représentations (180 répondants, soit 88,24%). Il est également intéressant de relever que les sujets ne s'étant pas définis au plan ethnoculturel sont proportionnellement les moins enclins à le faire (11/14, soit 78,57%) à l'inverse de ceux s'étant identifiés sans se référer à un facteur religieux (29/31, soit 93,55%). Entre ces deux pôles, les sujets s'étant identifiés par un critère religieux s'expriment dans des proportions similaires (64/73 Hindou(iste)s, soit 87,67% ; 41/46 Musulmans, soit 89,13% ; 35/40 Chrétiens, soit 87,50%). Il semblerait dès lors que ne pas s'identifier au plan ethnoculturel – peut-être par manque de reconnaissance sociétale – freinerait légèrement la conception d'une identité mauricienne commune, que le faire par un facteur religieux le permettrait davantage et que s'identifier sans recours à une référence religieuse soit ce qui inciterait le plus à définir cette identité communément partagée.

Il ressort des données qualitatives recueillies que les futurs enseignants conçoivent l'identité mauricienne comme celle d'un individu conscient des différences culturelles qui caractérisent sa société de naissance, et respectueux de celles qui ne le concernent pas directement, dans un esprit de cohabitation harmonieuse. En effet, si 34 sujets (18,89%) mettent en évidence le simple fait d'être né à Maurice, pour 26 (14,44%), l'identité mauricienne se traduit par la reconnaissance de la multiculturalité du pays où la cohabitation est pacifique ; le respect de l'altérité et de la diversité apparaissent à 20 reprises (11,11%). Les références directes à la nation sont exprimées par 23 sujets (12,78%) : 5 n'évoquant que la nationalité mauricienne (2,78%), 18 exprimant le sentiment d'appartenance patriotique qu'elle implique pour eux (10,00%). Quant à la citoyenneté

mauricienne, elle n'apparaît explicitement que dans les expressions de 5 répondants (2,78%). Pour 11 autres (6,11%), être mauricien représente une identité commune de distinction par rapport au reste du monde. La mixité et la créolité ne sont que peu évoquées (à respectivement 1 et 3 reprises). Plus spécifiquement, on constate que la religion est très peu présente dans ces conceptions (11 mentions, soit 6,11%), uniquement comme une caractéristique de la différence de l'autre (« *on devrait avant tout être Mauricien et non revendiquer son appartenance ethnique... peu importe sa religion* », témoigne un sujet).

Conclusion

La diversité des appartenances ethnoculturelles et/ou religieuses traduit une complexité identitaire toujours présente chez les futurs enseignants mauriciens. Par rapport à notre revue de littérature, une évolution relative dans leurs dynamiques identificatoires transparaît de nos résultats de recherche : la religion semble prendre une importance croissante, notamment par l'action des sujets chrétiens qui tentent probablement de se positionner dans la mosaïque humaine mauricienne au même plan qu'hindous et musulmans. Bien que certains se montrent enclins à se reconnaître dans une identité commune, les différentes communautés semblent encore chercher leur stabilité identitaire et, corollairement, à se démarquer des autres. La reconnaissance de cette identité commune et son développement potentiel dans la sphère scolaire ne reposeraient pas sur la créolité ethnique mais davantage sur une « *mauricianité* » nationale de fait. À terme, elle pourrait également s'appuyer sur une citoyenneté en devenir par laquelle les liens sociaux interpersonnels, fondés sur des valeurs civiques communément partagées auxquelles les futurs enseignants semblent envisager d'éduquer leurs élèves, transcenderaient la seule reconnaissance d'une multiculturalité cloisonnée.

Le multiculturalisme mauricien repose encore sur un dilemme opposant une politique fondée sur les droits de l'individu (droits civils de citoyenneté) et une politique identitaire (droit d'appartenance à différentes communautés) qui n'a pas encore été tranché (Mahadeo, 2008). Nos résultats reflètent une tension possible chez les futurs enseignants entre conceptions individualiste et holiste de leur société. On peut cependant constater que ceux privilégiant cette dernière semblent majoritairement adhérer à une pensée davantage étatique que communautariste. Ce qui, en matière d'interculturalité et de co-construction d'une identité commune, pose le débat de la meilleure stratégie sociétale permettant de la favoriser. Les relations interculturelles ont-elles à gagner du principe d'« *unité dans la diversité* » en vogue à Maurice, qui attendrait des citoyens qu'ils placent leur identité communautaire au second plan dans leurs rapports aux autres ? L'acceptation des appartenances communautaires, sans appréhension de se voir lésés par son identification ethnoculturelle, semble rester le préalable nécessaire, pour les Mauriciens, à une réelle rencontre de « l'Autre ». Il apparaît qu'une identité commune ne puisse être reconnue par tous les Mauriciens qu'en se basant sur leurs particularités ethnoculturelles, qu'ils ne conçoivent pas d'amoindrir, tout en tentant de les intégrer de manière relativement consensuelle.

En conséquence, l'école peut-elle véritablement et raisonnablement devenir un vecteur d'émergence de l'interculturalité à Maurice ? Nous nous montrons réservé sur la réponse à apporter à cette question fondamentale. Pour Mahadeo (2008, p.73), les bienfaits possibles d'une meilleure prise en considération de la diversité n'ont été que peu démontrés aux Mauriciens. Les enseignants ne semblent pas encore en mesure de la favoriser pleinement. Nous avons en effet montré qu'ils ne sont pas, par leurs contextes socioculturels, prédisposés à le faire. Les évolutions récentes des politiques éducatives tendraient même, en encourageant un multiculturalisme libertaire, à freiner la perspective interculturelle qui reste un enjeu majeur pour permettre à chaque citoyen de bénéficier de perspectives de développement équitables.

Bibliographie

- ARNO T. & ORIAN, C. (1986), *L'île Maurice : une société multiraciale*, Paris, L'Harmattan.
- ASGARALLY I. (2002), « L'école à Maurice : entre multiculturalisme et interculturel », *VEI Enjeux*, n°129, p.252-259.
- ASGARALLY I. (2005), *L'interculturel ou la guerre*, Port-Louis, Mauritius Research Council - TEC.
- ATCHIA-EMMERICH B. (2005), *La situation linguistique à l'île Maurice. Les développements récents à la lumière d'une enquête empirique*, Erlangen-Nürnberg, Universität Friedrich-Alexander.
- BERUBE L. (2004), *Parents d'ailleurs, enfants d'ici, Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BOOLELL S. (2008), « Les complexes communautaires dans l'infra-histoire. Une étude du paysage mauricien », *Kabaro, Revue internationale des sciences de l'homme et des sociétés*, n°IV(4-5) *Interethnicité et interculturalité à l'île Maurice*, Y.-S. Live & J.-F. Hamon (éds.), p.97-104.
- CAMILLERI C. (1989), « La culture et l'identité culturelle : champs notionnel et devenir », *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, C. Camilleri & M. Cohen-Emerique (dir.), Paris, L'Harmattan, p.21-73.
- CARPOORAN A. (2008), « L'ethnicité à Maurice : le dit, le non-dit, et l'inter(-)dit », *Kabaro, Revue internationale des sciences de l'homme et des sociétés*, n°IV(4-5) *Interethnicité et interculturalité à l'île Maurice*, Y.-S. Live & J.-F. Hamon (éds.), p.27-48.
- CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY (2015), « Mauritius », *The World Factbook*, En ligne <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/mp.html>.
- CHAN LOW L.J. (2008), « Une perspective historique du processus de construction identitaire à l'île Maurice », *Kabaro, Revue internationale des sciences de l'homme et des sociétés*, n°IV(4-5) *Interethnicité et interculturalité à l'île Maurice*, Y.-S. Live & J.-F. Hamon (éds.), p.13-26.
- CUCHE D. (2004), *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte.
- GUERRAOUI Z. & TROADEC B. (2000), *Psychologie interculturelle*, Paris, Armand Colin.
- HANOOMANJEE E. (2008), « Ethnicity and Social Policy in Multiracial Mauritius », *Kabaro, Revue internationale des sciences de l'homme et des sociétés*, n°IV(4-5) *Interethnicité et interculturalité à l'île Maurice*, Y.-S. Live & J.-F. Hamon (éds.), p.105-118.
- HARMON J. (2011), « Le système éducatif de l'Île Maurice », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°57, Centre international d'études pédagogiques (CIEP).
- LECLERC J. (2011), « Ile Maurice », *L'aménagement linguistique dans le monde*, En ligne <http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/afrique/maurice.htm>.
- MAHADEO S.K. (2005), « L'enseignant est trop conservateur : il a peur du changement », *L'Express*, 11 décembre 2005.
- MAHADEO S.K. (2008), « Should Interethnic Encounters Be Based on Culture or Citizenship? Implications for The Politics of Language », *Kabaro, Revue internationale des sciences de l'homme et des sociétés*, n°IV(4-5) *Interethnicité et interculturalité à l'île Maurice*, Y.-S. Live & J.-F. Hamon (éds.), p.67-73.
- MARTIAL D. (2002), *Identité et politique culturelle à l'île Maurice. Regards sur une société plurielle*, Paris, L'Harmattan.
- MAUDHO R. & NAECK V. (2004), « Éducation cognitive et apprentissage. Apprendre à enseigner : l'étude d'une évaluation des programmes de formations à l'école primaire à Maurice », *L'éducation et la formation dans les sociétés multiculturelles de l'océan Indien*, M. Latchoumanin (dir.), Saint-Denis, Karthala - Université de la Réunion, p.73-92.
- MINISTRY OF FINANCE AND ECONOMIC DEVELOPMENT (MFED) (2015), *Digest of Education Statistics - 2014*, Port-Louis, Statistics Mauritius.

MEMMI A. (1997), « Les fluctuations de l'identité culturelle », *Esprit*, n°1, p.94-106.

RAMHARAI V. (2007), « Le recrutement des enseignants sans formation à Maurice », *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale*, Séminaire international, 11-15 juin 2007, Ile Maurice.

RUMAJOGEE R., JEEROBURKHAN F., MOHADEB P. & MOONEESAMY V. (2004), *Étude de cas sur la formation pédagogique à distance : Ile Maurice*, Paris, Association pour le développement de l'éducation en Afrique.

PROSPER J.-G. (2006), *L'Ile Maurice doit-elle vendre son âme? Initiation à l'envol*, Paris, L'Harmattan.

RUANO-BORBALAN J.-C. (2004), « Introduction générale. La construction de l'identité », *Identités. L'individu, le groupe, la société*, C. Halpern & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), Auxerre, Éditions Sciences Humaines, p.1-10.

SUBRAMANIAN A. (2001), « L'île Maurice, Étude de cas », *Finances & Développement, La mondialisation et l'Afrique*, n°38-4, p.22-25, Washington, Fonds Monétaire International.

TRIMAILLE C. (2003), *Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents*, Grenoble, Université Stendhal Grenoble III.

VERBUNT G. (2011), *Penser et vivre l'interculturel*, Lyon, Chronique sociale.

WIDMER I. (2005). *La Réunion et Maurice, Parcours de deux îles australes des origines au XX^e siècle*, Paris, Éditions de l'Institut National d'Études Démographiques.

Que faire de la diversité ?

Hôpital et École face aux discriminations ethno-raciales

Olivier Cousin¹

Résumé

L'article s'appuie sur une vaste recherche traitant de l'expérience vécue des discriminations. L'École et l'Hôpital publics ont été un des théâtres dans lesquels l'enquête a été conduite. Deux institutions qui historiquement ont été protégées par les discriminations en affichant leur universalisme. L'école n'a affaire, en théorie, qu'à des élèves, l'hôpital qu'à des malades et chacune de ces institutions reste profondément attachée au principe républicain. Pourtant, aujourd'hui, l'une et l'autre vivent et affrontent les discriminations et la reconnaissance de la diversité différemment. Pour comprendre ces différences, il faut rappeler comment l'articulation entre universalisme et particularisme joue à l'hôpital et à l'école. Elle est au fondement même de la pratique médicale, alors que son rejet caractérise historiquement l'institution scolaire. Les discriminations ethno-raciales restent peu visibles à l'hôpital parce que son organisation repose sur l'alliance entre un traitement objectif et rationnel du patient et l'individualisation de sa prise en charge. À l'école, elles ne sont pas nécessairement plus importantes, mais elles contaminent l'institution à cause des effets conjugués du tri scolaire et de la ségrégation spatiale différenciant fortement les établissements, et de la gêne à l'égard de la place à accorder à la prise en charge de la diversité.

L'hôpital, comme l'école, est régi par des principes universaux et par des règles rationnelles et impersonnelles. Deux principes caractéristiques des programmes institutionnels (Dubet, 2002) qui protègent *a priori* les institutions et les acteurs qui les font vivre des discriminations. L'hôpital n'accueille que des malades, et l'école n'enseigne qu'à des élèves. Mieux encore, aucune de ces institutions ne choisit son public, en dehors de critères techniques et/ou professionnels comme la spécialisation médicale ou scolaire. Ces critères, neutres et objectifs, répondent aux principes de l'indifférence aux différences conduisant selon la formule de P. Simon à une « égalité par l'invisibilité » (Simon, 2008) : à l'école seul le mérite oriente les élèves vers une filière ou un établissement ; à l'hôpital les malades sont répartis dans les services en fonction de leur pathologie.

Ces principes semblent aujourd'hui fragilisés et, à l'instar de la société française, les institutions ne sont pas épargnées par les discriminations. Les malades et les élèves ne sont pas des individus abstraits, et les professionnels qui les prennent en charge ne sont jamais complètement indifférents à la différence. En s'immisçant au cœur du travail institutionnel, la diversité devient un objet d'interrogation, et parfois d'inquiétude, quand au-delà du malade ou de l'écolier, les institutions font face à des individus exprimant leur singularité ou revendiquant des traitements particuliers au nom de leur identité. Les réponses apportées sont complexes et diverses selon les institutions et marquées d'une forte incertitude car rien ne permet d'affirmer qu'elles n'entraînent pas des discriminations. Soit parce qu'au nom de l'égalité républicaine elles refusent le principe de la diversité ; soit parce qu'au nom de la reconnaissance des identités elles puisent dans un ensemble de préjugés et de stéréotypes qui conduisent parfois à enfermer les individus dans des identités imposées (Hamilton Krieger, 2008).

Sur la base d'une vaste enquête centrée sur l'expérience des discriminations, nous ne chercherons pas à mesurer la nature et l'ampleur des discriminations ethno-raciales à l'hôpital ou à l'école. Mais à partir du récit d'individus susceptibles d'être discriminés en fonction de leur

¹ Professeur de sociologie, Centre Émile Durkheim, Université de Bordeaux.

origine, de leur genre ou de leur orientation sexuelle, nous nous attarderons sur les manières dont ces institutions articulent les principes universels et la demande de singularité². Nous faisons en effet l'hypothèse que cette capacité d'articulation éclaire en grande partie la nature des relations qu'entretiennent les individus avec les institutions. L'école apparaît comme un espace fortement discriminant car elle reste embarrassée par la prise en charge des identités et de la singularité. L'universalisme des règles et des normes, garantie de la méritocratie, s'oppose à la reconnaissance des différences, et ce qui apparaît aux yeux de l'institution et de ces acteurs comme un principe de justice se révèle pour les élèves appartenant aux minorités visibles comme la marque d'une indifférence et souvent d'un mépris à leur égard. L'hôpital, au contraire, semble parvenir à articuler une référence à l'universalité en s'appuyant sur une forte culture technique, et la prise en charge de la singularité par la reconnaissance de la spécificité du malade. À cela s'ajoute un mode de fonctionnement basé sur un travail collectif qui dans le cadre de l'hôpital permet de penser les demandes et les réponses spécifiques à apporter aux patients, mode d'organisation qui n'existe que très marginalement dans le cadre de l'école. Dans le cadre de cet article, nous ne retiendrons que les discriminations ethno-raciales.

1. L'hôpital

La nature des relations patients-personnel médical reste commandée par le modèle décrit par Parsons (1955) qui fondamentalement combine principes universaux et singularisation de la prise en charge. Les médecins et les infirmières agissent au nom de la science et de l'intérêt du malade et appréhendent chaque patient comme un cas individuel nécessitant un traitement particulier. L'hôpital est accessible à tous, quels que soient son statut et ses origines, et la revendication du service public maintes fois affichée rappelle qu'il ne sélectionne pas ses malades. Santé publique et bien du patient s'accordent au point de se confondre dans les représentations et dans les pratiques. Le souci du malade contribuant même à faire progresser la médecine.

■ Inégalités et préjugés

L'attention à la personne ne doit pas masquer les inégalités, les préjugés et les potentielles discriminations. L'hôpital, comme institution et organisation, n'est pas un lieu qui échappe aux contraintes et aux règles de la vie sociale et il serait naïf de croire qu'elles s'arrêtent aux portes de l'institution par le simple fait de la proclamation du droit à la santé.

À l'hôpital les inégalités sociales et de statut l'emportent et les acteurs en évoquant les discriminations englobent dans un même ensemble distance sociale, mépris de classe et racisme latent. Les différences hiérarchiques très marquées entre le monde des médecins et le monde des aides-soignants, où les seconds sont en très grand nombre originaires des Antilles, mêlent tous ces aspects. Les élèves en classe de terminale carrières sanitaires et sociales en font l'amère expérience à l'issue de leur premier stage en maison de retraite. *« Les Noirs, raconte une lycéenne, ils sont tous aides-soignants. Les médecins, comment ils traitaient les aides-soignantes, je me disais mais franchement c'est du racisme. Non, mais ils sont graves de toute façon les médecins. Certes, ils sont médecins mais ils se croient supérieurs aux autres, certes ils sont supérieurs, mais ça ne veut pas dire qu'ils doivent prendre les autres comme si c'était des esclaves ou comme si c'était des riens du tout. »* Ce qu'elle éprouve, comme les autres élèves de sa classe, c'est l'écart entre les promesses de sa formation, où la relation à l'autre est valorisée, et la réalité de la hiérarchie sociale et symbolique qui valorise la science et la technique, et délègue aux moins qualifiés l'entretien et l'hygiène des locaux et des corps. *« Ce*

² Ce texte s'appuie sur une enquête menée entre 2008 et 2012. La recherche s'est intéressée à l'expérience des discriminations, soit la manière dont des individus susceptibles d'être discriminés vivent, éprouvent et analysent les épreuves qu'ils subissent. Elle repose sur un corpus de plus de 200 entretiens qui comportait à chaque fois un volet sur l'école et l'hôpital. Des entretiens avec des enseignants et du personnel hospitalier ont aussi été réalisés. Seules les discriminations ethno-raciales, de genre et celles relatives à l'orientation sexuelle ont été abordées dans cette enquête ; et il n'est question que de l'hôpital et de l'école publics. Les extraits d'entretiens en sont directement issus. Cf. Dubet *et al.*, 2013.

n'est pas un sentiment, précise l'élève, c'est la réalité : aide-soignante, c'est en bas. On a même été avec les aides ménagères. Donc c'est tout en bas. »

Malgré le droit, les inégalités de santé demeurent. L'accès au soin varie fortement en fonction des milieux sociaux et des lieux d'habitation. Les plus pauvres ont un moindre accès aux soins, en particulier aux spécialistes. Or les individus assimilés aux minorités visibles, qu'ils soient immigrés ou non, appartiennent massivement aux classes populaires. Quand ils bénéficient de la CMU (Couverture maladie universelle) ou de l'AME (Aide médicale de l'État) ils s'exposent à un plus grand risque d'exclusion du système de santé (Alliot, 2006 ; Fassin et al., 2002 ; Després, 2009 ; Ianni et al., 2013 ; Cognet et al., 2012). De la même manière que l'attention à l'égard du malade sera moindre si celui est jugé responsable de ce qui lui arrive : le toxicomane, l'alcoolique ou encore la personne obèse suscitent des réprobations et moins de compassion. Une différence de traitement qui n'est pas niée par les acteurs du système hospitalier mais qu'ils distinguent nettement de pratiques discriminantes. Ce n'est pas la couleur de peau qui joue, mais la conduite de l'individu, comme l'explique un chef de service : *« La discrimination ethnique, je trouve qu'elle n'est pas très importante, elle existe, entre soignants et entre soignants et la population qui vient aux urgences. Mais je dirais que la discrimination sociale est beaucoup plus importante que la discrimination ethnique. Le type qui arrive, qui est sale, qui est barbu, qui est en état d'ivresse ou qui est agressif, sera moins bien reçu qu'un monsieur costard-cravate, présentant bien, qu'il soit blanc, jaune ou rouge. Dans l'actuel climat social, j'estime qu'un Blanc qui arrive, SDF, crado, bourré et gueulant, est beaucoup moins bien accueilli qu'un Noir qui arrive parce qu'il a une crise de palu, ou peu importe, et qui présente bien, qui est propre et qui est poli. »*

Les personnes rencontrées au cours de cette étude corroborent les propos de ce chef de clinique. L'hôpital se démarque parce qu'il n'est pas assimilé aux lieux où les individus se heurtent à des discriminations, à la différence du monde du travail, des administrations, des lieux de loisir comme les boîtes de nuit, ou bien encore l'école comme on le verra. Ce qui ne signifie pas qu'elles soient absentes. Ce qui ne protège pas non plus l'institution des préjugés et des stéréotypes à l'égard des minorités et des immigrés. Les malades et leur famille qui ne se conforment pas aux règles implicites de l'hôpital, qui en font trop ou pas assez, qui résistent au savoir médical, font l'objet de réprobation. Certains parlent par exemple de « syndrome méditerranéen » pour décrire ce qui serait une caractéristique des patients issus d'Afrique du Nord, plus angoissés et plaintifs (Loriol et al., 2010 ; Véga, 2001). D'autres se plaignent d'attitudes irrationnelles de la part des Noirs africains encore trop imprégnés de rites traditionnels (Kassembé, 2001). Les infirmières comme les médecins invoquent le poids des cultures qui entravent parfois le bon fonctionnement de l'hôpital. Dans le cadre de notre enquête, ce sont les Gens du voyage qui focalisent l'attention et suscitent réserve et agacement. Trop bruyants, se déplaçant toujours en famille, suspicieux envers le personnel médical, ils perturbent l'hôpital et déstabilisent son organisation. *« Il y a un problème, il y a les gens du voyage, raconte un urgentiste. Ils sont très envahissants. Ils arrivent à plusieurs, c'est ingérable quoi. Et ils sont toujours dans le doute, dans la suspicion, ils nous accusent, nous, d'être racistes alors qu'on n'a pas encore ouvert la bouche, alors qu'on n'a rien fait quoi. Il me semble qu'il y a moins de problèmes maintenant, ou alors on est habitué. »* Cependant rien n'indique que les préjugés conduisent à des pratiques discriminatoires et, à la différence des études anglo-saxonnes (Barbee, 1994 ; Porter & Barbee, 2004 ; Mc Donald, 1994), il est vrai beaucoup plus anciennes et abondantes, les recherches menées en France restent très prudentes quant aux conséquences de l'évocation des stéréotypes à l'égard des populations musulmanes ou roms par exemple (Bertossi & Prud'homme, 2001).

Le thème des discriminations émerge dans un tout autre registre et retourne le point de vue. Le personnel hospitalier l'évoque quand il parle de l'attitude des patients à leur égard, quand le médecin, l'infirmier ou l'aide-soignant n'est pas blanc. Les témoignages évoquent un racisme banal de la part des patients, souvent âgés, qui refusent d'être pris en charge par un médecin noir ou arabe, ou qui plus simplement n'imaginent pas qu'il puisse être médecin et l'assimile systématiquement au monde des aides-soignants ou des infirmiers. La réaction est alors de rappeler les principes républicains et de ne pas céder à des demandes contraires à l'éthique

médicale. *« Moi, en trente ans, raconte un médecin, j'ai eu une fois à faire à un type, un malade, qui arrive, français, blanc. L'externe qui se pointe était jaune, je crois, de l'île Maurice et l'interne, il devait être noir. Bon, on m'appelle en tant que chef de service parce que le patient refusait d'être examiné par l'externe qui était jaune et par l'interne qui était noir. J'y suis allé, je lui ai dit : "écoutez monsieur, vous êtes dans un service public, je m'appelle Polanski, je suis d'origine polonaise, donc si vous n'êtes pas content vous partez, sinon vous vous faites examiner par le Jaune, le Noir et le Polonais." Une fois, bon, c'est quand même pas très fréquent, le mec, il a tiré la gueule et puis il s'est laissé faire. »* Ces cas paraissent à la fois banals, en particulier avec les personnes âgées et dans les centres de gériatrie (Bertossi & Prud'homme, 2011) et relativement maîtrisés par le personnel médical qui parvient à imposer ses règles et ses obligations. Le rappel à l'ordre souligne la capacité de résistance et d'adaptation de la part du système hospitalier. À la différence de l'école, comme on le verra, l'hôpital paraît moins affecté par ces propos et ces attitudes parce qu'il parvient à les contrer.

■ Gérer la diversité

L'universalisme auquel l'hôpital se réfère suppose que tous les patients ont le droit au même traitement et qu'il ne peut y avoir de différence, de favoritisme ou de passe-droit. Cette référence demeure et le personnel hospitalier ne souhaite pas y déroger. Mais dans la pratique, et pour les besoins de la médecine, il laisse une part importante à la singularité, puisque chaque patient est un cas et que chaque pathologie est spécifique. Universalisme et particularisme s'articulent donc plus qu'ils ne s'opposent dans la prise en charge du malade. Cette singularité s'exprime depuis quelques années sur un autre registre avec l'expression de demandes liées autant à des identités et à des cultures qu'à des histoires médicales. Les médias ont ainsi beaucoup relayé les exigences de certaines femmes musulmanes refusant d'être examinées par des hommes.

Le personnel hospitalier oscille entre refus et arrangement. Très souvent hostiles à l'évocation de ces situations, les médecins et les infirmiers décrivent dans la réalité de la pratique la nécessité d'une adaptation, de trouver des compromis et de lever les résistances. Tout n'est pas admissible, mais l'important est d'assurer la continuité des soins. Le professionnalisme l'emporte sur l'idéologie et l'organisation fait preuve de plasticité en s'adaptant à la diversité au nom de la santé du patient (Bertossi & Prud'homme, 2011). Dans les propos des acteurs, l'important est de trouver des arrangements pratiques, de trouver des aménagements qui lèvent les tensions et les appréhensions, qui favorisent le bon déroulement des actes médicaux. L'hôpital est alors moins pensé comme une institution qu'une organisation capable de tenir compte de la personne et de son identité, comme l'explique une infirmière : *« Ce que n'aiment pas les femmes maghrébines en général, et les Gitanes, c'est de se retrouver nues par rapport à l'homme. Donc notre souci, c'est de les couvrir, de mettre un drap, de ne sortir que l'essentiel. Quand on est en chambre opératoire, on a la tête et les doigts de pieds, elles sont mieux, leur pudeur est protégée. En plus on met des paravents pour ne pas qu'on les voie. Elles sont beaucoup plus décontractées. »* Si les demandes paraissent impossibles, matériellement ou éthiquement, il reste toujours la possibilité d'orienter le patient ailleurs. *« Avant je travaillais aux urgences. Au niveau de la population c'était un petit peu particulier et, en gynéco, les femmes maghrébines, on essayait de demander à ce que ce soit une femme gynéco qui vienne. C'était pas toujours possible, alors à nous d'anticiper, d'expliquer les choses, et de leur proposer un médecin. S'ils ne veulent vraiment pas, on ne peut pas les obliger. Ça nous est déjà arrivé, car il n'y avait que des hommes, et s'ils ne veulent vraiment pas, ben ils vont voir ailleurs. »*

La réponse est rarement individuelle. Elle résulte au contraire de décision au sein d'un service voire d'un hôpital. C'est ainsi qu'il existe plusieurs initiatives, ciblant des populations particulières comme les Roms ou les Bulgares dans le cas de notre enquête, regroupant le personnel médical, des associations et parfois des anthropologues. La prise en compte de la diversité devient une politique en soi. Elle s'adresse aux patients pour, par exemple, diffuser des pratiques préventives, en matière de contraception dans le cadre d'une consultation destinée aux femmes turques et bulgares. Elle permet au personnel hospitalier de dépasser les malentendus et les préjugés. Ces initiatives visent moins à accéder à toutes les demandes qu'à lever les ambiguïtés

et à éviter les discriminations indirectes³ par méconnaissance ou maladresse. Une médecin, psychiatre et anthropologue, à l'initiative d'une consultation, explique les tensions dans lesquelles les infirmières peuvent être prises. « *C'est vrai qu'elles peuvent être attaquées pour racisme parce qu'elles ont fait un geste de travers, parce qu'effectivement la différence des sexes entre en jeu dans une toilette d'homme. Mais pour autant je pense aussi que ça doit être respecté si un homme musulman demande à ce que ce soit un homme, je pense que le service peut entendre ça. Je n'ai jamais vu de situations qui étaient bloquées.* » À la nécessité d'assurer la continuité des soins s'ajoute la crainte d'être accusé de discrimination : « *Quand il y a quelqu'un de couleur, qu'il soit noir, maghrébin, tout ce qu'on veut, s'il y a un problème x ou y, le personnel va faire très attention justement à comment il parle, à comment il se comporte, pour ne pas se faire accuser de racisme, parce que ça va très vite. On fait très, très attention. On marche sur des œufs, justement pour éviter de se laisser accuser de racisme pour quoi que ce soit. Ah oui, il se protège énormément le personnel. Parce que pour un oui ou pour un non, ça y est, on y a droit : on est raciste. Et l'encadrement ne nous soutiendra pas. Ça sera forcément nous qui aurons tort.* »

Ces initiatives ne protègent pas mécaniquement des discriminations et peuvent isoler des populations, comme cela semble être le cas pour les femmes enceintes regroupées sous la catégorie des « Africaines » (Sauvegrain, 2012), comme elles ne sont pas sans ambiguïtés pouvant essentialiser des pratiques et enfermer les individus dans des identités imposées⁴. La prise en compte de la diversité est donc toujours à double tranchant : la refuser engendre des discriminations ; l'envisager risque d'accentuer les stéréotypes. Pour le personnel soignant, rassurer les patients, être à leur écoute et pouvoir répondre à certaines de leurs attentes paraît cependant préférable aux risques de créer des tensions et des incidents. Surtout la reconnaissance des singularités individuelles et collectives ne paraît pas menacer l'hôpital et la déontologie médicale, parce qu'elle repose sur des engagements institutionnels et s'appuie sur des collectifs de travail réunis lors des synthèses pour évoquer le cas d'un patient ou le fonctionnement d'un service. Cette reconnaissance permet finalement de neutraliser le sentiment de discrimination qui au regard des inégalités sociales face à l'accès aux soins apparaît secondaire. Ceci ne signifie pas qu'il n'existe pas de discrimination, mais que la conscience de ce risque ne paraît pas paralyser l'hôpital qui semble parvenir à l'intégrer dans son mode d'organisation.

2. L'École

Par contraste, l'expression des identités et de la diversité déstabilise et embarrasse l'école. Elle s'appuie, comme l'hôpital, sur un universalisme qui ne reconnaît que des élèves et n'admet de différence qu'au regard de leur performance scolaire. Les enseignants restent fondamentalement attachés à ces principes et tout montre dans leur histoire et dans leurs engagements qu'ils se situent au plus loin des pratiques discriminantes. L'évocation des enfants des classes populaires et/ou issus de l'immigration qui intègrent les filières les plus prestigieuses demeure un idéal fortement partagé et entretenu. Introduire la diversité remet en cause cet idéal et menace les identités professionnelles et l'institution scolaire.

■ Inégalité et injustice

Longtemps la sélection scolaire est apparue juste, reflet du résultat des élèves aux multiples épreuves égrainant leur parcours. Les inégalités scolaires ne sont que l'expression du mérite ; et les inégalités de réussite ne sont que la manifestation des inégalités sociales à l'œuvre dans la société et des modes d'investissement différenciés des familles vis-à-vis de l'école (Dubet, 2004). Cette représentation de l'école ne fait guère de place aux soupçons de discrimination et

³ Il est d'usage de différencier les discriminations directes, qui relèvent le plus souvent d'une intentionnalité, des discriminations indirectes qui, elles, sont le fruit de décisions qui produisent indirectement des formes d'exclusions. Dans le cas présent, il s'agit d'éviter que des erreurs d'interprétations quant aux réactions ou aux modes de vie des patients ne conduisent à des discriminations.

⁴ À ce propos voir les études de Carde, 2007 ; Cognet 2001 ; Crenn, 2000 ; Kotobi, 2000, 2012.

ce thème est pratiquement absent des débats et des recherches. Depuis la fin des années 1990, un changement s'opère et l'école n'est plus épargnée. Dorénavant, l'école est perçue comme discriminante et l'homogénéité ethnique et sexuelle de certaines filières et de certains établissements en constitue la preuve évidente aux yeux des intéressés. Regroupés dans des classes relativement hétérogènes en début de scolarité, ils constatent, au fur et à mesure que la sélection s'opère, qu'elles deviennent de plus en plus uniformes. Plus les filières sont dévalorisées scolairement et socialement, plus elles sont composées d'élèves appartenant aux minorités visibles.

Formellement, l'école ne discrimine pas les élèves, et les enquêtes statistiques de grande ampleur ne valident pas cette hypothèse⁵. La sélection scolaire résulte de l'accumulation des échecs à une succession d'épreuves. Chaque point perdu, aux différentes étapes, pèse à l'arrivée et contribue à la construction d'ensemble homogène à partir du lycée. Les discriminations évoquées par les élèves résultent d'un effet d'agrégation qui est redoublé par les logiques de ségrégation urbaine et les stratégies d'évitement des établissements défavorisés par les classes moyennes (Felouzis et al., 2005 ; Pan Ké Shon, 2009 ; Préteceille, 2009). Les discriminations objectives constatées à l'arrivée ne signifient pas qu'elles aient été produites intentionnellement. Aujourd'hui encore, si les enfants appartenant aux minorités peuplent majoritairement les lycées professionnels et technologiques ou sortent de l'école sans qualification ou avec un très faible niveau de qualification, c'est parce qu'ils appartiennent massivement aux milieux populaires les moins qualifiés scolairement. C'est aussi parce que la ségrégation urbaine les regroupe dans les mêmes écoles où le niveau des élèves est encore affaibli par leur concentration, où l'offre scolaire est de moins bonne qualité en raison de l'instabilité, de l'inexpérience et du pessimisme des équipes éducatives quand s'installe l'idée que les élèves de ces établissements sont condamnés à échouer.

À l'échec scolaire et aux orientations subies s'ajoute un sentiment de mépris qui conforte pour les élèves la représentation d'un système discriminant. Les appréciations sur les bulletins blessent les élèves quand elles laissent entendre qu'ils ne sont pas à leur place, que leurs efforts ne sont pas pris en compte, et qu'ils seraient mieux ailleurs. Pour les élèves appartenant aux minorités, ces remarques prennent un écho particulier parce qu'ils ne sont jamais sûrs que les jugements ne sont que scolaires. Une élève de terminale carrières sanitaires et sociales raconte que dans sa classe, quand les enseignants s'adressent aux élèves noirs, ils les englobent dans un vous collectif et indifférencié : « *Oui, ils les rembarrent plus. Ils disent par exemple "toi, t'es fait pour gériatrie, vous vous êtes fait pour la gériatrie". Ils disent toujours "vous" en parlant des Blacks, alors que moi, ils vont me regarder en disant "oui, toi tu peux y arriver". C'est bizarre, eux ils ne pourraient pas mais nous on pourrait.* » Même les compliments, se souvient un ancien élève, sont à double tranchant, perçus avec ambivalence et teintés d'un racisme paternaliste : « *Une seule fois, j'ai été félicité par un prof pour avoir fait une rédaction en Français. Il a sorti une phrase comme ça, il a dit : "j'ai honte pour vous, vos rédactions sont nulles, je suis déçu, regardez Nordine." Il a dit, le pire c'est qu'il aurait pu l'insinuer mais il a dit : "regardez, il est pas Français, regardez la rédaction qu'il a faite, il écrit mieux que moi en français !" »*

■ L'embarras de la diversité

Ces critiques, les enseignants les connaissent, les ressentent comme une injustice, et les vivent comme un piège. Comme à l'hôpital, ils savent que l'école n'est plus un sanctuaire capable d'ériger une barrière étanche vis-à-vis de la société et de ses problèmes. Mais à la différence de l'hôpital, la prise en compte de la singularité des individus et de la diversité des cultures rencontre de fortes résistances et se révèle extrêmement marginale dans la pratique parce qu'elle entre en contradiction avec l'universalisme laïque. La diversité des cultures et les revendications identitaires heurtent l'image d'une culture scolaire neutre parce qu'universelle. C'est pourquoi « placer l'élève au centre du système scolaire », en lieu et place du savoir, suscite toujours une forte résistance, au même titre que les enseignants s'adressent à des élèves bien plus qu'à des enfants ou à des adolescents.

⁵ Parmi les grandes enquêtes traitant des discriminations à l'école : Birbaum & Kieffer, 2005 ; Cailliet & Vallet, 1996 ; Felouzis, 1998 ; Zeroulou, 1988.

À l'hôpital la prise en compte de la diversité apparaît comme un moyen pragmatique pour résoudre des problèmes pouvant parasiter l'efficacité des soins. À l'école, elle semble au contraire venir encore un peu plus brouiller les repères des enseignants et pose plus de problèmes qu'elle n'en résout. Elle est d'abord vécue comme une menace puisqu'elle ouvre la porte à un ensemble de revendications illimitées donc immaîtrisables. Faut-il, par exemple, prévoir un aménagement spécifique pour les élèves pratiquant le ramadan et si oui que dire alors aux autres élèves ? Poser la question, c'est déjà inévitablement se mettre dans une situation impossible, comme le raconte une enseignante, car en s'adaptant aux uns, on court le risque de renoncer aux règles communes : *« Par exemple, à la cantine, c'est terrible. Quand ils font ramadan, certains disent, "c'est normal que j'ai une mauvaise note, c'est parce que je n'ai pas mangé." Tu favorises les autres, c'est dégueulasse. D'autres disent, "on fait des plats pour les musulmans, mais moi je suis juif, il n'y a rien de prévu." Certains profs de sport ne font pas d'athlétisme pendant le ramadan. Alors, d'autres élèves râlent ! Enfin bref... Des parents d'élèves débarquent au lycée en disant, "pourquoi fait-on quatre heures sur le Coran à présent ? Moi je suis chrétien, c'est mon pays, il n'y en a plus que pour les étrangers." Ça dérape. »*

Quand l'hôpital s'ouvre à la diversité, il parvient à protéger les patients et l'institution en garantissant la continuité des soins. L'école se sent prise au piège. Soit parce qu'il n'y a que des mauvais choix, comme l'illustre le cas des stages maintes fois évoqué. Soit parce qu'elle risque d'être dépassée et abusée par un problème qui peut se retourner contre l'institution. Dans le premier cas, les enseignants savent que dans de nombreuses situations pour les élèves noirs ou arabes les stages les exposent à des situations complexes de discrimination, soit de la part de l'employeur, soit de la part des clients (Dhume & Sagnard-Haddoui, 2006). Envoyer l'élève, c'est le confronter à une situation blessante et humiliante, et accepter que les pratiques discriminatoires se déploient en toute impunité. Refuser d'adresser l'élève, en anticipant la situation, c'est abdiquer face aux entreprises et faire là aussi indirectement le jeu des discriminations. Quoi qu'ils fassent, les enseignants discriminent. Dans le deuxième cas, les enseignants craignent une racialisation des rapports sociaux et des identités, chacun ne se définissant plus que par rapport à ses origines, sa religion, sa culture et doit s'y tenir. Parfois ce sont des enseignants, ou des élèves, d'origine arabe qui sont systématiquement assimilés à des musulmans : *« J'ai une anecdote à propos d'un de mes collègues enseignants qui est franco-marocain, très typé, raconte une enseignante. Le problème est qu'il n'est pas musulman. Il a mangé à la cantine pour être plus proche des élèves. Il y a eu une racialisation de cet enseignant de la part des élèves. Or, il mangeait du porc, et ça n'est pas passé. C'est-à-dire que les élèves toléraient que les autres enseignants qui n'étaient pas musulmans mangent du porc, mais lui n'avait pas le droit et trahissait la cause. Parce que même s'il est français, ils l'avaient racialisé et typé musulman. Il a été obligé de ne plus manger à la cantine. Si la société française est hétérogène et diverse, ce sera de plus en plus le cas, l'encadrement et l'éducation doivent aussi être le reflet de cette diversité. Est-ce que pour autant on va entrer dans des phénomènes et processus volontaristes de diversification, de typage ethnique ou racial ? À mon avis, si on s'engage là-dedans, ça craint. »* D'autres fois, ce sont les cours qui deviennent ingérables : *« Pendant un an, j'ai enseigné l'histoire géographie en bac professionnel où il n'y avait qu'un Blanc. Il était clair que la discrimination était envers lui. Ces jeunes avaient vingt ans et eux étaient français. Je pense que c'est l'enseignement de l'histoire géographie qui a tout compliqué. Il y a tout de suite eu une revendication, très forte, musulmane, pour le dire clairement. La politique colonialiste des Français, etc. Chaque fois, on bascule dans la politique. »*

L'embarras de la prise en charge de la diversité se traduit par l'absence de politique collective. Il existe de nombreuses initiatives, beaucoup d'enseignants participent à des expériences, militent dans des associations, mais institutionnellement elles apparaissent isolées et relevant d'un engagement individuel. À la différence de l'hôpital, les politiques d'établissement n'existent que marginalement, les enseignants s'identifient d'abord à leur discipline et à leur classe, et se sentent plus rarement engagés vis-à-vis de leur collège ou de leur lycée (Cousin, 1998). Lorsque des initiatives portées par l'institution se construisent, elles ont plutôt tendance à tenir à distance la diversité et à déléguer à des acteurs hors du champ scolaire sa prise en charge, comme avec le cas des médiateurs et des emplois jeunes (Bouveau et al., 1999 ; Dubet, 2002). Les dispositifs

de soutien scolaire, d'aide aux devoirs et d'animation culturelle s'inscrivent dans la même veine. Principalement portés par des associations et par les municipalités, ils visent moins à rapprocher l'école de ses publics qu'ils ne cherchent à la protéger de la société qui l'entoure et, parfois, la menace.

Conclusion

Longtemps l'affirmation des principes de l'égalité républicaine a été un des meilleurs remparts contre les discriminations. L'école et l'hôpital protégeaient les individus par la mise à distance de l'expression des singularités. Depuis plusieurs années, l'hôpital et l'école sont confrontés aux mêmes enjeux : maintenir une stricte égalité de traitement tout en accordant une place de plus en plus importante à l'expression des identités culturelles. Ne pas le faire est illusoire, tant il est évident que la sanctuarisation des institutions relève plus du mythe que de la réalité. Le multiculturalisme est un fait avant d'être un projet, et ni l'école ni l'hôpital ne peuvent y échapper.

Cependant face à ces enjeux, les réponses ne sont pas les mêmes et l'expérience des discriminations est profondément différente à l'hôpital et à l'école. Peu sensibles à l'hôpital, elles relèvent bien plus des inégalités sociales d'accès au soin et des hiérarchies internes au système hospitalier séparant nettement ceux qui manipulent la science et ceux qui restent auprès des malades. Les discriminations apparaissent d'autant moins que l'articulation entre prise en compte des singularités et nécessité de standardisation des soins se combine autour du malade défini comme un individu. Les différences, lorsqu'elles sont acceptables et ne remettent pas en cause l'organisation hospitalière, relèvent d'une gestion collective et s'appuient sur la politique de l'hôpital.

À l'école, au contraire, les discriminations envahissent les représentations. La légitimité de la sélection est contestée par le sentiment qu'elle ne s'appuie pas sur le mérite, mais sur les origines ethniques, culturelles, géographiques des élèves. Sentiment que ne parvient pas à démentir la composition des filières et des établissements tant l'homogénéité raciale et sexuelle est frappante aux deux points extrêmes de la hiérarchie scolaire. L'École, en multipliant des épreuves qui finissent par créer des classements distinguant nettement les enfants d'ouvriers des enfants de cadres, les filles des garçons, et les enfants issus des minorités et ceux provenant de la majorité, crée des catégories et des identités qu'elle ne reconnaît pas et dont elle ne sait pas quoi faire. L'affirmation de l'égalité républicaine ne tient plus, mais l'hypothèse d'un multiculturalisme ne suscite que très peu d'adhésion. Les enseignants en particulier se sentent désarmés, ne sachant pas comment prendre en charge la diversité. Ils la subissent plus qu'ils ne l'organisent.

Si l'expérience des discriminations est nettement moins présente à l'hôpital qu'à l'école, c'est aussi parce que dans le premier cas l'organisation individualise ses patients alors que dans le second cas les enseignants ne travaillent qu'avec des groupes d'élèves. À l'hôpital, la diversité fait pleinement partie de la relation médicale ; à l'école, elle est perçue comme extérieure à une relation pédagogique qu'elle déstabilise. Enfin, le personnel hospitalier gère collectivement l'expression des singularités, parvenant même à la standardiser via des procédures. À l'école au contraire, les expériences sont éclatées et isolées, et relèvent bien souvent d'engagements personnels. Au bout du compte, les enseignants se sentent seuls, désarmés, et injustement accusés.

Bibliographie

ALLIOT L. (2006), « La catégorie de sexe dans la perception des rapports sociaux entre médecins et infirmiers, hommes et femmes, à l'hôpital », *Psychologie du travail et des organisations*, vol. 4, n°12, p.231-246.

BARBEE E. (1994), « Racism in US nursing », *Medical Anthropology Quarterly*, n°7(4), p.346-362.

BEAUCHEMIN C., HAMEL C., SIMON P. (coord.) (2010), « Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France », *INED-INSEE*, octobre 2010.

BERTOSSI C. & PRUD'HOMME D. (2001), « La "diversité" à l'hôpital : identités sociales et discriminations », Paris, *Ifri*, 2001.

BERTOSSI C. & PRUD'HOMME D. (2011), « Identités professionnelles, ethnicité et racisme à l'hôpital : l'exemple de services de gériatrie », *Gérontologie et société*, vol. 4, n°139, p.49-66.

BIRNBAUM Y. & KIEFFER A. (2005), « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance », *Éducation et formations*, n°72, p.53-75.

BOUVEAU P., COUSIN O. & FAVRE J. (1999), *L'École face aux parents, analyse d'une pratique de médiation*, Paris, ESF Éditeur.

CAILLE J.-P. & VALLET L.-A. (1996), « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble », *Les dossiers d'Éducation et formations*, DEP.

CARDE E. (2007), « Les discriminations selon l'origine dans l'accès aux soins », *Santé publique*, vol. 19, n°2, p.99-109.

COGNET M. (2001), « Quand l'ethnicité colore les relations dans l'hôpital », *Hommes et migrations*, n°1233, p.101-107.

COGNET M., HAMEL C. & MOISY M. (2012), « Santé des migrants en France : l'effet des discriminations liées à l'origine et au sexe », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 28, n°2, p.11-34.

COUSIN O. (1998), *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, Paris, Presses Universitaires de France.

CRENN C. (2000), « Une consultation pour les migrants à l'hôpital », *Hommes et migrations*, n°1225, p.39-45.

DESPRES C. (2009), « Le refus de soins à l'égard des bénéficiaires de la Couverture maladie universelle complémentaire à Paris », *IRDES*.

DHUME F. & SAGNARD-HADDAOUI N. (2006), « La discrimination de l'école à l'entreprise », *Rapport ISCRA-EST*.

DUBET F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

DUBET F. (2004), *L'École des chances*, Paris, Seuil.

DUBET F., COUSIN O., MACE E. & RUI S. (2013), *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Paris, Seuil.

FASSIN F., CARDE E., FERRE N. & MUSSO-DIMITIJEVIC S. (2002), « Un traitement inégal. Les discriminations dans l'accès aux soins », Rapport d'étude, 5, Bobigny, *CRESP*.

FELOUZIS G., LIOT F. & PERROTON J. (2005), *L'Apartheid scolaire*, Paris, Seuil.

FELOUZIS G. (2003), « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, vol. 44, n°3, p.413-447.

HAMILTON KRIEGER L. (2008), « Un problème de catégorie : stéréotypes et lutte contre les discriminations », *Sciences-Po, French-American Foundation*.

IANNI J., LUYTS B. & TARDIEU B. (coord.) (2013), « Discrimination et pauvreté. Livre blanc : analyse, testing et recommandations », *ATD Quart Monde France, Institut de recherche et de formation aux relations humaines et ISM Corum*, octobre.

KASSEMBE D. (2001), *Soigner en noir et blanc*, Paris, L'Harmattan.

KOTOBI L. (2000), « Le malade dans sa différence : les professionnels et les patients migrants africains à l'hôpital », *Hommes et migrations*, n°1225, p.62-72.

KOTOBİ L. (2012), « Réflexions sur l'altérité migrante comme support de traitement différentiel à l'hôpital et sur la production des données d'enquête par l'ethnologue », *Du point de vue de l'ethnicité*, C. Crenn & L. Kotobi (dir.), Paris, Armand Colin, p.179-229.

LORİOL M., BOUSSARD V. & CAROLY S. (2010), « Discrimination ethnique et rapport au public : une comparaison interprofessionnelle », Traduction française d'un article publié en allemand : « Ethnische Diskriminierungen und die Öffentlichkeit : ein Vergleich zwischen KrankenpflegerInnen und PolizistInnen », in Groenemeyer A. (2010), *Doing Social Problems: Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme und sozialer Kontrolle in institutionellen Kontexten*, VS Verlag, 2010, p.298-323.

MCDONALD D.D. (1994), « Gender and ethnic stereotyping and narcotic analgesic administration », *Researches in Nursing and Health*, n°17, p.45-49.

PAN KE SHON J.-L. (2009), « Ségrégation ethnique et ségrégation sociale en quartiers sensibles », *Revue française de sociologie*, vol. 50, n°3, p.451-487.

PARSONS T. (1955), « Structure sociale et processus dynamique : le cas de la pratique médicale moderne », *Éléments pour une sociologie de l'action*, Paris, Plon, p.197-238.

PORTER C.P. & BARBEE E. (2004), « Race and racism in nursing research: past, present, and future », *Annual Review of Nursing Research*, n°22, p.9-37.

PRETECEILLE E. (2009), « La ségrégation ethno raciale a-t-elle augmentée dans la métropole parisienne ? », *Revue française de sociologie*, vol. 50, n°3, p.489-519.

SAUVEGRAIN P. (2012), « La santé maternelle des « Africaines » en Île-de-France : racisation des patientes et trajectoires de soins », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 28, n°2, p.81-100.

SIMON P. (2008), « The Choice of Ignorance : the Debate on Ethnic and Racial Statistics in France », *French Politics, Culture & Society*, n°26-1, p.7-31.

VEGA A. (2001), *Soignants-soignés, approche anthropologique des soins*, Bruxelles, De Boeck Université.

ZEROULOU Z. (1998), « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en terme de mobilisation », *Revue française de sociologie*, vol. 29, n°3, p.447-470.

Diversité ethnique et religieuse au collège : entre laïcité souple et rigide

Jean-François Bruneaud¹

Résumé

Cet article examine une partie des résultats d'une enquête traitant de la diversité ethnique, culturelle et religieuse en milieu scolaire. En se focalisant sur un panel d'élèves de collèges de l'académie de Bordeaux, la nature des rapports des collégiens à la laïcité française est interrogée en fonction de leur origine ethnique, de leur croyance religieuse et de leur appartenance confessionnelle.

Cet article, qui s'appuie sur une partie des résultats d'une recherche centrée sur la diversité ethnique, religieuse et culturelle en milieu scolaire propose d'analyser le rapport de collégien(nes) à la laïcité française en fonction de leur origine ethnique et de leur appartenance religieuse et confessionnelle. Les résultats sont issus d'une enquête par questionnaires distribués dans six collèges de l'académie de Bordeaux auprès de 869 élèves de classes de quatrième et de troisième (voir tableau A1 en annexe). Implantés dans des zones socialement et économiquement diversifiées, deux de ces six établissements sont intégrés dans les dispositifs ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire).

Si, dans le contexte socio-historique français, le lien entre institution scolaire et laïcité semble pour ainsi dire « naturel », cette quasi-essentialisation disparaît presque mécaniquement, dès lors qu'il s'agit de diversité ethno-raciale, culturelle ou religieuse. C'est que la laïcité, notion ô combien emblématique de l'exception française, semble constituer une propriété intrinsèque de l'école publique difficilement conjugable avec les différences et les particularités exprimées, délibérément ou non, par les élèves, leurs parents et parfois même, les personnels scolaires. La littérature en la matière est foisonnante et de nombreux essais, rapports ministériels, articles de presse ou de revues scientifiques abondent en publication. Dès lors, il ne paraît pas utile dans le cadre de cet article, de présenter à nouveau un historique maintes fois traité. Rappelons simplement que ce qui sera nommée « l'affaire des foulards des collégiennes de Creil » réveillera en 1989 la question de la laïcité qui semblait s'être assoupie en la nouant à l'émergence de l'islam français en devenir. Depuis, cette question occupera régulièrement une partie du débat social et politique français. La loi du 15 mars 2004 sur *le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics*, communément dénommée *loi du foulard*, représente le point d'orgue d'un processus sans pour cela l'achever. Aujourd'hui, plus que jamais, suite aux dramatiques attentats perpétrés à Paris au début de l'année 2015, la laïcité est de nouveau convoquée, pour expliquer, entre autres, les comportements déviants de quelques collégiens, désignés comme « musulmans des banlieues populaires », et pour y remédier². Dès lors, la crainte est forte qu'une instrumentalisation de la laïcité n'engendre d'importants clivages qui menaceraient ce qu'il est désormais habituel de nommer le « vivre-ensemble ». Le risque est accru de voir se développer, de part et d'autre, des mécanismes de protection pour défendre et renforcer les valeurs fondamentales des uns au détriment de la demande de reconnaissance des autres, définie par Taylor comme un « besoin humain vital » (1992, p.41). Cette compétition pourrait alors s'inviter sur le terrain identitaire sous

¹ Maître de conférences, Laboratoire Cultures Éducation Sociétés (LACES), Université de Bordeaux, Collège Sciences de l'Homme, Faculté Sciences de l'Éducation.

² La rédaction de cet article s'étant achevée en janvier 2015 pendant la période des doubles attentats terroristes perpétrés à Paris, il est encore trop tôt pour procéder à une analyse de ces événements.

la forme d'une lutte entre le conservatisme des uns et la demande de reconnaissance des autres. Sur fond de post-colonialisme larvé (Bancel, Blanchard & Lemaire, 2005), la laïcité, instrumentalisée par les plus radicaux de tout bord, se verrait alors érigée en symbole de la civilisation contre la barbarie pour les uns et de l'oppression, du racisme et de l'islamophobie pour les autres. Pour éviter ce piège, il y a, semble-t-il, urgence à libérer la laïcité de ses carcans idéologiques et partisans afin de la penser de manière apaisée comme un élément de rassemblement, de cohésion et d'inclusion sociale. Le débat franco-français sur la laïcité reste vif et, si les tenants du dialogue et du compromis existent, à chaque extrémité, les positions peuvent s'avérer radicales. Les collégiens, sont directement confrontés à ces questions qui les touchent plus ou moins en tant qu'élèves mais aussi que citoyens en devenir. Que ce soit à travers l'actualité nationale ou dans leur établissement scolaire, ils en entendent parler et tendent à se forger une opinion sur la question.

1. Catégoriser et classier pour mesurer

■ Catégoriser ethniquement

La réglementation française ne permet pas, dans le cadre de la passation d'un questionnaire au sein d'un établissement scolaire, de demander aux élèves de se déclarer clairement dans une ou plusieurs catégories ethniques. Il a donc fallu trouver un moyen légal qui permette de reconstruire ces catégories *a posteriori* durant la phase de recodage des données. Si la méthode choisie pour cette enquête permet d'intégrer chaque élève dans une catégorie ethnique précise, elle ne dit rien des identités ethniques individuelles, puisque ce classement ne relève pas de leur propre choix, mais résulte d'une imputation exogène, fruit de la désignation du chercheur. Toutefois, dans la mesure où la question de l'ethnicité peut être considérée comme un mode de catégorisation sociale au même titre que la nomenclature des PCS (professions et catégories socioprofessionnelles) ou le sexe (Lorcerie, 2002), il ne paraît pas incongru que le chercheur puisse ordonner les individus selon une taxinomie déterminée par ses soins, sachant que celle-ci ne sera jamais parfaite et toujours sujette à contestation. Il ne s'agit pas d'essentialiser les identités ethniques mais de les inscrire dans des processus d'ethnisation socialement construits tel que le montre Fredrik Barth (1969), à travers sa théorie dite des *frontières ethniques*. Le fait d'appréhender l'Autre en fonction d'une origine, réelle ou supposée, différente de la sienne, participe à la création et à l'entretien de frontières qui génèrent un système relationnel basé sur la conscience d'un « eux » et d'un « nous ». C'est aussi cette construction sociale que Juteau (1999) montre en révélant la double face de ces frontières. La face interne serait alors le berceau d'une ethnicité latente acquise très tôt dans l'environnement familial au cours des soins prodigués à l'enfant et de son éducation. Il s'agit en réalité d'une phase de socialisation durant laquelle l'enfant va acquérir des éléments fondamentaux de sa culture. C'est par la face externe de la frontière, c'est-à-dire par le contact avec l'Autre, que cette culture va se transformer en ethnicité. C'est cette mise en contact qui va servir de catalyseur et déclencher le processus d'ethnisation. Les phénomènes ethniques naissent irrémédiablement de ces contacts qui apparaissent généralement dans des contextes (actuels ou consécutifs) de colonisation, d'esclavagisme ou d'immigration. Ils engendrent habituellement des rapports de domination entre un groupe majoritaire et des minorités, ce qui n'empêche nullement l'ethnisation du premier (Bruneaud, 2011).

C'est à partir de cette réflexion que nous avons bâti notre variable sur la base de six questions regroupées autour de deux axes : 1) la nationalité de l'élève, de son père et de sa mère (trois questions) ; 2) le lieu de naissance de l'élève, de son père et de sa mère (trois questions).

Afin d'éviter l'écueil de la *nationalité absente* dans le cas des bi-ou multinationaux, il est possible de proposer jusqu'à trois nationalités par individu. Quant au lieu de naissance, il peut apporter des informations en termes d'origine ethnique, notamment concernant les Français des territoires ultra-marins. C'est donc à partir des nationalités et si besoin des lieux de naissance des élèves, et/ou de leurs parents, que nous avons pu classer *a posteriori* les individus dans dix catégories ethniques qui relèvent d'une taxinomie couramment employée et qui, bien que toujours

discutable, n'en fait pas moins sens dans le contexte actuel français (tableau 1). Enfin pour les cas de double origine, nous avons, pour ne pas avoir à trancher *a priori* le choix d'une appartenance ou d'une autre, opté pour des catégories mixtes. L'ensemble de cet appareillage a permis de classer 95,5% des individus de notre échantillon.

Tableau 1 - Répartition par origines ethniques

Origine ethnique	Fréquence
France	42,1%
Mixité France-Europe	14,5%
Maghreb	13,0%
Europe	10,1%
Mixité autre	5,5%
Mixité France-Afrique/Maghreb	3,6%
Outre-mer-France	3,3%
Afrique	3,2%
Turquie	2,2%
Autre	2,0%
Non-réponse	0,5%
Total observations	100%

Si, tel que l'indique Felouzis (2003), l'approche quantitative de la mesure de l'ethnicité ne fait pas appel à la subjectivité des acteurs, certains élèves semblent avoir en partie résisté à l'objectivité de nos questions sur la nationalité en proposant des réponses telles que : guadeloupéenne, martiniquaise, mahoraise, réunionnaise, gitane, basque ou bretonne. D'un point de vue objectif, c'est-à-dire ici purement formel, la réponse aurait *a priori* consisté à déclarer « française ». Mais il arrive parfois à la subjectivité de prendre le dessus, que les raisons soient du côté d'une affirmation identitaire, du registre de l'affectif ou d'une banale provocation adolescente.

■ **Catégoriser l'appartenance confessionnelle et classer la pratique religieuse**

La question des appartenances individuelles religieuses constitue en France une forme de tabou tant elles relèvent de l'intimité et de la sphère privée.

Quatre questions ont permis de recueillir des données dans les domaines de la croyance en Dieu, de l'appartenance religieuse et du degré de pratique des élèves. Concernant la croyance en Dieu, aux modalités de réponses de type *oui/non*, ont été ajoutées *J'ai des doutes/je ne sais pas*, ceci afin de ne pas imposer un choix restreint et de permettre à tout le monde de répondre.

Le degré de pratique est laissé à l'appréciation des élèves qui le déclarent eux-mêmes en choisissant de se positionner sur une échelle à quatre modalités allant de *pas du tout* à *très pratiquant*. Bien entendu, il s'agit ici d'une pratique auto-déclarée qui ne reflète pas une réalité mesurée de manière plus objective à l'aide d'indicateurs précis (Bruneaud, 2005), mais d'un sentiment exprimé par les individus sur eux-mêmes.

Quant à l'appartenance religieuse, une première question permet de savoir si les individus sont

affiliés ou non à une religion et dans l'affirmative, une seconde les invite à indiquer la nature de celle-ci. Afin de ne pas imposer de catégories religieuses prédéfinies, cette dernière question est de type ouvert et, pour laisser à chacun le choix de répondre ou non, la réponse n'est pas obligatoire. Si cette souplesse a l'avantage de ménager les consciences dans une culture française où le rapport à la religion, considérée comme un élément de la sphère intime, est souvent problématique, elle ne permet pas une classification fine des appartenances religieuses. Ainsi, 32% des élèves déclarant une appartenance religieuse refusent d'en indiquer la nature. D'autre part la catégorie *Chrétien*, trop générique, ne permet pas de distinguer entre catholiques et protestants pas plus qu'à l'intérieur même de ces deux confessions on ne peut repérer les diverses formes de catholicisme (romain, orthodoxe, anglican, etc.) et de protestantisme (luthérien, adventiste, évangélique, etc.).

Dans l'échantillon, parmi les individus déclarant une religion, les *Turcs* et les *Maghrébins* sont, à l'exception d'un unique individu, musulmans. Ces deux catégories ethniques sont celles qui hésitent le moins à révéler leur appartenance religieuse. Seuls 5,9% des premiers et 6,1% des seconds refusent de l'indiquer alors qu'ils représentent 41,8% chez les collégiens du groupe *Français* et 37,1% du groupe *Europe*. On peut donc en déduire que les élèves musulmans sont beaucoup plus enclins à dévoiler leur appartenance religieuse que leurs camarades chrétiens très majoritairement présents dans les catégories *France* et *Europe*. Mohsen-Finan et Geisser (2005, p.126-127) repèrent également ce phénomène en n'y voyant pas qu'une simple réaction à un stigmat renvoyé par la société française : « *je suis musulman dans la mesure où l'Autre majoritaire me perçoit musulman* » mais une construction de sens par les élèves qui se disent musulmans « pour soi » avec une coloration plus individuelle que communautaire. C'est donc aussi cette *islamité positive et empirique* qu'il faut mettre en lumière.

Concernant la croyance en Dieu, le tableau 2 montre que le lien avec l'appartenance à une religion n'est pas systématique et que si aucun des élèves musulmans et protestants ne déclare ne pas croire en Dieu, c'est le cas pour les catholiques et les chrétiens. Le taux de croyance des musulmans reste élevé et celui du doute et de l'incertitude bien bas en comparaison aux élèves des autres confessions.

Tableau 2 - Degré de croyance en Dieu en fonction de la religion d'appartenance

Religion / confession	Degré croyance				
	Oui	Non	À des doutes	Ne sais pas	Total
Chrétienne	53,8%	7,6%	24,5%	14,2%	100%
Catholique	47,8%	13,0%	30,4%	8,7%	100%
Protestante	80,0%	0,0%	0,0%	20,0%	100%
Musulmane	96,9%	0,0%	1,6%	1,6%	100%
Non-réponse	19,4%	42,8%	20,6%	17,2%	100%
Total	38,7%	29,1%	18,5%	13,8%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 306,86$, $ddl = 12$, $1-p = >99,99\%$. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 784 observations.

Dans leur ouvrage traitant de la religion à l'école, Béraud et Willaime (2009, p.87) montrent qu'il y a une islamisation des représentations de la religion chez les élèves. Celle-ci serait due à la fois à une surmédiation de l'islam dans l'actualité nationale et internationale, et à une forte visibilité sociale de certaines pratiques, y compris en milieu scolaire (Ramadan, alimentation). Cette visibilité intervient d'autant plus que « *l'environnement chrétien français n'a souvent plus de sens pour un grand nombre [d'élèves].* » (p.88). Nos résultats, nous venons de le voir, vont dans ce sens et se renforcent si l'on se penche sur le degré de pratique religieuse (cf. tableau 3) qui

s'avère nettement plus faible chez les élèves chrétiens et catholiques que chez leurs camarades musulmans et, dans une moindre mesure, protestants. Les Musulmans sont même statiquement surreprésentés dans la catégorie *très pratiquants* et sous-représentés dans *pas du tout*.

Tableau 3 - Degré de pratique religieuse auto-déclarée en fonction de la religion d'appartenance

Religion / confession	Degré de pratique					Total
	<i>très pratiquant</i>	<i>moyennement pratiquant</i>	<i>peu pratiquant</i>	<i>pas pratiquant du tout</i>	<i>Non réponse</i>	
Chrétienne	7,6%	32,4%	25,7%	31,4%	2,9%	100%
Catholique	4,4%	32,6%	28,3%	34,8%	0,0%	100%
Protestante	20,0%	40,0%	20,0%	20,0%	0,0%	100%
Musulmane	45,7%	36,2%	15,0%	2,4%	0,8%	100%
Non-réponse	7,2%	31,5%	27,0%	29,7%	4,5%	100%
Total	19,5%	33,5%	22,8%	21,8%	2,3%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 81,42$, ddl = 9, 1-p = >99,99%. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 394 observations à partir de la strate de la population ayant déclaré appartenir à une religion. Les cases blanches en **gras** ou en italique sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur/inférieur à l'effectif théorique.

■ Classifier et catégoriser les profils en matière de laïcité

Béraud et Willaime (2009) ayant déjà, à travers leurs résultats d'enquête, montré que les élèves français tendent plutôt à adhérer à la laïcité, notre but n'est pas tant de mesurer le degré d'adhésion des élèves à ce principe que de saisir la forme que prend cet assentiment. Il s'agit donc de définir des catégories reflétant la pluralité des formes d'adhésion des élèves en matière d'application de la laïcité en milieu scolaire.

Mais définir les catégories n'est pas simple. Et si les adjectifs « ouverte » ou « fermée » souvent adjoints au terme *laïcité* ont l'avantage de la performativité et d'une certaine clarté, dans le langage commun, ils ne sont pas sans susciter la polémique.

Pour Balibar (1991) ce qui oppose les défenseurs respectifs d'une laïcité ouverte ou fermée relève plutôt d'une complémentarité que d'une incompatibilité. Il s'agirait pour lui de l'expression dans l'espace politique d'une des formes d'opposition entre la société civile et l'État. De son côté Peña-Ruiz (2003) semble se situer dans une vision dogmatique quand il soutient qu'adjoindre un ou plusieurs adjectifs au terme relève de l'insulte³. Il s'agit d'une position assez radicale où la laïcité, sacralisée, ne pourrait souffrir la moindre innovation interprétative au risque d'hérésie ou de sacrilège. Pour d'autres raisons, Baubérot préfère s'abstenir d'adjoindre le terme « ouverte » dans la mesure où la laïcité pourrait alors « *se trouver happée par les religions (ou toute autre doctrine) auxquelles elle s'ouvre* »⁴. Ainsi, préfère-t-il la notion de « laïcité inclusive ». De leurs côtés, Burdy et Marcou (1995) opposent la laïcité républicaine à la laïcité démocratique.

« Les lois laïques françaises, apparemment imposées lors de crises spectaculaires ont, en réalité, été progressivement définies par des compromis dont l'application a été étalée dans le temps. Le compromis actuel fédère donc une "laïcité de combat" républicaine, moniste, soucieuse de la non-expression des allégeances religieuses ou communautaires de l'individu citoyen dans l'espace public (illustrée, dans l'actuelle "affaire des foulards", par une attitude favorable à l'exclusion des jeunes filles voilées) ; et une laïcité démocratique, plus souple, plus ouverte aux différences et au libre-jeu de la sécularisation des espaces sociaux, moins exigeante

³ Interview d'Henri Peña-Ruiz par Béatrice Vallaeys « La laïcité ouverte est insultante » *Libération* du 23 avril 2011.

⁴ http://jeanbauberotlaicite.blogspot.com/archive/2005/01/15/laicite_ouverte.html (consulté le 30/01/15).

sur la durée et les formes des processus d'intégration à la société française (qui mise ainsi sur les capacités d'intégration de l'école laïque pour résoudre progressivement le problème des foulards) » (Burdy & Marcou, 1995, p.14).

D'autre part, la distinction opérée par Ricœur (1996) entre *laïcité d'abstention* et *laïcité de confrontation*, place la première du côté de l'État qui, conformément à la constitution, s'abstient en ne reconnaissant et en ne subventionnant aucun culte. La seconde, du côté de la société civile, est pluraliste et entraîne l'expression des opinions et des convictions à travers des débats et des discussions. C'est une laïcité dynamique, active et polémique.

Même s'il ne permet pas de l'effacer entièrement, c'est pour atténuer ce dilemme que dans le cadre de cette recherche, le choix des catégories de laïcité a été opéré en sélectionnant les trois adjectifs suivants : *souple*, *intermédiaire* et *rigide*. On peut alors considérer que la rigidité se situe du côté du modèle universaliste républicain et la souplesse du modèle démocratique. La laïcité rigide traduirait une position normative et dogmatique ancrée dans un passé figé et immuable renvoyant au XIX^e siècle et à l'image mythique et contestée des « Hussards noirs de la République » de Jules Ferry. Elle s'inscrit dans les modèles précédemment cités du combat de Burdy et Marcou et de celui de l'abstention de Ricœur, et se caractérise par sa fermeture, son repli, son immobilisme et son inertie. La laïcité souple, tout en restant dans le cadre des limites fixées par la loi, laisse une amplitude d'interprétations et une forme de liberté aux acteurs sociaux. Ne prônant pas l'exclusion elle est plutôt inclusive comme chez Baubérot ; dynamique elle se rapproche du modèle de la « confrontation » de Ricœur.

La construction de ces trois types de laïcité s'appuie sur les réponses à quatorze questions à échelle de type Likert à quatre degrés qui reposent sur quatre grands thèmes plutôt récurrents dans le discours politico-médiatique français depuis vingt-cinq ans en matière de laïcité scolaire :

1. L'affichage des opinions politiques et/ou religieuses en milieu scolaire par les personnels et les élèves ;
2. Le port de signes religieux en milieu scolaire par les élèves et les parents ;
3. la question des absences liées à la célébration des fêtes religieuses minoritaires et aux pratiques cultuelles (exemple, Shabbat, Aïd) ;
4. les pratiques alimentaires (cantine, sorties).

Une variable synthétique, édifée à partir du score obtenu à l'ensemble de ces questions, permet à la fois de classer les individus en fonction de leurs scores moyens et de comparer des fréquences (exemple, proportion d'élèves dans tel ou tel type de laïcité) et des moyennes (de -2 à +2). C'est à partir de cette variable, qui constitue un « indice du type d'adhésion à la laïcité », qu'il va devenir possible de qualifier le positionnement des élèves, en créant une nouvelle variable par la méthode des centres mobiles. Celle-ci, nommée « Type d'adhésion à la laïcité » propose donc les trois modalités précitées : Laïcité souple (LS) - Laïcité intermédiaire (LI) - Laïcité rigide (LR).

■ 2. Mesurer pour expliquer

Massignon (2009) montre que les élèves français admettent majoritairement une laïcité de *proximité* ou du *quotidien* qui favorise le vivre-ensemble par la tolérance, le pluralisme et le dialogue. Tout en restant critique face aux stéréotypes négatifs que véhiculent les médias sur les religions, la plupart d'entre eux semble bien, notamment à travers la loi de 2004, avoir intériorisé la règle de la laïcité à l'école. Partant de ce constat, nous allons, en nous concentrant essentiellement sur les variables ethniques et religieuses, chercher à saisir les éléments qui participent de la construction des divers profils d'élèves en matière de laïcité. D'un point de vue général, un premier niveau de résultat montre l'importance des variables ethniques et religieuses dans le positionnement des collégiens.

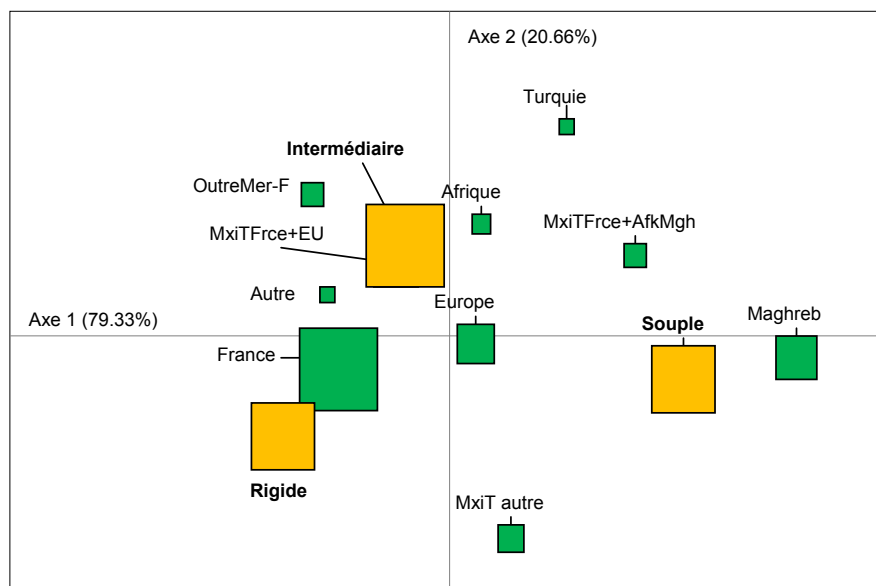
■ L'origine ethnique

Tableau 4 - Type de laïcité en fonction de l'origine ethnique

Origine ethnique	Type de laïcité			
	Rigide	Intermédiaire	Souple	Total
France	34,6%	43,9%	21,2%	100%
Afrique	20,0%	52,0%	28,0%	100%
Maghreb	11,8%	35,3%	52,9%	100%
Autre	31,3%	50,0%	18,8%	100%
Europe	26,6%	43,0%	30,4%	100%
Turquie	5,9%	64,7%	29,4%	100%
Outre-mer-France	26,9%	57,7%	15,4%	100%
Mixité France-Europe	26,3%	50,9%	22,8%	100%
Mixité France-Afrique/Maghreb	14,3%	46,4%	39,3%	100%
Mixité autre	34,9%	27,9%	37,2%	100%
Total	27,3%	44,1%	28,4%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 63,76$, $ddl = 18$, $1-p = >99,99\%$. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 784 observations. Les cases blanches en **gras** ou en *italique* sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement **supérieur**/*inférieur* à l'effectif théorique.

Figure 1 - AFC : Type de laïcité en fonction de l'origine ethnique



■ L'appartenance religieuse

Déclarer ou non une appartenance religieuse influe sur la perception de la laïcité. Le tableau 5 montre qu'avec un taux de 44,1%, les élèves se situent majoritairement dans la catégorie *intermédiaire* (LI) avec un peu moins de 5 points de différence entre les tenants ou non d'une religion. Si cet écart devient significatif pour la position *souple* (LS) au sein de laquelle on

retrouve plus de collégiens déclarant une religion, il s'avère très significatif pour la classe *rigide* (LR), d'autant que ces derniers affichent un taux de 20,1%, sous-représenté de surcroît, alors que 35% de leurs camarades sans religion y sont surreprésentés.

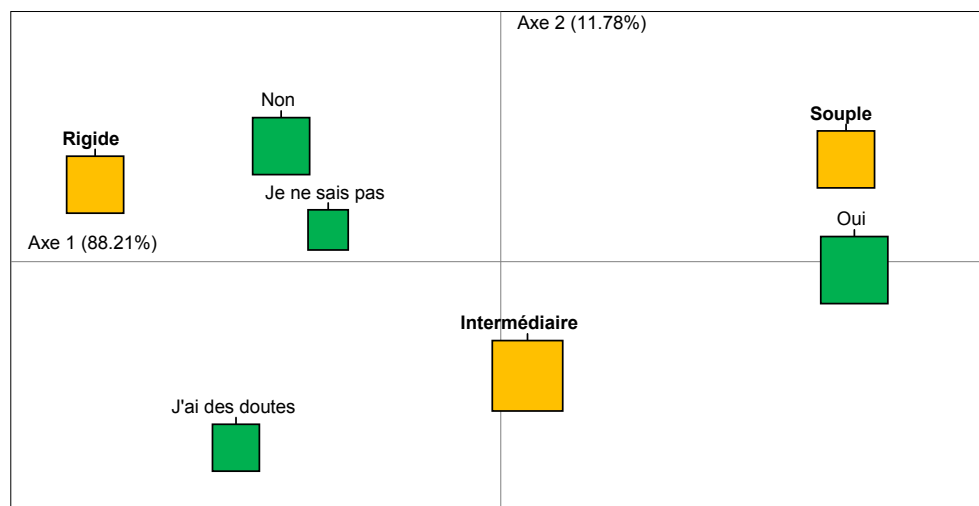
Tableau 5 - Type de laïcité en fonction d'une appartenance religieuse déclarée ou non

Appartenance religion	Type de laïcité			
	Rigide	Intermédiaire	Souple	Total
Oui	20,1%	46,7%	33,3%	100%
Non	35,0%	41,8%	23,0%	100%
Total	27,3%	44,1%	28,4%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 24,14$, $ddl = 2$, $1-p = >99,99\%$. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 784 observations. Les cases blanches en **gras** ou en italique sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur/inférieur à l'effectif théorique.

Même si, tel que nous avons pu le voir précédemment chez les élèves plutôt chrétiens (cf. tableau 2), le lien entre l'appartenance religieuse et la croyance en Dieu n'est pas systématique, les croyants se situent clairement du côté d'une vision souple de la laïcité avec 36,6% d'entre eux (surreprésentés) dans LS et seulement 17,8% (sous-représentés) dans LR. La figure 2 illustre ce phénomène à travers la forte répulsion entre les classes *souple* et *rigide* et l'attraction des trois modalités de non-croyance et de doute autour de LR positionnées dans le cadran ouest.

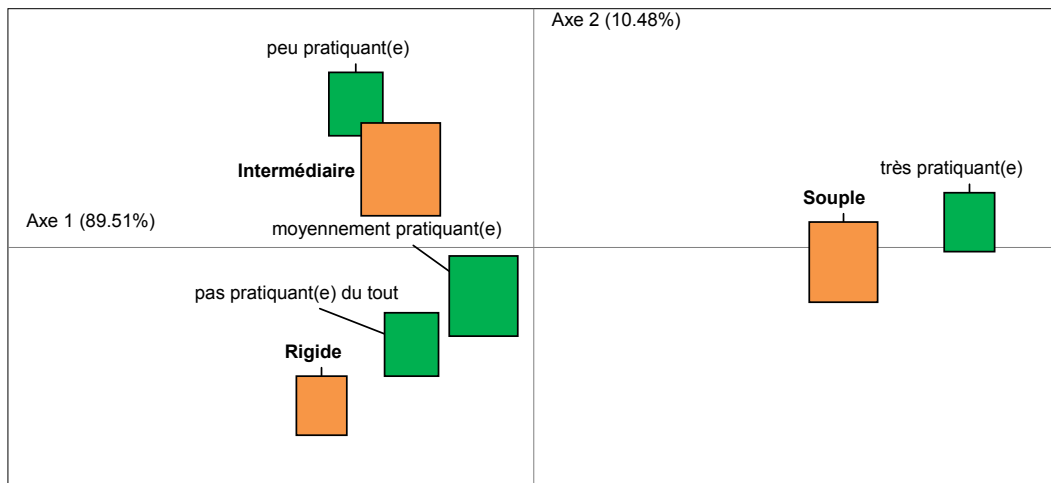
Figure 2 - AFC : Type de laïcité en fonction de la croyance en Dieu



La dépendance est très significative. $\chi^2 = 32,10$, $ddl = 6$, $1-p = >99,99\%$. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 784 observations.

En matière de religion, à l'appartenance et à la croyance, s'ajoute la pratique plus ou moins intense d'un culte dont la mesure a été présentée précédemment (cf. tableau 3). De ce point de vue, la figure 3 montre clairement une démarcation des individus se déclarant *très pratiquants*. Seuls dans le cadran Est du graphique près de LS, à l'opposé des autres modalités agrégées autour de LI et LR, la forte répulsion entre eux et les autres montre l'importance du degré de pratique religieuse dans la conception individuelle de la laïcité.

Figure 3 - AFC : Type de laïcité en fonction du degré de pratique religieuse



La dépendance est très significative. $\chi^2 = 17,19$, $ddl = 6$, $1-p = >99,14\%$. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 394 observations. Ce tableau est construit sur la strate de population 'Avec religion' contenant 394 observations et définie par le filtrage suivant : Relg/Aptnace = "oui"

Enfin, concernant les élèves porteurs d'une religion, la figure 4 montre que la distinction entre *laïcité rigide* et *souple* s'opère essentiellement entre les élèves chrétiens et musulmans. Si la classe *Rigide* voit des Chrétiens statistiquement surreprésentés et des Musulmans sous-représentés, presque la moitié de ces derniers (48,8%) est surreprésentée dans la position *souple* (cf. tableau 6).

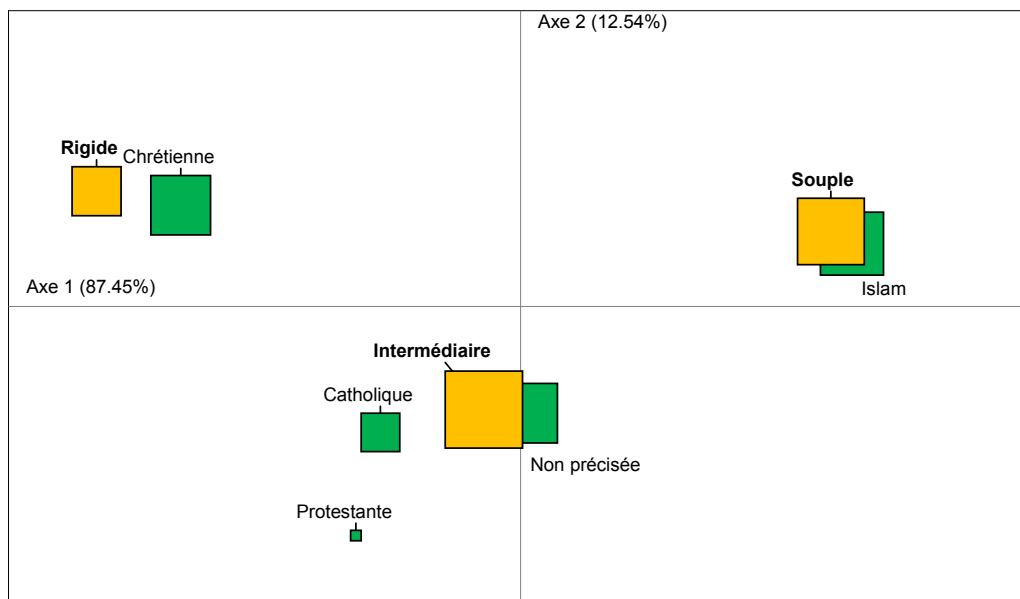
Tableau 6 - Type de laïcité en fonction de la religion d'appartenance chez les croyants

Religion / confession	Type de laïcité			
	Rigide	Intermédiaire	Souple	Total
Non précisée	17,1%	52,3%	30,6%	100%
Catholique	21,7%	54,4%	23,9%	100%
Chrétienne	34,3%	43,8%	21,9%	100%
Islam	10,2%	40,9%	48,8%	100%
Protestante	20,0%	60,0%	20,0%	100%
Total	20,1%	46,7%	33,3%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 34,86$, $ddl = 8$, $1-p = >99,99\%$. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 394 observations à partir de la strate de la population ayant déclaré appartenir à une religion. Les cases blanches en **gras** ou en *italique* sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement **supérieur**/*inférieur* à l'effectif théorique.

Au centre, les Catholiques et les Protestants se situent plutôt du côté de la position intermédiaire tout comme leurs camarades n'ayant pas souhaité préciser leur religion.

Figure 4 - Type de laïcité en fonction de la religion d'appartenance chez les croyants



3. Vers des profils clivés

■ Une primauté de la religion sur l'origine ethnique

À ce niveau de l'analyse, quelques grandes tendances synthétisées dans le tableau 7, se dégagent dans la répartition des profils en matière de laïcité.

Tableau 7 - Répartition des modalités extrêmes de quatre variables explicatives du type de laïcité

Variable explicative	Type de laïcité		
	Rigide	Intermédiaire	Souple
Origine ethnique	France	Autres	Maghreb
Adhésion religieuse	Non	-	Oui
Croyance en Dieu	Non	Autres	Oui
Pratique religieuse	Pas du tout	Autres	Très pratiquant
Culte	Christianisme	Autres	Islam

Lecture : l'origine *France* est celle qui se situe à l'extrémité de la catégorie *Rigide*, l'origine *Maghreb* à l'extrémité de la catégorie *souple*.

Les analyses de variance, qui indiquent les variations de moyennes pour chacun des quatorze critères constitutifs de l'indice du type d'adhésion à la laïcité en fonction de l'origine ethnique, de la croyance ou non en Dieu, de la religion d'appartenance et du degré de pratique religieuse, montrent que ces profils s'élaborent essentiellement sur un nombre limité de critères statistiquement discriminants (cf. tableaux A2 et A3 en annexes). La loi de 2004 (critère n°5) illustre le propos en affichant un score moyen de -0,69 pour les élèves de la catégorie *France* et de +0,21 pour ceux de *Maghreb*. La même opération se reproduit pour les catégories *non croyants* (-0,78) et *croyants* (+0,04) et pour *Pas pratiquants* (-0,55) et *Pratiquants* (0,44). Dans ces trois cas, les écarts entre la moyenne théorique et réelle, systématiquement inférieurs pour

les scores négatifs et supérieurs pour les scores positifs (test t), attestent de la force du sentiment de (in)justice face à cette loi de 2004. On retrouve des phénomènes analogues pour les critères de 7 à 14 qui sont de nature à interroger la laïcité dans son acception philosophique et dans sa mise en pratique en milieu scolaire car, concernant les minorités, ils questionnent la place même de la différence.

La démarcation entre les tenants de la rigidité et ceux de la souplesse paraît avant tout se construire sur des variables de type identitaire. Ainsi, le profil typique de la vision rigide de la laïcité est un élève de la catégorie *France*, sans religion et ne croyant pas en Dieu ou, si tel est le cas, plutôt chrétien non pratiquant. À l'opposé, se détache un élève maghrébin, musulman, croyant et pratiquant comme la figure emblématique de la position souple. Tout semble se dessiner le long d'un continuum où s'assembleraient, autour de la position *rigide*, les élèves autochtones sans religion d'appartenance, non croyants et non pratiquants et, à l'autre extrémité, le profil inverse. Entre les deux, les individus se répartissent en fonction de variables de type ethnique et religieux, de part et d'autre de la position *intermédiaire* qui reste toujours, quoi qu'il en soit, la catégorie regroupant le plus d'élèves.

Il semblerait tout de même, et cela paraît plutôt logique au vu de la question de la laïcité, qu'il y ait une primauté des variables liées à la religion sur celle, sans la minimiser pour cela, de l'origine ethnique. Cela s'observe, par exemple, pour la catégorie d'origine « France » dans laquelle les élèves déclarant une appartenance religieuse ont une vision plus souple de la laïcité que leurs camarades. Mais la démonstration est bien plus avérée si l'on se penche sur la catégorie « Afrique ». Dans l'échantillon aquitain, 44% des élèves de cette origine sont chrétiens (toutes confessions confondues) et 8% musulmans, alors qu'en nous intéressant à un autre échantillon d'élèves marseillais⁵ les proportions s'inversent avec 14,7% de chrétiens et 85,3% de musulmans. Cela se traduit par un taux record de 64,7% des élèves marseillais avec une origine « Afrique » présents dans la catégorie laïcité souple (LS), alors qu'ils ne sont que 28% dans l'académie de Bordeaux, montrant ainsi le poids de l'appartenance religieuse pour un même groupe ethnique.

■ Le poids du stigmat

À travers ces résultats un constat général se dessine dans la forme de la relation entre les appartenances ethniques et religieuses et le positionnement en matière de laïcité. Avec un taux de 44,1%, la catégorie *intermédiaire* est la plus importante en nombre. À ses côtés, plus de la moitié de la population se partage entre les deux catégories, *rigide* (27,3%) et *souple* (28,4%). Il apparaît également, notamment dans les résultats des analyses de variance, une répartition des individus sur la base de l'appartenance à un groupe majoritaire ou minoritaire. Si les premiers se situent plutôt du côté de la *rigidité*, pour les minorités, l'*assouplissement* paraît se renforcer au fur et à mesure de l'accroissement du poids de la stigmatisation. Autrement dit plus un groupe subit la force du stigmat, plus le degré de souplesse augmente. Dans le contexte français contemporain, deux groupes, qui s'avèrent généralement n'en former qu'un, sont fortement stigmatisés. Un sur une base ethnique, les Maghrébins, l'autre religieuse, les Musulmans. Un certain nombre de travaux (Van Zanten, 2001) de rapports⁶ et de sondages montrent que les représentations les plus négatives des Français s'adressent d'abord aux Maghrébins et aux Musulmans et que ce sont les garçons maghrébins qui sont les plus mal considérés par l'opinion publique avec des répercussions à l'école. Du côté de l'Islam, de nombreuses recherches révèlent la détérioration constante des représentations d'une partie importante des Français à son égard et de la montée de l'islamophobie (Gesseir, 2003). À ce propos, un sondage IFOP-Figaro de 2012⁷ fait part d'un durcissement croissant des Français vis-à-vis de cette religion et d'une perception négative renforcée de l'Islam qu'ils considèrent pour 43% d'entre eux comme

⁵ Il s'agit d'un échantillon issu de la même enquête mais dans l'académie de Marseille. Celui-ci n'étant pas traité dans cet article, nous y faisons référence dans le seul but de montrer la part de l'appartenance religieuse dans la construction de la perception de la laïcité chez les élèves.

⁶ Commission nationale consultative des droits de l'homme, *Rapport. La lutte contre le racisme et la xénophobie*, Paris, La Documentation française (tous les rapports de 2000 à 2013) ; également consultables en ligne sur le site : <http://www.cncdh.fr/>

⁷ Sondage IFOP pour le Figaro, *L'image de l'Islam en France*, Résultats détaillés, octobre 2012, téléchargeable à l'adresse : http://www.ifop.com/?option=com_publication&type=poll&id=2028

une menace pour l'identité nationale. Alors que 69% des sondés affirment que la « France est suffisamment ouverte et accueillante vis-à-vis des Musulmans », leur refus de s'intégrer (68%) et leurs trop « fortes différences culturelles » (52%) constituent les deux premières causes citées pour expliquer leur « mauvaise intégration » dans la société française.

Considérant avec Goffman (1975), que la position de minoritaire fait office de stigmat social dévalorisant, on peut penser que les plus stigmatisés vont déployer des attitudes ou des stratégies défensives dont la position d'ouverture, en s'inscrivant plutôt dans la catégorie *souple*, constitue une bonne illustration. Mais le degré de rigidité ou de souplesse peut également traduire des mécanismes de repli ou de défense identitaires chez le majoritaire qui n'a pas réellement intérêt à s'ouvrir, puisqu'il reste proche du modèle culturel dominant et n'éprouve pas les effets négatifs des écarts à la norme dus à la stigmatisation des différences. La rigidité lui permet alors de maintenir ses acquis et de préserver la cohésion du modèle social et culturel dominant en établissant un rempart protecteur contre l'intrusion, par les minoritaires, d'éléments identitaires déstabilisateurs. Du côté des minoritaires, la souplesse, derrière son apparente tolérance, peut aussi constituer une position protectrice et défensive pour des individus qui tiennent à exercer leur entière citoyenneté, en dehors de toute injonction d'intégration puisqu'ils se considèrent intégrés *de facto*. Pour les Maghrébins et les Musulmans qui s'inscrivent dans cette logique, la souplesse traduirait en partie une demande d'inclusion dans la société comme un élément à part entière d'un « nous » national non excluant sans avoir pour cela à renier, pas plus qu'à n'exacerber, son identité. Enfin, pour les collégiens musulmans, elle peut également constituer un rempart contre la violence symbolique d'une forme radicale de laïcité vécue comme agressive à leur égard.

Conclusion

Il a été montré, à travers cet article, qui constitue une première approche non exhaustive, que si les origines ethniques interviennent dans le positionnement des collégiens en matière de laïcité, l'impact de l'appartenance religieuse est plus important. Le statut de minoritaire, associé aux effets ordinaires de stigmatisation et de discrimination qui l'accompagnent, conduit à une vision plus souple de la laïcité qui atteint son summum chez les élèves Maghrébins musulmans. Cette souplesse, nous l'avons vu, peut constituer une stratégie protectrice ainsi que d'une demande de reconnaissance de leurs différences. Mais elle peut également marquer, tel que le montrent (Beraud & Willaime, 2009), une adhésion des élèves au principe général de la laïcité française dans la mesure où elle s'avère ouverte et respectueuse des différences. D'autre part, cette protection est tout autant recherchée par les élèves du groupe majoritaire qui, en adoptant plutôt une vision rigide, tendent à défendre leurs valeurs en les figeant quelque peu.

Retenons tout de même que les résultats obtenus montrent que la plus grande partie des collégiens de notre échantillon s'inscrivent dans la catégorie *Intermédiaire* traduisant ainsi une vision de la laïcité à la fois ferme sur ses principes fondateurs et suffisamment flexible pour s'adapter en partie aux évolutions de la société française, notamment en matière de diversité ethnique et religieuse.

Bibliographie

BALIBAR E. (1991), « Faut-il qu'une laïcité soit ouverte ou fermée ? », *Mots*, n°27, p.73-80.

BANCEL N., BLANCHARD P. & LEMAIRE S. (2005), *La fracture coloniale : la société française au prisme de l'héritage colonial*, Paris, La Découverte.

BARTH F. (1969), *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*, Londres, George Allen & Uwin.

BAUBEROT J. (2012), *La laïcité falsifiée*, Paris, La Découverte.

BAUBEROT J. (2008), *Une laïcité interculturelle. Le Québec, avenir de la France ?*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.

BERAUD C. & WILLAIME J.-P. (2009), *Les jeunes, l'école et la religion*, Paris, Bayard.

BRUNEAUD J.-F. (2005), *Chroniques de l'ethnicité quotidienne chez les Maghrébins français*, Paris, L'Harmattan.

BRUNEAUD J.-F. (2011), « Diversité ethnique et climat scolaire. Le cas de collèges de l'académie de Bordeaux », *La Nouvelle Revue de l'Adaptation Scolaire et de la Scolarisation*, n°53, p.67-80.

BURDY J.-P. & MARCOU J. (1995), Introduction, *CEMOTI*, n°19, p.5-33.

FELOUZIS G. (2003), « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue Française de Sociologie*, n°44-3, p.413-447.

GOFFMAN E. (1975 [1963]), *Stigmates*, Paris, Les Éditions de Minuit.

JUTEAU D. (1999), *L'ethnicité et ses frontières*, Montréal, Les Presses de l'Université.

LORCERIE F. (2002), « Enseigner en milieu ethnicisé. Face à la discrimination », *Ville-École-Intégration*, Hors-série n°6, p.6-9.

LORCERIE F. (1996.), « Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration ? », *Revue Française de pédagogie*, n°117, p.53-85.

MASSIGNON B. (2009), « Les adolescents et la laïcité », *Les jeunes, l'école et la religion*, C. Béraud & J.-P. Willaime (dir.), Paris, Bayard, p.103-121.

MOHSEN-FINAN K. & GEISSER V. (2005), « Enjeux et sens de l'affichage de son "islamité" dans le champ scolaire français », *Musulmans de France et d'Europe*, R. Leveau & K. Mohsen-Finan (dir.), Paris, CNRS Editions, p.115-130.

PENA-RUIZ H. (2003), *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris, Gallimard.

RICOEUR P. (1996), *La critique de la conviction*, Paris, Gallimard.

TAYLOR C. (2009 [1992]), *Multiculturalisme - différence et démocratie*, Paris, Flammarion.

VAN ZANTEN A. (2012 [2001]), *L'école de la périphérie, Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses Universitaires de France.

Annexes

Tableau A1 - Etablissements enquêtés

<i>Etablissement</i>	<i>Informations</i>	<i>Statut</i>
33B	Rive droite Bordeaux Métropole – ville ouvrière portuaire avec petite industrie. Classe ouvrière et moyenne. Collège au milieu d'une cité pavillonnaire.	Ordinaire
33L	Rive droite Bordeaux Métropole – collège au milieu des cités populaires parmi les plus stigmatisées de la CUB en termes de mauvaise réputation.	ZEP
33M	Rive gauche Bordeaux Métropole – ville accueillant majoritairement des classes moyennes et supérieures.	Ordinaire
47A	Collège de centre-ville d'une agglomération lot et garonnaise.	Ordinaire
47B	Autre agglomération lot et garonnaise. Collège situé dans le quartier considéré comme la « banlieue » de la ville.	Ordinaire
64A	Collège ZEP de la cité de la banlieue d'une ville des Pyrénées-Atlantiques.	ZEP

Tableau A2 - Répartition des modalités extrêmes

<i>Critères constitutifs de la variable synthétique « indice du type d'adhésion à la laïcité »</i>
<i>Pour chaque question l'élève peut cocher une réponse parmi : tout à fait d'accord ; plutôt d'accord ; plutôt pas d'accord ; pas d'accord du tout</i>
1. À l'école les élèves sont obligés de cacher leur religion.
2. À l'école les élèves sont obligés de cacher leurs opinions politiques.
3. Les personnes qui travaillent à l'école (enseignants, etc.) n'ont pas le droit de montrer leurs idées politiques ou religieuses.
4. À l'école les élèves ont le droit de montrer leurs idées politiques et religieuses.
5. La loi de 2004 qui interdit de porter des signes religieux à l'école est une loi juste.
6. L'école n'a pas de religion mais elle accepte toutes les religions des élèves.
7. Il est normal qu'en France les vacances scolaires correspondent aux fêtes de la religion chrétienne.
8. Il est normal que les élèves français qui ont une religion dont les fêtes ont lieu pendant l'école (Adventistes, Juifs, Musulmans etc.) doivent demander une autorisation d'absence (ou billet d'absence) pour célébrer leurs principales fêtes.
9. Il est important que ces élèves puissent s'absenter pour célébrer les principaux événements de leur communauté culturelle ou religieuse.
10 Il est normal que les élèves qui pratiquent le ramadan ne payent pas la cantine durant ce mois.
11. Il est normal qu'à la cantine un plat de remplacement soit prévu pour les élèves qui ne consomment pas de viande de porc (par exemple : musulmans, juifs ou certains néo-protestants...).
12. Pour rencontrer des enseignants ou participer à des réunions, des parents d'élèves entrent dans l'établissement avec des signes visibles de leur appartenance religieuse (foulard, kipa, croix etc.). Cela est tout à fait normal.
13. Pour des raisons religieuses, des élèves ne peuvent pas participer aux cours ou aux examens le samedi matin. Cela ne pose pas de problème.
14. A l'école, les élèves ne doivent pas porter de signes religieux même discrets.

Tableau A3 - Répartition

	Origine ethnique		Croyance		Religion				Degré pratique			
	France - Maghreb		Oui - Non		Catholique-Chrétien-Protestant-Muslim				Très-	Moyen	-Peu-	Pas
	F	M	Oui	Non	Kto	Crétien	Protest	Muslim	Tp	Mp	Pp	Np
1	-0,24	-0,05	-0,15	-0,11	-0,41	-0,52	-1,20	-0,03	0,07	-0,41	-0,41	-0,06
2	0,24	0,26	0,21	0,29	0,44	-0,15	0,20	0,19	0,13	0,06	0,18	0,66
3	0,66	0,44	0,56	0,79	0,80	0,86	0,20	0,35	0,29	0,57	0,89	0,62
4	-0,22	0,03	-0,09	-0,26	0,11	-0,25	0,20	0,08	0,21	-0,24	0,31	-0,34
5*	-0,69	0,21	0,04	-0,78	-0,50	-0,22	0,40	0,16	0,44	-0,20	-0,20	-0,55
6	1,60	1,39	1,51	1,65	1,72	1,59	1,80	1,42	1,47	1,49	1,68	1,63
7	-0,75	0,38	-0,38	-0,53	-0,54	-1,03	0,00	0,27	0,12	-0,52	-0,81	-0,54
8	-0,74	-0,23	-0,61	-0,47	-0,60	-0,65	1,00	-0,34	-0,52	-0,51	-0,56	-0,38
9	0,93	1,64	1,45	0,81	1,31	1,09	1,00	1,70	1,75	1,42	1,34	1,06
10	1,23	1,77	1,50	1,18	1,28	1,32	1,00	1,75	1,67	1,45	1,53	1,29
11	1,42	1,77	1,60	1,34	1,37	1,38	1,00	1,82	1,70	1,62	1,55	1,55
12	-0,28	0,86	0,41	-0,21	-0,05	-0,27	-0,80	0,94	1,00	0,35	-0,15	-0,14
13	-0,05	0,43	0,36	-0,15	0,10	-0,09	-0,40	0,46	0,72	0,11	0,12	-0,01
14	0,00	0,68	0,61	-0,15	0,60	0,35	0,80	0,71	0,79	0,59	0,44	0,44

Les noms des critères discriminants sont encadrés en orange. *Lecture : Le critère n°5 sur la Loi de 2004 est discriminant pour les catégories « Origine ethniques », « Croyance » et « degré de pratique ».

Les valeurs du tableau sont les moyennes calculées pour l'ensemble des individus de chaque catégorie. Le principe est le suivant : (-2) représente le score de rigidité extrême, (+2) le score de souplesse extrême, (0) le score intermédiaire.

Les cases blanches en **gras** ou en *italique* correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes (test t) (*supérieure/inférieure*) de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95%).

Le traitement de la différence à l'école. Deux cas : adolescence et diversité culturelle

Geneviève Zoïa¹

Résumé

Cet article traite de la place de l'éducation à la diversité et du traitement de la différence ethnoculturelle dans la formation des maîtres en France. Deux domaines d'altérité sont abordés : la culture jeune (Hersent, 2003) et les origines culturelles. Le matériau, ethnographique, est constitué d'entretiens informels et compréhensifs avec étudiants et enseignants, et issu de l'expérience de responsabilité de l'enseignement de Tronc Commun des masters d'éducation en École Supérieure de Professorat et d'Enseignement (ESPE). Les données sont recueillies auprès d'étudiants de toutes les disciplines. Nous montrons que l'espace scolaire est aujourd'hui la scène d'un travail de confrontation de normes permanent, en même temps qu'un lieu politique de légitimation et de reconnaissance, que vient nécessairement rencontrer le champ de la formation².

1. L'altérité à l'école : reconnaissance et mise à distance

Depuis quelques décennies, la culture au sens anthropologique³ du terme est invitée à donner du sens à de nombreux secteurs de la société. Ethnicité, diversité, tribu, communauté, multiculturalisme... L'essor et le succès de concepts fonctionnant comme des catégories de sens commun engagent à analyser leurs usages publics. Le terme culture est volontiers mis en avant, tout en déclenchant simultanément des vifs débats dans l'espace civil et politique français, qui traduisent à la fois la grande attractivité et la méfiance dont il est l'objet. En effet, aujourd'hui la culture ne désigne plus seulement ce patrimoine humaniste, ce « capital culturel » des groupes sociaux majoritaires, défini par certaines approches sociologiques critiques comme l'outil d'une emprise sur le monde. Mais la culture des anthropologues, à son tour, n'est plus la caractéristique de mondes exotiques et étranges, appelée à s'effacer au contact des valeurs des Modernes, universelles et raisonnables. Elle n'est plus un témoin fossile et singulier d'univers lointains sur lesquels était porté un regard de surplomb. Au contraire, aujourd'hui le bricolage de nombreuses identités, ethniques, génériques, générationnelles, de handicap... invite à prendre en compte les processus d'invention sociale, de réappropriation et d'« indigénisation de la modernité » (Sahlins, 2009). Plus encore, un cosmopolitisme ouvrant à une pluralité d'identifications et encourageant la construction d'identités culturelles combinant individualisme et multi-appartenances caractérise la seconde modernité que nous vivons (Beck, 2006).

Différents groupes traduisent leur expérience en question culturelle et identitaire. D'une part, ce que l'on peut nommer des groupes d'expériences (options sexuelles, genre, minorités culturelles) demandent à être reconnus et travaillent à la conversion en différence de ce qui a pu apparaître dans le regard dominant comme des déficiences. D'autre part, des collectifs sont porteurs d'enjeux plus directement politiques : concurrence des mémoires, patrimonialisation de l'identité culturelle, demande de reconnaissance officielle des préjudices subis dans le passé ou le présent, enjeu du dénombrement statistique ethnique, façons d'habiter l'espace public marqués

¹ Professeur d'ethnologie, Centre d'Études Politiques de l'Europe Latine (CEPEL), Université de Montpellier.

² Cet article est en partie inspiré d'un texte publié par l'auteur dans la revue *Diversité*, n°177, « Formation, (trans)formation : enjeux et perspectives pour l'éducation », 2014.

³ Claude Lévi Strauss l'a définie comme « l'ensemble des coutumes, des croyances, des institutions telles que l'art, le droit, la religion, les techniques de la vie matérielle, en un mot, toutes les habitudes ou aptitudes apprises par l'homme en tant que membre d'une société. » (*Entretiens avec Georges Charbonnier*, Éditions UGE, Collection 10/18, p.181).

par l'origine religieuse ou ethnoculturelle... Les identités offrent à la fois au sein des sociétés contemporaines une scène pour un travail de composition et recomposition permanent et un espace politique de sa légitimation et sa reconnaissance⁴.

En France, débats et polémiques s'organisent encore de façon clivée autour de la défense ou de la critique de modèles nationaux, multiculturels ou laïque républicain français, en ce qu'ils seraient plus ou moins à même de favoriser l'intégration des immigrés, de susciter les violences urbaines ou au contraire d'encourager le lien social. Les débats, suite aux attentats de janvier 2015 en France, montrent encore la vitalité de l'idée d'un choc des civilisations entre monde musulman et démocraties occidentales. On a vu comment l'école a pu être un lieu de la menace de sanctions contre les élèves qui poseraient de mauvaises questions ou formuleraient des propos déplacés, « complotistes », antisémites, et comment la laïcité, initialement projet émancipateur, est associée aujourd'hui au renforcement de l'autorité des éducateurs et saisie comme une réponse à des problèmes. Au lendemain des attentats, les établissements scolaires, les ESPE ont été sollicités par le Ministère pour repenser leur offre pédagogique en regard de la morale laïque et citoyenne : devant les refus de la minute de silence ou les dérapages verbaux de certains élèves dans les quartiers ségrégués, il fallait réaffirmer ces enseignements, en rajouter si nécessaire et former très vite les enseignants. Pourtant, l'élève est-il le maillon faible de l'institution scolaire ? La connaissance des textes – juridiques, officiels – est importante, mais la bonne parole d'une laïcité-talisman, ou la constitution d'une banque de situations scolaires potentiellement identifiées comme difficiles à partir de cas pratiques, telle qu'elle a pu être envisagée dans l'après-Charlie, peuvent-elles tenir lieu de formation pour les futurs enseignants ? Notre enquête souligne les besoins des enseignants : une formation doit pouvoir situer la laïcité dans un contexte social politique contemporain, en définir les enjeux culturels, s'appuyer sur les travaux des chercheurs sur les causes de la radicalisation religieuse, les raisons complexes des affirmations identitaires, les retournements de stigmatisme des jeunes dont la nature hostile est essentialisée.

La formation, si elle valorise la diversité culturelle dans les textes, l'ignore en réalité dans les salles de cours : peu d'enseignants connaissent la différence entre sécularisation et laïcisation, ignorent le rapport Debré sur l'enseignement du fait religieux (Debré, 2002). Et si les textes officiels combattent les discriminations, combien de formations travaillent la définition de cette notion, les inégalités sociales ethnoculturelles, le racisme institutionnel, la relation entre tolérance et relativisme ? Au final, notre enquête montre qu'étudiants et enseignants semblent à la fois attirés et effrayés par l'idée d'intégrer ces débats dans les salles de cours à l'université, et ensuite dans leurs classes, pour éclairer les différentes disciplines d'un autre jour. Les différences culturelles sont pensées à l'aide d'un axe culturalisme/universalisme. Pourtant, l'enjeu d'une pensée moins binaire est considérable ; car d'évidence, sur les terrains de la ville et de l'école, il apparaît que les politiques publiques ne sont pas systématiquement inspirées par la mise en œuvre de valeurs universelles. Le fait est que ces objets culturels et sociaux – laïcité, communautarisme, violences, incivilités – sont l'objet d'usages multiples et saisis par les acteurs et les groupes sociaux à des fins de manipulation sociale des frontières symboliques (Lamont & Small, 2008). Ils représentent des leviers de maîtrise des conditions qui permettent de participer à la construction de leur propre identité, et au sens, conflictuel, des situations vécues par les uns et les autres.

Au fond, l'école éprouve douloureusement l'extension du domaine de la notion de culture entre ses murs, alors qu'elle est naturellement concernée, en tant qu'instance principale de socialisation des jeunes et source de la formation des maîtres. Historiquement, c'est une expérience difficile dans la mesure où l'institution scolaire est construite sur une séparation entre sphères privée et publique, promouvant des maîtres et des élèves abstraits et sans affect, à l'instar du citoyen républicain. Ainsi, la notion de culture dans l'espace éducatif français reste soumise à une forme d'illégitimité républicaine (Payet & Van Zanten, 1996). Pourtant, sous l'effet de mutations relatives à une démocratisation des rapports sociaux, l'école a dû s'ouvrir à

⁴ Michel Wieviorka (2001) souligne l'importance de distinguer les trois registres à l'aide desquels de débat sur la culture et ses enjeux est posé, le registre sociologique, philosophique et politique.

différentes figures de l'altérité, et s'éloigner, dans ses références tout au moins, du modèle de surplomb, aveugle aux différences, qui la fonde.

La différence, l'individualisation des parcours, la diversité culturelle se sont invitées dans la formation des enseignants. Tous sont d'accord pour valoriser la diversité et sa traduction scolaire, le vivre-ensemble avec les différences. La valeur diversité est affirmée comme bonne pour une très grande majorité, quasiment un allant de soi. Les semaines contre le racisme et l'antisémitisme, la lutte contre les préjugés et contre les stéréotypes, la reconnaissance de la diversité humaine et culturelle, le respect des différences participent des textes officiels de l'Éducation Nationale. De la même façon, le dernier quart du XX^e siècle a vu la pénétration progressive de la sociabilité adolescente dans les collèges et lycées. La massification a favorisé l'entrée des codes culturels juvéniles et l'école a dû affronter les références socialement et culturellement plurielles de ses publics. Simultanément, avec la domination des approches constructivistes dans les théories de l'éducation, le succès de l'apprentissage est analysé comme reposant sur la personnalité de l'élève. Ainsi, assimilationniste par nature, assurant autrefois neutralité et tropisme culturel par la convergence des sous-cultures vers la culture humaniste dominante, l'école s'essaye aujourd'hui à construire une offre pluri-normative... tout en tentant de répondre à la question d'une crise de légitimité institutionnelle.

Dans cette dynamique, depuis la fin des années 1960, un cadre institutionnel et académique s'est développé pour traiter le thème de la différence (culturelle, individuelle, de handicap, de réussite...). Les acteurs éducatifs sont sans cesse en demande de formation sur les thèmes de la violence des jeunes, du rapport école/famille, des sociabilités juvéniles, de la socialisation des publics émigrés, des transformations de la relation d'autorité. En effet, l'école a longtemps conçu la violence comme l'effet sur elle de dysfonctionnements extérieurs envahissant un espace neutre, les problèmes de la société étant considérés comme relevant d'une logique externe au milieu scolaire. Cependant, depuis la période de la massification et de l'ouverture du « sanctuaire école », les questions liées aux différences sociales et culturelles et les questions liées aux spécificités adolescentes ont acquis au contraire une véritable légitimité. L'école s'est adaptée en créant des instances participatives pour les élèves et leurs familles, ainsi que des politiques d'égalité ciblées. Si, jusqu'en 2010, les dimensions transversales et communes de l'enseignement faisaient office de parent pauvre de la formation (Esterle-Héribel, 2006), elles sont dorénavant affichées et intégrées en formation initiale. Des textes promeuvent aujourd'hui la diversité comme outil d'ouverture et de lutte contre les discriminations. En 2014, la deuxième épreuve d'admission au concours interroge la capacité des futurs enseignants à « se représenter la diversité des conditions d'exercice de [leur] métier futur ». La formation initiale en ESPE aborde ainsi les thèmes de la laïcité, la lutte contre les discriminations, la sociologie des publics, la gestion de la diversité⁵, et valorise l'ouverture et la réflexivité dans la construction professionnelle.

Plusieurs contradictions surgissent pourtant sur le terrain. À partir des années 80, introduites par le thème public de la violence des jeunes et le « problème de l'immigration », les notions de différence culturelle, de rapport au savoir des enfants des familles populaires, font leur entrée en force sur fond de débats autour de l'éducation prioritaire et de la discrimination positive à la française. L'ensemble de ces processus construit un contexte de représentation des problèmes scolaires associé à des territoires et des jeunes émigrés, et/ou dits issus de l'immigration⁶, prenant pour cible, à travers une violence quelquefois qualifiée d'ethnique, les institutions en général et l'institution scolaire en particulier. D'ailleurs tout un temps, les images véhiculées dans les *médias* sont celles d'enfants sauvages, de la décadence des mœurs éducatives, du laxisme

⁵ Voir l'exemple du « Tronc Commun » propre aux Masters MEEF (www.education.gouv.fr/cid72804/espe-une-formation-a-forte-dimension-professionnelle-reconnue-par-un-diplome-de-master.html). Notons que la deuxième épreuve d'admission aux CAPES porte aussi sur la capacité à « connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République » (www.legifrance.gouv.fr).

⁶ Cette expression est problématique car elle renvoie à une catégorie du jugement social, associée à des relations symboliques de domination. Elle caractérise pratiquement en France la seconde génération, mais elle peut désigner aussi la première génération et les individus tout récemment immigrés. De plus, ces personnes peuvent être nées sur le territoire français et avoir la nationalité française à la naissance, même lorsqu'elles sont « *originaires de l'immigration* » (c'est-à-dire selon l'INED issues d'un des deux parents étrangers ou immigrés).

des familles et/ou des enseignants, du retrait et de la faiblesse de l'État. Ainsi, en quelques décennies, l'école s'est transformée dans les représentations en un lieu potentiel de dangerosité (Debarbieux, 2001), idée que les jeunes enseignants et futurs enseignants véhiculent assez systématiquement.

Ces tensions sont d'autant plus vives que les étudiants d'aujourd'hui ont été socialisés aux idéaux contemporains de tolérance. Ainsi, ils affichent un relativisme bon teint (Legendre, 2002) mais ils sont aussi inévitablement marqués, comme leurs enseignants, par une forme d'universalisme républicain et laïque de fond qui structure profondément l'école française. Abstraitement une majorité d'étudiants et stagiaires est fascinée par la question de la différence culturelle à l'école, et concrètement la redoute et l'évite autant que possible dans les travaux étudiants. Face aux concours d'enseignement ou à la perspective de « prendre la classe », ils cherchent, à l'image de leurs supérieurs hiérarchiques de l'Éducation Nationale, beaucoup plus à obtenir des « solutions », qu'à déconstruire des notions ou à développer une posture réflexive et critique sur le sentiment d'appartenance sociale et communautaire par exemple (Payet, 2006), ce à quoi devrait systématiquement engager toute réflexion sérieuse sur la notion d'identité. Ils sont au contraire friands de savoirs fixes, stables. Lorsqu'un enseignant aborde, par exemple, les tensions et les aléas jurisprudentiels de la laïcité, ils s'agacent : « *Oui, mais la vraie laïcité, c'est quoi alors ? On n'y comprend plus rien.* »

2. Traitement scolaire des « cultures adolescentes »

La socialisation par les pairs a pu être regardée comme conformiste, « *une tyrannie de la majorité* » (Pasquier, 2005) dans le sens où les élèves seraient soumis au contrôle du groupe, aussi bien pour les relations de genre, les présentations de soi « *trop stylées* » comme disent les adolescents aujourd'hui, ou l'adhésion aux canons d'une culture de masse populaire véhiculée par la musique (Hersent, 2003). Cependant, simultanément, les travaux montrent que « *la cartographie des cultures communes s'élabore aujourd'hui moins sur la base d'un découpage entre l'origine sociale que par l'âge et par le sexe* » (Pasquier, 2005, p.162). Ainsi, pour les adolescents, il s'agit bien d'une culture qui remet en question la hiérarchie scolaire classique, au moins sur deux registres : un anti-intellectualisme marqué, et une valorisation du modèle de l'expérimentation (Hersent, 2003). Les cultures juvéniles s'appuient sur les *looks* qui valorisent l'expression individuelle et usent d'un répertoire linguistique très codé⁷.

Les réponses de l'institution ont été volontaristes. D'une part, une ouverture institutionnelle en termes de collectif : l'école est devenue le lieu de la vie scolaire. Des clubs encadrent aujourd'hui la sociabilité des élèves, des droits leur sont accordés, des activités socio-éducatives initiées... Dans les collèges et les lycées, la culture des jeunes est devenue en théorie recevable, reconnue et autonome, comme en témoigne le développement d'une « *vie lycéenne* » en appui sur des instances participatives⁸. D'autre part, une réponse personnalisée : divers dispositifs d'individualisation des parcours scolaires sont très explicites sur l'effort de l'école pour accueillir la différence individuelle autour des notions de projet, de compétences. Après la pédagogie différenciée, déjà ancienne, personnalisation et responsabilisation constituent aujourd'hui deux axes pédagogiques majeurs. Au final, l'idéal normatif affiché ne serait plus l'obéissance à une morale venant d'en haut, mais plutôt des formes latérales de reconnaissance, collectives et/ou individuelles, de la part d'une école qui désormais « *accompagne* »⁹ les processus de subjectivation des jeunes.

Cette évolution d'un modèle de transmission imposée ou autoritaire vers une approche plurielle pose quantité de questions dans le cadre de la formation des étudiants. Le point que nous retiendrons est celui d'un décalage sidérant entre la lettre et la réalité : en effet, leur formation

⁷ Il est intéressant de voir que le sérieux journal pour les ados, *Okapi*, en a fait le thème principal d'un numéro de février 2014. Cette revue, destinée à une clientèle favorisée, n'hésite pas à faire systématiquement des papiers sur des héros de la production culturelle de masse comme Beyoncé ou Stromae.

⁸ Voir la mise en place des conseils de la vie lycéenne (CVL), Décret n°2000-620, 05/07/2000.

⁹ Voir le succès de ce terme dans le champ des sciences de l'éducation.

commune, orientée par une reconnaissance volontariste de l'adolescent, comme de l'élève singulier, contraste fortement avec les fonctionnements réels et concrets des établissements. Si dans les écoles, collèges et lycées, la culture adolescente est censée être recevable, si en principe l'apprentissage de la vie démocratique s'y pratique, les élèves sont en réalité largement dépourvus de droits (Barrère & Martucelli, 1998 ; Geay, 2009 ; Becquet, 2009). Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (2015) a publié une synthèse brève et très significative concernant le thème de la citoyenneté vécu au sein de l'école française. En appui sur les enquêtes PISA, il apparaît que la France se place « *en tête des pays européens par son investissement éducatif théorique dans le domaine de la citoyenneté* ». Elle est même le seul pays « *à dispenser pendant douze années consécutives un enseignement à la citoyenneté obligatoire, clairement identifié et associé à des quotas d'heures définis* ». Depuis les années 1990, même si les intitulés des dispositifs sont régulièrement modifiés, ce sont les domaines de l'éducation civique (et morale aujourd'hui), de la participation des élèves aux instances de gouvernance des établissements, et des projets d'action éducative, qui sont sensés héberger ces activités.

Or, on observe qu'une bonne partie des heures dédiées à ces enseignements d'éducation civique, inscrites dans les programmes et dans les manuels, n'est pas réalisée. Les recherches montrent que la participation des élèves à la vie de leurs établissements est faible et que les instances censées assurer leur représentation restent souvent des coquilles vides. Elles montrent aussi pourtant, en appui sur des comparaisons internationales, que ce sont les participations des jeunes dans des débats citoyens dans leurs établissements – plus que le suivi de cours d'éducation civique – qui sont en lien positif avec les indicateurs d'engagement citoyen et politique ultérieur des jeunes (indicateurs tels que la participation associative, électorale, la croyance dans les institutions, la tolérance vis-à-vis de l'altérité, le sentiment d'appartenance...). On peut également les mettre en lien avec les indicateurs d'égalité : des systèmes qui ne se fondent pas explicitement sur la laïcité ou la citoyenneté théoriques font mieux en matière de réussite scolaire (PISA, 2013).

En première ou deuxième année de master, surtout en vue des évaluations, les étudiants demandent régulièrement aux enseignants un décodage de ce hiatus : pour les concours, est-ce qu'« *on doit parler de ce qui est, ou bien de ce qui doit être ?* ». Ils sont nombreux à découvrir, au fur et à mesure de leurs expériences de stage, la vacuité des instances participatives, comme la Maison des lycéens. Concrètement, ils éprouvent que la participation des élèves à la gestion quotidienne des établissements reste largement théorique et principielle, et que la sphère éducative et celle de la transmission des connaissances sont encore très séparées. Les étudiants font remarquer qu'individualisation des apprentissages, valorisation des filières technologiques, intelligences multiples ou encore styles cognitifs, qui participent des orientations officielles, et de la préparation au concours, restent lettre morte et passent à la trappe le plus souvent.

De fait, la France possède le record du plus faible niveau absolu d'évaluation et de retour par les élèves de la qualité de l'enseignement dispensé (PISA, 2013) : le système français d'éducation s'intéresse peu à ce que disent les élèves, alors que ce « retour » est généralisé dans nombre de pays. On y reconnaît une particularité culturelle française qui pense et administre le système d'en haut, et surtout peine à considérer l'avis des usagers comme un moteur de son évolution, de façon inversement proportionnelle aux déclarations ou aux incessantes références aux valeurs républicaines. Plus encore, il faut souligner à quel point la dimension éducative de l'école est confiée au travail, qui est globalement disciplinaire dans les faits, des conseillers principaux d'éducation. En effet, lorsque les conseillers principaux d'éducation (CPE) rencontrent trop les élèves, c'est que « *ça ne va pas bien pour eux* ». Pour preuve, les établissements enregistrent une montée significative du nombre d'exclusions temporaires et définitives (Moignard, 2014) qui contraste avec la promotion institutionnelle régulière de la « *sanction éducative* ». Au final, force est de reconnaître que la formation des étudiants, en matière de spécificité adolescente, est prise dans des fortes contradictions. Ainsi, selon eux, les débuts de leur socialisation professionnelle consistent à « *raccrocher les morceaux* » et à endosser avec plus ou moins de désenchantement,

ce qu'ils nomment des « *hypocrisies* », pour faire ensuite des « *deuils* », et rédiger leurs mémoires professionnels.

3. Élèves émigrés et descendants de migrants : comment penser la catégorie ethnoculturelle à l'école ?

S'agissant de la mobilisation de la notion de culture en direction des élèves émigrés ou issus de parents migrants, les ambiguïtés de la formation ne sont pas moindres. Inspirant le modèle républicain dominant jusque dans les années 1960, une conception humaniste a donné tout son sens au grand projet éducatif français : les groupes doivent abandonner leurs particularismes culturels, contraires à la raison et au progrès. L'institution scolaire socialise les élèves aux normes d'une société qui se pense universelle et neutre, processus servi au plan politique par le principe de laïcité. Pour Émile Durkheim, rien n'est d'ailleurs plus nécessaire que la superposition de la culture nationale française et de la raison (Zoïa, 2013, p.22). Dans les années 1970, avec l'afflux à l'école d'enfants d'origine maghrébine, l'approche dite interculturelle se développe, et la ressource de la notion de culture, au sens pluriel et anthropologique, est mobilisée par l'institution pour modifier le regard sur des « autres », minoritaires et socialement défavorisés. Dans cette perspective, ces élèves différents seraient étiquetés comme faibles, car leurs difficultés proviendraient de leur insuffisante maîtrise de la langue et des codes culturels français. Cette position, adossée à la notion de capital culturel, remporte un franc succès académique, même si une contradiction entre une orientation objectiviste – un *capital* – et une orientation culturaliste – un *arbitraire* – la rend quelque peu contradictoire : si l'école favorise les élèves proches d'un modèle dominant et pénalise ceux qui en sont éloignés, elle exerce une violence symbolique sur ces derniers. Mais si ce modèle constitue un capital, alors la question se pose bien d'une hiérarchie culturelle¹⁰.

L'exemple du rapport au savoir des élèves des milieux populaires, culturellement et socialement déterminé, est significatif. Cet aspect des travaux des chercheurs, initié par Pierre Bourdieu en France, est aujourd'hui connu et stabilisé dans la formation des futurs enseignants en ESPE, si bien que paradoxalement, la formation entérine, si elle n'aborde pas cette question de façon plus fine, une conception fixiste de la culture. En effet, malgré la diffusion déjà ancienne des approches lévi-straussiennes de l'identité comme « bricolage », la « culture » a tendance à être pensée comme un ensemble de normes héritées, caractéristiques de la société d'origine, et construites avant l'immigration ; leur maintien retarderait alors le processus d'intégration à la société élargie, et leur dissolution progressive le favoriserait. Un certain nombre de travaux ont d'ailleurs contribué à la construction de la question de l'immigration en termes quasi exclusifs d'intégration à la nation¹¹. Pratiques ou modes de vie semblent l'expression de traits culturels substantiels, appelés normalement à se résorber, et ceci plus ou moins facilement selon les origines (Lagrange, 2010). Des travaux plus récents viennent affiner les liens entre spécificités culturelles de différents migrants, positions sociales initiales dans le pays de départ, et réussite scolaire des enfants (Simon & Tiberj, 2016).

Or, la contradiction entre les deux modèles souvent mis en avant par l'institution, à savoir un modèle intégrateur/émancipateur et un modèle culturaliste/communautariste – à défaut de travailler réellement en profondeur – est superficielle. C'est bien à travers les situations vécues que comportements et pratiques des descendants de migrants ou des émigrés, parents et enfants, prennent sens : autrement dit, ce n'est pas la société rurale et idéalisée du Maghreb, celle des parents ou des grands-parents, qui est la référence des descendants d'émigrés lorsqu'ils évoquent leurs origines, mais une société développée et moderne, ce qui leur permet de contourner le conflit identitaire Français/émigré dans lequel ils sont pris (Étiemble, 2003).

¹⁰ Claude Grignon et Jean-Claude Passeron ont montré que la notion de capital culturel tend à porter des jugements de valeurs dévalorisants vis-à-vis des pratiques populaires (1985).

¹¹ On pense à ceux de Michèle Tribalat (1995) ou de Louis-André Vallet et Jean-Paul Caille (1996) sur la réussite scolaire des élèves étrangers ou issus de l'immigration.

Dans la même perspective, les recherches ont montré que ce sont les expériences de discriminations qui réveillent les identités (Ogbu, 1992).

Si l'on rencontre peu d'explications par la culture d'origine, lorsque des problèmes d'ordre scolaire concernent des enfants favorisés d'origine anglaise, allemande... (que l'on ne nomme d'ailleurs pas « émigrés ») c'est pourtant l'explication par la culture qui est spontanément avancée par un grand nombre d'étudiants lorsqu'il s'agit d'expliquer les difficultés de leurs élèves. Ainsi, dans le cadre de la formation, il semble crucial de travailler avec les étudiants l'idée qu'expliquer des pratiques par la « culture maghrébine » par exemple, n'a pas de sens en dehors de l'inscription de ces traits culturels, ou de ces pratiques dites culturelles, dans des rapports sociaux et des usages. Comme plusieurs recherches l'ont montré, le réveil de certains comportements interprétés comme ethniques s'opère en effet dans des conditions spécifiques de ségrégation ou de ressenti de discriminations à leur endroit, qu'il s'agisse alors de retournement de stigmatisme (Goffman, 1975).

La fréquentation des étudiants montre qu'ils sont prisonniers de ces contradictions, en intériorisant de plus qu'ils seront les agents d'une domination sociale (que les résultats PISA confortent puisque les élèves issus d'émigrés en France sont deux fois plus susceptibles de compter parmi les élèves en difficulté¹²). En effet, d'une part la négation des différences culturelles dans l'espace public fonde le modèle républicain porté par l'école et les identités culturelles y sont conçues comme le contraire de la citoyenneté. D'autre part, la valorisation des identités, par la reconnaissance qu'elle entraîne de l'altérité, est vécue comme dangereuse car elle remet en cause un attachement identitaire laïque : la république pour eux *ne peut pas* être une option culturelle comme une autre. Plus encore, au travers d'entretiens menés avec des étudiants descendants d'émigrés, se dégage l'idée qu'ils ne souhaitent pas du tout voir abordée en formation la question de leur origine : ils établissent une ligne de partage nette et ferme entre ethnicité (au sens de sentiment d'identité) et parcours de formation. Certains d'entre eux affirment ainsi ne pas vouloir parler « *de ça devant les autres* », devoir « *se tenir à carreau sur le sujet* » ou « *être irréprochables* ». D'une façon générale, ils témoignent d'une bonne volonté culturelle et d'une conformisation aux idéaux dominants de la société française que l'on a pu relever dans des analyses fines sur le sujet (Streiff-Fénard, 2006, 2013). Au final, cette bipolarité académique alimente pour tous le sentiment de ne pas être armé pour affronter la différence culturelle sur le terrain.

La question du voile des étudiantes à l'université l'illustre de façon frappante : des débats parmi les formateurs en ESPE portent sur le fait de l'interdire, au double motif contradictoire suivant : d'une part, « *les étudiantes se destinant aux métiers de l'éducation doivent commencer dès leurs études à enlever leurs voiles pour respecter la neutralité laïque* » ; d'autre part, insiste un formateur : « *nos identités républicaines doivent être respectées. Il s'agit de toute notre histoire, on ne peut pas les bousculer comme ça* »¹³. À plusieurs reprises, et plus encore après janvier 2015, un durcissement est sensible dans les établissements et les universités. Nous avons vu des étudiantes soit remettre des voiles qu'elles avaient enlevés suite à des pressions subtiles de l'institution, d'autres, de tous horizons, revenir en arrière sur des débuts de travail de recherche relatif à l'histoire des religions, « *trop dangereux pour le concours* ». Les formateurs eux-mêmes écartent d'ailleurs ces thèmes au motif qu'ils pourraient « *exacerber la violence en classe* », ce que l'on retrouve dans plusieurs travaux de recherche (Mandon, 2005)¹⁴. Le fait est que des orientations opposées marquent les manuels scolaires : tandis que la loi Taubira 2001 conçoit l'esclavage comme un crime contre l'humanité, la loi du 23 février 2005 stipule que « *les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord* ». Au final, les choix des étudiants montrent un évitement de

¹² Ces derniers présentent, même après contrôle du milieu socio-économique, des scores inférieurs à ceux des élèves autochtones, à raison de 37 points contre 27 en moyenne dans les pays de l'OCDE (*PISA France, Faits marquants*, OCDE, 2013). L'enquête PISA répartit les élèves en trois groupes : les élèves autochtones, les élèves de la deuxième génération et les élèves de la première génération. Il s'agit de définir leur ascendance autochtone ou allochtone.

¹³ Le communautarisme se présente ainsi là où on ne l'attend pas.

¹⁴ « S'autoriser du manque de temps pour contourner la leçon sur les origines du christianisme en programme de sixième, on allège (c'est licite) la première partie de celui de seconde. L'omission devient explicite, les rapports en témoignent, lorsqu'elle concerne judaïsme ou islam, au nom de l'inquiétude des professeurs face à des questions très brûlantes dans certains établissements » (Mandon, 2005, p.22).

ces thèmes – alors que ces derniers alimentent pourtant régulièrement les débats de la salle des professeurs – et témoignent également du déclin progressif de leurs efforts pour concilier loyauté institutionnelle et posture critique : « *Si on doit penser, on le fera ailleurs.* »

Conclusion

Contrairement à ce que laisse entendre la notion de conflit de socialisation, les valeurs et les comportements des émigrés et de leurs enfants ne sont pas le produit d'une plus ou moins grande résistance à l'incorporation d'éléments de la société majoritaire (Simon, 2013), mais dépendent largement du modèle de la société d'accueil (Streiff-Fénard, 2006) et témoignent de constructions et d'aménagements identitaires subtils. Notre analyse montre que la formation universitaire des futurs enseignants évite ces sujets qui travaillent pourtant en retour l'institution scolaire et la société. Cet évitement est compensé par des approches institutionnelles de réaffirmation de valeurs républicaines qui ne sont pas débattues. Nous pouvons reprendre l'expression d'une étudiante et parler de son « *foulard républicain* » : ce signe, que sa mère n'arbore pas, autorise pour elle une démarche négociée. Cette complexité gagnerait à être travaillée en formation pour les étudiants et stagiaires futurs enseignants. S'ils en pressentent la nécessité, ces derniers – ainsi que leurs formateurs – la redoutent tout autant. L'institution scolaire, incarnée par les instances hiérarchiques locales, leur propose un habitus « qui sait », qui a des réponses et les applique, alors que ses représentants sont en réalité individuellement en grande insécurité sur la maîtrise de ces enjeux contemporains. Cette situation se complique particulièrement lorsque la formation, qui se veut adossée à la recherche, préconstruit et typifie tout un ensemble de problèmes propres aux enseignants débutants¹⁵ : peur du manque d'autorité, rencontre avec les publics difficiles, etc.

Trop de contradictions entre la lettre et la réalité encadrent les expériences des uns et des autres, notamment entre un modèle républicain comme idéal indépassable et une forme d'essentialisation des publics. L'école a longtemps conçu ses problèmes – d'autorité, d'incivilité, d'échec scolaire – comme l'effet sur elle de dysfonctionnements externes. Si en quelques décennies, elle a tenté de se transformer en un lieu ouvert, de grandes avancées restent encore à réaliser. En 2006, Jean-Paul Payet écrivait que le défi était de concevoir une formation qui alerte les futurs enseignants sans les alarmer, qui les amène à prendre du recul par rapport à leurs présupposés sans se culpabiliser, qui les encourage à se décentrer sans abandonner leur place, qui les introduise à la complexité sans les conduire à l'impuissance du relativisme. Force est de constater que le chantier reste très largement ouvert.

Bibliographie

BECQUET V. (2009), « Se saisir du conseil de la vie lycéenne : des principes à l'exercice de la fonction de délégué », *Carrefours de l'éducation*, n°28, p.65-80.

BECK U. (2006), *Qu'est-ce que le cosmopolitisme ?*, Paris, Aubier.

DEBARBIEU E. (1999), « Une violence fin de siècle », Van Zanten A. (dir.), *L'École : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

DEBRE R. (2002), *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Paris, La Documentation Française.

ETIEMBLE A. (2003), « Filles de migrants, entre modernité et endogamie », *Hommes et migrations*, n°1242 (Marocains de France et d'Europe), p.32-42.

FELOUZIS G., LIOT F. & PERROTON J. (2005), *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil. □

¹⁵ Voir les protocoles de recherche/formation Neopass.

GEAY B., ORIA N. & FROMRD L. (2009), « La remise en ordre symbolique de l'institution. Les conseils de discipline dans l'enseignement secondaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°178, p.62-79.

GOFFMAN E. (1975), *Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.

GRIGNON C. & PASSERON J.-C. (1985), *Le Savant et le Populaire*, Paris, Seuil.

ESTERLE-HERIBEL M. (2006), « Les formations des enseignants à la "diversité culturelle" en France : les mots pour le dire ? », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°4, p.217-232.

HERSENT J.F. (2003), « Les pratiques culturelles adolescentes », *Bulletin des Bibliothèques de France*, n°48/3, p.12-21.

ICHOU M. (2013), « Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège », *Revue française de sociologie*, 2013/1, vol. 54.

LAGRANGE H. (2010), *Le Dénî des cultures*, Paris, Seuil.

LEGENDRE F. (2002), « Diversité culturelle et pratiques pédagogiques. Opinions et attitudes des nouveaux professeurs des écoles de l'académie de Créteil », *VEI Enjeux*, n°129, CNDP, p.190-206.

MANDON G. (2005), « Les professeurs et la dimension religieuse », *Les Cahiers pédagogiques*, n°431, p.32-34.

LAMONT M., HARDING D. & LUIS SMALL M. (2010), « Reconsidering Culture and Poverty », *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 629.

MARTUCELLI D. & BARRERE A. (1998), « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue française de sociologie*, vol. XXXIX, n°4, p.651-671.

MOIGNARD B. (2014), « Le collège fantôme. Une mesure de l'exclusion temporaire des collégiens », *Diversité*, n°175.

OGBU J. (1992), « Les frontières culturelles et les enfants de minorités », *Revue française de pédagogie*, n°101, p.9-26.

PASQUIER D. (2005), *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement.

PAYET J.-P. & VAN ZANTEN A. (1996), « L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique », *Revue française de pédagogie*, n°117, p.87-149.

PAYET J.-P. (2006), « L'interculturel est-il soluble dans la modernité ? Fragilités et défis de la formation des enseignants à la complexité culturelle », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°4, p.205-215.

SAHLINS M. (1980), *Critique de la socio-biologie. Aspects anthropologiques*, Paris, Gallimard.

SIMON P. & TIBERJ V. (2016), *Les registres de l'identité. Les immigrés et leurs descendants face à l'identité nationale*, Document de travail, n°176, Série Trajectoires et Origines (TeO), Enquête sur la diversité des populations en France, Paris, INED.

SINGLY (de) F. (2006), *Les Adonaissants*, Paris, Armand Colin.

STREIFF-FENARD J. (2006), « À propos des valeurs en situation d'émigration : questions de recherche et bilan des travaux », *Revue française de sociologie*, vol. 47-4, p.851-875.

STREIFF-FENARD J. (2013), « Penser l'Étranger. L'assimilation dans les représentations sociales et les théories sociologiques de l'immigration », *Revue européenne des sciences sociales*, n°51-1, p.65-93.

TRIBALAT M. (1995), *Faire France. Une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, La Découverte.

VALLET L.-A. & CAILLE J.-P. (1996), *Les Élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble*, « Les dossiers d'Éducation et formations », n°67, Paris, MEN, DEP.

WIEWORKA M. (2001), *La différence*, Paris, Balland.

ZOIA G. (2013), « Morale laïque et identité à l'école », *Le Télémaque*, n°43 (École publique et émancipation), p.73-86.

ANTOINE AGRAZ.....	113
<i>Étudier l'imaginaire du stage en Institut Médico-Éducatif : un outil pour mieux situer le rapport à l'abstraction des jeunes accueillis</i>	
VANESSA DESVAGES-VASSELIN & PABLO BUZNIC-BOURGEACQ.....	124
<i>L'enseignant et le jeu : de l'expérience de joueur à l'enseignement du jeu ?</i>	
GAËLLE ESPINOSA.....	142
<i>Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie</i>	
CHRISTINE VIDAL-GOMEL	154
<i>Prévention des risques professionnels et formation : éléments de réflexion à partir de la didactique professionnelle et de l'ergonomie</i>	

Étudier l'imaginaire du stage en Institut Médico-Éducatif : un outil pour mieux situer le rapport à l'abstraction des jeunes accueillis

Antoine Agraz¹

Résumé

L'objet de cet article est de décrypter l'imaginaire des jeunes accueillis en IME (Institut Médico-Éducatif) du point de vue de leurs représentations de la formation en stage. Nous nous inscrivons ici dans un double ancrage théorique (Gaston Bachelard et Gilbert Durand) pour analyser la dimension symbolique de la formation en stage à l'IME, à l'aune de l'intérêt porté à cette dernière par les jeunes accueillis. Comment la formation en stage est-elle investie symboliquement par les jeunes de l'IME ? Quelles en sont les images dominantes ? L'imaginaire des jeunes de l'IME détermine leur représentation du stage, donc leur façon de s'y conduire. Nous verrons également que l'histoire des idées dans le champ du handicap intellectuel et de la pédagogie donne du sens à l'étude des nuances et des dimensions cachées liées à l'imaginaire du stage. Nous concluons en montrant comment nos résultats convoquent la question complexe et fondatrice de l'accès à l'abstraction dans le cadre du stage pour le public accueilli en IME.

1. Éléments de contextualisation et position du problème

« L'éducation des adolescents affectés d'une déficience intellectuelle accueillis en institut médico-professionnel va bien au-delà de leur initiation à des savoir-faire professionnalisants » (Horvais, 2015, p.182). Cette phrase pose le problème qui nous intéresse ici, à savoir dépasser un certain nombre de stéréotypes liés à la situation de handicap intellectuel (et à sa stigmatisation) pour parvenir à mieux cerner la face cachée, symbolique, de la formation des jeunes accueillis en Institut Médico-Éducatif (IME). Nous avons montré, dans une recherche précédente (Agraz, 2015, p.126-128), qu'une intention d'apprendre en stage était dominante dans les représentations de ce public avec handicap intellectuel, bien que cette valeur semble insuffisante pour une construction du sens des apprentissages de l'alternance. Nous avons également mis en exergue le lien entre la formation des jeunes accueillis en IME et le paradigme du « monde problématique » (p.121), ce qui signifie que « les repères servant à guider l'expérience ne sauraient provenir que de l'expérience même, comme l'avait bien vu Dewey » (Fabre, 2012, p.38). C'est cette expérience que nous interrogeons ici, en nous focalisant sur l'imaginaire des stages en IME.

Nous voudrions, dans le présent article et en appui sur le cadre théorique de Bachelard prolongé par Durand, son « *continueur* » (Wunenburger, 2013, p.49-52), approfondir la réflexion autour de cette intention d'apprendre et étudier comment l'image du stage accède au statut de symbole en se polarisant autour des deux régimes définis par Durand, à la suite de Bachelard : le régime diurne (rationalité scientifique) et le régime nocturne (habitation poétique du monde). L'objectif est de tenter une classification des symboles de la formation à l'IME, du point de vue des conceptions des jeunes accueillis. Comment les jeunes argumentent-ils symboliquement leur formation en stage ? Quelles sont les motivations symboliques qui sous-tendent leur formation ?

¹ Moniteur-éducateur dans un Institut Médico-Éducatif, doctorant en sciences de l'éducation au laboratoire CIVIIC de Rouen et chargé de cours à l'Université de Limoges en sciences de l'éducation et STAPS.

■ Émergence d'un instant d'apprendre en stage

L'instant d'apprendre s'associe à cette idée d'avoir, de la part d'un sujet, non contraint de réussir dans son action, simplement « *le "loisir" de s'étonner* » (Reboul, 2010, p.84). Cette posture n'en constitue pas moins une manière d'inventer de nouveaux problèmes (p.86). Le stage semble se former, dans l'esprit des jeunes de l'IME, comme instance d'étonnement. Le bien-fondé de l'étonnement réside dans le fait qu'il nous aide à prendre conscience de notre ignorance. S'étonner est au fondement du besoin d'éducation. L'éducation doit s'appuyer sur cette instance pour mobiliser l'intelligence. Il faut s'étonner pour pouvoir expliquer : « *C'est ainsi que l'étonnement pédagogique comporte nécessairement deux volets : l'écart, avec ce qu'on n'avait pas encore remarqué, et l'évidence qui, jusque-là, nous avait échappé* » (Meirieu, 2014, p.19). Pour que l'étonnement prenne le statut de problématisation, il est nécessaire d'articuler données et conditions du problème (Fabre, 2014, p.101). Le problème se pose ici en termes d'émergence. D'ailleurs l'émergence peut être vue comme « *un moment pré-intellectuel et donc un désordre* » (Freiden, cité par Charbonnier, 2009, p.70). L'insignifiant *a priori* est porteur de signification : « *Mais nous nous vouons dans ces pages à l'étude de l'insignifiant. Il s'y révèle parfois d'étranges finesses. Pour les révéler, mettons-les sous le verre grossissant de l'imagination* » (Bachelard, 2011b, p.109). Bachelard ajoute qu'il n'y a rien d'insignifiant dans le psychisme de l'humain (p.129). Certes cet engagement vers l'apprendre peut paraître modeste, car peu détaillé par les jeunes (Agraz, 2015, p.126). C'est une humble image.

Mais le stage n'est pas pour eux un élément anodin, ordinaire. Il y a un étonnement, une rêverie derrière cet objet. La rêverie chez Bachelard est le dynamisme qui crée de l'imagination. Il ne faut pas la confondre avec le rêve nocturne (Bachelard, 1997, p.36). Dans le rêve nocturne, le moi s'endort. Dans la rêverie, l'image réveille le psychisme et l'imagination est une ouverture sur un monde original. Le monde de la rêverie est sans condition : « *Habitant vraiment tout le volume de son espace, l'homme de la rêverie est de toute part dans son monde, dans un dedans qui n'a pas de dehors. Ce n'est pas pour rien qu'on dit communément que le rêveur est plongé dans sa rêverie. Le monde ne lui fait plus vis-à-vis. Le moi ne s'oppose plus au monde. Dans la rêverie, il n'y a plus de non-moi. Dans la rêverie, le non n'a plus de fonction : tout est accueil* » (Bachelard, 2005, p.144). La rêverie du stage constitue le premier moteur vers la connaissance objective de l'alternance à l'IME. En effet, selon Bachelard, il faut de toute façon commencer par rêver pour ensuite avoir la volonté de comprendre. L'image est première. Dès lors que l'instant présent réunit les conditions du progrès, le présent triomphe sur les autres instances du temps et c'est l'être qui s'en trouve enrichi : l'instant est tout entier dans sa dynamique de progrès, qui, elle-même, est inscrite dans un temps original. « *Le temps ne dure qu'en inventant* » (Bachelard, 2011a, p.86).

Nous inscrivons donc l'émergence d'un instant d'apprendre en stage à l'IME dans le modèle de la « *pensée nocturne* » que reprend Fabre, à la suite des travaux de Bachelard et de Durand. Fabre la définit comme une « *pensée attentive aux nuances, aux contextes, à l'histoire, une pensée nocturne* » (2012, p.31). Nous souhaitons donc analyser ici, à partir des représentations des jeunes en IME, les schèmes organisateurs de leur pensée du stage du point de vue symbolique. Nous nous appuierons pour ce faire sur la classification élaborée par Durand (1984). En effet, le nocturne comme structure psychique a été « *repéré par Gaston Bachelard et travaillé par Gilbert Durand* » (Fabre, 1995, p.180). Pour tenter d'atteindre ce « *clair-obscur* » du nocturne, il est nécessaire de s'intéresser au diurne (*Ibid.*). Nous présenterons donc, par la suite, un ensemble de données qualitatives issues de la manière dont les jeunes en IME conçoivent leur stage, en mettant ces données en rapport avec les deux régimes (diurne et nocturne) définis par Durand.

2. Approche théorique du clair-obscur de la formation à l'IME avec Durand

Durand postule la « *sémantité des images* » (1984, p.437). Les images ont un sens et le symbole est à la source de la pensée. L'image est première et le concept est enraciné dans un fond imaginaire. Selon Durand, l'imagination constitue la matrice de la raison : « *C'est ce "sens" des métaphores, ce grand sémantisme de l'imaginaire qui est la matrice originelle à partir de laquelle toute pensée rationalisée et son cortège sémiologique se déploient* » (p.27). Durand élabore trois grandes structures liées à trois rapports au monde différents : diurne, nocturne ou mystique, synthétique. Chaque structure oriente notre façon de voir le monde. Ces structures n'ont de sens qu'incarnées dans des symboles, dont nous verrons plus loin la nature du point de vue de la formation des jeunes en IME. Pour cet auteur, ce sont les représentations imagées qui sont premières, donc nous suivons Bachelard et Durand en postulant, au regard de nos résultats précédents (Agraz, 2015), que la représentation du stage comme un instant d'apprendre est première chez les jeunes de l'IME. C'est notre parti pris dans cet article.

■ Régime diurne de l'image

Durand élabore une classification des structures premières de l'imaginaire selon un trajet anthropologique qui va de la réflexologie aux symboles archétypaux en deux grandes polarités : le régime diurne et le régime nocturne (Durand, 1984). Le régime diurne s'exprime par une pensée par antithèse et une logique manichéenne des images (schèmes verbaux de la séparation). Ce régime est en rapport avec les représentations des schizophrènes (p.206), où l'on repère un défaut d'unité de la pensée. Ses structures sont de type schizomorphe, en lien avec des processus d'idéalisation, de coupure, inscrites dans le registre polémique. On y trouve une obsession de la distinction et le primat de la symétrie dans la représentation. Ce régime valorise les principes d'identité, d'exclusion, de cloisonnement et de contradiction. Il mobilise les schèmes verbaux de la montée (opposée à la chute) et de la distinction (p.307). Ce qui est visé par ce régime, c'est d'échapper à « *l'irréversibilité du temps dans un désir d'éternité qui se manifeste à la fois par la construction de systèmes explicatifs anhistoriques et par des "gestes" héroïques. Le platonisme est – dans l'histoire des idées – la figure typique de ce régime* » (Fabre, 2002, p.42).

■ Régime nocturne de l'image

Le régime nocturne de l'image correspond à une « *inversion des valeurs* » (Durand, 1984, p.379). Les schèmes de l'intimité et de la profondeur y sont convoqués, on y rêve de bien-être, en opposition à la logique de conquête du régime diurne. Au contraire du régime diurne, il s'agit d'appivoiser le temps, ce qui reviendrait à dire qu'il est nécessaire de maîtriser le temps de la formation en stage pour se former. Les schèmes verbaux sont ici « *lier* » ou « *relier* », « *murir* », « *progresser* ». Deux formes du régime nocturne sont définies par Durand : le nocturne mystique (antiphrasique) et synthétique (dramatique ou cyclique). Nous avons retenu, dans notre analyse du nocturne de la formation en IME, les structures synthétiques, car celles-ci se rapprochent le plus de nos résultats. Les structures synthétiques « *harmonisent en un tout cohérent les contradictions les plus flagrantes* » et « *intègrent en une suite continue toutes les autres intentions de l'imaginaire* » (p.399). Les distinctions et les oppositions sont conservées par la cohérence.

La mentalité synthétique s'inscrit dans le registre dialectique (p.403). On peut en effet affirmer une valeur mais sans pour autant déconsidérer la valeur contraire. La raison nocturne s'intéresse à la question du sens, « *en essayant de comprendre comment ce sujet, cet acteur, donnent eux-mêmes sens à leurs actes et quel peut-être ce sens* » (Fabre, 1997, p.55). Contrairement au régime diurne, l'expérience n'est pas reproductible ici. On cherche à appivoiser le devenir, à réconcilier les oppositions dans le temps. La recherche du compromis est constitutive du régime

nocturne et nous verrons plus loin comment un tel compromis peut renvoyer à deux rapports à la formation différents mais non moins potentiellement complémentaires.

3. Cadre méthodologique

Dans une recherche précédente, nous avons examiné les représentations des jeunes de l'IME vis-à-vis du stage, en nous centrant sur le rapport au tutorat à l'aune de ce que le tuteur peut représenter sur le plan affectif pour les jeunes en stage (Agraz, 2015, p.124-126). Dans le présent article, nous avons choisi d'approfondir cette représentation tutorale, en l'examinant cette fois du point de vue de la manière dont les jeunes conçoivent la tâche à accomplir dans leur stage. Nous allons voir qu'il s'agit ici de penser le stage au travers du régime diurne de l'image, c'est-à-dire une pensée qui procède par antithèse, coupure, distinction. Notre échantillon se compose de vingt jeunes interrogés dans le cadre d'entretiens semi-directifs (garçons et filles âgés de 17 à 20 ans avec une déficience intellectuelle légère ou moyenne). Le choix d'avoir interrogé vingt jeunes s'est inscrit dans un critère de validation méthodologique lié à la dimension de saturation, entendue comme le « *moment lors duquel le chercheur réalise que l'ajout de données nouvelles dans sa recherche n'occasionne pas une meilleure compréhension du phénomène étudié* » (Mucchielli, 2012, p.226). Nous avons opté pour l'entretien semi-directif, outil modulable avec ce type de population, à condition de respecter certaines conditions : construction du discours, cognition, relation interviewer-interviewé (Guillemette & Boisvert, 2003). Nous nous inscrivons dans le paradigme compréhensif où nous recherchons le sens que les jeunes de l'IME donnent au tutorat, à l'aune des significations qu'ils attribuent à la réalisation de leurs actions dans le cadre du stage. Notre analyse thématique des données s'inscrit dans une « *cohérence thématique inter-entretiens* » (Blanchet & Gotman, 2001, p.98). Ajoutons que nous étudions les stages que les jeunes effectuent, à l'extérieur de l'IME, dans des domaines tels que la maçonnerie, la peinture, les activités de ménage, de cuisine et de blanchisserie ou encore les espaces verts.

■ Analyse des données en lien avec le régime diurne de l'image

Sur les vingt jeunes interrogés, douze (plus d'un jeune sur deux) conçoivent le tutorat comme une aide dans la réalisation finalisée de la tâche. Parmi ces douze jeunes, nous pouvons subdiviser trois catégories :

- Cinq jeunes évoquent l'idée de finalisation de l'action avec l'aide du tuteur : « *à porter des trucs lourds* » (Ent n°1²), « *... par exemple il fallait les sortir d'un champ (chevaux) et elle est venue m'aider pour les sortir d'un champ* » (Ent n°8), « *il m'aide à faire les silos [...] il peut m'aider à dégager les silos en côté, enlever la terre et replier la bâche dessus. Il m'aide à tirer la bâche* » (Ent n°15), « *Ben c'est lui qui est responsable de toi pendant la durée du stage et qui va t'apprendre certains trucs, par exemple les trucs les plus importants quoi* » (Ent n°16), « *il m'aidait à râcler les feuilles, à prendre le bac et à les mettre dedans* » (Ent n°17).

Parmi ces cinq exemples, une précision peut être apportée concernant Ent n°16 : apprendre les « *trucs les plus importants* » semble se rapprocher de ce qu'Astolfi nomme le « *kit de survie* » ou le « *smic des connaissances* », en faisant référence au minimum vital de savoirs que l'on confère souvent aux populations les plus démunies telles que celle accueillie en IME, alors que ce sont justement celles-ci qui auraient sans doute le plus besoin d'une exigence en termes d'apport conceptuel pour penser le monde. Il apparaît que cette conception tutorale ne s'inscrit pas dans une logique d'évaluation intégrée aux apprentissages qui « *caractérise le processus formatif lui-même et la reconnaissance par les acteurs de leur propre évolution* » (Astolfi, 2008, p.241).

² Dans un respect d'anonymat, nous avons nommé les jeunes interrogés par le sigle Ent suivi du numéro de l'entretien : Ent n°1 correspond au 1^{er} entretien réalisé, etc.

- Cinq autres jeunes inscrivent leur représentation de l'action à réaliser à partir d'une action reproductrice par rapport au tuteur : « *il te donne les instructions et puis après toi tu dois faire si tu sais bien sûr, si tu sais faire et il te dit qu'est-ce qu'il fait faire et après tu fais...* » (Ent n°4), « *Ben c'est lui qui vient pour nous aider pour faire, j'sais pas comment dire ça, pour nous dire ce qu'on a à faire, ou nous apprendre* » (Ent n°12), « *Ben des fois il me fait voir quand j'arrive pas les taies d'oreiller, il m'fait voir et après je le fais* » (Ent n°13), « *Il est là pour t'expliquer ce qu'il faut faire, et puis pour t'apprendre ce qu'il faut faire. Pour t'aider à faire des plats par exemple, puis pour t'aider à apprendre le ménage et tout, à faire le ménage* » (Ent n°3), « *Ben, à expliquer, à expliquer comment ça se passe le travail. À les écouter aussi, pour voir si tu fais quelque chose de mal ou pas bien, ça dépend* » (Ent n°9).
- Les deux derniers partagent une conception du tutorat centrée sur la logique productive de l'entreprise, qui ne permet pas au stagiaire d'être au premier plan en termes d'apprentissage. Le premier évoque la contrainte de temps : « *ils m'ont pas beaucoup aidé parce que quand mon premier stage j'ai eu lieu, c'était, c'était à J. à T., c'était une usine alors euh... personne s'occupait de moi parce qu'y avait, ça bougeait trop vite...* » (Ent n°18), alors que le second développe un argument lié à la qualité du produit dont les conséquences peuvent s'avérer fâcheuses si ce produit ne répond pas à la commande de l'entreprise : « *cette semaine j'suis allé faire un enduit chez mon patron, il m'a expliqué à affiner l'enduit, à bien faire propre pour que ça soye vraiment un produit vendable [...] Après y'a le nettoyage il t'explique faut faire du bon nettoyage et tout ça, parce que sinon tu vas pas être pris ou tu vas être viré euh, c'est très important le nettoyage après. La propreté du chantier et puis la propreté du produit qu'on a fait* » (Ent n°20).

Les aspects sous-jacents à ces types de conceptions du tutorat ne sont-ils pas liés à l'idée que la réalisation doit primer sur les conditions de réalisation, et donc sur les conditions de compréhension (primat du produit de formation sur le processus de formation) ? Nos résultats paraissent converger vers un paradigme de formation pédagogiquement organisé autour du taylorisme (reproduction des tâches) et du behaviorisme (contrôle des comportements). Les schèmes correspondants sont : division, chosification, reproduction (Meirieu, 2007, p.227), ce qui se rapproche du régime diurne de l'image. Interrogeant le produit fini (le résultat) de l'élève sur le plan scolaire (comme nous tentons de le faire à partir des conceptions du tutorat centrées sur la tâche à réaliser dans le cadre du stage), Meirieu souligne bien cette distinction importante entre processus et produit (p.225). En outre, à travers la manière dont les jeunes interrogés se représentent la tâche à réaliser, il n'est pas exclu qu'ils puissent repérer, chez le tuteur de stage, des « *signes extérieurs de compétence* » qui peuvent leur permettre, en fonction du niveau de capacités intellectuelles, de privilégier des apprentissages moins coûteux sur le plan cognitif (cette idée émerge dans les Ent n°4, n°13, n°16, n°18).

■ **Analyse des données en lien avec le régime nocturne de l'image**

Comme indiqué en début d'article, nous nous appuyons ici sur les données d'une recherche précédente qui a permis de mettre en relief une représentation très dominante dans l'esprit des jeunes de l'IME : l'intention d'apprendre en stage, bien que les termes de cet apprendre (ce que veut dire apprendre) ne soient pas précisés par les jeunes (Agraz, 2015, p.126-128). Notre intention est d'approfondir cette représentation de l'apprendre en la confrontant aux deux régimes de l'image définis par Durand. Au regard à la fois du caractère dominant, spontané et polysémique de cette représentation (le stage, c'est pour apprendre !), nous la classons en tant que symbole relevant du régime nocturne. Les jeunes de l'IME semblent se construire avec cette image de l'apprendre en stage qui crée du lien et le symbole de l'apprendre institue une identité commune pour ce public en situation de handicap. Comprendre la valeur symbolique des images suppose une démarche d'interprétation de ces dernières, appelée « *herméneutique* ». Cette discipline « *privilégie l'étude des opérations intellectuelles suscitées par l'expression symbolique* » (Wunenburger, 2001, p.76). Durand distingue les « *herméneutiques réductives* » qui réduisent les images à un « *signifié sans mystère* » (2008, p.43) et les « *herméneutiques instauratives* » qui s'intéressent à la pluralité de sens qu'elles évoquent. L'approche

herméneutique symbolique « *présuppose que l'homme se rapporte à ses images comme à des représentations à "double sens", ou dont le sens excède le donné de l'expérience* » (Wunenburger, p.76).

Dès lors, il serait réducteur de cantonner le stage à son unique observation empirique. Le symbole de l'apprendre évoque d'autres possibles. Le sens de l'apprendre peut acquérir le sens symbolique et figuratif d'une possibilité d'accès à l'abstraction. Le stage devient valeur symbolique de l'apprendre dès lors qu'il se détourne de sa dimension strictement comportementaliste et productive. Cela ne signifie pas que le stage ne conserve pas une dimension comportementaliste et productive (constitutive des stages en quelque sorte), mais à celle-ci s'ajoute une nouvelle valeur : la question de l'accès aux savoirs conceptuels. En effet, le symbole nous sert à devenir différent de ce que nous sommes, à devenir autre : « *La fonction symbolique est donc dans l'homme le lieu de "passage", de réunion des contraires : le symbole dans son essence et presque dans son étymologie (Sinnbild en allemand) est "unificateur de paires d'opposés"* » (Durand, 2008, p.68). Le symbole est une image qui donne à vivre du sens, une quête de sens pouvant être articulée dans notre réflexion autour de la problématique de l'abstraction dans le cadre des stages en IME.

■ 4. Une approche archétypale de la formation à l'IME

Les deux dimensions diurne et nocturne que nous étudions (la représentation comportementaliste de la pratique du stage et l'image dominante d'un instant d'apprendre) peuvent s'organiser en archétype car, « *dans le Régime Nocturne et spécialement ses structures synthétiques, les images archétypales ou symboliques ne se suffisent plus à elles-mêmes en leur dynamisme intrinsèque, mais par un dynamisme extrinsèque se relient les unes aux autres sous forme d'un récit* » (Durand, 1969, p.410). Pour éclairer notre propos, nous explorerons ce récit à partir de l'histoire des idées dans le champ du handicap intellectuel et de la pédagogie.

■ Imaginaire et histoire des idées

La pensée durandienne est une pensée universelle qui mobilise une pluralité de savoirs : l'histoire des idées constitue une des disciplines à partir desquelles se construit une « *science de l'imaginaire* » (Durand, 1994, p.51). L'histoire des idées dans le champ du handicap intellectuel et de la pédagogie permet de donner du sens à l'étude de ces images liées à la formation des jeunes en stage, de façon à mieux comprendre ce qui soutient cette culture formative en IME. Les questions que posent les jeunes de l'IME à travers leur imaginaire de la formation se rapprochent de celles qui ont fait obstacle à la construction historique du handicap intellectuel et de la pédagogie. Nos résultats semblent concorder avec l'idée d'un archétype du stage articulé autour d'une dimension d'accès à l'abstraction, ou encore la dichotomie entre concret et abstrait. Le stage vient toucher à l'inconscient des jeunes de l'IME en apportant des images ayant un caractère collectif. Les imaginaires personnels s'enracinent dans un fond commun. L'archétype, véritable « *point de jonction entre l'imaginaire et les processus rationnels* » (Durand, 1984, p.63), se distingue du symbole à travers son « *manque d'ambivalence, son universalité constante et son adéquation au schème* » (p.63). Les schèmes sensori-moteurs mobilisés dans le travail productif réalisé par les jeunes en stage participent de la construction de cette image archétypale. Le corps tout entier collabore à la constitution de l'image. S'intéressant à l'histoire de l'éducation spécialisée à travers sa dimension anthropologique, Wacjman analyse la construction des savoirs des éducateurs à l'aune de cette dimension. Ces savoirs puisent dans la philosophie des Lumières et se fondent sur « *une solide construction théorique empirique (le sensualisme) qui est comme le fil épistémologique, non pas d'une science, mais plutôt d'une discipline qui est devenue l'éducation spéciale ou spécialisée* » (Wacjman, 2008, p.5). Selon cet auteur, la réalité des pratiques éducatives actuelles est fondée sur la philosophie sensualiste dont Condillac (1715-1780) s'apparente comme le chef de file.

Wacjman situe « *le rejet du caractère initial de l'idée* » (p.12) comme l'un des invariants structurant l'éducation spécialisée, qu'il assimile au rejet de l'inconscient. Les méthodes médico-pédagogiques actuelles concernant la déficience mentale porteraient l'empreinte de cette éducation sensualiste selon lui. Un autre auteur (Desjardins, 2011, p.183) s'inscrivant aussi dans une approche anthropologique de la déficience intellectuelle met en exergue des processus d'apprentissage de l'incompétence de la part des personnes handicapées elles-mêmes. Selon cette perspective et à l'aune de nos résultats, apprendre à être incompétent ne peut-il pas coïncider avec la manière dont les jeunes de l'IME concentrent leur attention sur le produit et non sur le processus de formation ?

Meirieu reconnaît l'influence de la philosophie sensualiste chez Itard, médecin-éducateur de Victor, cet « enfant sauvage » découvert dans les bois de l'Aveyron et qu'on lui confie en 1801, à ceci près que, même s'il se réclame de Condillac, Itard, au travers de l'éducation de Victor, changera de registre ou d'« option » éducative : il réfléchira au lien entre ce que Victor est et ce qu'il veut qu'il soit. Ce lien est le lien créateur de la pédagogie. Itard se rendra compte que son projet de socialisation et d'instruction de Victor ne peut fonctionner « *qu'en s'appuyant sur le donné, non un "donné définitif" mais un donné point de départ qui va être enrichi par ce qu'il permettra d'atteindre et se construira ainsi de nouvelles potentialités* » (Meirieu, 1987, p.74).

Cette image archétypale du stage pourrait, selon nous, puiser également dans l'histoire des idées liées au champ de l'alternance. Les enjeux de l'alternance posent la question historique de l'articulation de deux systèmes : le système de formation et le système de production, et précisément dans la capacité du premier à se détacher du second. Meirieu y voit la tension toujours d'actualité entre deux mouvements qu'il nomme le « *mouvement de didactisation* » et le « *mouvement de finalisation* » (2009, p.289-291). Dès le XVI^e siècle, les compagnons du tour de France s'interrogent sur leur pratique du compagnonnage en repérant une question fondamentale : celle de la prise en compte simultanée de l'apprenti et du client. Selon Meirieu, on trouve dans les journaux des compagnons cette question de la satisfaction à la fois du client et de l'apprenti, qu'ils ont tentée de résoudre en mettant en place les cours du soir (« l'école du trait ») dans lesquels les compagnons enseignent « le trait » aux apprentis compagnons. Un siècle plus tard, il faut puiser dans Comenius (*La grande didactique*, XVII^e siècle) pour retrouver cette idée et comprendre la création de l'École comme « *lieu de l'erreur possible, un lieu du tâtonnement nécessaire, un lieu de l'apprentissage systématique et progressif où l'on échappe à l'aléatoire social* » (p.291), lieu détaché des contraintes liées à la situation productive. Cette problématique historique du client et de l'apprenti semble se dessiner dans les propos de Ent n°16 : « *Ben là pour l'instant j'apprends rien, j'donne plus un coup de main parce que ils sont après mettre une nouvelle cabine de peinture, faut défoncer le sol et tout ça, alors j'donne un coup de main. Puis j'aide les ouvriers à droite, à gauche, si ils ont besoin d'un coup de main. En ce moment, j'apprends pas grand-chose non. Non parce que j'suis plus après aider, j'suis plus après aider les autres, par exemple en carrosserie ou en mécanique, quand y'a des trucs lourds à porter, qu'on peut pas y porter tout seul, des trucs comme ça* ».

5. Discussion et conclusion

■ Le problème de l'accès à l'abstraction en stage

L'interprétation de nos résultats conduit à interroger la construction des compétences dans le cadre du stage, et plus spécifiquement à poser le problème de l'accès à l'abstraction. Peut-on soutenir ici que la question de l'abstraction soit véritablement associée à une ligne directrice ? Dans ses travaux, Horvais souligne particulièrement ce manque : « *Il serait certainement très utile de travailler à une formalisation de ces démarches pédagogiques menant à l'abstraction, en sorte qu'elles constituent un patrimoine commun reconnu, source d'inspiration pour l'ensemble des acteurs de l'éducation en IMPro* » (Horvais, 2012, p.215). Nous pensons que la prise en compte de l'abstraction en stage passe par la nécessité de réfléchir au sens du mot « former ». Selon Fabre, la formation est « *une action globale qui porte à la fois sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être* » (Fabre, 2006, p.22). Le processus de transformation profonde de la personne,

inhérent à la formation et défini par Fabre, ne peut se réduire aux seuls savoir-faire et savoir-être, tel qu'une lecture partielle de notre recherche pourrait le laisser penser. S'intéresser aux savoirs construits dans le cadre du stage revient à s'intéresser à la manière dont les jeunes de l'IME y conceptualisent leur pratique. Ainsi, à partir des travaux de Vygotski sur le développement des concepts quotidiens et concepts scientifiques (1997, chap.6), nous dégageons de nos analyses précédentes des éléments en relation avec ces travaux. Les concepts quotidiens font appel à des croyances relevant d'un vécu quotidien (Saussez & Paquay, 2004, p.5) alors que les concepts scientifiques se rapportent à des « *savoirs constitués* » (p.17). Nos résultats en rapport avec le régime diurne de la formation (pratique comportementaliste, réussite immédiate de l'action) semblent coïncider avec la définition des concepts quotidiens en termes de croyances ancrées dans le vécu quotidien du stage. De la même manière, nos résultats en rapport avec le régime nocturne (intention d'apprendre, sens symbolique de l'apprendre) semblent concorder avec la définition des concepts scientifiques en ce que ces résultats autorisent une possibilité d'accès à un degré de généralité plus important (conceptualisation plus grande) de façon à mieux résoudre les problèmes qui se posent en stage. Cette tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques n'est pas spécifique au public des IME puisqu'elle concerne également les stages dans les métiers d'enseignement : « *Or, c'est souvent le dialogue entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques qui posent problème aux stagiaires* » (*Ibid.*). Toutefois, les difficultés inhérentes à la population étudiée ici (handicap intellectuel) constituent, en quelque sorte, un effet de loupe dans ce domaine.

■ Tension entre « temps vécu » et « temps pensé » du stage

Comme nous l'avons indiqué ci-avant, réduire la formation en stage aux savoir-faire et savoir-être ne permet pas de prendre en compte la dimension symbolique émanant des représentations des jeunes de l'IME. Nous avons vu que Bachelard et Durand soulignaient l'importance d'associer à l'imagination un dynamisme de rupture. L'intérêt de notre contribution est justement de mettre en lumière cette dimension symbolique, cet imaginaire de la formation qui se rapproche d'un temps pensé du stage, en tension avec un temps vécu. Selon Bachelard, le temps pensé est lié « *aux engagements de la pensée rationnelle* » (Vinti, 2008, p.190). Ce temps de la connaissance est fortement attaché à l'Être : « *C'est dans ce temps qu'un fait devient un facteur. On qualifie mal ce temps en disant qu'il est abstrait, car c'est dans ce temps que la pensée agit et prépare les concrétisations de l'Être* » (Bachelard, 2001, p.17). Le temps vécu du stage, quant à lui, correspond au « *temps biologique, au temps perçu immédiatement* » (Vinti, 2008, p.191), c'est-à-dire, d'après nos analyses, au temps du stage qui consiste à mobiliser son corps dans une perspective de finalisation de la tâche (cf. partie Analyse des données en lien avec le régime diurne de l'image). À travers nos résultats, nous pouvons nous demander dans quelle mesure l'imaginaire du stage peut constituer la voie qui conduit à la dimension rationnelle de la formation. Quel dialogue potentiel peut-il exister entre le jeune de l'IME et le monde de l'abstraction (accès aux savoirs conceptuels) ? Les conditions de possibilité du passage de l'instant d'apprendre vers le processus « apprendre » (Houssaye, 2009, p.18-20) semblent inscrites dans l'enrichissement de l'expérience au niveau intellectuel. L'intention d'apprendre en stage exprimée par les jeunes de l'IME fait appel au processus par lequel le jeune accède au savoir. C'est ce processus qui a valeur symbolique et se trouve en quelque sorte dissimulé derrière une pratique comportementaliste du stage. Dès lors, un accès à la dimension rationnelle de la formation passe par une meilleure prise de conscience des concepts scientifiques du stage, dont la caractéristique est la capacité de « *définition verbale initiale* » (Vygotski, 1997, p.274). Cette capacité est réellement déficiente chez le public accueilli en IME : nos résultats d'observation antérieurs peuvent en témoigner (Agraz, 2015, p.126). Ajoutons que cette difficulté est à la fois nécessairement dépendante du « *processus de formation* » et « *des exigences de la profession (et de l'exercice professionnel) en matière d'utilisation de connaissances scientifiques* » (Saussez & Paquay, 2004, p.5). Dans ces conditions, il paraît donc essentiel qu'un étayage pédagogique puisse intervenir au niveau du « *dire sur le faire* », de façon à ouvrir l'avenir de la formation en stage des jeunes accueillis en IME (Feuilladiéu, Gombert, Assude, 2015, p.8). Nos résultats convergent donc vers l'idée que les jeunes de l'IME dirigent leur attention vers les savoirs pragmatiques du stage. En se focalisant sur la finalisation de la tâche, ils ne sont pas conduits à donner le maximum sur le plan cognitif et ne sont pas préparés à une

autoévaluation d'eux-mêmes. Pourtant, les travaux de Vygotski (Barisnikov & Petitpierre, 1994, p.170) ont bien montré que le développement des capacités d'abstraction pour un public avec déficience mentale est un enjeu d'importance. D'autres auteurs s'inscrivent dans cette même perspective, à l'instar de Mayen (2000) ou Horvais (2012). Les progrès en termes d'apprentissage passe par la capacité à articuler savoir empirique et savoir conceptuel.

Conclusion

Notre objectif était de mieux comprendre le champ imaginaire de la formation à l'IME du point de vue des représentations des jeunes accueillis dans ce type de structure spécialisée. Pour ce faire, nous avons interrogé le passage entre le stage tel qu'il est conçu par les jeunes de l'IME (à travers l'étude des schèmes diurnes qui le cantonnent à la réussite immédiate de l'action concrète) et une perspective nocturne d'accès à l'abstraction, à des savoirs conceptuels soulevés par l'image dominante d'un instant d'apprendre, plus encline aux enjeux d'une alternance (recherche de schèmes alternatifs). Dans la pensée nocturne, ces deux moments temporels sont à appréhender dans leur singularité respective et dans leur rapport dialectique. Et bien qu'il convienne de ne pas basculer dans une facilité d'esprit consistant à les mettre sur le même plan (Bachelard, 2007, p.19), le schème diurne de la réussite immédiate de l'action dans le cadre du stage semble phagocyter l'image nocturne, de sorte qu'« *au lieu de nous faire rêver et parler, elle nous fait agir* » (Bachelard, 2014, p.6), en intériorisant les traits de la perception présente (finalisation de la tâche productive). L'image de l'apprendre est certes première dans les représentations des jeunes, mais leur façon de concevoir la pratique du stage vient en quelque sorte obérer cette image initiale en la traduisant par des schèmes articulés autour d'un ordre empirique du stage. Cette double base (diurne-nocturne) apparaît comme la condition de possibilité d'une « *anthropologie du très proche* » (Gardou, 2013), entendue comme le fait de s'intéresser au vécu des personnes en situation de handicap et au décryptage du sens de ce vécu. D'où l'importance, avec Bachelard et Durand, d'associer à l'imagination un dynamisme de rupture. Pour éviter de basculer dans un immobilisme de l'esprit, le pédagogue doit s'inscrire dans une pédagogie du risque et « *faire rêver l'intelligence* » (Jean, 1983, p.123-124) de l'apprenant, de manière à transformer les conditions de possibilité du stage.

La philosophie de l'instant de Bachelard, que nous avons mobilisée pour penser le stage en IME, est intéressante en ce qu'elle permet une réflexion sur la capacité potentielle des jeunes à dire « Je », à être sujet de leur formation. L'unité du moi passe par la réunion de toutes les expériences vécues par le jeune dans son stage. Dans ce contexte, peut-on avancer que le jeune de l'IME a véritablement conscience de sa formation en tant que telle ? La tâche du pédagogue s'inscrit sans doute dans cet étayage à la prise de conscience de ce que signifie l'alternance et l'apprendre à l'IME, de façon à aider le jeune à pouvoir véritablement dire « je », c'est-à-dire être en mesure d'assumer la continuité de son expérience, l'aider à être le plus responsable possible des changements pouvant intervenir dans son parcours de formation, autant d'éléments favorisant un meilleur accès à la dimension rationnelle de la formation. Toutefois, ce que cette recherche ouvre comme questionnement transversal à l'aune de nos résultats, c'est la question de l'accès au patrimoine commun de la formation (Gardou, 2012), dont les jeunes accueillis en IME semblent quelque peu dépossédés. À l'inverse de ce que prône Gardou en se situant dans une approche inclusive (dans laquelle le sujet doit avoir la possibilité de « se produire »), il semble que nous soyons davantage ici sur le terrain du manque ((Feuilladiéu, Gombert, Assude, 2015, p.8).

Bibliographie

AGRAZ A. (2015), « Le rapport à la formation des jeunes accueillis en IME : une tension entre hétéroformation et autoformation ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°69, p.119-130.

BACHELARD G. (1997), *La psychanalyse du feu*, Saint-Amand, Gallimard.

- BACHELARD G. (2001), *La dialectique de la durée*, Paris, Presses Universitaires de France, 3^{ème} édition « Quadrige ».
- BACHELARD G. (2005), *La poétique de la rêverie*, Paris, Presses Universitaires de France, 6^{ème} édition « Quadrige ».
- BACHELARD G. (2007), *Le matérialisme rationnel*, Paris, Presses Universitaires de France, 3^{ème} édition « Quadrige ».
- BACHELARD G. (2011 a), *L'intuition de l'instant*, Paris, Presses Universitaires de France, 7^{ème} édition « Quadrige ».
- BACHELARD G. (2011 b), *La poétique de l'espace*, Paris, Presses Universitaires de France, 10^{ème} édition « Quadrige ».
- BACHELARD G. (2014), *L'Air et les songes. Essai sur l'imagination du mouvement*, Paris, Presses Universitaires de France, 10^{ème} édition.
- BARISNIKOV K. & PETITPIERRE G. (dir.) (1994), *Défectologie et déficience mentale. Vygotsky*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- BLANCHET A. & GOTMAN A. (2001), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan.
- CHARBONNIER S. (2009), *Deleuze pédagogue. La fonction transcendante de l'apprentissage et du problème*, Paris, L'Harmattan.
- DESJARDINS M. (2011), « La construction anthropologique des problèmes sociaux. L'exemple de la déficience intellectuelle », *Problèmes sociaux. Tome 1, Théories et méthodologies*, H. Dorvil & R. Mayer (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p.175-190.
- DURAND G. (1984), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 10^{ème} édition.
- DURAND G. (1994), *L'imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*, Paris, Hatier.
- DURAND G. (2008), *L'imagination symbolique*, Paris, Presses Universitaires de France, 5^{ème} édition « Quadrige ».
- FABRE M. (1995), « La formation comme régime nocturne : raison narrative et formation », *Education Permanente*, n°122, p.179-189.
- FABRE M. (1997), « La formation inconcevable et pourtant pensable. De quelques dualismes en formation », *Penser l'éducation*, vol. 1997-2, p.53-63.
- FABRE M. (2006), *Penser la formation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2^{ème} édition.
- FABRE M. (2012), « Éloge de la pensée nocturne », *Histoires de nuits au cours de la vie*, C. Schmutz-Brun (coord.), Paris, L'Harmattan, p.59-67.
- FABRE M. (2014), « De l'étonnement au problème », *Education Permanente*, n°200, p.97-105.
- FEUILLADIEU S., GOMBERT A. & ASSUDE T. (2015), « Vers l'accessibilité aux savoirs des élèves en situation de handicap », *Recherches en Education*, n°23, p.3-10.
- GARDOU C. (2015), *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*, Toulouse, Erès, 1^{ère} édition 2012.
- GARDOU C. (2013), « Une anthropologie du très proche », *Vers une anthropologie du handicap*, R. Grim (dir.), Paris, L'Harmattan, p.59-67.
- GUILLEMETTE F. & BOISVERT D. (2013), « L'entrevue de recherche qualitative avec des adultes présentant une déficience intellectuelle », *Recherches qualitatives*, vol. 23, p.15-26.

HORVAIS J. (2012), *Qu'apprend-on en IMPro ? Les apprentissages proposés aux adolescents déficients intellectuels dans IMPro : quels choix, quelles pratiques, pour quoi faire ?*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation sous la direction du professeur Charles Gardou, Université Lumière Lyon 2.

HORVAIS J. (2015), « Apprendre à contribuer au bien commun : essai sur les déclinaisons inclusives de l'action éducative », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°69, p.181-190.

HOUSSAYE J. (2009), « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, J. Houssaye (dir.), Issy-Les-Moulineaux, ESF, 8^{ème} édition, p.13-24.

JEAN G. (1983), *Bachelard. L'enfance et la pédagogie*, Paris, Scarabée.

MEIRIEU P. (2007), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 3^{ème} édition.

MEIRIEU P. (2009), « Objectif, obstacle et situations d'apprentissage », *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, J. Houssaye (dir.), Issy-Les-Moulineaux, ESF, 8^{ème} édition, p.289-299.

MEIRIEU P. (2014), « Mais où est donc passé l'étonnement ? », *Education Permanente*, n°200, p.17-21.

MUCCHIELLI A. (dir.) (2012), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Colin, 3^{ème} édition.

REBOUL O. (2010), *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris, Presses Universitaires de France.

SAUSSEZ F. & PAQUAY L. (2004), « Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? », *Entre sens commun et sciences humaines*, De Boeck, p.115-138.

VINTI C. (2008), « Sur le sujet : Bachelard contre Bergson », *Bachelard et Bergson. Continuité et discontinuité ?* F. Worms & J.-J. Wunenburger (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.183-195.

VYGOTSKI L. (1997), « Étude du développement des concepts scientifiques pendant l'enfance », *Pensée & langage*, Paris, La Dispute, p.271-413.

WACJMAN C. (2008), *Les fondements de l'éducation spécialisée. Principes, méthodes, enjeux*, Paris, Dunod.

WUNENBURGER J.-J. (2001), *Philosophie des images*, Paris, Presses Universitaires de France, 2^{ème} édition.

WUNENBURGER J.-J. (2013), *L'imaginaire*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je », 2^{ème} édition.

L'enseignant et le jeu : de l'expérience de joueur à l'enseignement du jeu ?

Vanessa Desvages-Vasselin & Pablo Buznic-Bourgeacq¹

Résumé

Nous nous interrogeons sur la place du jeu et de son authenticité sur le temps d'enseignement et plus spécifiquement sur les raisons de l'enseignant à faire ou non jouer. Cet article s'appuie sur une recherche visant à identifier les usages du jeu par les enseignants à l'école élémentaire. Nous nous sommes interrogés sur la légitimité du jeu à l'école dans un premier temps pour identifier ensuite les tensions inhérentes au « jouer » dans le cadre scolaire. Nous centrons notre analyse sur le sujet enseignant, celui-ci apparaissant comme le dernier ressort de ces tensions, et sur sa position subjective adoptée en classe quant aux pratiques ludiques. Pour cela nous analysons les pratiques de trois professeurs des écoles, confrontées à l'intégration de pratiques ludiques au cœur de leur enseignement.

L'étude dont rend compte cet article interroge le poids spécifique de l'expérience personnelle de joueur du sujet enseignant sur sa pratique effective de jeu en classe élémentaire. Le jeu dans la cité contemporaine oscille entre deux misères : le jeu « *marchandise* » et le jeu « *éducatif* » (Duflo in Sautot & al., 2006, p.29). Johan Huizinga (1938) soulignait qu'une des caractéristiques de l'activité de jeu est qu'elle est « *en dehors de la vie courante* ». Ce travail cherche donc à identifier dans quelle mesure le jeu peut être intégré dans l'espace de la classe en conservant cette caractéristique, et ce, en s'attachant à analyser le rapport au jeu de professeurs des écoles. Notre réflexion interroge les rapports entre le jeu, le sujet enseignant et l'enseignement scolaire.

Nous présentons ici une recherche s'appuyant sur l'analyse des pratiques ludiques en classe de trois enseignantes. Afin de déterminer les caractéristiques du jeu en vue de questionner sa légitimité dans le cadre et les usages scolaires, tout particulièrement à l'école élémentaire, nous nous appuyons sur les travaux de sociologues du jeu (Cailliois, 1958 ; Brougère, 1995, 2005), des ludologues, philosophes (Duflo, 1997), des pédagogues (De Grandmont, 1995) ou encore des psychologues (Piaget, 1935 ; Houdé, 2004) qui apportent un regard complémentaire sur ce qu'est le jeu. Nous envisageons une transposition didactique du jeu en classe à partir des pratiques sociales de références au jeu (Martinand, 1989) et de ses rapports étroits avec les finalités et usages de l'institution scolaire.

Nous centrons notre réflexion sur l'enseignant et sur sa position subjective (Buznic & Terrisse, 2013) adoptée en classe car nous considérons que l'enseignant apparaît comme le dernier ressort des tensions transpositives qui émergent dans la mise en œuvre du jeu en classe. En ce sens, nous croisons les différents champs traitant du jeu (sociologie, psychologie, pédagogie...) et la didactique clinique (Terrisse & Carnus, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013) afin d'appréhender le sujet dans sa spécificité et dans sa globalité (dans ses choix didactiques conscients et inconscients) car si l'on considère que le moi n'est pas « *totalement maître dans sa maison* » (Freud, 1921), il apparaît nécessaire de comprendre ce qui anime l'enseignant inconsciemment dans ses choix didactiques et ludiques (Carnus & Terrisse, 2013). Nous empruntons à la topologie lacanienne la structure RSI, « *structure susceptible de rendre compte de la division d'un sujet confronté à plusieurs déterminations... et à l'épreuve de la classe.* » (Terrisse, 2008) Nous nous attardons en particulier sur la position symbolique de l'enseignant. Représentant

¹ Vanessa Desvages-Vasselin, doctorante & Pablo Buznic-Bourgeacq, maître de conférences, Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation (CERSE), Université de Caen Basse Normandie

institutionnel du savoir, l'enseignant est inscrit dans un ordre symbolique qui le détermine. (Buznic & Terrisse, 2013). Il a dès lors la responsabilité de la transmission du savoir et se trouve dans une position symbolique supposée, celle de « *sujet supposé savoir* », concept développé par Lacan (1966) et repris en didactique clinique pour mettre en évidence la position supposée de l'enseignant. « *Le sujet didactique est supposé savoir pour l'élève.* » (Buznic & Terrisse, 2013).

Cela nous amène aussi à envisager le sujet dans son rapport au jeu et dans son « rapport au savoir » (Charlot, 1997). Nous retenons que « *le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de "l'apprendre" et du savoir* » (Charlot, 1997, p. 94). Notre analyse se fonde sur le rapport au jeu de l'enseignant, c'est-à-dire le fait qu'il y ait une dimension « *identitaire* », « *épistémique* » et « *sociale* » dans la relation qu'il entretient avec le jeu et son rapport au savoir ludique², de fait un enjeu de savoir dans sa relation avec le jeu (Charlot, 1997, p. 84-85). L'enseignant joue avec un certain nombre de contraintes internes inconscientes et externes. Il nous intéresse de comprendre comment l'enseignant tient ces fils de contraintes et parvient à tisser une pratique du jeu « *au sens plein du terme* » (Lhôte, 2006).

Ainsi, en quoi le rapport qu'entretient le sujet enseignant avec le savoir dans le champ du jeu oriente-t-il le choix d'un usage du jeu à l'école ? Au regard de l'essence du jeu, qui réside dans l'antinomie liberté/légalité (Duflo, 1997), peut-on considérer qu'il y a jeu dans les pratiques ludiques menées par les enseignants et auquel cas sous quelles formes ?

À partir de ce cadre théorique, nous avons élaboré un questionnaire pour des enseignants du premier degré nous permettant d'identifier leurs pratiques personnelles et professionnelles du jeu, leur définition de ce qu'est le jeu et nous permettant de comprendre ce qui organise leur choix d'utiliser le jeu dans l'espace de la classe. Nous avons dégagé de cette enquête des profils d'enseignants plus ou moins joueurs puis, à partir de ces profils, nous avons choisi trois sujets enseignants pour mener trois études de cas. Nous terminerons notre propos par une comparaison de ces trois cas en vue d'identifier le poids du rapport au jeu dans les pratiques effectives d'enseignement.

1. Le jeu à l'école : Une situation impossible ?

■ Le jeu comme activité qui n'a d'autre finalité qu'elle-même

Pour définir le jeu, on se heurte à un constat évoqué par Gilles Brougère (2005). Il est difficile de définir le concept de jeu tant il est multiple et complexe : jouer à la poupée, aux échecs, au loto, morpion et autres jeux à gratter, jouer au football, jouer au jeu vidéo, jouer du violon... Lors d'une pratique de jeu (en classe), il est « *nécessaire* » tout d'abord que les sujets partagent un langage commun, afin d'échanger des signaux véhiculant le message « *c'est un jeu !* » (p.43). D'autre part, cela mérite lorsqu'on parle de jeux didactiques, lorsque les enseignants disent qu'ils font jouer les élèves, de s'assurer que l'élève joue, c'est-à-dire qu'il met de côté pour un temps cet espace scolaire pour un espace imaginaire où ses actes n'auront que peu d'incidence sur le réel. Si l'enfant joue, il n'est pas en train de faire des mathématiques ou de la conjugaison.

À partir des différents critères relevés par Johan Huizinga, (1938) Roger Caillois (1958) ou Gilles Brougère (2005), nous définirons le jeu comme une activité libre, circonscrite dans les limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance, incertaine, improductive, réglée et fictive à condition que les joueurs reconnaissent jouer. Dans cette perspective, si le jeu vise un savoir disciplinaire, ce dernier n'est que secondaire. Il est donc du ressort de l'enseignant de trouver sa

² Nous définissons le savoir ludique comme un savoir propre au jeu. Le jeu apparaît comme le moyen permettant d'acquérir et d'exercer ces savoirs. Les savoirs ludiques peuvent être généraux, c'est-à-dire propres aux jeux (par exemple, exercer son libre arbitre, maîtriser l'incertitude...) ou spécifique, c'est-à-dire propres à un jeu (par exemple, pour le jeu d'échecs, connaître les déplacements propres à chaque pièce, connaître différents types d'ouverture...).

place dans cette situation. Le jeu est hors du temps et de l'espace de la classe, l'enseignant n'est plus là comme le maître qui sait, celui qui apporte le savoir. S'il intervient pour rappeler le fonctionnement du savoir disciplinaire en jeu, il risque de briser l'aspect fictif de la situation. C'est là tout le paradoxe d'une situation ludique dans un espace didactique.

À ces caractéristiques, nous pouvons aussi ajouter deux concepts développés par Roger Caillois (1958) qui nous permettent de mieux comprendre les tensions immanentes entre didactique et ludique dans l'analyse des pratiques enseignantes. Ainsi il définit la *paidia* « *comme les manifestations spontanées de l'instinct de jeu. [...] Elle intervient dans toute exubérance heureuse que traduit une agitation immédiate et désordonnée, une récréation primesautière et détendue, volontiers excessive, dont le caractère impromptu et déréglé demeure l'essentielle, sinon l'unique raison d'être* » (Caillois, 1967, p.77). Le *ludus* « *apparaît comme le complément et comme l'éducation de la paidia, qu'il discipline, qu'il enrichit. [...] dans le ludus, la tension et le talent du joueur s'exercent en dehors de tout sentiment explicité d'émulation ou de rivalité : on lutte contre l'obstacle* » (Caillois, 1967, p.80).

Ces deux concepts nous permettent de poser ainsi une limite entre ce qui est du simple amusement et du jeu plein qui mobilisera chez le joueur toutes ses capacités, son habilité, son adresse, son intelligence pour résoudre un problème (Caillois, 1967). Il est alors intéressant d'observer les choix faits par l'enseignant. Cherche-t-il à faire jouer ses élèves avant tout ? Veut-il plutôt motiver ses élèves à entrer dans une tâche pour laquelle certains d'entre eux ont construit un rapport conflictuel ? Ce choix induit le statut du jeu et plus encore la place du problème à résoudre, des savoirs en jeu : sont-ils des savoirs ludiques ou purement disciplinaires ? Cette dialectique nous semble essentielle pour comprendre la place du jeu dans un espace didactique, particulièrement lorsqu'il est piloté par un sujet plus ou moins joueur. Dans le cadre de cette recherche, nous centrons notre analyse sur les jeux dits de règle par Corinne Hutt (1979), *games with rules*, soit ceux qui « *comprennent des jeux de coopération, de hasard, d'adresse et de compétition.* » (Brougère, 2005, p.10)

■ Savoirs et jeu

Ce qui légitime le jeu en classe est qu'on y apprenne quelque chose mais pas seulement. Ainsi, « *Les jeux traditionnels comme les échecs, les jeux à règles comme les jeux de cartes, les jeux de construction permettent de développer la motivation et la concentration des élèves, d'encourager leur esprit d'autonomie et d'initiative et de travailler les fondamentaux par une approche différente* » (BOEN, 2011). Si le jeu est porteur de savoirs disciplinaires ou transversaux, il semble que le jeu puisse être porteur d'une autre chose, un savoir propre au jeu.

« *Certains enfants jouent rarement dans le cercle familial. Ainsi ces enfants n'ont peut-être pas une structuration de leur personnalité suffisante pour profiter pleinement des enseignements. Partant de ce constat, le jeu a sa place à l'école car il est un formidable support à la mise en place, entre autres, de compétences transversales.* » (Sautot, 2006, p.94). Des compétences transversales telles que l'autonomie, le raisonnement et la mémoire de l'enfant. Le jeu favorise les interactions avec les autres : « *Le jeu met en relief le fait que le groupe est en lui-même source d'apprentissage.* » (Giordan, 2003). Par exemple, en observant un enfant jouer à *Rush Hours*, un casse-tête, on constate que pour jouer, installer son jeu, l'enfant doit se construire des repères dans l'espace, puis anticiper une suite de déplacements logiques pour permettre à son véhicule de trouver la sortie. Dans le jeu *Gagne ton papa*, pour réaliser sa figure en volume, il est nécessaire d'assimiler les principes de la répartition des masses afin de permettre la mise en équilibre des pièces. Dans ces pratiques de jeu, le joueur va ainsi construire différents savoirs : des savoirs disciplinaires en géométrie, tels que différencier et classer des objets en fonction des caractéristiques liées à leur forme, reconnaître, reproduire un assemblage d'objets, partir d'un modèle, se repérer dans l'espace en intégrant les propriétés des objets manipulés... Pour Guy Brousseau (2000), la géométrie entraîne « *les élèves au raisonnement mathématique, c'est-à-dire à un mélange de raisonnement déductif et d'imagination inductive, activé par une manipulation familière des images. De ce fait elle prépare les élèves à aborder d'autres théories*

mathématiques. » La pratique de ces jeux mobilise là un raisonnement mathématique tout à fait similaire.

On trouve dans les classes deux types de pratiques du jeu à des fins didactiques. Il y a tout d'abord le jeu didactisé par l'enseignant, outil pédagogique au service du savoir. *La marelle des nombres* fait partie de ce type de jeu. Le point commun avec le jeu traditionnel est le nom et le lancer de palet dans une case. Des nombres sont écrits dans chaque case : 3 dizaines, 80, 5 centaines... L'élève doit lancer ses palets et comptabiliser ses points. L'objectif didactique est la compréhension de notre système de numération en base 10. Si l'élève trouve la situation ludique, il n'en demeure pas moins qu'il peut aisément avoir conscience d'être en situation d'apprentissage.

On trouve par ailleurs, des jeux qui peuvent servir une discipline sans pour autant qu'elle en soit la finalité. *Il était une fois* est un de ces jeux. C'est un jeu de cartes dont le but est de raconter une histoire en utilisant les cartes en main : personnage, objet magique, évènement et épilogue. On ne peut se débarrasser d'une carte que si elle apporte un élément à l'histoire. Ce jeu permet de travailler un certain nombre de compétences disciplinaires : respecter les marques d'accord, utiliser les temps verbaux de manière opportune en respectant la valeur des temps, en particulier les temps du passé... (BOEN, 2008). Enfin, on peut envisager que le jeu soit aussi un outil au service de lui-même, c'est-à-dire pas seulement un jeu pour apprendre les mathématiques mais un jeu pour apprendre à jouer. En ce sens, le jeu doit être source de transformation personnelle pour être porteur de sens. Or selon André Paré (1979), c'est le « *propre du jeu que d'être porteur de transformations* » car il amène le joueur à se construire, à se créer, créer sa liberté, apprendre son libre arbitre... Colas Duflo (1997) dit que « *l'homme doit jouer pour apprendre en quelque sorte sa liberté* ». Le jeu est porteur de savoirs qui préparent le sujet en construction. Il permet à l'esprit, à l'ingéniosité de s'exprimer librement et pour le plaisir, libre de toute contrainte de besoin (Duflo, 1997). Il permet d'exercer sa citoyenneté en reconstruisant un patrimoine culturel comme on le fait avec les contes traditionnels (exemple : la marelle, le jeu de paume, etc.). Le joueur joue, se forme, se transforme dans ce qu'il est, dans son regard sur le monde, dans son regard sur l'autre.

Pour que le jeu utilisé comme outil didactique ou pour lui-même trouve place en classe, il nous faut intégrer, comme facteur déterminant de son usage, la question du sujet enseignant et de son rapport au jeu.

■ Le sujet en jeu

C'est sous la responsabilité de l'enseignant en dernier ressort que s'instaurent les usages du jeu en classe. Bien qu'ils s'inscrivent au sein de contraintes sociales, institutionnelles, didactiques, voire même ludiques, il n'en demeure pas moins que c'est l'enseignant qui les initie. Il se doit donc avant tout de transposer les pratiques sociales du jeu dans le cadre scolaire. Nous avons postulé précédemment que le jeu était porteur de savoirs propres, on peut aussi parler de ce que Joshua appelle des savoirs experts (1996). Le savoir expert est selon lui un savoir élaboré et pratiqué dans « *des institutions jouissant d'une moindre reconnaissance sociale* » (comme les ludothèques, les associations de jeux...), « *auxquelles n'est accordé ni le label de "savante", ni le droit de juger "absolument" du bien, du vrai, des frontières d'un domaine.* » (Reuter, 2007, p.284). Envisager le jeu comme pratique sociale nécessite donc d'envisager la transposition didactique de ces pratiques. En effet, le mécanisme de la transposition consiste à transformer un objet de savoir savant ou expert, en un savoir à enseigner, puis effectivement enseigné face à des apprenants. Dans notre cas, l'objet du savoir peut être disciplinaire, auquel cas le jeu est le *moyen* permettant d'enseigner le savoir transformé ; ou l'objet peut être le jeu, auquel cas le jeu est *objet* de savoir expert et doit être transformé pour être enseigné en classe. Cependant, nous avons tenté d'identifier les réseaux de contraintes internes du sujet enseignant, « *c'est-à-dire d'un sujet en position d'enseignant* (Buznic & al., 2010 ; Buznic & Terrisse, 2013), *organisé par une histoire de joueur singulière et des enjeux subjectifs déterminant son activité didactique en classe.* » (Desvages & Buznic, 2012)

Nous nous appuyons sur ce que Bernard Charlot (2002) nomme « *la problématique du rapport au savoir* » afin de prendre en compte cette dimension subjective de la transposition didactique du jeu. Selon lui, le rapport au savoir doit être envisagé comme un renversement épistémologique et non comme un simple ajout conceptuel, permettant un regard heuristique sur les questions scolaires, éducatives et didactiques. La question du sujet confronté au savoir apparaît alors au cœur du renversement. Charlot (1997) postule qu'« *il n'y a de savoir que dans un rapport au savoir* » et « *qu'il n'y a de rapport au savoir que d'un sujet* ». Ce sujet « *indissociablement humain, social et singulier* » (*Ibid.*) est rapport au savoir. Ce rapport est distancié, fusionnel, craintif, jubilatoire, contradictoire, car passé au filtre de l'antériorité de la société et de l'école, des activités et des trajectoires sociales, de son histoire singulière. Le sujet s'instaure singulièrement face à chaque pratique et discours de savoir. Il intègre des contraintes internes et externes pour construire un système qui lui permet de s'adapter et d'élaborer un contexte d'une manière qui lui est singulière.

Nous considérons dans notre étude le jeu comme porteur de savoir, aussi envisageons-nous alors le sujet joueur en tant que rapport au jeu.

Le rapport au jeu du sujet enseignant constituant le cœur de notre analyse, nous l'envisageons sous trois angles (Buznic & al., 2008) : expérientiel (vécu de joueur), épistémologique (conception du jeu) et didactique (conception de l'enseignement du jeu). En effet, nous cherchons à identifier si le sujet joue, aime jouer, ainsi qu'à connaître son histoire ludique ce qui expliquerait son goût pour le jeu ou au contraire, si le jeu ne fait pas partie de ses pratiques. Ensuite, l'angle épistémologique permet au sujet de définir ce qu'est selon lui le jeu, ce qui le caractérise et ce qu'il mobilise chez le sujet joueur. Enfin, l'angle didactique vise à identifier dans quelle mesure et pour quelle raison le sujet use ou non du jeu en classe. De plus, nous appuyons nos interprétations sur les éléments d'une théorie du sujet didactique élaborés en didactique clinique, plus particulièrement ce qui renvoie au *positionnement du sujet enseignant dans le didactique* (Buznic, 2009, 2013, 2015) élaborée en référence aux registres lacaniens – réel, symbolique, imaginaire – pour situer le sujet.

À partir du discours du sujet enseignant sur sa propre histoire de joueur et sur les postures qu'il adopte lors des usages du jeu en classe, nous visons à identifier la logique singulière qui définit ce rapport et plus précisément sa *logique didactique singulière* (Buznic & Terrisse, 2013).

Ainsi, « *La logique didactique singulière spécifie les pratiques de chaque enseignant constitue une "configuration problématique", un "agencement" (Passeron & Revel, 2005) qui signe (Blanchard-Laville, 2001) la singularité de chaque cas. Fondée sur une méthodologie de "construction de cas" (Terrisse & Buznic, 2011), la caractérisation de cette logique passe par la reconnaissance d'une cohérence interne dans l'activité et la parole du sujet.* » Il est à noter que l'effort de cohérence interne dans la construction de cas obéit ici « *à l'éthique du bien dire, soit celle de trouver la formule qui traduit le mieux la position du sujet* » (Terrisse & Buznic, 2011).

Nous allons dès lors nous attacher à identifier dans sa mise en œuvre par les enseignants la logique spécifique qui les anime.

2. Méthodologie : analyse des pratiques, études de cas et comparaisons

Les pratiques des enseignants sont analysées « *au cas par cas* » (Terrisse, 2000) afin d'identifier la logique singulière de chacun dans son rapport au jeu. Pour ce faire, diverses étapes sont nécessaires afin d'identifier dans l'analyse des pratiques des enseignants les éléments constitutifs de leur logique.

■ **Un questionnaire pour extraire des profils**

Nous avons élaboré dans un premier temps une typologie des relations jeu/enseignant afin d'observer des enseignants aux profils variés pour construire nos études de cas. Pour ce faire, nous avons mis en œuvre un questionnaire sur internet abordant quatre thématiques : le contexte, le vécu du sujet, une dimension épistémologique et une dimension didactique. Il est adressé par e-mail à l'ensemble des écoles du Calvados ainsi qu'à un certain nombre d'enseignants connus. Le croisement des données recueillies nous permet de dégager six profils que nous présentons plus loin.

■ **La construction de cas**

Trois enseignantes ont été choisies au regard de leur profil différent suite au questionnaire distribué et parmi les enseignants volontaires à un travail d'entretiens et d'observation en classe. Notre analyse repose sur le croisement des discours et des pratiques. Elle vise à identifier les rapports expérientiels, épistémologiques et didactiques de chacune avec le jeu. Le vécu personnel de joueuse de chacune, le sens qu'elles donnent au jeu ainsi que l'usage qu'elles font du jeu en classe et les raisons de cette pratique. Cela nous permet d'identifier l'influence de la pratique personnelle, du rapport au jeu, sur les choix didactiques mis en œuvre dans les pratiques de jeu à l'école. Pour ce faire, nous avons organisé dans un premier temps avec chacune un entretien de « *déjà-là* » (Terrisse & Carnus, 2009) oral et individuel, de manière semi-directive c'est-à-dire avec questions ouvertes pour guider le sujet dans les trois dimensions explicitées en amont.

Puis nous avons observé et filmé une séance ludique choisie par l'enseignante, demandant ponctuellement aux élèves ce qu'ils faisaient, afin de voir s'ils se sentaient joueur ou élève, s'ils jouaient ou s'ils étaient en train d'apprendre. Cela permet de savoir s'il y a un partage de la situation de jeu, « *des attitudes ludiques et des situations ludiques* » (Musset & Thibert, 2009). Ces séances ont été suivies d'un court entretien pour connaître les intentions didactiques et ludiques de l'enseignante et son bilan.

■ **L'exploitation des données**

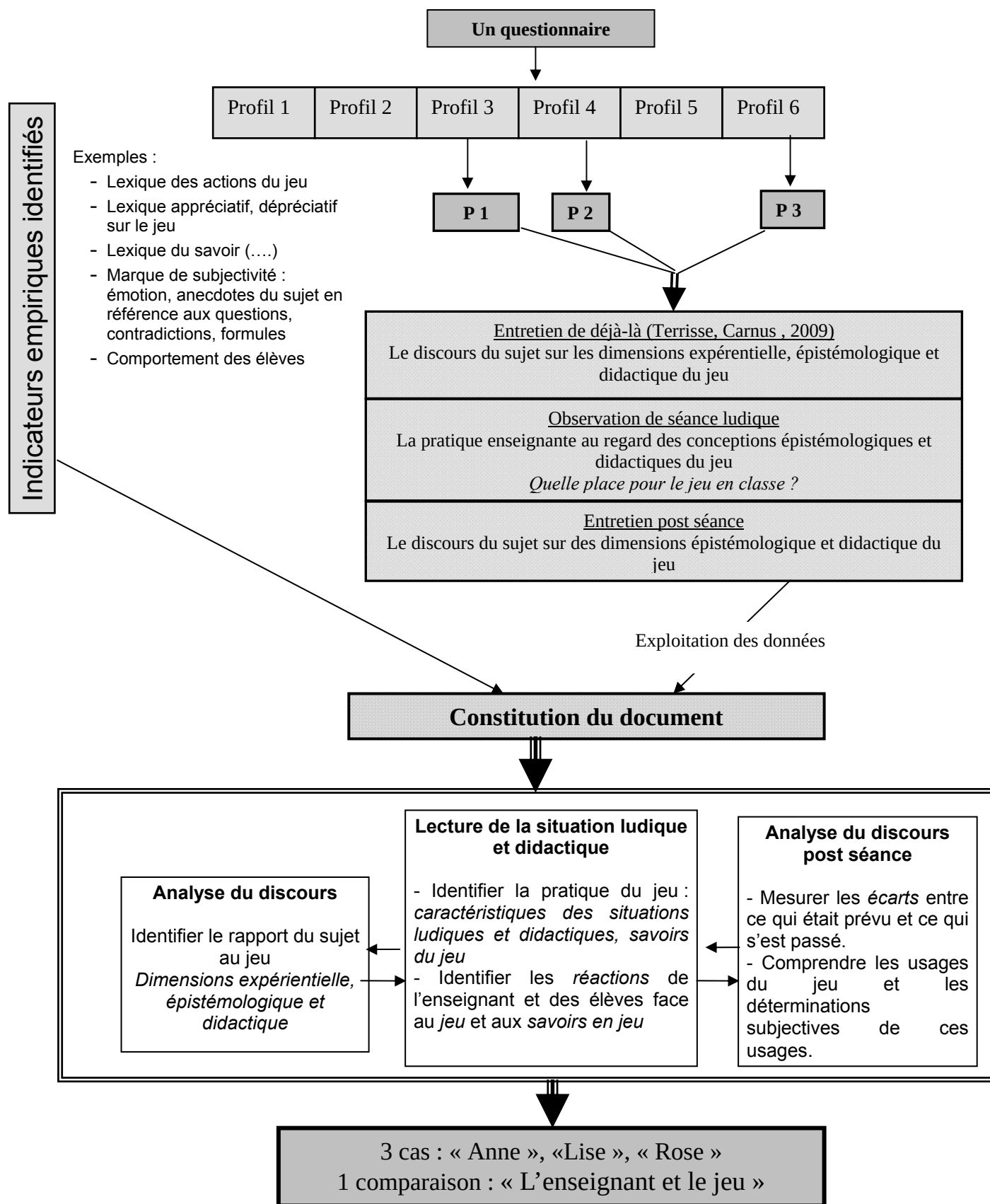
Nous présentons ici la démarche mise en œuvre pour construire nos études de cas, de la mise en œuvre du questionnaire à la constitution du document et la modélisation du rapport au jeu des enseignants.

Pour modéliser ce rapport, nous nous appuyons sur le discours du sujet. Les éléments des discours sont regroupés par champs thématiques. Lors des entretiens, certains sont plus présents que d'autres, d'autres apparaissent comme des contradictions (Kaufman, 2004) ou des « *formules* » clés témoignant de la position du sujet (Terrisse, 2012).

■ **Des comparaisons : le poids de l'expérience dans les pratiques effectives**

Nous comparons les pratiques effectives des enseignantes à l'aune de leur rapport au jeu. Dans cette analyse, la pratique personnelle du jeu et le statut du jeu dans la pratique scolaire ludique sont des variables qui doivent permettre d'identifier « le poids » du rapport au jeu du sujet. Pour ce faire, nous synthétisons les résultats afin de faire émerger l'influence de la dimension expérientielle sur la pratique effective. Notre analyse comparative s'appuie sur les analyses et interprétations précédentes, par un jeu permanent d'aller-retour afin d'affiner notre interprétation et respecter la singularité des cas tout en extrayant les éléments génériques les plus prégnants.

Figure 1- Synthèse de la démarche méthodologique



3. Résultats et interprétations : poids de l'expérience de joueur et positionnement enseignant à travers trois études de cas

Avant de présenter nos trois cas, dont un de manière détaillée, nous évoquerons d'abord les profils identifiés des enseignants dans leur rapport au jeu.

■ Profil type et cadre d'analyse

Tableau 1 - Profils des enseignants et de leur rapport au jeu

Profils des rapports au jeu enseignants						
	PROFIL 1	PROFIL 2	PROFIL 3	PROFIL 4	PROFIL 5	PROFIL 6
Le personnel	Non joueur	Non joueur	Non joueur	Joueur	Joueur	Joueur
Le professionnel	- Pas de jeu car perte de temps et pas nécessaire pour les élèves	- Un peu de jeu pour les élèves si ce n'est pas une perte de temps - Jeu surtout utilitaire « <i>jeu dit éducatif</i> » - Pas de jouer pour jouer	- Très peu de jeu - Jeu surtout utilitaire « <i>jeu dit éducatif</i> » - Pas de jouer pour jouer <i>pourtant</i> - Envisage le jeu comme une discipline	- Des Jeux - Jeu surtout utilitaire « <i>jeu dit éducatif</i> » - Pas de jouer pour jouer	- Différents types de jeux : ludique, éducatif et pédagogique - Joue pour jouer, plaisir mais centré sur des savoirs transversaux - Pas de jeu comme discipline	- Vision ludique du jeu, l'objectif pour apprentissage didactique ou savoirs transversaux est le plus subtil possible - Jouer pour jouer, plaisir - Enseigner le jeu comme discipline scolaire

Source : Desvages-Vasselin, 2012

On peut noter d'une part l'écart entre pratique personnelle et pratique professionnelle, l'écart entre la fonction du jeu pour l'adulte et celle pour l'enfant et le fait que peu d'enseignants se placent comme joueur dans leurs pratiques de jeu en classe c'est-à-dire qu'ils préfèrent bien souvent rester extérieur au jeu, tout au plus arbitre. Cependant, ces premiers constats sont à modérer car il y a aussi un écart entre ce que le sujet fait, ce qu'il pense faire et ce qu'il dit qu'il pense avoir fait (Carnus & Terrisse, 2012).

À partir de ces profils émergés, nous avons choisi de travailler avec trois enseignantes dont les profils semblaient différents. Nous présenterons de manière plus détaillée le cas de Lise.

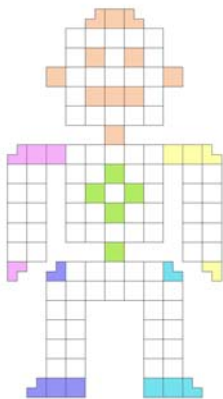
De l'analyse de la situation didactique appuyée sur le cadre de la pratique scolaire (Le Bas, 2008), nous mettrons en évidence le statut du jeu dans cette pratique et la forme que prend le jeu à travers les savoirs mis en jeu. Une situation de pratique scolaire permet de poser un problème à l'élève sur un savoir identifié par l'enseignant en faisant référence à une pratique sociale. Dans la mise en œuvre d'une telle situation, il identifie ce qui fait obstacle à l'élève pour accéder au savoir, ce que l'élève va faire (*tâche productive*) et ce qu'il va apprendre (*activité constructive*) (Samurçay & Rabardel, 2004).

■ **Lise : une enseignante expérimentée aux pratiques effectives singulières**

• **Expérience et analyse de la pratique effective**

Lise, enseignante depuis plus de vingt ans, apprécie de jouer en famille. Elle est PEMF³. Pour elle, le jeu a sa place en classe comme outil au service des savoirs disciplinaires comme élément de motivation. Elle a donc accepté de nous accueillir lors de sa première séance, dite d'évaluation diagnostique, sur le jeu du *Robot*, une situation-problème extraite du manuel Ermel. Nous présentons ici le contenu de sa pratique effective, le jeu du *Robot* au regard des cadres présentés précédemment.

Tableau 2 - Analyse de la pratique didactique et ludique de Lise

Analyse de la situation didactique/ludique : Le Robot		
	Situation didactique	Situation ludique
Objectifs	Remplir en un temps limité les cases vides d'un robot de jetons en comptant le nombre de cases à remplir-: numération décimale<30 Séance 1, évaluation formative. 	Recouvrir toutes les cases blanches du robot, avec des « papiers » de couleur en essayant d'aller le plus vite possible et sans en avoir en trop.
Problème	Comment faire correspondre les quantités désirées avec les quantités demandées alors qu'il y a plusieurs quantités à mémoriser, que l'élève ne sait pas les écrire et qu'il ne fait pas correspondre la comptine avec le dénombrement ?	« Comment être le premier à couvrir le robot de ses jetons ? » transformé en « Comment couvrir le robot dans le temps imparti ? »
Obstacle	Pour aller vite, l'élève part chercher des jetons au hasard sans avoir préalablement compté le nombre nécessaire de jetons, l'élève ne transfère pas un savoir (le dénombrement) appris en classe en mathématiques à une situation de vie courante.	Les jetons sont petits et en papier souple, ils sont difficiles à placer. Le mobilier scolaire, les camarades font perdre de la vitesse.
Activité générale de l'enseignant	Observe les procédures les élèves et gère le chronomètre. Fait valider par les élèves le résultat de la situation.	

³ PEMF : Professeur des Ecoles Maître Formateur.

<i>Activité de l'élève</i>	<u>Tache productive de l'élève :</u> Dénombrer en utilisant efficacement les nombres dans une constitution de collections équipotentes. <u>Activité constructive de l'élève :</u> Passer d'un comptage inorganisé à un comptage efficace.	<u>Tache productive :</u> Les élèves courent, c'est un jeu de course. Ils ne s'affrontent pas mais apprécient d'avoir à courir : « <i>on a fait une course</i> » ; « - <i>Qu'est-ce que tu as aimé ?- fallait être rapide !</i> » Nb : On pourrait parler de gestion temps si les joueurs avaient les moyens de le gérer, c'est-à-dire de visualiser le temps qui s'écoule (sablier, chronomètre...). - <u>Activité constructive de l'élève</u> la stratégie puisqu'il est nécessaire de comprendre qu'il vaut mieux compter pour être efficace. C'est une stratégie de savoir mathématique, c'est-à-dire dénombrer une quantité inférieure à 30. Une fois maîtrisée, elle n'apparaît plus comme un élément stratégique du jeu. Le jeu est alors un jeu de rapidité.
-----------------------------------	---	---

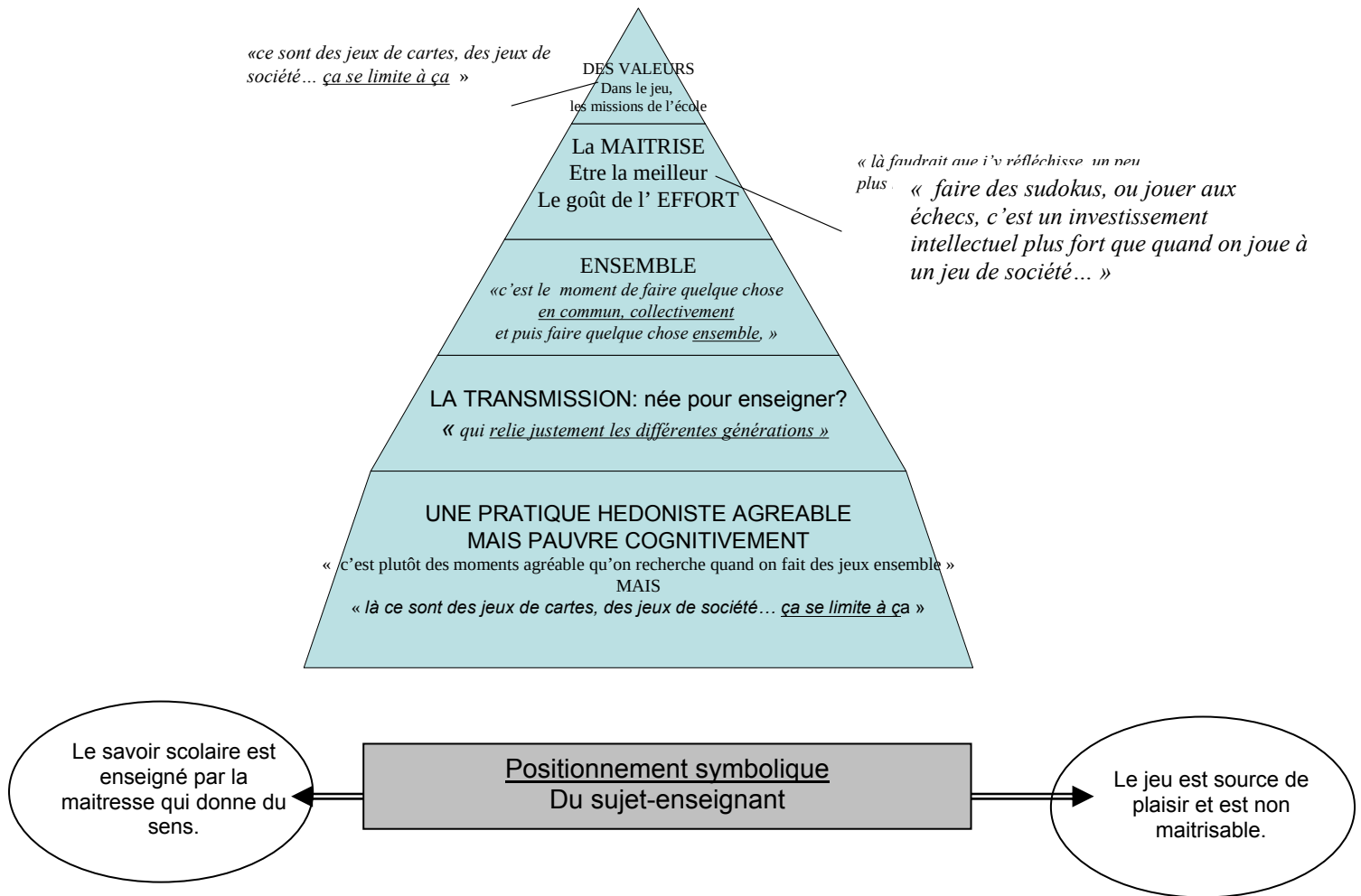
Dans le cadre de sa situation, le jeu est une mise en forme ludique, il tient de la paidia, de l'amusement et n'est pas porteur de sens pour lui-même, mais bien pour l'apprentissage d'un savoir mathématique. Il présente un problème à résoudre qui, une fois résolu, fait perdre au jeu son essence, il n'offre plus de résistance, il n'y a plus de problèmes ludiques à résoudre pour le transformer en jeu de course.

- *L'analyse du discours et le rapport au jeu de Lise : un rapport au jeu dépréciatif*

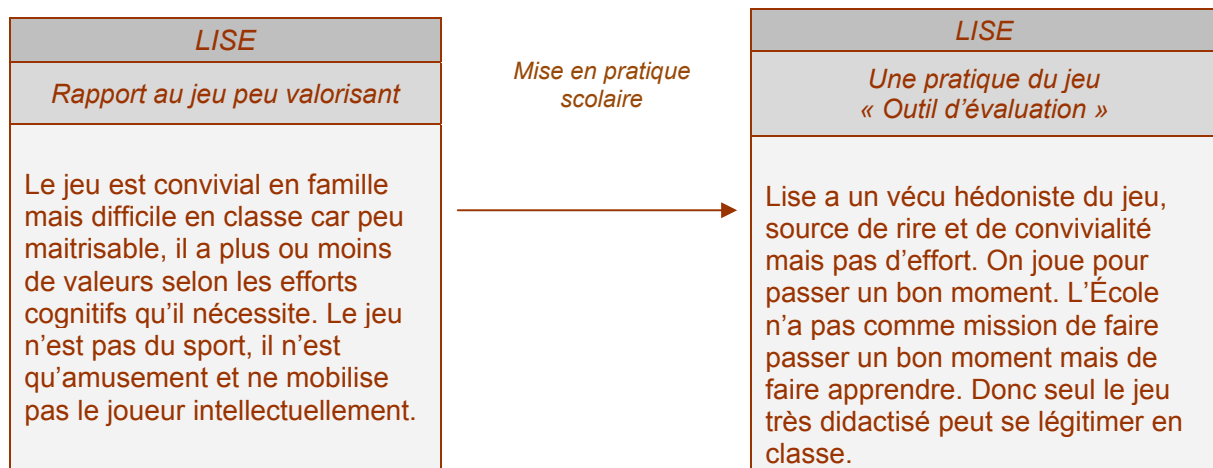
Lise dit jouer en classe mais paradoxalement le jeu ne semble pas avoir sa place car il n'est pas selon elle porteur de savoirs disciplinaires institutionnellement reconnus. Le jeu est un habillage ludique pour motiver ses élèves et, comme source de plaisir intrinsèque, n'a pas de valeur à ses yeux : « *ce sont des jeux de société... ça se limite à ça* ». Elle est tiraillée entre son besoin de maîtrise (maîtriser le jeu, maîtriser la classe en mettant en œuvre des « *des jeux calmes, silencieux...* » mais le jeu dans sa mise en œuvre ne permet pas une maîtrise totale), l'impossibilité de jouer institutionnellement et le fait qu'elle dit jouer.

Nous allons présenter ici la modélisation des rapports au jeu de Lise. La pyramide ci-après organise les éléments du discours avec les éléments semblant être les plus essentiels dans l'organisation du sujet au sommet et les moins essentiels à sa base. On peut modéliser son rapport au jeu comme suit :

Figure 2 - Le clivage du sujet Lise ou positionnement du sujet, lecture diachronique et synchronique



Ainsi nous pouvons synthétiser le cas de Lise comme suit :



■ Anne et Rose : des pratiques effectives singulières

Anne et Rose sont aussi enseignantes à l'école élémentaire, expérimentées toutes les deux. Anne considère que le jeu est une perte de temps alors que Rose le considère essentiel aux enfants. Anne n'aime pas jouer alors que Rose apprécie les moments de jeu même si elle les écourte pour répondre aux nécessités du quotidien. Nous présentons ici le contenu de leur pratique effective au regard des cadres présentés précédemment.

• Expérience et analyse de la pratique effective d'Anne

Tableau 3 - La table de Pythagore d'Anne

Analyse de la situation didactique/ludique La table de Pythagore		
	Situation didactique	Situation ludique
Objectifs	Apprendre les tables de multiplication. Identifier les différents multiples d'un nombre. Séance 2, réinvestissement	Poser tous ses jetons (nombres de 0 à 81) en premier/ se débarrasser le plus rapidement possible de ses jetons pour gagner. → le but évolue au fur et à mesure de la séance.
Problème	Comment placer plusieurs jetons 36 ou 40 dans la table de Pythagore ?	Comment se débarrasser le premier de tous ses jetons ?
Obstacle	Accepter qu'un nombre puisse être dans plusieurs tables.	- le hasard lors du tirage des cartes → obstacle difficilement surmontable.
Activité effective de l'enseignant	- maintien des règles. - aide à la formulation, l'observation. - rappel du savoir mathématique en jeu.	
Activité de l'élève	<u>Tache productive :</u> Se repérer dans la table de Pythagore. <u>Activité constructive de l'élève :</u> Construire les tables de multiplication en mobilisant les différents multiples d'un nombre.	Les élèves sont adversaires mais pour gagner vite doivent coopérer → paradoxe créé par l'enseignante.

Le croisement des analyses de la situation didactique et de la situation ludique révèle une tension intrinsèque à l'usage du jeu en classe. Les régulations de l'enseignante modifient le « *contrat ludique* ». En effet, Colas Duflo (1997, 1998) dit que le « *jeu est l'invention d'une liberté dans et par une légalité* » qui ne peut s'appuyer ni sur une fausse autonomie d'action, ni sur des règles peu clairement établies. Ainsi « *Le contrat garantit la liberté du joueur même si celle-ci dérange la progression pédagogique envisagée par l'enseignant.* » (*Ibid.*) La situation, qui tient plus de la Paidia que du Ludus de Caillois, est tirée par les interventions de l'enseignante vers un jeu où il faut réfléchir. Ainsi, elle les y incite à de nombreuses reprises : « *Il faut réfléchir pour gagner vite* » ; « *vous réfléchissez à ce qu'il faut faire pour gagner un peu plus rapidement* ». Les élèves apprécient la dimension ludique de l'activité mais ils savent qu'ils sont là pour apprendre leurs tables de multiplication : « *Bah on fait un travail qui se joue à deux sur les tables de mathématiques* » ; « *Ça c'est un jeu qui apprend les multiplications* »...

- *Expérience et analyse de la pratique effective de Rose*

Tableau 4 - Le cache-tampon de Rose

Analyse de la situation didactique/ludique Le cache-tampon		
	Situation didactique	Situation ludique
Objectifs	Utiliser et calculer des écarts sur la droite numérique. Séance 1, introduction à une leçon future sur l'addition et la soustraction.	Trouver le nombre auquel l'enseignante pense.
Problème	Comment trouver le nombre pensé le plus efficacement possible lors d'essais successifs ?	- Comment trouver le nombre auquel pense l'adversaire ?
Obstacle	L'élève fait des propositions sans prendre en compte les essais successifs qui permettraient d'encadrer le nombre recherché.	Les propositions faites au hasard ne permettent pas de gagner.
Activité de l'enseignant	Elle joue, adversaire des élèves, en pensant au nombre et validant ou non les propositions.	
Activité de l'élève	<u>Tache productive de l'élève :</u> Proposer des nombres en prenant en compte les écarts avec les autres nombres proposés en vue de tomber sur le nombre juste. <u>Tache constructive de l'élève :</u> Passer de propositions approximatives et hasardeuses à des propositions réfléchies sur la base des comparaisons.	Ils jouent contre la maitresse mais certains décrochent rapidement.

Rose met en situation un jeu qui pourrait aller au-delà du simple amusement puisque pour trouver le nombre, une stratégie est possible à partir des propositions des autres. Cependant, les élèves n'ont pas le temps de s'approprier le jeu, les stratégies envisageables, ils vont entrer dans le jeu pour son côté amusant et passent à côté du savoir mathématique en jeu puisqu'ils donnent les nombres au hasard sans prendre en compte les propositions de leurs camarades. Ils cherchent à répondre vite, lèvent la main sans arrêt pour jouer. Dans ce cas, la situation ludique a dilué le savoir mathématique : les élèves n'ont pas réellement joué puisque jouer ici c'est donner le moins de nombres possibles, donc ne pas donner des nombres au hasard mais choisir stratégiquement et ils n'ont pas non plus fait réellement des mathématiques pour une bonne partie.

Ces trois cas montrent ainsi trois logiques singulières de sujets enseignants dans leurs pratiques du jeu.

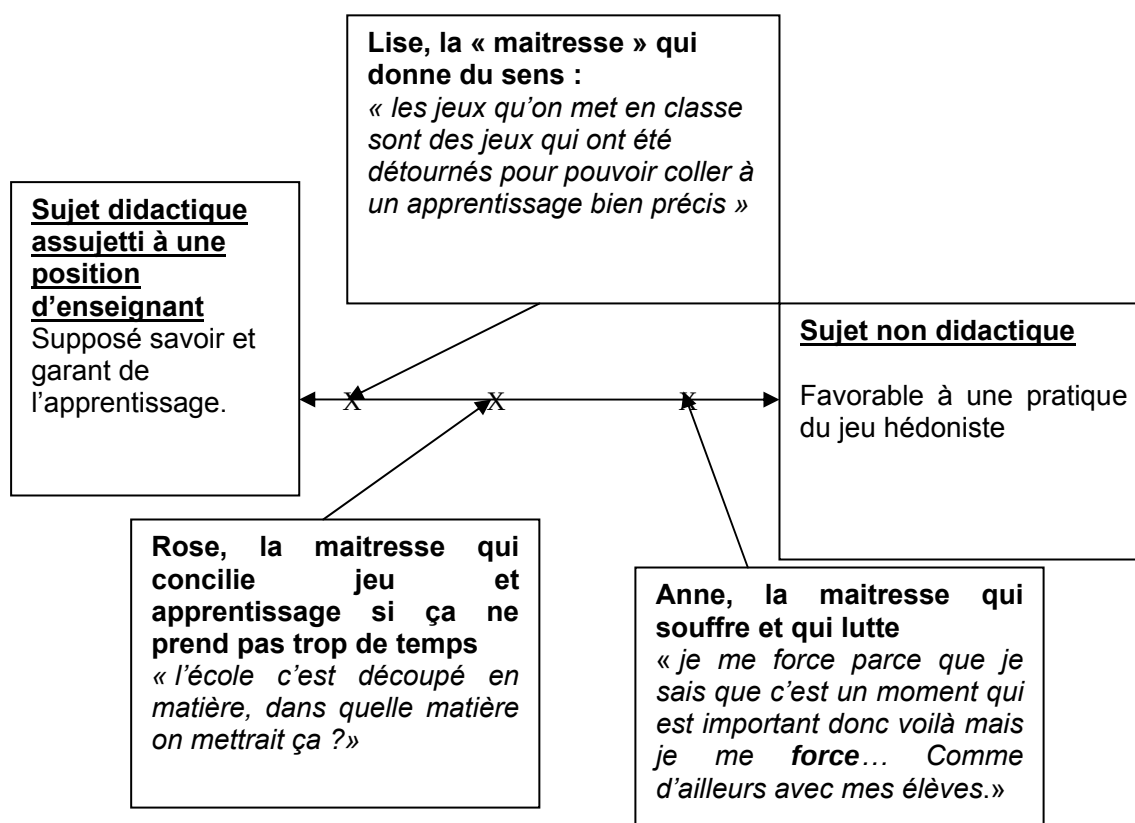
■ La situation ludique effective face au poids de l'expérience

Nous avons analysé le cas de trois enseignantes dans leur rapport au jeu et à leur enseignement, considérant que l'expérience personnelle de l'enseignant constitue la référence du savoir transposé en classe (Buznic & al., 2010 ; Heuser, 2009 ; Touboul & al., 2011). Ainsi, leur expérience face au jeu semble impacter la transposition qu'elles font du jeu dans leur classe mais plus encore leur positionnement symbolique de sujet enseignant.

Ainsi, deux éléments semblent déterminer la pratique effective des enseignants : d'une part, leur rapport au jeu et d'autre part leur positionnement de sujet didactique et non didactique (Buznic, 2009, 2010). Un positionnement du sujet plus ou moins valorisant vis-à-vis du jeu dépend du rapport au savoir et au savoir supposé être enseigné par l'enseignant.

Ainsi, Lise ne considère pas le jeu suffisamment riche cognitivement pour être légitime en classe en tant que tel et ce, bien qu'elle soit joueuse et qu'elle joue avec ses enfants. Bien que convaincue de l'aspect « *vital* » du jeu pour l'enfant, Rose, qui joue régulièrement et a une bonne connaissance des jeux, attend que l'institution lui dise explicitement qu'elle peut jouer en classe. Finalement, Anne apparaît comme celle qui met en œuvre une situation ludique où le ludus (Caillois, 1958) l'emporte, c'est-à-dire que les élèves sont un peu plus joueurs qu'élèves alors qu'elle semblait la plus tiraillée par ses choix.

Figure 3 - L'enseignant joueur entre sujet didactique et non didactique



Source : Desvages-Vasselin, 2012

Le positionnement du sujet enseignant entre ce qu'il est assujéti au didactique ou non est une dimension importante à prendre en compte dans l'analyse de la situation ludique mise en œuvre. Son assujettissement à une position d'enseignant le conduit à agir à partir de ce qu'il suppose

devoir être *en tant* qu'enseignant, *comme* un enseignant, *en fonction de* la place supposée de l'enseignant. L'enseignant agit donc en partie comme un sujet didactique, *assujetti* au didactique, mais pour autant, il demeure non didactique, c'est-à-dire un sujet fort d'une expérience personnelle en dehors de tout système didactique, et cela même lorsqu'il entre en classe. C'est cette tension qui apparaît ainsi dans les trois cas que nous avons étudiés, chacune la portant singulièrement. Lise en est un exemple parlant. Maître formateur, mobilisée par le fait de transmettre, de donner du sens, il lui est difficile d'envisager une situation d'apprentissage où elle serait plus effacée. Anne veut faire plaisir à ses élèves en jouant, tout en pensant qu'elle ne devrait pas. Elle semble ainsi lutter contre ce positionnement. Pour autant, elle peut se faire rattraper par ce positionnement « *moi j'suis là pour m'assurer qu'(...) ils apprennent quelque chose* ». Rose quant à elle semble jongler entre le nécessaire pour l'élève et les obligations institutionnelles. Elle assume sa responsabilité en utilisant des situations ludiques créées par des auteurs légitimes.

Conclusion : le sujet, le joueur et l'enseignant, des tensions inhérentes aux pratiques de jeu en classe

Nous considérons le sujet dans la dialectique du positionnement didactique de l'enseignant au regard de son rapport au jeu. Sa pratique effective, singulière et plus ou moins conforme à son « discours épistémologique et didactique » ressort de son rapport au jeu et de son positionnement dans l'espace didactique. De son rapport au jeu et de son positionnement ressort une pratique effective qui lui est singulière plus ou moins conforme à son discours épistémologique et didactique.

Anne considère le jeu dans sa dimension de *ludus* scolarisable, elle « lutte » ainsi contre son positionnement symbolique. Pour autant, son jeu tient plus de la *paidia*, c'est-à-dire un habillage ludique, que d'un problème ludique à résoudre. Pourtant, ses élèves ont un comportement de joueurs. Ils savent qu'ils font des mathématiques, mais ils réfléchissent aux stratégies qu'ils pourraient mettre en œuvre pour accroître leur chance de victoire. Lise, fortement marquée par son positionnement symbolique, met en œuvre une pratique ludique plus en adéquation avec son discours par comparaison à Anne. Ses élèves entrent dans une pratique amusante, il faut courir vite. C'est la *Paidia* qui prédomine.

Quant à Rose, assez marquée par son positionnement symbolique, elle envisage le jeu en classe d'un point de vue disciplinaire. Cependant, le jeu qu'elle propose, s'il était mis en œuvre à plusieurs reprises, pourrait permettre aux joueurs de construire des stratégies, de s'adapter selon les propositions des autres joueurs. Pour autant, le temps trop court et la forme magistrale du face-à-face ne permettent pas aux élèves de s'approprier le mécanisme ludique, l'amusement prend le pas sur la résolution d'un problème ludique.

Le croisement des analyses didactiques et ludiques de situations mises en œuvre par les trois enseignantes permet de faire émerger les tensions inhérentes à l'usage du jeu en classe. Les situations ludiques révèlent des jeux tenant plus de l'amusement, la *paidia* que du véritable problème ludique, *ludus*. Ces deux concepts développés par Caillois ont pris du sens à nos yeux au fur et à mesure de l'avancée de notre travail. Ces concepts nous permettent de distinguer dans le jeu ce qui est du simple amusement, là où la règle est peu présente, la *paidia*, du *ludus* où se manifeste le plaisir de résoudre un problème ludique. Cette distinction éclaire le choix fait par l'enseignant et son rapport au jeu. Le jeu est-il un simple amusement, un habillage pour « travestir » un savoir disciplinaire peu motivant ? Le jeu est-il le lieu d'apprentissages informels riches propres à sa pratique ? Le jeu est-il un outil ou un objet d'enseignement pour l'enseignant ?

L'analyse des discours de sujets étaye l'analyse précédente dans la compréhension des tensions internes au sujet. Il apparaît qu'une analyse simplement du point de vue de son rapport au jeu, de la dimension historique du sujet était insuffisante. En effet, le sujet en tant que sujet

enseignant doit gérer son rapport au jeu et son rapport au savoir puisqu'il est didactique, c'est-à-dire assujéti au didactique. Il est le sujet supposé savoir, la « maitresse qui donne du sens » (Desvages-Vasselin, 2012), celle qui fait apprendre.

Ainsi, c'est ce qui structure le sujet didactique dans son rapport au jeu et au savoir qui permettrait de comprendre les tensions qui animent les sujets dans leur usage du jeu. Ces tensions transparaissent alors dans la dialectique didactique/ludique. Ainsi, *l'enseignement du jeu ou par le jeu* est contraint par le rapport qu'entretient le sujet enseignant avec ce qu'il a intériorisé des attentes institutionnelles et sociales, par son rapport au savoir, par l'idée qu'il se fait de ce qu'il devrait être comme enseignant.

Ainsi, envisager l'utilisation du jeu à l'école nous amène à questionner le développement de la professionnalité enseignante. L'enseignant est-il un professionnel lorsqu'il joue et fait jouer dans sa classe puisque jouer c'est accepter de ne plus être le maitre, donc de ne pas être le responsable de l'acquisition du savoir enseigné ?

Bibliographie

BLANCHARD-LAVILLE C. (2001), *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses Universitaires de France.

BROUGERE G. (1995), *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan.

BROUGERE G. (2005), *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica, Anthropos.

BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

BUZNIC-BOURGEACQ P., TERRISSE A. & LESTEL G. (2008), « Le poids de l'expérience professionnelle en didactique clinique de l'EPS : analyse comparée de deux enseignantes « contrastées », M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc & A. Terrisse (dir.), *Analyse des pratiques des enseignants débutants*, Grenoble, La Pensée Sauvage, pp. 193-211.

BUZNIC-BOURGEACQ P. (2009), *La transmission du savoir expérientiel. Études de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS*, Thèse de doctorat en Didactique des disciplines scientifiques et technologiques, Université de Toulouse.

BUZNIC-BOURGEACQ P., TERRISSE A. & MARGNES, E. (2010), « La transmission du savoir expérientiel en EPS. Études de cas et analyses comparatives en didactique clinique », *eJRIEPS*, n°20.

BUZNIC-BOURGEACQ P. & TERRISSE A. (2013), « Le sujet en position d'enseignant. Pratiques et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience personnelle dans l'activité enseignée », *Revue française de pédagogie*, n°184, p.15-28.

BUZNIC-BOURGEACQ P. (2015), « Le sujet enseignant et la figure du professionnel. Regard didactique clinique sur la professionnalisation des enseignants », J.-Y. Bodergat & P. Buznic-Bourgeacq (dir.), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?*, Bruxelles, De Boeck.

CAILLOIS R. (1967), *Les Jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, édition revue et augmentée.

CARNUS M.-F. & TERRISSE A. (dir.) (2013), « Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question », *Revue EPS*, Collection Recherche et formation.

CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Economica, Anthropos.

DE GRANDMONT N. (1995), *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*, Paris-Bruxelles, De Boeck & Larcier.

DESVAGES V. (2012), *L'enseignant et le jeu, la dimension expérientielle et son « influence » dans la pratique de situation ludique en classe élémentaire*, Mémoire de Master 2 non publié, Spécialité Expertise des processus Enseigner/Apprendre, Université de Caen, IUFM.

DESVAGES V. & BUZNIC P. (2012), « Jeu et pratique scolaire. Le cas d'un sujet enseignant à l'école élémentaire », *Les cahiers de l'IUFM de Basse-Normandie*, n°1, p.28-38.

DUFLO C. (1997), *Jouer et Philosopher*, Paris, Presses Universitaires de France.

DUFLO C. (1997), *Le jeu : de Pascal à Schiller*, Paris, Presses Universitaires de France.

DUFLO C. & MONTEIL P.O. (1998), « Le jeu, invention d'une liberté dans et par une légalité », *Autres Temps, Cahiers d'éthique, sociale et politique*, n°58, p.98-105, http://www.persee.fr/doc/chris_0753-2776_1998_num_58_1_2054., consulté le 13 septembre 2015.

FREUD S. (1921), *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Payot.

GIORDAN A. (2003), « Entretien avec A Giordan », B. Darras, *Jeux, Médias, Savoirs*, Paris, L'Harmattan.

HEUSER F. (2009), *Du savoir enseigné et évalué à la référence de l'enseignant d'EPS : étude didactique clinique en karaté*, Thèse de doctorat en Didactique des disciplines scientifiques et technologiques, Université de Toulouse.

HOUDE O. (2004), *La psychologie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.

HUIZINGA J. (1938/1988), *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard

HUTT C. (1979), « Exploration and Play », B. Sutton-Smith (éd.) *Play and Learning*, New York, Gardner Press, p.175-194.

MARTINAND J.-L. (1989), « Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°2, p.23-29.

PARE A. (1979), *Créativité et pédagogie ouverte, tome1*, Ville de Laval (Québec), Edition NHP.

PIAGET J. (1935), « Les Méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques », *Encyclopédie Française, Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoel, réédition 1969, p.211.

REUTER Y., COHEN-AZRIA C., DAUNAY B. & DELCAMBRE I. (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

SAMURÇAY R. & RABARDEL P. (2004), « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions », R. Samurçay & P. Pastré (éds.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès, p.163-180.

SAUTOT J.P., DUFLO C., GONDONNEAU J., BARRERE Y., BOSSE B., CARRARA C., GLANGEAUD C. & GRANJON T. (2006), *Jouer à l'école. Socialisation, culture, apprentissages*, Grenoble, CRDP de l'académie de Grenoble

TERRISSE A. (2008), « Le sujet en didactique clinique de l'EPS : conditions et conséquences pour la recherche », *eJRIEPS*, n°15, p.179-197.

TERRISSE A. & CARNUS M.-F. (2009), *Didactique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoir ?* Bruxelles, De Boeck.

TERRISSE A. & BUZNIC-BOURGEACQ P. (2011), « La validation scientifique des recherches en didactique clinique : la construction de cas », *Estilos da clinica*, n°15, Instituto de Psychologia, Universidade de Sao Paulo.

TOUBOUL A., CARNUS M.-F. & TERRISSE A. (2011), « Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques d'enseignement en EPS. Analyse de deux profils asymétriques en savate boxe française », *Recherches en didactiques*, n°12.

Sitographie

BROUSSEAU G., <http://daest.pagesperso-orange.fr/guy-brousseau/textes/GeometrieElementaire.pdf>, consulté le 10 mai 2015.

DE GRANDMONT N., *La pédagogie du jeu*, <http://ndegrandmont.webatu.com/>, consulté le 10 mai 2015 et son

blog ; <http://pdagogieetphilosophiedujeu.blogspot.fr/>, consulté le 10 mai 2015.

Ludographie

LAMBERT R., RILSTONE A., WALLIS J. (1995), *Il était une fois*, ill. Florence Magnin, Sophie Mounier, éd. Halloween Concept, Atlas Games, dist. Asmodée.

Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie

Gaëlle Espinosa¹

Résumé

L'objectif principal de cet article est de contribuer à une meilleure compréhension, au moyen d'un double éclairage psychologique et psychanalytique, de l'affectivité et de son rôle dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e de l'élève, et partant dans l'expérience scolaire et les apprentissages scolaires de l'élève. La position que nous prenons ici s'inscrit dans la ligne de nos travaux antérieurs (Espinosa, 2001, 2003, 2014), à la recherche notamment d'éléments susceptibles de contribuer au bien-être des enfants à l'école. Cette contribution devrait permettre de mieux comprendre ce qui se joue entre enseignant/e et élèves au sein de la relation pédagogique, dans l'expérience scolaire et dans l'apprentissage, de réfléchir à l'idée même de relation enseignant/e-élève réussie et de contribuer à une caractérisation d'une telle relation.

La relation enseignant/e-élève se positionne au sein de l'expérience scolaire de l'élève. Elle est susceptible de jouer un rôle d'importance dans les apprentissages scolaires de ce dernier. À l'instar de Georges Felouzis (1997), nombre de chercheurs soulignent que « *la relation entre élèves et professeurs constitue un véritable lien intersubjectif fortement marqué par l'affectivité* » (p.1-2).

L'objectif principal de cet article est de contribuer à une meilleure compréhension, au moyen d'un double éclairage psychologique et psychanalytique, de l'affectivité et de son rôle dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e de l'élève, et partant dans l'expérience scolaire et les apprentissages scolaires de l'élève. La position que nous prenons ici s'inscrit dans la ligne de nos travaux antérieurs (Espinosa, 2001, 2003, 2014), à la recherche notamment d'éléments susceptibles de contribuer au bien-être des enfants à l'école. C'est la raison pour laquelle dans notre présente étude de la relation enseignant/e-élève, nous soulignerons plus spécifiquement le point de vue de l'élève en évoquant le rapport à l'enseignant/e de l'élève.

Nous mènerons dans ce texte une étude de l'affectivité dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e sur la base de la littérature anglophone et francophone produite ces 45 dernières années. Ce texte sera construit en trois grandes parties. Dans un but d'éclaircissement, nous distinguerons tout d'abord les relations éducative et pédagogique, la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e de l'élève, positionnant le contenu de cet article au-delà de la controverse sur la relation éducative au sujet du débat instruction/éducation. Nous examinerons ensuite l'affectivité dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e, étudiée de deux points de vue psychologique et psychanalytique, nous permettant une définition de l'affectivité de ces deux points de vue, conscient et inconscient. Pour chacun des éléments abordés et constitutifs de l'affectivité selon ce double éclairage, nous soulignerons les conséquences possibles, positives ou négatives, sur la relation enseignant/e-élève ou le rapport à l'enseignant/e, ainsi que sur l'expérience scolaire et les apprentissages scolaires de l'élève. Nous interrogerons enfin l'idée de relation enseignant/e-élève réussie afin de tenter de caractériser une telle relation.

¹ Maître de conférences en sciences de l'éducation, Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'éducation et de la Communication (LISEC), Université de Lorraine.

1. Des distinctions

La littérature scientifique définit et distingue les relations pédagogique et éducative. Selon Marcel Postic (1979), la relation pédagogique deviendrait éducative « *quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant* » (p.9). La relation éducative serait une relation pédagogique au cours de laquelle les partenaires se rencontrent humainement, au-delà, ou en plus, du savoir à transmettre, transmis, à acquérir ou acquis.

Dans le cadre des premières rencontres, lors des premiers jours de classe d'une nouvelle année scolaire, la relation que vit l'enfant avec son enseignant/e est plus institutionnelle (planifiée, écrite et établie par les lois nationales et le règlement intérieur de l'institution scolaire) qu'humaine. Aborder la relation pédagogique de ce point de vue (humain) demande, notamment, une compréhension de la notion de pouvoir. Un « *pouvoir socialement et institutionnellement défendu de l'enseignant sur l'élève ne peut qu'influencer leur relation* » (Hess & Weigand, 1994, p.14), faisant apparaître l'asymétrie de cette dernière. Cependant, dès la fin des années 60, bien que la relation pédagogique reste asymétrique, elle gagne en démocratie (Dupont & Vilain, 1985), évolue vers moins de formalisme (Felouzis, 1997). C'est dans le contexte de l'école de masse et des nouveaux publics scolaires que doit être pensée la relation pédagogique. Ainsi, en utilisant les expressions relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e, au lieu de celle de relation pédagogique, nous soulignons des évolutions. La relation enseignant/e-élève indique que la relation entre enseignant/e et élève est toujours asymétrique, mais qu'elle a gagné en démocratie, qu'elle inclut une composante humaine, réinterrogeant du coup la question du pouvoir dans cette relation. Le rapport à l'enseignant/e souligne, quant à lui, le point de vue de l'élève dans cette relation enseignant/e-élève. La composante humaine est un point commun entre la relation éducative et la relation enseignant/e-élève. Cependant, la relation éducative sous-entend plutôt l'action d'un individu sur un autre alors que la relation enseignant/e-élève souligne les actions mutuelles et réciproques des individus pris dans la relation (Sensevy & Mercier, 2007). Les termes de relation éducative relèvent aujourd'hui aussi du champ du travail social. En outre, si la relation pédagogique étudie la relation professionnelle entre un enseignant/e et ses élèves autour de la transmission de savoirs, la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e s'intéressent à ce qui se passe entre l'enseignant/e et ses élèves, à l'école. L'introduction des notions de relation enseignant/e-élève et de rapport à l'enseignant/e laisse présager l'existence d'autre chose, c'est-à-dire d'une dimension moins professionnelle, dans la relation enseignant/e-élève. Or, selon Janine Filloux (1974), la demande affective de l'élève est dépendante de sa demande de savoir, mais elle ne s'y réduit pas. Cette demande affective se constituerait « *soit comme désir d'une possibilité de dialogue affranchie des barrières imposées par la situation scolaire, [...] soit encore comme recherche de liens privilégiés, d'un soutien affectif nécessaire pour rompre l'isolement vécu dans le cadre scolaire* ». Dans ces deux éventualités, la demande affective de l'élève ambitionne une relation « *hors du champ constitué* ». Cette demande « *se fonde sur la représentation d'un rapport maître-élève vécu globalement comme déshumanisé et déshumanisant* » (p.247). La demande des acteurs d'humaniser la relation pédagogique serait-elle la conséquence d'une représentation de l'absence d'humain dans cette relation ? On peut ainsi penser que l'affectivité va tenir une grande place dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e.

2. De l'affectivité dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e

Bien des chercheurs, français notamment, reconnaissent l'existence de l'affectivité ou des affects à l'école en général et/ou dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e en particulier. Ces chercheurs ne vont toutefois pas au-delà : s'ils mentionnent cette existence, ils la définissent et l'explorent peu. Les recherches, majoritairement francophones, portant plus particulièrement sur la place de l'affectivité à l'école ou en classe s'accordent sur son importance dans les acquisitions scolaires des élèves et leur rapport à l'enseignant/e (notamment Nimier,

1976 ; Compas, 1988, 1991 ; Perron, 1991 ; Altet, 1994 ; Houssaye, 1995 ; Lafortune & Saint-Pierre, 1998). Outre-Atlantique, au moyen de travaux notamment longitudinaux et quantitatifs cette fois, des chercheurs en psychologie de l'éducation étudient la relation affective enseignant/e-élève (Fortin, Plante & Bradley, 2011) montrant, pour les élèves notamment, le bénéfice d'une telle relation, autant à l'école (réussite, persévérance, comportement scolaires par exemple) qu'en dehors (baisse des phénomènes de dépression, anxiété ou délinquance par exemple) (Virat, 2014).

■ ***Des éléments conscients en œuvre dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e : éclairage psychologique***

Barbara L. Martin & Leslie J. Briggs (1986) sont à l'origine de l'élaboration d'une caractérisation du domaine affectif, définissant l'affectivité au moyen de cinq composantes. Cette caractérisation sera reprise par Louise Lafortune & Lise Saint-Pierre (1998), puis Espinosa (2001, 2003, 2014), retravaillée par Bénédicte Gendron & Louise Lafortune (2009). Selon cette caractérisation, l'affectivité comprend l'attitude qui est à rapprocher des croyances (conceptions et convictions, incluant leurs aspects cognitifs et sociaux), les émotions, la confiance en soi ou le concept de soi, l'attribution ou les croyances attributionnelles de contrôle (internes, externes, contrôlabilité, stabilité), et la motivation ou l'engagement.

L'attitude² est la capacité perceptive de voir, de penser, d'appréhender des individus ou des événements particuliers (Legendre, 2005), tels l'enseignant, l'élève, l'expérience ou le travail scolaires, et « *dépend souvent des expériences antérieures de la personne* » (Gendron & Lafortune, 2009, p.69). L'enfant, comme l'adulte, peut donc arriver à l'école avec, déjà, une attitude favorable ou défavorable à l'égard de l'institution elle-même, de certaines disciplines enseignées ou d'élèves et d'enseignant/e/s, influençant ainsi la relation enseignant/e-élève. L'attitude est adoptée sans arrière-pensée ou intention. Elle est souterraine et implicite jusqu'à ce qu'un tiers la fasse remarquer au sujet.

Sur les émotions, il existe une abondante littérature notamment en sciences humaines et sociales, particulièrement en psychologie, cognitive et sociale (notamment Frijda, 1986 ; Damasio, 1995, 2003, 2010 ; Rimé, 2005 ; Sander & Scherer, 2009). L'émotion peut être définie comme « *une réaction aigüe et brève, provoquée par un stimulus spécifique connu, et caractérisée par un ensemble cohérent de réponses cognitives et physiologiques* » (Niedenthal, Dalle & Rohmann, 2002, p.146). La recherche en sciences de l'éducation s'intéresse elle aussi aux émotions. Des travaux ont été menés sur les émotions à l'école ou dans les apprentissages (notamment Lafortune & Saint-Pierre, 1998 ; Lafortune & Mongeau, 2002 ; Montandon, 2002 ; Espinosa, 2003 ; Lafortune, Doudin, Pons & Hancock, 2004 ; Curchod-Ruedi, Doudin, Lafortune & Lafranchise, 2011). La recherche en sciences de l'éducation a conscience du rôle des émotions dans l'apprentissage (leur caractère perturbateur ou facilitateur par exemple). Bénédicte Gendron (2006) souligne que « *les émotions sont nécessaires au bon fonctionnement de nombre de nos facultés, comme la mémoire, le raisonnement, la prise de décision ou encore l'adaptation sociale* » (p.2). L'émotion naît de l'interprétation de la situation et non de la situation elle-même, une relation de dépendance existe donc entre émotions et cognition, l'interprétation de la situation étant une activité cognitive sur la situation. En milieu scolaire, la vie et/ou le travail scolaires sont susceptibles de générer des émotions positives, essentiellement du registre de la joie, telles la surprise, la satisfaction, le contentement, ainsi que des émotions négatives, telles l'anxiété, l'inquiétude, le malaise, la peur, la colère, la tristesse, le dégoût ou le découragement, la détresse. Par exemple, l'anxiété (émotion la plus répandue en milieu scolaire) et l'inquiétude ont des conséquences semblables sur l'élève et sa pensée : elles annulent momentanément ses compétences et ses capacités, elles sont également susceptibles de conduire l'élève à adopter une attitude négative à l'égard de l'école et de l'enseignement, et à ne prendre aucun plaisir à étudier (Lafortune & Saint-Pierre, 1998 ; Gendron & Lafortune, 2009). Il peut en être de même à l'égard d'un/e enseignant/e, influençant ainsi le rapport à l'enseignant/e de l'élève. La peur et le malaise, émotions plus vives encore que l'inquiétude ou l'anxiété, ont des conséquences semblables sur l'élève et son attitude, voire son comportement : l'évitement, le refus, la fuite. La

² L'ordre d'explication, ici, de ces cinq composantes n'a pas valeur hiérarchique.

peur, comme le malaise, peut être irraisonnée. Ainsi, la peur d'une discipline scolaire chez un élève peut décider, par exemple, de son orientation (Lafortune & Saint-Pierre, 1998 ; Gendron & Lafortune, 2009), comme la peur d'un/e enseignant/e.

Le concept de soi peut être défini comme l'« *ensemble des perceptions et des croyances qu'une personne a d'elle-même, ainsi que des attitudes qui en découlent* » (Legendre, 2005, p.266). Le concept de soi correspond à la représentation que l'individu a de lui-même. Il est lié à l'estime de soi, c'est-à-dire « *la valeur qu'un individu s'accorde globalement* » (p.617). Le concept de soi se construit à travers les expériences quotidiennes et les comparaisons que l'on effectue entre soi et les autres. Il « *se manifeste dans la confiance qu'une personne a en ses capacités de réussir une tâche* » (Gendron & Lafortune, 2009, p.71). Du concept de soi résulte la confiance en soi, elle-même reliée à l'estime de soi. La confiance en soi, ainsi que le concept de soi, sont donc susceptibles de jouer un rôle important dans la vie scolaire et les apprentissages scolaires de l'élève. Par ailleurs, un lien intéressant existe entre la confiance en soi et la confiance en l'autre, autre incarné par l'enseignant par exemple : la confiance en l'autre commence par la confiance en soi (Rousseau, Deslandes & Fournier, 2009). Ces deux éléments sont donc susceptibles d'influencer la relation enseignant/e-élève et/ou le rapport à l'enseignant/e.

Les études menées sur les attributions causales ont permis d'avancer l'existence d'une différence de valeur accordée aux causalités internes par rapport aux causalités externes. Elles rendent en effet compte « *d'une valorisation de l'aspect interne pour asseoir la maîtrise du sujet sur son environnement* » (Monteil, 1989, p.49). En milieu scolaire, nous savons aujourd'hui que « *les individus sont davantage enclins à persister s'ils croient que la cause de la réussite est interne* » (Lafortune & Saint-Pierre, 1998, p.29). L'internalité et les bonnes performances scolaires seraient donc en étroite relation, l'une expliquant l'autre et inversement. D'une façon générale, les meilleurs élèves seraient internes. Par ailleurs, les enseignants tendraient à préférer l'élève dont les explications données à ses échecs et ses succès relèveraient d'une attribution interne, à l'élève privilégiant l'externalité pour expliquer ses échecs et ses succès. L'acquisition de la norme d'internalité résiderait « *davantage dans le rapport à l'enseignant, qui transmet des savoirs et des normes sociales* » que dans le rapport aux pairs (Bressoux & Pansu, 1998, p.24).

Enfin, la motivation est la dernière de ces cinq composantes. Si la personne même de l'individu, sa vie, ses envies et ses besoins sont à l'origine de sa motivation, cette dernière est « *avant tout un construit culturel et social* ». Elle s'apprend, s'ébauche, se travaille, s'exerce, s'entraîne, se cultive au sein du groupe social en général et du groupe scolaire en particulier. La motivation n'existe cependant que si le sujet à motiver se sent concerné. Or, « *on a tendance à considérer comme normal qu'une des fonctions de l'enseignant soit de provoquer, susciter, diriger, maintenir et développer les motivations de ses élèves* » (Houssaye, 1995, p.24). Un apprentissage efficace et significatif demande donc l'engagement (Gendron & Lafortune, 2009) de toute la personne, une « *mobilisation personnelle* » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p.188-189). Jean Houssaye (1995) souligne encore qu'« *il n'y aura accès à l'expérience personnelle que si l'éducateur a su mettre en place des conditions relationnelles affectives satisfaisantes, c'est-à-dire non défensives* » (p.25). L'apprentissage et les conditions de motivation, ou d'engagement qu'il demande reposeraient donc, dans un premier temps, sur les expériences relationnelles scolaires et sur la relation de confiance (Rousseau, Deslandes & Fournier, 2009) que l'enseignant aura su établir entre lui et chacun de ses élèves.

Les recherches menées outre-Atlantique, à partir desquelles sont conduits les travaux de Mael Virat (2014), considèrent la relation enseignant/e-élève comme une relation multidimensionnelle constituée d'interactions et d'émotions (Stuhlmán & Pianta, 2011). La dimension affective n'est qu'une dimension de la relation enseignant/e-élève et « *caractérise l'aspect de la relation qui met en jeu des émotions chez les deux personnes qu'elle lie* » (Virat, 2014, p.60). Dans cette perspective, une relation enseignant/e-élève de qualité est une relation de confiance, dans laquelle se retrouvent intimité, proximité, communication, partage et affects positifs (Wentzel, 2012). Elle est une relation pourvoyant l'élève d'un soutien émotionnel (Pianta, 1998), dans laquelle l'enseignant/e, sensible et à l'écoute des signaux de l'enfant, lui apporte des réponses

véhiculant chaleur émotionnelle et acceptation (Myers & Pianta, 2008). Mael Virat (2014) évoque, par ailleurs, les notions de care, d'empathie et d'amour compassionnel. Pour l'auteur, « *l'amour compassionnel est une attitude orientée vers le bien d'autrui, plus durable et plus global que l'empathie* » (p.49). La richesse du vocabulaire ici employé nous permet un autre éclairage psychologique de la dimension affective de la relation enseignant/e-élève et une prise de conscience plus accrue encore de la complexité de l'affectivité.

Au regard de notre analyse menée des cinq composantes du domaine affectif et des éléments issus des travaux portant sur la dimension affective de la relation enseignant/e-élève, nous pouvons synthétiser, de la façon suivante, les conséquences éventuelles, positives et négatives (posées aux extrémités d'une échelle d'intensité), de chacun de ces composantes et éléments sur la relation enseignant/e-élève, le rapport à l'enseignant/e, l'expérience scolaire et/ou l'apprentissage de l'élève.

Tableau 1 - Éclairage psychologique sur l'affectivité : conséquences sur la relation enseignant/e-élève, le rapport à l'enseignant/e, l'expérience scolaire et/ou l'apprentissage de l'élève

		Conséquences sur la relation enseignant/e-élève, le rapport à l'enseignant/e, l'expérience scolaire et/ou l'apprentissage de l'élève		
		Conséquences positives (+)		Conséquences négatives (-)
Travaux (majoritairement francophones) menés sur les cinq composantes du domaine affectif	Attitude	Ouverture / Disponibilité	←...→	Fermeture / Rejet
	Émotions	Ouverture / Curiosité / Disponibilité / Envie	←...→	Repli sur soi / Fermeture / Indisponibilité / Découragement / Décrochage (évitement)
	Concept de soi / Confiance en soi	Oser / Confiance en l'autre ↕ Confiance en soi	←...→	Inhibition / Ne pas oser / Non confiance en l'autre ↕ Non confiance en soi
	Attribution / Croyances attributionnelles de contrôle	Décider et détenir les clefs de la compréhension, de la réussite (sujet)	←...→	Subir et s'en remettre à l'autre, cet autre comme détenteur de la compréhension, de la réussite (objet)
	Motivation / Engagement	Envie → curiosité, mise au travail	←...→	Dégoût → découragement, décrochage
Travaux (majoritairement anglophones) menés sur la dimension affective de la relation enseignant/e-élève	Dimension affective de la relation enseignant/e-élève	Relation de confiance (intimité, proximité, communication, partage et affects positifs)	←...→	Relation de méfiance (distance, absence de communication et de partage, affects négatifs)
		Soutien émotionnel		Délaissement, voire abandon émotionnel
		Chaleur émotionnelle		Froideur, voire apathie émotionnelle
		Acceptation → Réussite, persévérance		Rejet → Difficulté, découragement

Ce tableau 1 permet d'ébaucher les contours d'une relation enseignant/e-élève, ainsi que d'une expérience scolaire et/ou d'apprentissage de l'élève, au prisme de l'affectivité éclairée d'un point de vue psychologique. Notre réflexion sur les conséquences positives et négatives des travaux menés sur les cinq composantes de l'affectivité et sur la dimension affective de la relation enseignant/e-élève révèle que l'ensemble de ces travaux va dans le même sens, se recoupant, se complétant et s'enrichissant mutuellement. Par exemple, les composantes des concepts que sont le soi et les émotions rendent compte de la relation de confiance, teintée d'affects positifs, de soutien et chaleur émotionnels, vivant au sein de la dimension affective de la relation enseignant/e-élève.

Si cet éclairage psychologique permet une meilleure compréhension de la partie haute et émergée de l'iceberg que constitue l'affectivité, un éclairage psychanalytique devrait permettre l'intelligibilité d'éléments de la partie basse et immergée de cet iceberg. Il nous semble en effet que l'affectivité ne peut exclusivement se définir d'un point de vue psychologique.

■ ***Des éléments inconscients en œuvre dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e : éclairage psychanalytique***

La psychanalyse est susceptible de rendre lisibles certaines des composantes sous-jacentes, mais non moins importantes, de la relation enseignant/e-élève et du rapport à l'enseignant/e. Refuser de prendre en considération l'inconscient dans les actes d'enseigner et d'apprendre implique trop souvent qu'on empêche la réalisation de ces derniers (Cifali & Moll, 1985). Explorons ici trois éléments relevant de l'inconscient, en œuvre dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e.

Le premier³ de ces éléments est l'effet d'attente ou effet Pygmalion. Il décrit l'incidence de l'attente de l'enseignant/e sur les performances scolaires de l'élève (Rosenthal & Jacobson, 1971). D'un point de vue psychanalytique, cet effet peut aussi être à l'origine de travers inconscients susceptibles de poindre et de se développer dans la relation enseignant/e-élève, ainsi que d'influencer le rapport à l'enseignant/e de l'élève. Cet effet serait effectivement à double tranchant, fait de deux désirs ambivalents : une attente professionnelle de meilleurs résultats scolaires, mais aussi une attente plus personnelle de retour de reconnaissance ou d'amour, de la part de l'élève pour son enseignant/e. Si l'attente ou le désir professoral d'une progression scolaire de l'élève apparaît le signe d'un souhait d'autonomie, de développement et d'avancée pour l'élève de la part de l'enseignant/e, l'attente ou le désir professoral d'un retour d'amour vers l'enseignant/e de la part de l'élève est aussi synonyme d'une envie de toute-puissance de l'enseignant/e, possessive et égoïste. Apparaissent ici la notion de désir d'enseigner et ses significations ou justifications séductrices inconscientes (Kaës, 1973).

Ce désir d'enseigner, ainsi que le désir de savoir, constituent le deuxième de ces trois éléments. La relation enseignant/e-élève peut être appréhendée comme la rencontre de deux désirs complémentaires : le désir de savoir (de l'élève) et le désir d'enseigner (de l'enseignant). Dans la perspective d'un enseignement réussi, les désirs de l'élève et de l'enseignant/e doivent nécessairement s'articuler. « *La psychanalyse montre que les choses sont plus complexes, dans la mesure où le désir de l'enseignant peut être aussi que l'élève ne sache pas, et où le désir de savoir, chez l'élève, peut être inhibé très tôt [...] par la répression de curiosités initiales* » par exemple (Filloux, 1987, p.88), l'ensemble de ces éléments étant, du coup, susceptible d'influencer le rapport à l'enseignant/e de l'élève. L'activité intellectuelle dépendrait notamment d'un processus d'identification de l'élève à l'enseignant/e, conférant ainsi à ce dernier une place de grande importance dans le « *destin du désir de savoir chez l'élève* » (Beillerot, 1995, p.32). Si l'institution scolaire garantit à l'enseignant/e le rôle de « *maître de savoir* », « *le désir de savoir de l'élève est paradoxalement déplacé par le désir ambigu que l'élève sache* », de telle sorte que « *son désir de savoir lui est rapté* ». « *Rapt, puisque l'enfant est supposé désirer ce que le maître veut qu'il sache, et ne pas vouloir savoir ce qu'il ne veut pas qu'il sache* ». L'enseignant/e peut s'approprier ainsi, en quelque sorte, le désir de savoir de l'élève.

³ L'ordre d'explication, ici, de ces trois éléments n'a pas valeur hiérarchique.

Il/elle décide alors de l'existence et de la particularité d'un désir qui n'est pas le sien, le guidant, le manipulant : c'est une des expressions du « *fantasme de toute-puissance* » (Filloux, 1987, p.88-89) de l'enseignant/e. L'ambivalence du désir d'enseigner et de l'intention d'instruire viendrait d'un double désir d'engendrement et d'emprise sur l'autre, qui aurait pour but principal la reconnaissance par l'autre, l'apprenant, du sujet enseignant. Complexe, le désir d'enseigner serait donc aussi l'expression d'un besoin de reconnaissance, désir inconscient d'un besoin d'attrait narcissique (Baëtto, 1982). Le désir inconscient d'enseigner impliquerait deux volontés contradictoires : une première véritable volonté d'instruire ; mais accompagnée d'une seconde volonté de ne pas dévoiler et de garder pour soi ce que l'on sait, « *comme si une pulsion destructrice était en jeu dans le fantasme de procréer et d'opérer une seconde naissance chez le sujet apprenant* » (Filloux, 1987, p.89).

Les processus transférentiels et contre-transférentiels constituent le dernier des trois éléments relevant de l'inconscient, en œuvre dans la relation enseignant/e-élève. Ils offrent la possibilité de saisir différemment cette relation (Filloux, 1989). Ils consistent en la transposition masquée et involontaire de désirs inconscients passés sur des objets actuels. Dans le cadre de la relation enseignant/e-élève, le lien passé entre l'enfant et son père, par exemple, s'actualise lors d'un lien actuel entre l'enfant, devenu élève, et son enseignant/e. L'immense capacité transférentielle de l'enfant, à la fois « *forte et fluctuante* », se traduit par la violence de ses attachements et de ses répulsions. Ses attachements et ses répulsions sont « *à la mesure de son immaturité* » et ne peuvent laisser indifférent et insensible l'adulte pris dans le processus transférentiel de l'enfant, la violence des phénomènes transférentiels infantiles pouvant déstabiliser ou surprendre. Réciproquement, « *il n'est pas rare [...], dès qu'un certain recul réflexif intervient au cours de la tâche éducative, que des éducateurs pressentent le caractère irrationnel et pulsionnel de certaines de leurs préférences ou de leurs répulsions* » (Hameline, 1971, p.31). Le processus transférentiel infantile « *représente, pour l'adulte qui s'y trouve exposé, une sorte d'épreuve affective permanente* » (p.31-32). Il s'agit bien d'autre chose que de compétence intellectuelle. Selon Mireille Cifali (1994), « *un enseignant est, c'est certain, la cible privilégiée du [processus transférentiel] : répétition, déplacement des affects sur lui, confusion entre le présent et le passé. Ces affects mêlés à la quotidienneté d'une relation sont difficilement repérables dans l'in vivo* » (p.170).

Au regard de notre analyse menée sur ces trois éléments, nous pouvons synthétiser, de la façon suivante, les conséquences éventuelles, positives et négatives (posées aux extrémités d'une échelle d'intensité), de chacun de ces éléments sur la relation enseignant/e-élève, le rapport à l'enseignant/e, l'expérience scolaire et/ou l'apprentissage de l'élève :

Tableau 2 - Éclairage psychanalytique sur l'affectivité : conséquences sur la relation enseignant/e-élève, le rapport à l'enseignant/e, l'expérience scolaire et/ou l'apprentissage de l'élève

	Conséquences sur la relation enseignant/e-élève, le rapport à l'enseignant/e, l'expérience scolaire et/ou l'apprentissage de l'élève		
	Conséquences positives (+)		Conséquences négatives (-)
<i>Effet d'attente (effet Pygmalion)</i>	Autonomie / Développement / Avancée / Hausse des résultats scolaires	←...→	Dépendance / Inhibition / Baisse des résultats scolaires
<i>Désirs de savoir et d'enseigner</i>	Curiosité / Goût / Envie	←...→	Non curiosité / Dégoût / Non envie
<i>Processus transférentiels et contre-transférentiels</i>	Attachement et/ou répulsion mesurés, constructifs	←...→	Attachement et/ou répulsion excessifs, destructifs

Ce tableau 2 permet de poursuivre notre ébauche des contours d'une relation enseignant/e-élève, ainsi que de ceux de l'apprentissage de l'élève et/ou d'une expérience scolaire, au prisme de l'affectivité éclairée cette fois d'un point de vue psychanalytique. Notre réflexion sur les conséquences positives et négatives menée sur ces trois éléments révèle que ces dimensions inconscientes sont susceptibles de teinter diversement les modalités du rapport à l'enseignant/e, la disposition et l'appétit pour apprendre de l'élève, et partant l'expérience scolaire de l'élève.

Cet éclairage psychanalytique a permis de rendre intelligibles des éléments de la partie basse et immergée de l'iceberg que constitue l'affectivité. À l'instar de nos constats issus de notre analyse d'un point de vue psychologique des cinq composantes du domaine affectif et des éléments issus des travaux portant sur la dimension affective de la relation enseignant/e-élève, les trois éléments inconscients ici ciblés et en œuvre dans la relation enseignant/e-élève peuvent être également des éléments à l'origine d'une évolution du rapport à l'enseignant, de l'expérience scolaire et/ou de l'apprentissage des élèves.

3. Une relation enseignant/e-élève réussie : signification et tentative de caractérisation

Il n'est pas aisé de définir la réussite dans une relation, que celle-ci soit à visée personnelle ou professionnelle. Par ailleurs, bien peu de travaux ont abordé une telle question appliquée à la relation enseignant/e-élève et ont tenté d'y répondre. Nous plaçons ce travail dans une perspective de relation positive entre enseignant/e et élève (Langevin, 1996), non exclusivement axée sur la réussite scolaire de l'élève. Il s'agit en effet plutôt de considérer cette relation positive comme un élément permettant à l'enseignant/e comme à l'élève d'exercer leur métier respectif dans une perspective de réalisation et/ou développement de soi, de progrès, de quête de sens et d'autonomie, de rencontre.

Notre double éclairage psychologique et psychanalytique a permis d'élaborer une définition de l'affectivité et d'apprécier sa place dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e, ainsi que dans l'expérience scolaire et l'apprentissage des élèves. Tentons à présent de caractériser une relation enseignant/e-élève réussie.

D'un point de vue psychologique, nous avons vu que, pour que l'apprentissage puisse s'effectuer, il est nécessaire que l'élève « s'engage » dans l'activité d'apprentissage et se sente concerné, que l'enseignant/e mette en place « *des conditions relationnelles affectives satisfaisantes, c'est-à-dire non défensives* » (Houssaye, 1995, p.25). Nous avons également noté que les notions de soi, et de confiance en soi des sujets, influencent la façon dont ces sujets se perçoivent eux-mêmes en tant qu'êtres doués de valeur ou non, perçoivent les autres en tant qu'êtres doués de valeur ou non, se sentent capables d'accomplir ou non une tâche. Un changement d'attitude d'un élève à l'égard de l'enseignement en général ou de certaines disciplines en particulier pourrait avoir lieu si l'enseignant/e parvenait à bousculer son attitude, sa disposition et son état d'esprit. Cette déstabilisation intérieure provoquée par le maître pourrait avoir, chez l'élève, un effet de remise en cause de ses attitudes, une amorce de leur évolution et un renforcement de la motivation. L'enseignant/e se poserait ici en aide à une prise de conscience individuelle et personnelle des élèves : une aide à l'accession à l'autonomie. Nous avons encore noté que l'acquisition de la norme d'internalité résiderait « *davantage dans le rapport à l'enseignant, qui transmet des savoirs et des normes sociales* » (Bressoux & Pansu, 1998, p.24) que dans le rapport aux pairs par exemple. Nous avons enfin constaté la variété et le nombre des émotions négatives qui peuvent être provoquées par la vie et/ou le travail scolaires. Si anxiété et inquiétude provoquent annulation momentanée des compétences et capacités de l'élève, si peur et malaise entraînent évitement, refus et fuite chez l'élève, il semble opportun de tenter de ne pas favoriser l'apparition et le développement de telles émotions chez les élèves. La question à se poser est certainement : que peuvent mettre en œuvre l'institution scolaire et l'enseignant pour remédier à cela ? Comme nous l'avons vu, pour Kathryn R. Wentzel (2012), une relation de qualité propose intimité, proximité, communication, partage et affects positifs. Elle

est, en outre, une relation pourvoyant l'élève d'un soutien émotionnel (Pianta, 1998), dans laquelle l'enseignant/e, sensible et à l'écoute des signaux de l'enfant, lui apporte des réponses véhiculant chaleur émotionnelle et acceptation (Myers & Pianta, 2008).

D'un point de vue psychanalytique, nous avons évoqué des éléments inconscients susceptibles de poindre dans la relation enseignant/e-élève : l'effet d'attente (effet Pygmalion), les désirs de savoir et d'enseigner, les processus transférentiels. Pour ces trois éléments, c'est « *un certain recul réflexif* » (Hameline, 1971, p.31), intervenant au cours de l'action pédagogique, qui pourrait permettre aux enseignants/es de ne pas se laisser piéger par leurs méandres. Ce recul réflexif peut s'opérer si l'enseignant/e prend le temps de réfléchir et/ou d'échanger sur sa pratique. Ce recul réflexif peut alors permettre à l'enseignant/e de rester dans une relation bienveillante avec l'élève, sans se laisser malmener ou agiter par des éléments inconscients intervenant dans la relation.

Ainsi, tendre vers une relation enseignant/e-élève réussie devrait convoquer tout ou partie des conditions suivantes :

- l'élève se sent concerné par l'activité d'apprentissage, s'y engage,
- l'enseignant/e a mis en place des conditions relationnelles affectives non défensives avec l'élève, définissant ainsi la qualité de la relation enseignant/e-élève, ou une relation enseignant/e-élève de qualité,
- l'élève se sent capable d'accomplir la tâche, et s'il ne se sent pas capable, les conditions relationnelles affectives non défensives mises en place par l'enseignant/e l'y aident,
- l'enseignant/e se pose en aide à une prise de conscience individuelle et personnelle de l'élève : une aide à l'accession à l'autonomie,
- l'enseignant/e permet, par les savoirs et normes sociales transmis dans sa relation avec l'élève, l'acquisition de la norme d'internalité,
- l'enseignant/e prend le temps de réfléchir et/ou d'échanger sur sa pratique afin d'acquérir un recul réflexif lui permettant de rester dans une relation bienveillante à l'égard de l'élève et de lui-même.

Des caractéristiques d'une relation enseignant/e-élève réussie pourraient donc être les suivantes :

- une relation de confiance et de respect mutuels entre l'enseignant/e et l'élève,
- un élève engagé dans les activités d'apprentissage, animé par une absence d'inhibitions intellectuelles (il ose), un élève ouvert et non défensif,
- un/e enseignant/e bienveillant/e, ouvert/e, animé/e d'un élan constructif vers l'activité d'apprentissage de l'élève et l'élève lui-même.

L'installation d'une telle relation est certainement un projet au moins à moyen terme, s'élaborant lentement et dans la durée.

L'intérêt pratique de notre tentative de caractérisation d'une relation enseignant/e-élève réussie, et partant de l'ensemble de ce texte, réside, d'abord, dans une aide au questionnement sur la relation que cette caractérisation propose, telle une grille de lecture de la relation, premières étapes d'une opérationnalisation de la relation à travailler dans l'avenir. Il réside, ensuite, dans une meilleure compréhension de la relation enseignant/e-élève, élément susceptible de contribuer au bien-être des enfants à l'école. Il réside, enfin, dans une meilleure connaissance de ce qui est susceptible de se jouer dans la relation enseignant/e-élève, dont le contenu pourrait être introduit dans la formation des enseignants/es.

Conclusion

L'objectif principal de cet article était de contribuer à une meilleure compréhension, au moyen d'un double éclairage psychologique et psychanalytique, de l'affectivité et de son rôle dans la

relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e, et partant dans l'expérience scolaire et les apprentissages scolaires de l'élève.

Selon Louise Langevin (1996), la relation « *sous-tend, enrobe et soutient* » la qualité ou non du temps scolaire, la réalisation ou non des apprentissages, les liens de coopération ou de compétition entre élèves, la connaissance de soi ou non permettant l'accès à des projets d'orientation, vocationnels, professionnels. « *De même que le besoin de relation affective sous-tend les autres besoins d'affirmation, d'apprentissage et d'actualisation selon Maslow, de même ce besoin de relation sous-tend toute la vie étudiante dans l'institution* » (p.1).

L'élaboration d'une relation enseignant/e-élève positive installerait l'enseignant/e et l'élève dans une relation et une expérience professionnelle et/ou scolaire constructives, plaçant l'élève dans une attitude d'ouverture favorable aux apprentissages scolaires. Nous comprenons donc ici la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e comme une clef possible de l'évolution d'expériences scolaires et/ou d'apprentissages scolaires difficiles, la relation enseignant/e-élève pouvant être l'endroit où agir, tel le geste faisant la différence. Au-delà de toute considération de réussite ou difficulté scolaires, cette relation plus humaine pourrait en tant que telle être une expérience stable et constructive pour l'enfant, ce dernier pouvant être pris, par ailleurs, dans des situations familiales, économiques ou sociales compliquées et contraignantes.

Bibliographie

ALTET M. (1994), « Comment interagissent enseignant et élèves ? », *Revue Française de Pédagogie*, n°107, p.123-139.

BAIETTO M.C. (1982), *Le désir d'enseigner*, Paris, ESF Éditeur.

BEILLEROT J. (1995), « Désir, désir de savoir et désir d'apprendre », *Educations*, n°1, p.28-33.

BRESSOUX P. & PANSU P. (1998), « Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire », *Revue Française de Pédagogie*, n°122, p.19-29.

CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin Éditeur.

CIFALI M. (1994), *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, Presses Universitaires de France (5^e édition 2005).

CIFALI M. & MOLL J. (1985), *Pédagogie et psychanalyse*, Paris, Bordas.

COMPAS Y. (1988), « Images d'autrui, amour et réussite scolaire », *Psychologie scolaire*, n°66, p.7-31.

COMPAS Y. (1991), « Représentation de soi et réussite scolaire », *Les représentations de soi*, R. Perron (dir.), Toulouse, Privat, p.89-118.

CURCHOD-RUEDI D., DOUDIN P.A., LAFORTUNE L. & LAFRANCHISE N. (2011), *La santé psychosociale des élèves*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

DAMASIO A.R. (1995), *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*, Paris, Odile Jacob.

DAMASIO A.R. (2003), *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Paris, Odile Jacob.

DAMASIO A.R. (2010), *L'autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Paris, Odile Jacob.

DUPONT O. & VILAIN M. (1985), « Radioscopie de la relation éducative », *Revue Française de Pédagogie*, n°73, p.67-76.

ESPINOSA G. (2001), *Rapport au savoir, rapport au maître et affectivité : contribution à une analyse du « chemin scolaire » de l'élève*, Thèse de doctorat inédite, Université Pierre-Mendès-France - Grenoble 2.

ESPINOSA G. (2003), *L'affectivité à l'école*, Paris, Presses Universitaires de France.

ESPINOSA G. (2014), « Relation pédagogique, expérience scolaire et apprentissages des élèves », *Conférence invitée présentée au 39^e congrès annuel de l'Association Québécoise des Troubles d'Apprentissages (AQETA)*, Montréal, Québec, 27 et 28 mars.

FELOUZIS G. (1997), *L'efficacité des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.

FILLOUX J. (1974), *Du contrat pédagogique*, Paris, Bordas - Dunod.

FILLOUX J. (1989), « Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique », *Revue Française de Pédagogie*, n°87, p.59-75.

FILLOUX J.C. (1987), « Psychanalyse et pédagogie », *Revue Française de Pédagogie*, n°81, p.69-102.

FORTIN L., PLANTE A. & BRADLEY M.-F. (2011), « Recension des écrits sur la relation enseignant-élève », Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.

http://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation_maitre-eleve.pdf, consulté le 25 juin 2015.

FRIJDA N.H. (1986), *The emotions*, Cambridge, New-York, Melbourne et Paris, Maison des Sciences de l'Homme and Cambridge University Press.

GENDRON B. & LAFORTUNE L. (2009) (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles : dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

GENDRON B. (2006), « Capital émotionnel et différences filles-garçons à l'école et au travail : un essai d'analyse à partir des compétences émotionnelles », *Communication présentée à la Journée d'études Usages sociaux de la notion de "compétence" : Quels savoirs ? Quels individus ?*, CNAM, Paris, France, 9 mars.

HAMELINE D. (1971), *Du savoir et des hommes*, Paris, Gauthier-Villars.

HESS R. & WEIGAND G. (1994), *La relation pédagogique*, Paris, Armand Colin.

HOUSSAYE D. (1995), « Construire la motivation », *Éducatives*, n°1, p.24-27.

KAES R. (1973), « Quatre études sur le fantasmatique de la formation et le désir de former », *Fantasme et formation*, R. Kaës, D. Anzieu, L.-V. Thomas, N. Le Guerinel & J. Filloux, Paris, Dunod, p.1-71.

LAFORTUNE L., DOUDIN P.-A., PONS F. & HANCOCK D.R. (2004) (dir.), *Les émotions à l'école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

LAFORTUNE L. & MONGEAU P. (2002) (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

LAFORTUNE L. & SAINT-PIERRE L. (1998), *Affectivité et métacognition dans la classe : des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*, Paris-Bruxelles, De Boeck et Larcier.

LANGEVIN L. (1996), « Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève », *Communication présentée au 16^e Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC)*, Atelier 6D52, Montréal, Québec, Canada.

http://www.infiressources.ca/bd/recherche/conferences/Atelier_6D52.pdf, consulté le 25 juin 2015.

LEGENDRE R. (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.

MARTIN B.L. & BRIGGS L.J. (1986), *The affective and cognitive domains: integration for instruction and research*, New Jersey, Educational Technology Publications.

MONTANDON C. (2002), « Le monde émotionnel des enfants à l'école : Pauline, Laura, Nicolas, Sébastien et les autres », *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*, J.P. Pourtois & N. Mosconi (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.45-57.

MONTEIL J.M. (1989), *Eduquer et former. Perspectives psycho-sociales* Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble (2^{ème} édition revue et corrigée 1990).

MYERS S.S. & Pianta R.C. (2008), « Developmental commentary: individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors », *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, n°37(3), p.600-608.

NIEDENTHAL P., DALLE N. & ROHMANN A. (2002), « Émotion et cognition sociale », *Émotions et cognitions*, A. Channouf & G. Rouan (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.141-166.

NIMIER J. (1976), *Mathématique et affectivité : une explication des échecs et des réussites*, Paris, Stock.

PERRON R. (1991) (dir.), *Les représentations de soi*, Toulouse, Privat.

PIANTA R.C. (1998), *Enhancing relationships between children and teachers*, Washington, American Psychological Association.

POSTIC M. (1979), *La relation éducative*, Paris, Presses Universitaires de France (3^{ème} édition revue et corrigée 1986).

ROSENTHAL R. & JACONSON L. (1971), *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman.

RIME B. (2005), *Le partage social des émotions*, Paris, Presses Universitaires de France.

ROUSSEAU N., DESLANDES R. & FOURNIER H. (2009), « La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires », *McGill Journal of Education*, vol. 44, n°2 spring.

SANDER D. & SCHERER K.R. (2009), *Traité de psychologie des émotions*, Paris, Dunod.

SENSEVY G. & MERCIER A. (2007) (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

STUHLMAN M.W. & Pianta R.C. (2001), « Teachers' narratives about their relationships with children: associations with behavior in classrooms », *School Psychology Review*, n°31(2), p.148-63.

VIRAT M. (2014), *Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants*, Thèse de doctorat inédite, Université Paul Valéry - Montpellier 3.

WENTZEL K.R. (2012), «Teacher-student relationships and adolescent competence at school », *Interpersonal relationships in education. An overview of contemporary research*, T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk & J. Levy, Rotterdam, Sense, p.19-36.

Prévention des risques professionnels et formation : éléments de réflexion à partir de la didactique professionnelle et de l'ergonomie

Christine Vidal-Gomel¹

Résumé

Cet article propose d'appréhender la formation à la prévention des risques professionnels à partir d'apports croisés de l'ergonomie et de la didactique professionnelle. Une étude de cas dans le domaine de la livraison du béton prêt-à-l'emploi sur des chantiers est présentée. Elle montre les redéfinitions d'une règle de sécurité au sein des entreprises, qui la rendent peu opérationnelle pour les opérateurs, et les ressources que les opérateurs ont constituées avec l'expérience. Ces ressources se révèlent aussi limitées. En effet tout ne peut pas être acquis par l'expérience en situation et la médiation par les pairs. Il s'agit alors d'identifier des « savoirs professionnels de référence » pour concevoir des contenus de formation qui articulent « sécurité réglée » et « gérée », nécessaires pour produire la sécurité. Cette démarche de conception de formation basée sur l'analyse de l'activité en ergonomie et en didactique professionnelle permet ainsi de rompre avec une approche technico-réglementaire et behavioriste qui domine encore dans le monde de la formation à la prévention des risques professionnels.

Les formations à la prévention des risques professionnels présentent des enjeux importants, notamment parce qu'elles constituent un pré-requis pour améliorer la santé et la sécurité au travail (Ford & Fischer, 1994). En formation initiale ou continue, elles accordent une place importante à la réglementation et plus particulièrement aux règles de sécurité².

À ce titre, elles doivent être situées dans le débat existant entre deux modèles du rapport aux prescriptions en matière de sécurité (Deker, 2003a ; Hale & Boris, 2013) : le premier considère les règles et les procédures de sécurité comme dérivées des politiques élaborées au plus haut niveau et comme le meilleur moyen de prévention des risques. Les règles et procédures doivent être appliquées. Leur non-utilisation est considérée comme une violation (Reason, 1993). La suppression des violations devient alors une question majeure (Hale & Boris, 2013), qui peut aller jusqu'à faire d'une « violation » un crime, en cas d'accident (Dekker, 2003b).

Le second modèle adopte un point de vue compréhensif du rapport aux prescriptions. Il considère que les règles et procédures sont des outils pour coordonner et structurer l'activité dans un objectif de sécurité. Ce ne sont pas uniquement des moyens de contrôler et de limiter l'activité humaine. D'une part, parce qu'elles sont porteuses d'un modèle des utilisateurs auquel elles s'adressent qui est trop limité (Dodier, 1996 ; Leplat, 1998 ; Mayen & Savoyant, 2002). Les opérateurs n'appliquent en effet pas les prescriptions sans comprendre la situation (Plat, 2001), ils jugent de leur efficacité, de leur pertinence (Hale, 1990 ; Leplat, 1998 ; de Terssac, 1992) ; jugement qui est nécessaire car travailler, c'est « *s'impliquer activement notamment dans la vérification du domaine de validité de la règle formelle* » (de Terssac, 1992, p.145). Mettre en œuvre une règle de sécurité résulte d'un processus de conceptualisation des propriétés de la règle et de compréhension de la situation, et elle n'est que l'un des moyens de sécurité dont disposent les opérateurs (Mayen & Savoyant, 1999 ; Mayen & Vidal-Gomel, 2005). D'autre part,

¹ Enseignante-chercheure, Centre de Recherches en Éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes.

² « Une règle de sécurité définit un état d'un système ou une façon de répondre à une situation prédéfinie, établie avant l'évènement et imposée ou acceptée par ceux qui agissent dans ce système, pour améliorer la sécurité ou atteindre un niveau de sécurité requis » (Andrew R. Hale & Paul Swuste, 1998, p.164, notre traduction).

les prescriptions en matière de sécurité ne peuvent pas contrôler l'activité parce qu'elles ne peuvent pas parfaitement répondre à la diversité, la variabilité et l'imprévisibilité des situations. Elles doivent pouvoir être adaptées et ajustées aux caractéristiques des situations. L'ergonomie (Faverge, 1967, 1970) comme les travaux menés sur la résilience des systèmes à risques (Hollnagel et al., 2006) ont contribué à souligner l'apport positif de ces adaptations, et plus généralement de l'activité humaine pour la fiabilité des systèmes. En effet, contrairement aux discours habituels en la matière, l'homme n'est pas forcément le maillon faible de la fiabilité des systèmes sociotechniques. Ainsi, à la suite de Faverge (*Ibid.*), de nombreux travaux ont mis en évidence comment les opérateurs produisent la sécurité (Garrigou & Jeffroy, 2011, par exemple).

Au-delà du débat entre ces deux modèles du rapport aux règles de sécurité, les travaux contemporains ont évolué vers l'idée d'une articulation nécessaire entre la « sécurité réglée », produite de façon descendante par les règles et les procédures prescrites, et la « sécurité gérée », produite par les opérateurs ; articulation qui constitue un moyen de créer une culture de sécurité contribuant efficacement à la fiabilité du système de travail (Daniellou et al., 2010 ; Nascimento et al., 2013).

Comment peut-on à partir de la formation à la prévention des risques professionnels contribuer à l'articulation entre sécurité réglée et gérée ?

Pour appréhender cette question nous proposons d'abord une étude de cas réalisée dans le domaine de la livraison du béton prêt-à-l'emploi sur un chantier de construction, qui nous permettra de mettre en évidence les risques professionnels d'un secteur particulier, les difficultés rencontrées par les opérateurs, les ressources qu'ils ont développées pour y faire face et leurs limites. Puis nous rendrons compte des caractéristiques de deux types de formation à la prévention des risques professionnels que nous avons analysés et nous présenterons des orientations pour concevoir des formations à la prévention des risques professionnels articulant sécurité réglée et gérée, à partir d'apports de l'ergonomie et de la didactique professionnelle.

1. Une étude de cas dans le domaine de la livraison du béton prêt-à-l'emploi

L'étude de cas que nous présentons s'inscrit dans un programme de recherche qui a porté sur le domaine de la livraison du béton prêt-à-l'emploi et s'intéressait à la gestion des risques de contact entre l'engin de livraison³ et une ligne électrique aérienne présente sur le chantier. Dans ce domaine, les accidents sont peu nombreux mais ils sont graves et peuvent faire plusieurs victimes.

L'UTE C 18-510, document de référence pour la prévention des risques électriques, définit la « zone minimale d'approche », c'est-à-dire la distance en dessous de laquelle il y a risque d'amorçage. Le calcul est le suivant : la distance minimale d'approche (DMA) est égale à une distance de tension [valeur nominale de la tension multipliée par t ($t = 0,005$)] plus la distance de garde. Pour une ligne électrique de 20 000 Volts, elle est de 0,6 mètre.

La réglementation définit aussi la « distance de travail au voisinage », zone réservée aux personnels habilités. Elle est de 3 m pour les lignes électriques aériennes de tension inférieure à 50 000 V et de 5 m pour celles qui sont supérieures à 50 000 V. Les personnels non habilités ne doivent pas pénétrer dans cet espace. Le législateur s'assure ainsi que l'opérateur a reçu une formation explicitant ce qu'est le risque électrique, ses dangers pour le corps humain, les moyens de s'en préserver et la conduite à tenir en cas de contact.

³ Trois types d'engins sont concernés : des toupies équipées de tapis, des mixo-pompes et des pompes à béton (voir Vidal-Gomel et al., 2009).

Dans les entreprises avec lesquelles nous avons travaillé, cette règle est redéfinie. Les opérateurs doivent rester à 5 m d'une ligne électrique aérienne, quel que soit son domaine de tension. Dans l'une d'elles, cette règle a, en un an, été modifiée : la distance a été fixée à 6 m.

Ainsi, dans la réglementation, la règle est différente en fonction de la population à laquelle elle s'adresse (électricien et non-électriciens). Cette règle est encore redéfinie au sein des entreprises, déconnectant le contenu de la règle de ses propriétés pour gérer les risques d'amorçage. La règle n'est pas seulement définie en fonction de principes opérationnels (techniques) de prévention des risques mais aussi en fonction du modèle de l'opérateur auquel le concepteur la destine (Dodier, 1996 ; Leplat, 1998 ; Mayen & Savoyant, 2002). Ce processus de redéfinition rend aussi compte du fait qu'elle est une construction sociale et organisationnelle (Reynaud, 1997 ; Bourrier, 1999). Qu'en font les opérateurs ?

Avant de répondre à cette question, quelques précisions sur la méthodologie de l'étude.

■ La méthodologie de l'étude

Les données présentées dans cette étude sont issues d'une recherche menée entre 2005 et 2010, dans trois entreprises différentes du secteur professionnel de la livraison du béton, situées pour deux d'entre elles dans la région Île-de-France et dans la région des Pays de la Loire, pour la dernière. L'ensemble des opérateurs qui ont contribué à l'étude l'ont fait sur la base du volontariat. La durée des entretiens est variable : elle dépend de la disponibilité des opérateurs et de leurs contraintes de travail. Ils n'ont jamais toutefois été inférieurs à une heure. Le recueil des données se compose des éléments suivants :

- *recueil d'accidents* d'origine électrique produits par des non professionnels de l'électricité, à partir de comptes-rendus sélectionnés dans la base EPICEA de l'INRS ;
- *examen de la réglementation* du domaine en matière de prévention des risques d'origine électrique ;
- *entretiens semi-directifs avec huit opérateurs* conduisant différents types d'engins de livraison : quatre conducteurs d'engins équipés de tapis (T1 : 10 ans d'expérience du métier de livreur de béton prêt-à-l'emploi et de la conduite de l'engin ; T2 : 25 ans d'expérience du métier et de conduite de l'engin ; T3 : 4 ans du métier et 3 mois d'expérience de l'engin ; T4 : 3 ans du métier et 1 an d'expérience de l'engin) ; deux conducteurs de mixo-pompes (MP1 : 5 ans du métier et 8 mois d'expérience de l'engin ; MP2 : 5 ans du métier et 2,5 ans d'expérience de l'engin) ; deux conducteurs de pompes (P1 : 21 ans d'expérience du métier et 1 an et 3 mois de l'engin ; P4 : 15 ans d'expérience du métier et 10 de l'engin) ;
- *observations en situation de travail* : 80 heures environ d'observation de trois opérateurs expérimentés dans la conduite de tapis (plus de cinq ans) et d'un conducteur de pompe ayant une expérience d'un an ; des entretiens d'autoconfrontation ont été menés avec deux des opérateurs expérimentés dans la conduite de tapis ;
- *observation d'une formation* de deux jours réalisée en salle et intitulée « Mise en service en sécurité des pompes à béton ». La session observée a concerné trois opérateurs (O1 : 10 ans d'expérience du métier et de l'engin ; O2 : 17 ans d'expérience du métier et de 8 mois de la conduite de pompe ; O3 : 10 ans d'expérience du métier et conducteur occasionnel de pompe à béton, 1 fois tous les 15 jours environ depuis 6 ans). Des entretiens ont également été réalisés avec deux formateurs (dont le formateur, ancien conducteur d'engin de livraison, qui a réalisé la formation observée) ;
- *entretiens d'alloconfrontation individuels* (Mollo & Falzon, 2004) menés sur la base de photos de deux chantiers présentant des lignes électriques aériennes, réalisés avec quatre opérateurs conducteurs de pompes (OPE 1 : 1,5 an d'expérience du métier et de la conduite de pompe ; OPE 2 : 15 ans d'expérience du métier et de la conduite de pompe ; OPE 3 : 7 ans d'expérience du métier et 5 de la conduite de pompe ; OPE 4 : 3 ans d'expérience du métier et de la conduite de pompe) ;
- *observation d'une livraison* avec une pompe à béton sur chantier présentant une ligne électrique aérienne (cinq heures), réalisé par un opérateur ayant un 1,5 expérience du métier et de la conduite de pompe, et entretien d'autoconfrontation avec cet opérateur.

C'est à partir de ces dernières observations que nous proposons l'étude de cas suivante. Elle sera discutée à partir de l'ensemble des données recueillies au fil de l'étude.

■ **Une étude de cas : l'observation d'une situation de livraison pour comprendre des usages des règles de sécurité**

Quand il s'agit de conduire un engin équipé d'une toupie ou d'une mixo-pompe, le conducteur se réfère au bon de commande qui lui est transmis par la centrale à béton – entreprise qui fabrique et vend le béton. L'engin est chargé en fonction de la gamme de produit commandée. Le livreur conduit l'engin sur les lieux, contacte le chef de chantier et effectue la livraison à l'endroit qui lui est indiqué. Il doit répondre à la demande du chef de chantier tout en respectant les règles de sécurité ; celles-ci diffèrent en fonction des caractéristiques de l'engin. Avec une pompe à béton, à la demande de la centrale, le livreur conduit directement l'engin sur le chantier et le met en place. Il attend ensuite qu'un engin équipé d'une toupie apporte le béton, pour pouvoir le délivrer à l'endroit demandé.

Nous avons observé une situation de livraison avec une pompe à béton sur un chantier en banlieue parisienne. La livraison concerne la réalisation du plancher du dernier étage d'un petit immeuble en cours de construction. Une ligne électrique de 20 000 V passe à l'aplomb du trottoir (photo 1). L'opérateur a un an et demi d'expérience du métier et de la conduite de l'engin au moment de l'observation.

Photo 1 - Le chantier de livraison



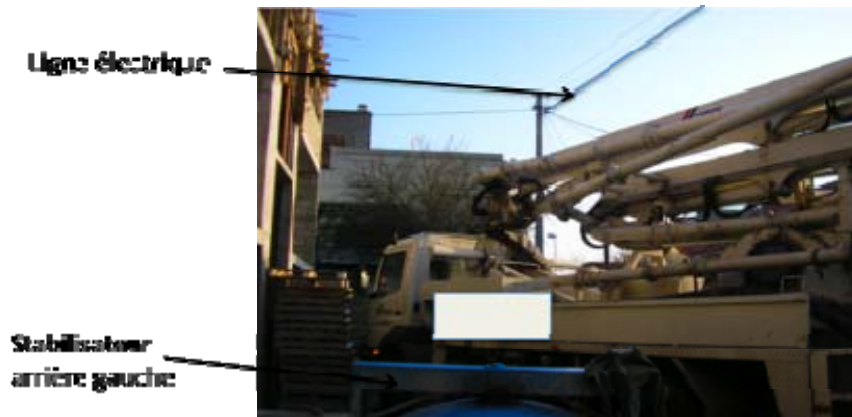
Au cours de la livraison, nous avons notamment relevé la localisation de l'engin, sa stabilisation, la façon dont la flèche est déployée. Des photos de ces différentes opérations et du chantier ont été prises⁴. Elles ont ensuite servi de support pour mener un entretien d'autoconfrontation avec l'opérateur.

On a observé tout un travail de positionnement de l'engin (pompe à béton) par l'opérateur pour se dégager du risque d'amorçage, induisant en fait l'existence d'autres risques.

L'engin est placé en biais dans l'espace laissé entre le muret de la clôture et la construction en cours, de sorte que l'avant de l'engin est presque au contact de la construction. La ligne électrique est maintenant derrière l'engin (photo 2). Ainsi, en entrant l'engin le plus loin possible sur le chantier, le conducteur pourra déployer la flèche en se tenant le plus éloigné possible de la ligne.

⁴ Il a été impossible de filmer le chantier.

Photo 2 - La mise en place de l'engin sur le chantier



L'opérateur stabilise ensuite l'engin. L'opération ne peut pas être effectuée correctement : à droite, une caravane empêche de déployer complètement le stabilisateur ; à gauche, le stabilisateur se retrouve au bord d'un trou et de terres friables. L'opérateur place alors des madriers en croix pour éviter que le stabilisateur de l'engin ne s'enfonce.

Dans cette situation, la gestion du risque d'amorçage avec la ligne, du fait du manque d'espace, de l'encombrement et de l'état des terres, crée des difficultés de stabilisation et un risque de renversement de l'engin. L'opérateur l'a identifié et va le gérer par son mode opératoire de déploiement de la flèche, mais aussi par son mode de coulage du béton et des contrôles réguliers.

Pour déployer la flèche de l'engin, il se place à l'arrière, sous la ligne. Comme pour d'autres opérateurs interviewés, l'opérateur considère que ce placement permet un meilleur contrôle de la distance entre la flèche et la ligne : « *Je suis juste en dessous des fils... donc ça me permet de voir la distance.* » Il déploie la flèche via un dispositif de radiocommande à distance.

Photo 3 - Le déploiement de la flèche



Le premier bras de la flèche est déployé à la verticale, de façon à rester éloigné de la ligne (photo 3). Il intègre donc à son mode opératoire l'existence d'une distance minimale d'approche (DMA). Elle intervient ici en tant que concept pragmatique qui organise l'action. La distance à la ligne est estimée à environ 2 m par l'opérateur et les deux observateurs. Au cours de l'autoconfrontation l'opérateur précise qu'il sait que la règle de l'entreprise est de maintenir une distance de 6 m. De son point de vue, quand on passe à proximité d'une ligne électrique, il y a toujours un risque mais le chantier était faisable.

«— Observateur : D'accord donc à 2 mètres vous considérez qu'il n'y a aucun risque ?

— Opérateur : *Je considère qu'il y a un risque quand même, parce que je passe à côté.*
[...]

On va dire c'est à force de / c'est-à-dire que tous les jours / on doit refuser des chantiers / alors qu'il y a des chantiers qui sont faisables [...]

Les normes qu'ils nous ont données c'est pour vraiment qu'il n'y a / qu'il n'y a pas vraiment de risque. A 6 mètres c'est vraiment qu'il n'y a / [...] Disons que c'est cette année-là que ça a été/ que ça a été / ils ont rajouté 1 mètre parce qu'avant c'était 5 m ».

La règle ne lui permet pas de faire son travail, trop de chantiers seraient refusés. Ce constat est représentatif de ce que nous avons observé dans d'autres entreprises de ce secteur professionnel, y compris avec la prescription d'une distance de 5 m (Vidal-Gomel et al., 2009).

Par ailleurs, le poids de la flèche repose sur le centre de l'engin, pas sur les stabilisateurs : « *Mon premier bras, il était vraiment droit. Là y'a vraiment pas de risque que ça se couche* ». Une fois ce bras déployé, il monte sur le plancher à couler, il fait faire une rotation à la flèche et déploie ensuite les deux portions du bras articulé restant en direction du plancher à couler. Cette fois le poids de la flèche repose davantage sur les stabilisateurs. Il doit donc contrôler la stabilité.

Au cours de l'autoconfrontation, il précise qu'il a effectué deux types de contrôles :

- en statique : « *Au moment où on a posé le patin / quand on le pose parce qu'il y a quand même une force quand on le met sur les patins, donc ça aurait pu s'enfoncer* » ;
- en dynamique, une fois que la flèche est déployée, il lui fait faire des mouvements de haut en bas : « *Oui on la fait bouger comme ça. On va dire que là, la flèche est du côté du patin, donc j'ai testé* ».

Dans ces premiers contrôles, à l'activité de gestion du risque électrique par un positionnement particulier de l'engin s'intègre une activité de gestion du risque de renversement qui mobilise un concept pragmatique d'un autre domaine : celui du centre de gravité.

La gestion des risques est ensuite poursuivie par la régulation du débit du béton. En effet, au cours du coulage, la pompe imprime des à-coups importants à la flèche, pouvant remettre la stabilité de l'ensemble en cause et/ou rapprocher la flèche de l'engin de la ligne. L'opérateur régule donc le débit du coulage pour minimiser ces risques.

Il faut relever que tout au long du coulage du béton, l'opérateur qui est situé au niveau du plancher à couler, se penche régulièrement pour contrôler la stabilité de l'engin. Le chantier n'étant pas équipé de garde-fou, l'opérateur risque une chute (photo 4).

Photo 4 - La réalisation des contrôles



Dans cet exemple, il est intéressant de noter que la distance en dessous de laquelle il y a risque d'amorçage est de 0,6 m si l'on utilise la formule indiquée par l'UTE C18-510. En passant à 2 m *a priori* l'opérateur ne court pas un risque d'amorçage. C'est ce qu'il semble avoir intégré *de facto* au cours de son expérience. Toutefois, il ne le sait pas. Il ne connaît que la règle édictée par son entreprise, qui est présentée comme identique, quel que soit le domaine de tension. La DMA intervient comme concept pragmatique qui s'est constitué au cours de son expérience. La règle de sécurité est connue mais n'intervient pas dans l'action en situation.

La règle de sécurité de l'entreprise le conduirait par ailleurs à refuser trop de chantiers. Elle semble alors peu crédible aux yeux de ce professionnel, d'autant que refuser un chantier ne va pas de soi dans ce milieu, nous y reviendrons.

Dans la situation examinée, risques de renversement de l'engin du fait du manque d'espace pour le positionner et risque d'amorçage interagissent. Deux invariants opératoires sont intégrés à ses modes opératoires – distance minimale d'approche et centre de gravité, qui sont cohérents avec des analyses réalisées avec d'autres opérateurs (Vidal-Gomel et al., 2009). Ils constituent de réels outils de gestion des risques professionnels en situation.

Ainsi, dans cette situation, la règle de sécurité telle qu'elle est formulée et prescrite ne peut pas constituer un guide ou une aide dans la gestion des risques électriques rencontrés au quotidien.

Le développement des compétences de l'opérateur ne peut prendre appui que sur l'expérience acquise en situation et éventuellement le collectif de travail. Or, c'est insuffisant pour appréhender la diversité des risques, les moyens de prévention et de récupération des situations : tout ne peut pas s'apprendre en situation de travail. Par exemple, dans des entretiens exploratoires menés avec d'autres livreurs, nous avons constaté qu'ils ne connaissaient pas de façon précise les règles fixant la distance à respecter par rapport à une ligne électrique, comme l'opérateur précédent, ou les procédures de récupération en cas de contact entre l'engin de livraison et la ligne électrique aérienne, ce qui peut être une cause d'électrisation, voire d'électrocution (Vidal-Gomel et al., 2009).

Par ailleurs comprendre l'usage de la règle de sécurité en situation nécessite d'analyser les décisions des opérateurs, qui sont l'expression d'un compromis entre des contraintes contradictoires, qui peuvent concerner quatre pôles des situations de travail (Sandrine Caroly & Annie Weill-Fassina, 2007, p.87) :

- « un pôle "Système" référant à l'entreprise avec ses buts et ses moyens disponibles (matériel, équipement, règles, procédures, structure hiérarchique) ;
- un pôle "Soi" référant à l'agent avec ses propres buts, sa subjectivité, sa formation, son expérience, ses possibilités physiologiques et psychologiques, le sens qu'il attribue à son travail ;
- un pôle "Autres" référant aux buts, obligations et exigences des autres (collègues du même métier, équipe inter-métiers, réseau de partenaires) ;
- un pôle "Personne-à-qui-s'adresse-le-service" ; dite selon les cas "client", "patient", "bénéficiaire", "usager", "public", [...], etc. »

En effet, s'il est bien dit aux opérateurs de refuser de livrer quand ils identifient un risque, quand ils reviennent à leur attachement sans avoir livré, ils peuvent subir des pressions. Identifier un risque d'amorçage ou de renversement n'est pas toujours suffisant pour refuser une livraison. Un bon livreur est celui qui effectue la livraison (Vidal-Gomel et al., 2009). Se jouent alors d'autres niveaux de régulation, qui impliquent le fait de conserver de bonnes relations avec un chef de chantier, pour soi quand on est appelé à le revoir, mais aussi pour la centrale à béton dont il est le client. Au final il s'agit aussi de conserver son emploi. Ce sont des régulations d'un autre niveau, fondées sur les motifs (Leplat, 2008), dans lesquelles s'entrecroisent des risques sociaux, organisationnels, économiques et des risques d'accident. Favoriser des arbitrages plus sécuritaires nécessite alors de transformer les situations de travail, en donnant notamment aux opérateurs les moyens de faire face aux pressions (Vidal-Gomel, et al., 2007).

2. Quelle(s) formation(s) à la prévention des risques professionnels ?

L'étude menée dans le secteur de la livraison du béton prêt-à-l'emploi souligne à la fois des insuffisances de la prescription de sécurité et des difficultés de l'apprentissage « sur le tas » dans ce domaine. La formation à la prévention des risques professionnels apparaît alors essentielle.

À partir de l'analyse de l'activité, plusieurs voies ont été explorées pour former à la prévention des risques professionnels (Teiger & Lacomblez, 2013). Nous reviendrons ici sur celles qui sont dessinées à partir de la didactique professionnelle.

En effet, les apports de la didactique professionnelle trouvent ici toute leur place : l'analyse de l'activité préalable à la formation permet d'identifier les savoirs professionnels de référence – savoirs communs aux pratiques efficaces –, et les situations de référence – situations de travail dont on vise la maîtrise à l'issue de la formation (Rogalski, 2004 ; Samurçay, 1995 ; Samurçay & Rogalski, 1998). Les caractéristiques des situations de référence sont ensuite transposées pour concevoir des situations de formation (Samurçay & Rogalski, 1998). La structure conceptuelle des situations, qui articule classe de situations, indicateurs pris en situation, diagnostic de la situation et moyens d'action, à partir des invariants opératoires (Pastré, 2011) peut constituer un outil utile, par exemple pour élaborer des situations de simulation (Caens-Martin, 2005) ou des référentiels de situations (Mayen et al., 2010).

Ces cadres intègrent la notion d'instrument (Rabardel, 1995) qui peut être mobilisée pour analyser l'usage des règles de sécurité. En prenant en compte les caractéristiques des règles de sécurité, les nécessités de leur acquisition et de leur transformation par les opérateurs, elles peuvent en effet être analysées comme des artefacts prescriptifs que les opérateurs devaient s'approprier pour constituer un ou des instruments, qui s'articulent avec des invariants opératoires – concepts pragmatiques, concepts-en-actes – au cours du développement (Mayen & Vidal-Gomel, 2005 ; Vidal-Gomel, 2002).

Cette conception instrumentale rejoint celle de Gilbert de Terssac (2011, p.117-118) quand il redéfinit la règle de sécurité : elle « *n'est pas seulement un énoncé qui dit ce qu'il faut faire, ni même un bricolage imaginé par l'utilisateur ; une règle de sécurité est une rencontre entre d'une part, un dispositif prévu pour protéger les destinataires et d'autre part, une disposition de ses utilisateurs à la mobiliser, à se l'approprier pour travailler sans danger* ». Il rajoute « *agir en sécurité est un processus de production de règles alimenté par ses usages* ». Le processus de genèse instrumentale (Rabardel, 1995) permet justement de rendre compte de la construction de ses instruments par le sujet et d'inscrire ainsi le rapport aux règles de sécurité dans une perspective développementale (Mayen & Vidal-Gomel, 2005 ; Vidal-Gomel, 2002).

Plus précisément, avec l'expérience, les artefacts prescriptifs et leurs usages s'inscrivent dans de réels systèmes d'instruments, sorte de « boîte à outils » faite de rapports de redondance et de complémentarité des fonctions pour gérer les risques (Vidal-Gomel, 2002). Ces systèmes doivent être appréhendés dans leur rapport, d'une part, aux classes de situations, et d'autre part, aux invariants opératoires élaborés par ce sujet (concepts-en-actes ; concepts pragmatiques), qui sont impliqués dans la compréhension de la situation et orientent l'action efficace (Pastré, 2011 ; Vidal-Gomel, 2002).

S'agissant d'instruments mobilisés dans un objectif de prévention des risques professionnels, la question de leur efficacité nécessite de prendre des précautions. Pour en juger, les instruments doivent être analysés au regard des caractéristiques des situations dans lesquelles ils sont mobilisés et de leurs fonctions de prévention et de sécurité. Nous avons mis l'accent sur leur développement avec l'acquisition de l'expérience. Toutefois, quand il s'agit de prévention des risques professionnels, tout ne peut pas être appris en situation. Construits dans et pour l'action,

ces ressources pour l'action doivent alors aussi intégrer des connaissances théoriques qui fondent les règles de sécurité en expliquant des relations entre variables des situations et objets de l'action.

En effet, quand la règle est réellement conçue comme un principe opératif permettant de gérer un risque et qu'elle est en cohérence avec les situations auxquelles l'opérateur doit faire face, elle peut intégrer à la fois des connaissances théoriques sur le risque et sa prévention (connaissances scientifiques et techniques) et des acquis des expériences passées (Mayen & Savoyant, 2002). En tant qu'artefacts, les règles de sécurité capitalisent un acquis historique et social (Léontiev, 1975 ; Rabardel, 1995) que le sujet peut plus ou moins s'approprier en développant un instrument à partir de tout ou partie de cet artefact (Mayen & Vidal-Gomel, 2005).

Comment élaborer des formations permettant de telles acquisitions ? Pour répondre à cette question, en nous centrant sur le contenu des formations, nous reviendrons sur des formations à la prévention des risques observées pour en dégager les modèles de la sécurité et de l'apprentissage sur lesquels elles sont fondées, et pour les confronter à ceux qui peuvent être identifiés à partir de l'analyse de l'activité. Cela nous conduira à caractériser ce que pourraient être des formations à la prévention des risques professionnels.

■ ***Des formations à la prévention des risques professionnels déconnectées du travail, à un modèle alternatif de formation***

Les formations à la prévention des risques professionnels auxquelles nous avons pu assister ou dont nous avons pu examiner le contenu, concernent les métiers de l'électricité et la livraison du béton prêt-à-l'emploi sur un chantier. Ce sont des formations que l'on peut qualifier de technico-réglementaires. Dans d'autres domaines professionnels, des auteurs comme Mayen (Mayen & Vidal-Gomel, 2005) ou Laberge, MacEachen et Calvet (2014) ont fait un constat similaire.

La formation à la prévention des risques électriques est très réglementée. Les opérateurs doivent être habilités⁵. Les quatre sessions de formation à l'habilitation électrique que nous avons observées étaient destinées à une population d'électriciens de maintenance. Ces formations de trois jours étaient organisées en deux parties : rappel des dangers de l'électricité et de ses conséquences pour le corps humain ; rappel de l'ensemble des règles de sécurité qui doivent être mises en œuvre. Au cours de ces quatre sessions, une situation de travail (un accident) a été évoquée une fois. Les formations dispensées en lycée professionnel que nous avons analysées – Baccalauréat professionnel « Équipements et installations électriques », 1^{ère} année – avaient la même logique d'apprentissage : les règles de sécurité étaient déconnectées des situations de travail (Vidal-Gomel & Samurçay, 2000).

Pour la livraison de béton, la seule certification requise est le permis de conduire les engins de livraison. La formation intitulée « Mise en service en sécurité d'une pompe à béton » à laquelle nous avons assisté était organisée par un syndicat professionnel pour les entreprises adhérentes. Elle durait trois jours. Cette formation intervenait pour tous les participants bien après le début de leur travail avec un engin de livraison de béton. Un d'entre eux, appartenant à une entreprise importante du secteur, avait eu une formation de quelques heures faite par un ingénieur « hygiène sécurité environnement » et portant sur les règles de sécurité vis-à-vis de différents risques. Dans cette formation de trois jours, les risques étaient présentés indépendamment les uns des autres (risque routier, risque de renversement de l'engin, risque électrique, etc.) et pour chacun d'eux les règles à appliquer étaient précisées. Les situations de travail étaient cette fois un peu plus présentes puisque le formateur favorisait les débats avec les opérateurs. Toutefois, quand ils rendaient compte de situations dans lesquelles ils n'avaient pas pu utiliser une règle, il leur était rappelé que, d'un point de vue légal, ils en étaient responsables, ce qui mettait fin au débat.

⁵ Décret n°2010-1118 du 22 septembre 2010 relatif aux opérations sur les installations électriques ou dans leur voisinage. Depuis janvier 2015, cette habilitation est régie par la norme NF C18-510, qui prescrit que la formation doit être « théorique » et « pratique », ce qui n'était pas le cas au moment de nos observations.

Un point commun à ces formations est d'être conduites sur le modèle de la sécurité réglée, sans nécessairement intervenir pour la compréhension des règles : tout est fait comme si l'exposé de la règle suffisait à son usage. Or, l'utilisation d'une règle de sécurité repose sur un processus de conceptualisation qui concerne à la fois les propriétés de la règle et la compréhension de la situation traitée, articulant des savoirs théoriques et des savoirs d'action.

Ces formations technico-réglementaires reposent aussi sur un modèle particulier de l'individu au travail : celui d'un individu qui doit appliquer les règles et les procédures comme elles sont exposées, sans tenir compte qu'il a aussi à les comprendre et à comprendre la situation. Elles cherchent à former ou transformer le comportement sans prendre en compte l'ensemble de l'activité, ce qui les rapproche d'un modèle behavioriste de la formation (Laberge et al., 2014 ; Mayen & Vidal-Gomel, 2005). Ce modèle se manifeste aussi dans le mode de validation qui est proposé : les formations à l'habilitation électrique se terminent par la réalisation d'un QCM ; on s'intéresse alors aux règles et principes mémorisés par les formés sans s'interroger sur l'appropriation de leur sens.

Aux caractéristiques de ces formations, on peut opposer une autre orientation, considérant que la formation doit permettre le développement des instruments des opérateurs et leur conceptualisation, en prenant en compte le fait que les règles de sécurité sont aussi des règles de droit⁶, et que le respect de la prescription élaborée dans l'entreprise est régi par le contrat de travail, qui est un contrat de subordination⁷.

Dans les cadres de la didactique professionnelle, il s'agit d'élaborer une pédagogie des situations (Tourmen, 2014), permettant de mettre en œuvre des méthodes pédagogiques actives, qui dans le domaine de la formation à la prévention des risques ont monté tout leur intérêt (Becker & Morawetz, 2004 ; Burke et al., 2007 ; Laberge et al., 2014).

Plus précisément, la didactique professionnelle met au centre l'action en situation comme moyen de développement (Pastré, 2011), en intégrant la médiation par le formateur et par les pairs (Samurçay & Rogalski, 1998 ; Tourmen, 2014). Elle utilise à la fois l'action en situation et l'analyse de l'action après coup (Pastré, 2011). La conception des situations de formation repose sur l'identification et la transposition des savoirs professionnels de référence.

■ ***Concevoir une formation à la prévention des risques professionnels articulant sécurité réglée et gérée***

Concevoir une formation à la prévention des risques professionnels intégrant sécurité gérée et réglée nécessite d'une part d'appréhender les pratiques développées par les opérateurs pour gérer les risques en situation et d'autre part d'analyser la réglementation du domaine. C'est à partir de ce double mouvement que nous proposons d'identifier les savoirs d'action et les savoirs scientifiques et techniques pertinents pour la formation. Ils constituent les savoirs professionnels de référence nécessaires à la conception des situations de formation (Samurçay, 1995 ; Rogalski, 2004).

Les savoirs professionnels de référence sont identifiés à partir de l'analyse de l'activité des opérateurs, complétée par une analyse épistémologique des tâches réalisée par le chercheur. « *Cette analyse est équivalente de l'analyse épistémologique d'un domaine en didactique de sciences dont l'objectif est d'identifier des classes de problèmes pour lesquelles un concept donné constitue une réponse appropriée* » (Rénan Samurçay, 1995, p.116, notre traduction). Elle conduit à intégrer un ensemble de connaissances théoriques aux savoirs d'action des opérateurs. Dans les travaux de Samurçay (*op. cit.*), l'analyse de l'activité des conducteurs de hauts fourneaux est complétée par une analyse menée avec les ingénieurs spécialistes du domaine.

⁶ La règle de droit est « la norme juridiquement obligatoire, quelle que soit sa source (règle légale, coutumière), son degré de généralité (règle générale, règle spéciale), sa portée (règle absolue, rigide, souple...) » (Gérard Cornu, 2005, p.774).

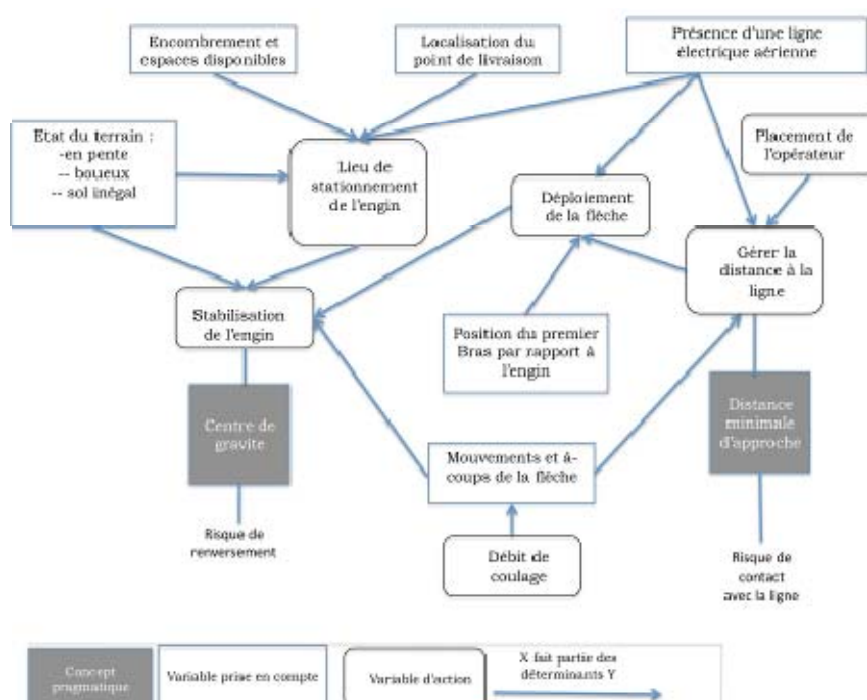
⁷ Voir l'arrêt de la Chambre sociale du 13 novembre 1996, de la Cour de cassation.

Dans cette lignée, notre travail s'appuie sur l'examen des prescriptions de sécurité, en considérant qu'en tant qu'artefacts prescriptifs, elles capitalisent un ensemble de connaissances scientifiques et techniques et d'expériences antérieures, qu'il est nécessaire de mettre en évidence. Ces questions sont discutées à partir de nos travaux dans le domaine de la livraison du béton prêt-à-l'emploi.

- *Des savoirs professionnels de référence pour la prévention des risques professionnels dans le domaine de la livraison du béton prêt-à-l'emploi*

Les savoirs professionnels de référence identifiés pour la livraison de béton concernent des situations dans lesquelles un risque de renversement de l'engin et/ou d'amorçage avec une ligne électrique aérienne est présent. Plusieurs dimensions identifiées dans le cas présenté précédemment sont confirmées dans des travaux réalisés avec d'autres opérateurs (Vidal-Gomel et al., 2009). Elles ont été formalisées (figure 1) sous la forme d'un ensemble de variables prises en compte par les opérateurs intégrant les deux concepts pragmatiques identifiés initialement (centre de gravité et distance minimale d'approche).

Figure 1 - Variables et concepts pris en compte par les opérateurs pour faire face à des risques de renversement et des risques électriques



L'état du terrain, les espaces disponibles et l'encombrement, la localisation du point de livraison, la présence d'une ligne électrique aérienne interviennent dans le choix du lieu de stationnement de l'engin. Le lieu de stationnement de l'engin, l'état du terrain et le déploiement de la flèche interviennent ensuite dans la stabilisation de l'engin, qui nécessite de prendre en compte son centre de gravité. La présence d'une ligne et la position du premier bras par rapport à l'engin, sont des déterminants du déploiement de la flèche qui est, à son tour, un déterminant de la stabilisation de l'engin, opération qui intègre le centre de gravité.

Au cours du travail, le débit de coulage, variable que l'opérateur peut régler, va déterminer les à-coups de la flèche qui pourraient déstabiliser l'engin, et réduire la distance à la ligne électrique.

Ces premiers aspects des savoirs professionnels de référence doivent être complétés à partir de ceux qui sont inclus dans la prescription concernant le risque de renversement et celui d'amorçage avec une ligne.

À propos du risque de renversement d'engins de livraison de béton sur les chantiers, la réglementation que doit appliquer le conducteur est celle du Code de la route (Ferreira, 2010). Il fixe la catégorie de permis qu'il faut détenir en fonction de l'engin conduit (ici catégories B ou C) ; il indique aussi que l'engin doit être conduit en respectant les caractéristiques établies par le constructeur. Le conducteur doit aussi s'informer sur les voies de circulation à utiliser et leurs conditions d'utilisation, auprès du chef de chantier au moment de son arrivée (Ferreira, 2010).

Les constructeurs d'engins de livraison de béton fournissent les caractéristiques techniques sous forme de tableaux et de graphiques indiquant les possibilités de déploiement des flèches en fonction de leur taille et des angles possibles de rotation, sans fournir pour autant des indicateurs des risques de renversement.

La réglementation en matière de prévention des risques électriques est plus fournie et détaillée. À partir de l'UTE C18-510, plusieurs classes de situations peuvent être différenciées.

La première classe de situations peut être considérée comme la « situation nominale » : l'opérateur a identifié la présence d'une ligne électrique aérienne et a accepté de réaliser la livraison. Dans cette situation, un opérateur non habilité doit se tenir à une distance suffisante de la ligne électrique, comme nous l'avons précédemment précisé.

Les deux autres classes de situations correspondent à un incident électrique que l'opérateur peut éventuellement récupérer.

Dans la deuxième classe de situations, un amorçage entre le bras articulé de l'engin et la ligne électrique a lieu alors que l'opérateur se trouve à l'intérieur de la cabine de l'engin de livraison. La procédure de récupération consiste à attendre la fin des réenclenchements automatiques de la ligne électrique⁸ pour sortir de l'engin, afin d'éviter de toucher la masse métallique sous tension en étant en contact avec le sol et de créer ainsi une différence de potentiel, qui se traduirait par l'électrisation ou l'électrocution du conducteur.

Dans le troisième cas, l'opérateur se trouve à l'extérieur de la cabine au moment de l'incident. Du fait du contact avec la ligne, la masse métallique de l'engin sous tension peut être en contact avec le sol, ce qui crée une zone sous tension : à partir du point d'impact se forme au sol un gradient de potentiel. Dans ce cas, il existe une différence de potentiel importante tous les 0,8 m environ, qui correspond à la distance qu'un adulte franchit en un pas. Autrement dit dans cette zone, l'opérateur ne doit pas se déplacer « normalement », mais faire des petits pas ou des petits bonds. Pour éviter d'être électrisé, il doit prendre en compte la « tension de pas ».

Les procédures définies pour les trois classes de situations sont expliquées par plusieurs concepts mis en relation : la tension de pas et la DMA sont des façons de prendre en compte la différence de potentiel ; cette notion est elle-même en rapport avec les notions d'ionisation de l'air⁹, de masse¹⁰, de résistance, etc., notions courantes d'électricité.

La figure 2 ci-après reprend l'ensemble des concepts de ces trois classes de situations en différenciant les concepts scientifiques des concepts techniques, et schématise les relations précédemment explicitées.

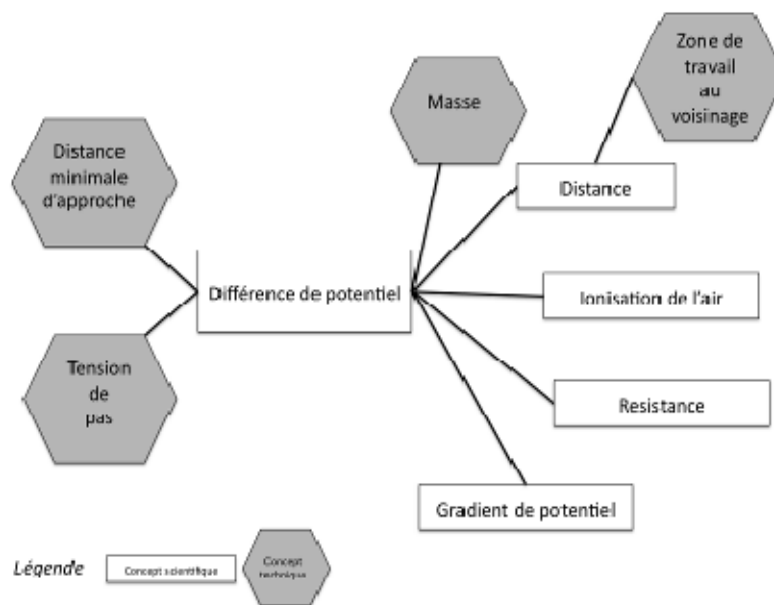
⁸ Comme pour tout réseau électrique, en cas d'incident, une protection se déclenche et met le réseau hors tension. Pour les lignes électriques aériennes, plusieurs remises sous tension sont effectuées automatiquement avant la coupure définitive. Cela permet de ne pas mettre hors tension une portion importante du réseau à chaque incident électrique mineur.

⁹ Processus qui explique la production d'un « arc électrique ».

¹⁰ La masse est la « partie conductrice d'un matériel électrique susceptible d'être touchée par une personne, qui n'est pas normalement sous tension mais peut le devenir en cas de défaut d'isolement des parties actives de ce matériel » (Décret n°88-1056 du 14-11-1988). Sous cette forme, la notion de masse constitue un concept technique. La différence que nous établissons entre concepts scientifiques, techniques et pragmatiques est présentée et discutée dans Vidal-Gomel et Rogalski (2007).

L'ensemble des savoirs professionnels de référence identifiés est composé de variables des situations, de variables sur lesquelles l'opérateur peut agir, de concepts pragmatiques qui organisent l'action comme le centre de gravité ou la façon dont les opérateurs intègrent la distance minimale d'approche ; de concepts scientifiques comme la différence de potentiel, la résistance, etc. ; et techniques : la tension de pas, la distance minimale d'approche dans sa forme calculable, ou la notion de voisinage. Ces savoirs professionnels de référence ont l'intérêt de resituer les prescriptions de sécurité dans un ensemble plus large, articulant les classes de situations, les variables prises en compte, les concepts qui les expliquent et ceux qui rendent compte des phénomènes en jeu, qui justifient les règles et procédures.

Figure 2 - Concepts impliqués dans la prévention des risques de contacts entre un engin et une ligne électrique aérienne, et leurs relations



- *Des savoirs professionnels de référence, à la conception de situations de formation : quelques orientations*

L'ensemble que forment ces savoirs professionnels de référence, issus de la réglementation en matière de prévention des risques et de l'action en situation, peut être utilisé de différentes façons. Classiquement en didactique professionnelle, les résultats de l'analyse préalable sont utilisés pour concevoir des formations : il peut s'agir de simulation, en ouvrant aux formateurs, comme le propose Caens-Martin (2005), la possibilité d'agir sur les variables des situations pour moduler la difficulté des problèmes proposés aux formés, ou encore des jeux de rôles, d'études de cas sur la base de films, de photos, etc. (Tourmen, 2014).

D'autres usages mériteraient d'être explorés. Les savoirs professionnels de référence pourraient être utilisés pour analyser collectivement des situations de travail filmées. Ils pourraient constituer des outils proposés au formateur pour concevoir et guider des entretiens de confrontation collective (alloconfrontation, Mollo & Falzon, 2004) : les classes de situations servant à repérer un ensemble de situations à analyser, les variables pouvant être utilisées comme des dimensions à introduire dans l'analyse, si les opérateurs ne le font pas. Les invariants opératoires peuvent dans ce cas être mobilisés explicitement pour analyser des modes opératoires, des schèmes d'utilisation des règles ou d'autres instruments, leurs intérêts et limites

pour la prévention des risques, et les concepts scientifiques et techniques peuvent être introduits pour rendre compte des phénomènes en jeu.

Ce type de formations utiliserait les propriétés des films : le film favorise un ancrage de la réflexion sur l'action en situation (Burke et al., 2007), il donne accès à la dynamique de l'action, permet d'en appréhender la complexité tout en étant à distance (Gaudin & Chaliès, 2012) et permet des retours en arrière, des arrêts sur image, ou un défilement image par image. Toutefois l'usage de la vidéo par des débutants peut parfois s'apparenter à du « butinage » plutôt qu'à de l'analyse (Gaudin & Chaliès, 2012), ce qui rend la médiation par le formateur d'autant plus importante. Ce type de formation mobilise également la médiation par les pairs. Ainsi, avec des formés de différents niveaux d'expérience, cela devrait permettre le partage d'expériences individuelles, et l'évaluation collective des choix d'action, des moyens (Mollo & Falzon, 2004 ; Mollo & Nascimento, 2013).

Il ne s'agit donc pas uniquement d'utiliser les films comme moyen de proposer des études de cas mais de les associer à des débats collectifs, se rapprochant ainsi de certains dispositifs d'analyse de pratiques, mais outillés par des traces de l'activité (les films) et par les résultats des analyses de l'activité menées en amont.

Ce type de dispositifs nécessite que des règles collectives de débat et d'analyse soient mises en place (Mollo & Nascimento, 2013 ; Vinatier, 2012), comme le partage d'un objectif de compréhension sans jugement, l'engagement volontaire, la symétrie dans les relations, tout en acceptant le rôle de régulateur qui est celui du formateur. Par ailleurs, il s'agit de décrire et d'analyser des situations mais aussi d'évaluer collectivement l'acceptabilité des pratiques énoncées par les participants (Mollo & Nascimento, 2013) au regard des risques en jeu : risques d'accidents du travail ou de dégâts matériels, mais aussi risques de sanction. La réglementation en matière de sécurité qui est édictée par le législateur est une règle de droit, le respect de la prescription élaborée dans l'entreprise est régi par le contrat de travail, qui est un contrat de subordination. On retrouve ici les limites de la formation en matière de transformation des situations de travail. Elle ne peut résoudre les problèmes de pertinence de la prescription et de sa cohérence, qu'il s'agisse de cohérence interne ou de cohérence avec une organisation du travail particulière (Leplat, 1998).

Pour conclure à propos de la conception de formations à la prévention des risques professionnels

Nous avons situé notre questionnement sur la formation à la prévention des risques professionnels dans les débats contemporains de l'analyse du travail et des rapports à la prescription (Daniellou et al., 2010 ; Dekker, 2003a ; Hale & Boris, 2013 ; Nascimento, et al. 2013), ce qui nous a amenée à considérer que de telles formations nécessitent une intégration de la sécurité réglée et de la sécurité gérée. Cela nous conduit également à dresser les grandes lignes d'une démarche de conception de formation à la prévention des risques qui dépasse à la fois les limites des formations technico-réglementaires et de l'apprentissage en situation.

Dans la situation que nous avons examinée, la règle de sécurité validée par le législateur a été transformée et redéfinie au sein des entreprises. Elle a ainsi été déconnectée du risque dont elle avait pour objectif de protéger, correspondant sans doute à d'autres objectifs. Elle est de plus incohérente avec les situations de travail des opérateurs, qui ne peuvent pas l'utiliser. Elle ne permet ainsi plus de guider et d'encadrer le réel du travail au quotidien. Les opérateurs ont développé d'autres ressources de gestion des risques en situation. Par ailleurs, leur formation en matière de prévention des risques a été cantonnée à un apprentissage des règles. Dans ce contexte, les ressources qu'ils ont développées avec l'expérience ont des limites.

En effet, quand il s'agit de prévention des risques professionnels, tout ne peut pas être acquis « sur le tas », et avec la médiation des pairs. L'expérience peut se révéler insuffisante pour gérer les risques quand des savoirs fondamentaux n'ont pas pu être acquis. Pour la livraison du béton

sur des chantiers, les risques sont liés aux caractéristiques mêmes des chantiers (présence d'une ligne électrique aérienne à proximité du point de livraison, stabilité des sols, etc.).

De notre point de vue, concevoir des formations qui intègrent sécurité réglée et gérée nécessite l'identification de savoirs professionnels de référence : savoirs communs aux pratiques efficaces. Elle repose sur l'analyse de l'activité en situation et sur une analyse épistémologique (Rogalski, 2004b ; Samurçay, 1995) de la réglementation.

L'analyse de l'activité en situation a pour objectif d'identifier les savoirs d'action développés avec l'expérience qui permettent aux opérateurs de gérer plus ou moins bien les risques en situation. Elle permet notamment de mettre en évidence les concepts pragmatiques qui organisent l'action en situation, les variables prises en compte par les opérateurs, les moyens qu'ils mettent en œuvre et qui ne se limitent pas aux règles et procédures de sécurité. Un autre apport important de ce type d'analyse est de mettre en évidence des interactions entre plusieurs risques en situation et de révéler les difficultés ou impossibilités de mettre en œuvre des pratiques sécuritaires. En effet, des déterminants sociaux, organisationnels et économiques interviennent dans les décisions et arbitrages des opérateurs, comme l'ont montré de multiples travaux en ergonomie (Garrigou & Jeffroy, 2011, par exemple).

L'analyse épistémologique des tâches a été menée à partir d'une analyse des prescriptions, en considérant qu'elles incorporent un ensemble de savoirs scientifiques et techniques qui expliquent des phénomènes en jeu, de relations entre variables, justifient les règles et procédures prescrites et intègrent l'expérience d'incidents et d'accidents. Elle vient ainsi compléter les résultats de l'analyse de l'activité en y associant des savoirs qui ne peuvent pas être acquis par l'expérience.

Appréhender cet ensemble nécessite de s'intéresser au fonctionnement du système de travail dans son ensemble pour comprendre les marges de manœuvre des opérateurs, les régulations qu'ils sont amenés à faire, pour ensuite caractériser les savoirs professionnels de référence. Réduire l'analyse aux seuls savoirs professionnels de référence prendrait le risque de ne pas comprendre la qualité des règles de sécurité. Ainsi ces analyses n'oublient pas que les règles de sécurité sont aussi une construction sociale et organisationnelle (Bourrier, 1999 ; Dodier, 1996 ; Leplat, 1998 ; Reynaud, 1997) et qu'elles peuvent être déconnectées des risques dont on vise la maîtrise et/ou du réel du travail.

Il s'agit ensuite d'utiliser ces savoirs professionnels de référence pour concevoir une formation intégrant sécurité réglée et gérée. En revenant sur des apports de la didactique professionnelle et de l'ergonomie, notre proposition consiste à appréhender les savoirs professionnels de référence comme des outils mis à disposition des formateurs pour identifier les caractéristiques des situations qui peuvent être proposées, d'utiliser des films de ces situations pour mener des analyses collectives avec les formés et susciter des débats sur les moyens mobilisés pour traiter ces situations, leurs intérêts et limites du point de vue de la prévention des risques. Cette proposition consiste au final à donner aux formateurs les moyens de travailler à partir de leur propre expérience de terrain – puisqu'ils sont souvent d'ex-opérateurs – et de celles des formés, sans les rabattre uniquement vers la prescription. En effet dans les formations auxquelles nous avons assisté, si le formateur met fin à certains débats en renvoyant à la prescription, c'est aussi parce qu'il est démuni pour appréhender l'écart entre le prescrit et le réel alors que s'y jouent à la fois la réalisation du travail, la santé et la sécurité des acteurs.

Le rôle du formateur change. Il ne s'agit plus de transmettre des savoirs ou des règles que les formés retiendraient ou apprendraient. Il s'agit de rompre avec des formations technico-réglementaires, qui au final ne fournissent pas de ressources suffisantes aux opérateurs pour faire face au réel du travail, et de proposer d'autres modèles de formation. Des formations mobilisant l'expérience des formés et celle des formateurs, dans lesquelles le formateur est un médiateur entre les situations sélectionnées, filmées, proposées à l'analyse et les formés, entre les savoirs professionnels de référence utiles à l'analyse et les formés, entre les formés eux-mêmes. Ils devraient alors disposer de connaissances sur l'ensemble des savoirs professionnels

de référence et des marges de manœuvre suffisantes pour concevoir et mettre en place de telles formations.

Références

BECKER P. & MORAWETZ J. (2004), « Impacts of health and safety education : comparison of worker activities before and after training », *American journal of industrial medicine*, n°46, p.63-70.

BOURRIER M. (1999), *Le nucléaire à l'épreuve de l'organisation*, Paris, Presses Universitaires de France.

BURKE M.J., SARPY S.A., SMITH-CROWE K., CHEN-SERAFIN S., SALAVADOR R.O. & ISLAN G. (2006), « Relative Effectiveness of Worker Safety and Health Training Methods », *American Journal of public health*, volume 96, n°2, p.315-324.

BURKE M.J., SCHEUER M.L. MEREDITH R.J. (2007), « A dialogical approach to skill development: The case of safety skills », *Human Resource Management Review*, n°17, p.235-250.

CAENS-MARTIN S. (2005), « Concevoir un simulateur pour apprendre à gérer un système vivant à des fins de production : la taille de la vigne », *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*, P. Pastré (dir.), Toulouse, Octarès, p.81-106.

CAROLY S. & WEILL-FASSINA A. (2007), « En quoi différentes approches de l'activité collective des relations de services interrogent la pluralité des modèles de l'activité en ergonomie ? », *@ctivités*, volume 4, n°1, p.85-98, en ligne <http://www.activites.org/v4n1/v4n1.pdf>.

CORNU G. (2005), *Vocabulaire juridique*, Paris, Presses Universitaires de France.

DANIELLOU F., BOISSIERE I. & SIMARD M. (2010), « Facteurs humains et organisationnels de la sécurité industrielle. Un état de l'art », *Les cahiers de la sécurité industrielle*, n°2, Toulouse, Fondation pour une sécurité industrielle, en ligne <http://www.icsi-eu.org/docsi/documents/csi1002-fhos-etat-de-l-art.pdf>

DEKKER S.W.A. (2003a), « When human error becomes a crime », *Human Factors and Aerospace Safety*, volume 3, n°1, p.83-92.

DEKKER S.W.A. (2003b), « Failing to adapt or adaptations that fail: Contrasting models on procedures and safety », *Applied Ergonomics*, volume 34, n°3, p.233-238.

DODIER N. (1996), « Ce que provoquent les infractions », *La transgression des règles au travail*, J. Girin & M. Grosjean (dir.), Paris, L'Harmattan, p.11-37.

FAVERGE J.-M. (1967), *Psychosociologie des accidents du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

FAVERGE J.-M. (1970), *L'homme agent de fiabilité et d'infirmité dans les systèmes complexes*, Paris, Presses Universitaires de France.

FERREIRA M. (2010), « La conduite d'engin », *Travail et sécurité*, n°707, p.46-49.

FORD J.K. & FISHER S. (1994), « The transfer of safety training in work organizations: A systems perspective to continuous learning », *Occupational Medicine*, volume 9, n°2, p.241-259.

GARRIGOU A. & JEFFROY F. (2011), *Actes du 46^e Congrès de la SELF. L'ergonomie à la croisée des risques*, Paris, SELF, en ligne <http://www.ergonomie-self.org/heading/heading27183.html>

GAUDIN C. & CHALIES S. (2012), « L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices », *Revue française de pédagogie*, n°178, p.115-130, en ligne <http://rfp.revues.org/3590>

HALE A.R. (1990), « Possibilities and limitations in behavioural safety strategies », *Journal of occupational accidents*, n°12, p.3-20.

HALE A.R. & BORYS D. (2013), « Working to rule, or working safely ? Part 1: A state of the art review », *Safety science*, n°55, p.207-221.

- HALE A.R. & SWUSTE P. (1998), « Safety rules: procedural freedom or action constraint ? », *Safety Science*, volume 29, n°3, p.163-177.
- HOLLNAGEL E., WOODS D.D. & LEVESON N. (2006), *Resilience Engineering: Concepts & Precepts*, Londres, Ashgate Publishing.
- LABERGE M., MACEACHEN E. & CALVET B. (2014), « Why are occupational health and safety training approaches not effective? Understanding Young worker learning an ergonomic lens », *Safety science*, n°68, p.250-257.
- LEONTIEV A. (1975/1984), *Activité, Conscience et Personnalité*, Moscou, Éditions du Progres.
- LEPLAT J. (1998), « About implementaion of safety rules », *Safety science*, volume 29, n°3, p.189-204.
- LEPLAT J. (2008), *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MAYEN P., METRAL J.-F. & TOURMEN C. (2010), « Les situations de travail : références pour les référentiels », *Recherche et formation*, n°64, p.31-46.
- MAYEN P. & SAVOYANT A. (1999), « Application de procédures et compétences », *Formation Emploi*, n°67, p.77-92.
- MAYEN P. & SAVOYANT A. (2002), « Formation et prescription une réflexion de didactique professionnelle », *Actes du 37^e Congrès de la SELF. Les évolutions de la prescription*, J.-M. Évesque, A.-M. Gautier, C. Revest, Y. Schwartz & J.-L. Vayssièrè (dir.), Aix-en-Provence, 25-27 septembre 2002, GREACT-SELF, p.226-232, en ligne <http://www.ergonomie-self.org/content/content30222.html>
- MAYEN P. & VIDAL-GOMEL C. (2005), « Conception, formation et développement de règles au travail », *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités-développement*, P. Pastré & P. Rabardel (dir.), Toulouse, Octarès, p.108-128.
- MOLLO V. & FALZON P. (2004), « Auto-and allo-confrontation as tools for reflective activities », *Applied Ergonomics*, volume 35, n°6, p.531-540.
- MOLLO V. & NASCIMENTO A. (2013), « Pratiques réflexives et développement des individus, des collectifs et des organisations », *Ergonomie constructive*, P. Falzon (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.207-221.
- NASCIMENTO A., CUVELIER L., MOLLO V., DICIOCCIO A. & FALZON P. (2013). « Construire la sécurité : du normatif à l'adaptatif », *Ergonomie constructive*, P. Falzon (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.102-116.
- PASTRE P. (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez l'adulte*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PLAT M. (2001), *Choisir de comprendre ou décider d'agir*, Doctorat de psychologie (psychologie ergonomique), Saint-Denis, Université Paris 8 - Vincennes - Saint-Denis.
- RABARDEL P. (1995), *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- REASON J. (1993), *L'erreur humaine*, Paris, Presses Universitaires de France (traduction de J.-M. Hoc).
- REYNAUD J.-D. (1997), *Les règles du jeu*, Paris, Armand Colin.
- ROGALSKI J. (2004), « Epistemology and cognitive task », *Cognitive Systems (European Society for the Study of Cognitive Systems)*, volume 6, n°2-3, p.135-150.
- SAMURÇAY R. (1995), « Conceptual models for training », *Cognition and humain-computer coopération*, J.-M. Hoc, P.C. cacciabue & E. Hollnagel (dir.), Hove, Lawrence Erlbaum Associates, p.107-124.
- SAMURÇAY R. & ROGALSKI J. (1998), « Exploitation didactique des situations de simulation », *Le travail humain*, n°61, p.333-359.

TEIGER C. & LACOMBLEZ M. (2013), *(Se) Former pour transformer le travail : dynamiques de constructions d'une analyse critique du travail*, Québec, PUL-Etui.

TERSSAC G. (DE) (1992), *L'autonomie dans le travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

TERSSAC G. (DE) (2011), « La sécurité limitée. Le cas AZF », *Actes du 46^e Congrès de la SELF. L'ergonomie à la croisée des risques*, A. Garrigou & F. Jeffroy (dir.), Paris, SELF, p.115-120, en ligne <http://www.ergonomie-self.org/heading/heading27183.html>

TOURMEN C. (2014), « Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions », *Savoirs*, volume 36, n°3, p.9-40.

VIDAL-GOMEL C. (2002), « Systèmes d'instruments : un cadre pour analyser le rapport aux règles de sécurité », *Actes du 37^e Congrès de la SELF. Les évolutions de la prescription*, J.-M. Évesque, A.-M. Gautier, C. Revest, Y. Schwartz & J.-L. Vayssièr (dir.), Aix-en-Provence, 25-27 septembre 2002, GREACT-SELF, p.133-143, en ligne <http://www.ergonomie-self.org/content/content30222.html>

VIDAL-GOMEL C., OLRYP. & RACHEDI Y. (2011), « Prévention des risques professionnels, modèle opératif et formation : une étude de cas ». *Actes du 46^e Congrès de la SELF. L'ergonomie à la croisée des risques*, A. Garrigou & F. Jeffroy (dir.), Paris, SELF, p.520-527, en ligne <http://www.ergonomie-self.org/heading/heading27183>

VIDAL-GOMEL C., OLRYP. & RACHEDI Y. (2009), « Os riscos profissionais e a sua gestão em contexto : dois objectos para um objectivo de formação comum », *Laboreal*, volume V, n°2, p.31-47, en ligne <http://laboreal.up.pt/start.php>

VIDAL-GOMEL C., OLRYP., LANOË D. & JEANMOUGIN H. (2007), « La livraison de béton : système de travail et prévention des risques professionnels ». *Actes du 32^e congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française : Ergonomie des produits et des services*, M. Zouinar, G. Valléry & M.-C. Le Port (dir.), Saint-Malo, 5-7 septembre 2007, Toulouse, Octarès, p.655-665, en ligne <http://www.ergonomie-self.org/media/media41277.pdf>

VIDAL-GOMEL C. & ROGALSKI J. (2007), « La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences », *@ctivités*, volume 4, n°1, en ligne <http://www.activites.org>

VIDAL-GOMEL C. & SAMURÇAY R. (2000, décembre), *Spécification de situations didactiques pour le développement des modèles opératoires du risque dans le domaine de la formation à l'habilitation électrique*, Rapport final, Contrat INRS-université Paris-8, Saint-Denis, Université Paris 8 - Vincennes -Saint-Denis.

VINATIER I. & LE GUILLANTON N. (2012), « Enjeux de la collaboration entre chercheur et formateur dans la conception de la formation des sages-femmes : "HU 34", une étude de cas dans une consultation au 8^e mois de la grossesse », *Travail & Apprentissage*, n°9, p.84-105.

Quelle éthique pour les enseignants ?

Eirick Prairat

Eirick Prairat est bien connu du monde de l'éducation pour ses travaux sur l'autorité, la discipline et l'éthique professionnelle des enseignants¹. Son dernier ouvrage, dans l'esprit de la collection *Le Point sur...*, se présente comme une synthèse des positions de l'auteur sur l'éthique enseignante. Il se compose de cinq chapitres terminés chacun par un bref résumé et une bibliographie volontairement succincte. La conclusion se présente, de manière originale, comme une série de dix exercices éthiques, suivie d'un glossaire particulièrement utile.

Pour l'auteur, bien que la formation des enseignants ait été pensée depuis trente ans de manière exclusivement technique, elle ne peut se passer d'éthique. Mais quelle éthique pour le professeur d'aujourd'hui et comment « tenir » l'engagement éthique dans la durée ? Telles sont les questions auxquelles cet ouvrage tente de répondre.

Le premier chapitre propose quelques clarifications conceptuelles. L'auteur récuse la distinction de l'éthique et de la morale. Ni l'opposition du bien et du juste, ni celle de l'élucidation et de la prescription, ni même celle de l'interpellation et de la norme ne lui semblent pertinentes pour discriminer deux termes finalement synonymes, comme l'indique d'ailleurs l'étymologie puisque « moralia » n'est que la traduction latine du grec « ethika ». La morale ou l'éthique (comme on voudra) se réfère à la normativité de l'agir qui se traduit par une « inquiétude morale », marquée par le souci d'un devoir-faire ou d'un devoir-être. Elle se manifeste selon trois modes privilégiés. Subjectivement par le souci d'autrui et celui de bien se conduire, et objectivement par l'existence de règles au sein de formes de vie partagées. La morale se distingue pourtant du droit qui ne demande qu'une conformité tout extérieure des actes à des règles institutionnalisées.



*Editions de Boeck,
Collection Le point sur... pédagogie, 2015*

Partant de ces définitions, l'auteur caractérise la morale professionnelle, cette régulation intermédiaire entre morale domestique et morale civique, comme une morale publique, commune à un groupe particulier et liée à une activité professionnelle spécifique. À ne pas confondre avec la déontologie qui excède les considérations morales et contribue à définir une identité professionnelle.

Le deuxième chapitre complète cette élucidation notionnelle en reprenant les distinctions de la philosophie morale entre la méta-éthique, dont le rôle est l'élucidation et la clarification des concepts moraux, et l'éthique normative qui vise à proposer des réponses aux questions vives, qu'elles soient sociales ou existentielles. Eirick Prairat s'attache à l'élucidation des trois approches normatives classiques : le déontologisme qui place la valeur dans l'acte lui-même, le conséquentialisme qui la déplace sur les conséquences et le vertuisme qui la recentre sur l'agent moral. D'inspiration kantienne, le déontologisme vise à agir de manière juste. L'acte moral est celui qu'on accomplit par devoir, c'est-à-dire selon une volonté bonne et des maximes universalisables. Au contraire, pour le conséquentialisme (Mill, Bentham), la valeur morale des actes dépend de leurs conséquences : améliorent-ils ou non l'état du monde ? La troisième théorie, qui remonte à Aristote, identifie la vie morale à l'exercice de la vertu. Être vertueux c'est vivre une vie bonne, accomplie, bref, pleinement humaine. Nul besoin pour cela de poser des principes ou de se soucier des conséquences. La morale ne dépend ici que du caractère de l'agent moral et de sa capacité de jugement.

Le chapitre trois examine les forces et les faiblesses de ces trois théories morales. Ce sont

¹ Voir entre autres ouvrages, *La sanction en éducation*, Paris, PUF, coll. « Que-sais-je ? », 2003, 2015, 5^e édition ; *La morale du professeur*, Paris, PUF, 2013 ; *Questions de disciplines à l'école*, Toulouse, Éres, 2002, 7^e édition, 2013

sans doute les pages les plus originales de l'ouvrage parce que l'auteur y définit sa conception de l'éthique enseignante. La force du déontologisme, c'est d'être centré sur le respect des droits et de satisfaire aux exigences du pluralisme moderne puisqu'il n'engage aucune conception particulière du bien. Du reste, il rend bien compte de l'expérience morale avec son caractère d'obligation. Mais comment déterminer la liste des devoirs ? Par intuition ou par tradition ? Les risques sont alors le subjectivisme ou le conservatisme. Et comment trancher les conflits de devoirs ? Sur toutes ces questions, le déontologisme s'avère insuffisant. C'est précisément l'intérêt du conséquentialisme de résoudre les conflits par l'examen des conséquences. Cette visée d'efficacité implique toutefois une logique sacrificielle puisque, dans une perspective de rationalité calculatrice, la fin justifie les moyens et le bien collectif prime tout intérêt individuel. Ainsi l'enseignant conséquentialiste pourrait-il choisir de se désintéresser de certains élèves au nom du bien collectif, de la classe ou de l'école. En effet, dans un tel système, la personne ne saurait être une fin, ce qui heurte gravement nos intuitions morales. Quant au vertuisme, il a l'avantage de mettre au premier plan le sujet à la fois rationnel et sensible, et d'être attentif aux situations concrètes. De plus, il comprend la vie morale comme un épanouissement et non comme un ensemble d'obligations. Il ne nous donne toutefois que peu de repères pour nous conduire, ignore les dilemmes moraux et s'ouvre que difficilement au souci d'autrui.

L'auteur récuse le caractère sacrificiel du conséquentialisme au nom de l'exigence humaniste de prendre en compte tous les élèves et chacun d'entre eux. Il récuse également le vertuisme qui suppose la fiction d'un maître idéal, en tout point exemplaire. Reste alors le déontologisme, mais tempéré par le souci des conséquences comme principe d'évaluation complémentaire. Ainsi peut-on suspendre le droit d'un élève pour lui éviter un préjudice. Par exemple, il serait juste de faire passer au tableau Antoine, dont c'est le tour et qui d'ailleurs le demande. Mais Antoine, très bon élève, subirait une fois de plus les quolibets de ses camarades qui le traitent régulièrement de « bouffon » ou de « fayot ». C'est à bon droit que le maître se résout, à commettre une injustice – mineure il est vrai – en refusant la demande pourtant légitime d'Antoine. Le déontologisme tempéré implique ainsi une dose inévitable de paternalisme dans le rapport maître-élève. Il exige également de miser sur la vertu comme élan pour l'exercice du devoir. Ainsi trois vertus doivent être privilégiées dans l'enseignement : la justice, la sollicitude et le tact, « cette manière de se conduire respectueuse des personnes et des conséquences » (p.49).

La position originale du déontologisme tempéré entend récuser aussi bien le monisme que l'éclectisme moral et en appelle à l'idée de « hiérarchie conciliatrice » de Larmore, subordonnant au devoir le souci des conséquences et celui de la vertu. À notre sens, c'est là une thèse intéressante parce qu'elle récuse le monisme moral, mais discutable par la manière dont elle conçoit le pluralisme. En effet, le souci de hiérarchiser les instances morales, par crainte du syncrétisme, ne conduit-il pas à réduire quelque peu la complexité des dilemmes moraux ? C'est précisément cette complexité que Dewey a en tête lorsque, refusant lui aussi le monisme moral, il propose de reconnaître, dans le devoir, le bien et la vertu, trois facteurs indépendants *mais non hiérarchisables* de la vie morale. Pour lui, ces facteurs renvoient à la diversité de notre héritage éthique : le Grec et la vertu, le Romain et le sens du devoir, l'Anglo-saxon et le calcul des conséquences². Privilégier *a priori* un élément de cet héritage relèverait, pour lui, de l'arbitraire. Si hiérarchisation il doit y avoir, ce ne peut être que dans l'analyse des situations concrètes et dans le cas où les facteurs entrent en tension, comme dans les dilemmes moraux. Encore n'est-ce pas toujours dans le même sens que doit s'opérer cette hiérarchisation. C'est tantôt le sens du bien, tantôt celui du devoir et tantôt celui de la vertu qui doit être privilégié pour résoudre la situation. Compte tenu de ces divergences, il serait instructif de confronter, sur ce point, les positions du déontologisme tempéré et celles du pragmatisme à propos des dix dilemmes éthiques présentés par l'auteur en fin d'ouvrage.

Le quatrième chapitre traite de la déontologie enseignante³ conçue comme l'inventaire raisonné des devoirs édictés par le groupe professionnel lui-même, afin de définir une identité, d'encourager l'engagement, de faciliter la décision et de moraliser les pratiques. La déontologie décline concrètement quatre principes axiologiques : d'éducabilité, d'autorité, de respect et de responsabilité. Face aux tentations inflationnistes qui guettent l'écriture des codes déontologiques, Eirick Prairat recommande, avec sagesse, une attitude minimaliste marquée par la sobriété normative, le souci de stabilité et d'acceptabilité des règles, l'exigence d'abstention sur les motivations de l'engagement professionnel.

Le dernier chapitre se présente comme un projet de formation éthique des enseignants. Il articule trois facettes. D'abord la clarification des notions morales, dont cet ouvrage fournit d'ailleurs un excellent exemple. Ensuite l'étude de

² John Dewey, *Three independent factors* (1930). Trois facteurs indépendants en matière de morale (C. Cestre Trad.). *Bulletin de la Société française de Philosophie*, n°30(4), p.118-127.

³ Eirick Prairat, *De la déontologie enseignante. Valeurs et bonnes pratiques*. Paris, PUF, coll. Quadrige, 2009.

dilemmes éthiques professionnels, en vue d'identifier leurs enjeux moraux, d'élucider la singularité des cas, d'apprendre à délibérer et à décider. Il s'agit d'une formation à la « casuistique », à la confluence de la singularité des cas, des principes moraux et de la jurisprudence. La troisième facette concerne l'exemple au sens à la fois rhétorique et éthique. Cela renvoie évidemment à tout le bénéfice que l'on peut tirer de la littérature professionnelle ou de fiction. Mais l'auteur termine son propos en défendant vigoureusement la nécessité de l'exemple vécu et de l'identification dans la vie morale et professionnelle. Une formation véritable ne saurait faire l'économie de l'expérience des situations ordinaires de classe et de la présence éthique qui s'y manifeste chez les maîtres expérimentés. Rien d'étonnant si, comme le soulignait l'introduction, la valeur comporte en plus d'une dimension cognitive, un élément d'affectivité. Il faut ainsi rendre la valeur désirable, non en l'imposant, mais en la proposant par l'exemple.

Gageons que ce texte, destiné en priorité aux praticiens, s'avérera utile également aux chercheurs en sciences de l'éducation. Ils y trouveront une synthèse des réflexions de l'auteur ainsi que des propositions pour la formation. Il faut saluer le souci de clarté conceptuelle et stylistique qui anime ce texte. L'auteur ne fait-il pas d'ailleurs de la clarté d'expression une exigence éthique ? Mais au-delà du travail d'élucidation, cet ouvrage présente un certain nombre de thèses et de positions qui méritent de nourrir le débat sur l'éthique professionnelle des enseignants, débat que l'auteur appelle d'ailleurs de ses vœux.

Michel Fabre

*Professeur émérite, Université de Nantes,
Sciences de l'éducation, CREN*

Direction de la revue

Céline Chauvigné, directrice de publication et rédactrice en chef

Michel Fabre, rédacteur adjoint

Denise Orange Ravachol, rédactrice adjointe

Sylvie Guionnet, ingénieur d'édition

Membres du comité éditorial

Fabienne Brière-Guenoun (Université Paris-Est)

Edwige Chirouter (Université de Nantes)

Sylvain Doussot (Université de Nantes)

Nadine Fink (Haute école pédagogique Vaud - Suisse)

Christiane Gohier (Université du Québec à Montréal - Canada)

Pascal Guibert (Université de Nantes)

Magali Hersant (Université de Nantes)

Jean Houssaye (Université de Rouen)

France Jutras (Université de Sherbrooke - Canada)

Bruno Lebouvier (Université de Nantes)

Stéphane Martineau (Université du Québec à Trois-Rivières - Canada)

Christian Orange (Université Libre de Bruxelles - Belgique)

André Pachod (Université de Strasbourg)

Thérèse Perez-Roux (Université de Montpellier)

Pierre Périer (Université de Rennes 2)

Marie Salaün (Université de Paris Descartes)

Annette Schmehl Université de Nantes)

Denis Simard (Université Laval - Canada)

François Simon (Université de Nantes)

Marie Toullec Théry (Université de Nantes)

Isabelle Vinatier (Université de Nantes)

ISSN 1954 3077

<http://www.recherches-en-education.net>

Université de Nantes - UFR Lettres et Langage

Chemin de la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3 France

☎ 02 40 14 11 01 Fax : 02 40 14 12 11

recherches-en-education@univ-nantes.fr



Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France
Vous êtes libres :

. de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

Selon les conditions suivantes :



Paternité. Vous devez citer le nom de l'auteur original.



Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.



Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

- A chaque réutilisation ou distribution, vous devez faire apparaître clairement aux autres les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

- Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits.

Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur : copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)

Ceci est le Résumé Explicatif du
[Code Juridique \(la version intégrale du contrat\).](#)

[Avertissement](#) 



ISSN : 1954 - 3077

© CREN – Université de Nantes, 2006