

LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS FACE À LA DIVERSITÉ CULTURELLE ET DE GENRE

Représentations et outils pédagogiques mis en œuvre dans les filières de peinture en bâtiments et de coiffure



Projet « Diversité culturelle et genre dans la formation professionnelle initiale »

Cette recherche a été réalisée dans le cadre de la Leading House « Quality of Vocational Education and Training », et financée par l'IFFP. Nous souhaitons remercier ici toutes les personnes ayant contribué à cette étude, en nous offrant de leur temps lors des entretiens, en nous ouvrant leur classe ou en nous faisant bénéficier de leurs réflexions et conseils.

Contact :

barbara.pfister-giauque@iffp-suisse.ch

elettra.flamigni@iffp-suisse.ch

isabelle.caprani@iffp-suisse.ch

Une offre de cours de formation continue « Appréhension et gestion de la diversité »

www.iffp-suisse.ch

→ inscription cours

→ chercher des cours

→ dans le champs « Réf. Cours » saisir SHU-12-204

Pour plus de détails concernant le projet de recherche et la présente brochure à télécharger

www.iffp-suisse.ch

→ recherche et développement

→ axes de recherche

→ 1 - Enseignement et apprentissage...

→ Diversité culturelle, genre et intégration...

Édition

IFFP, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Renens-Lausanne

Secteur Recherche et Développement

Barbara Pfister Giauque

Elettra Flamigni

Isabelle Caprani

Lorraine Dufour

Tirage: 250 exemplaires

Avril 2012

LA DIVERSITÉ CULTURELLE ET DE GENRE AU CŒUR DES CLASSES 4

DIVERSITÉ ET PRATIQUES ENSEIGNANTES 5

Comment aborder la diversité ? Exemples de pratiques	5
Favoriser l'intégration de chacun et chacune au collectif de formation	6
La solitude du corps enseignant	7
En résumé	8

REPRÉSENTATIONS ET STÉRÉOTYPES 9

Des pionnières renvoyées à leurs rôles traditionnels - Des pionniers poussés vers l'excellence	9
Stigmatisation des jeunes issu-e-s de la migration	11
En conclusion	15

PISTES DE RÉFLEXION 16

ANNEXES 17

Notes méthodologiques et questionnement	17
Bibliographie et références pour poursuivre la réflexion	18

LA DIVERSITÉ CULTURELLE ET DE GENRE AU CŒUR DES CLASSES

Ce rapport condensé traduit la volonté des chercheuses de rendre compte aux personnes interrogées des analyses effectuées grâce à leur précieuse collaboration et, plus largement, de transmettre aux enseignantes et enseignants, ainsi qu'à l'ensemble du corps administratif des écoles professionnelles, les principaux résultats issus de la recherche. Cette étude porte sur la perception de la diversité culturelle et du genre que développent les enseignantes et enseignants professionnel-le-s, ainsi que sur les activités et mesures mises en œuvre dans les classes afin de tenir compte de cette diversité culturelle et de genre. L'objectif de ce rapport est de livrer des constatations utiles pour la pratique enseignante et, plus largement, pour les écoles professionnelles qui sont toutes confrontées à la diversité, quelle que soit les formes qu'elle prenne¹.

La **première partie** est consacrée à la présentation d'exemples d'activités, mises en œuvre par les enseignantes et enseignants que nous avons interrogé-e-s, visant à prendre en considération la diversité culturelle, le genre étant extrêmement rarement abordé. Ces pratiques constituent des éléments à étendre et à partager au sein des écoles où nous avons pu constater une certaine absence d'échanges entre enseignantes et enseignants, principalement en ce qui concerne les outils pédagogiques mobilisables et les approches à développer concernant la diversité.

Une **seconde partie** porte sur les représentations développées par les enseignantes et enseignants à l'égard des jeunes issu-e-s de la migration ainsi que des pionnières et pionniers (soit les jeunes qui choisissent des métiers où leur sexe est en minorité). L'objectif est ici d'expliquer les représentations en question, d'identifier les éventuels stéréotypes

Pionnières et pionniers

Sont considérées comme pionnières et pionniers les personnes qui choisissent un métier atypique du point de vue du genre, c'est-à-dire où leur sexe est en minorité. Borkowski (2001) considère qu'une filière est sexuée à partir du moment où 90% ou plus des apprenant-e-s sont du même sexe, ce qui est en soi une vision relativement restrictive. Au Canada, une filière est considérée comme sexuée si cette proportion atteint 70% ou plus.

émergeants, et ainsi de rendre chacun et chacune attentif-ve à l'existence même de ces représentations et stéréotypes.

L'objectif est de faire de ce rapport un instrument d'information, mais également de réflexion. C'est la raison pour laquelle de petits encarts théoriques sont à disposition, permettant à celles et à ceux qui le souhaitent de poursuivre la réflexion. Une bibliographie plus complète offrira également cette possibilité. Le texte est par ailleurs parsemé d'extraits d'entretiens, dont le but est à la fois d'illustrer et d'incarner le propos et de permettre aux personnes qui lisent ce rapport de mieux comprendre la démarche ainsi que les enseignements tirés des entretiens réalisés.

¹ A la fin de ce rapport se trouvent quelques indications concernant le choix des filières investiguées et la démarche mise en œuvre.

DIVERSITÉ ET PRATIQUES ENSEIGNANTES

Face à la diversité, culturelle, sociale et de genre, qui caractérise le public du système de formation professionnelle comme, du reste, l'ensemble de la population, quelles sont les pratiques enseignantes mises en œuvre dans les classes ?

Comment aborder la diversité ? Exemples de pratiques

Confronté à des classes diverses, le corps enseignant se trouve immanquablement constraint à gérer des situations difficiles ou ambiguës engageant des compétences de dialogue, voire de médiation. En effet, si les questions liées à la diversité culturelle et au genre ne sont que rarement abordées durant le déroulement ordinaire des classes – elles ne font que marginalement partie du programme et leur introduction dépend largement du bon vouloir des enseignantes et enseignants –, elles émergent sporadiquement et de manière impromptue dans la classe, lors de situations conflictuelles, de perturbations dans la classe ou au détour de la présentation de techniques spécifiques. Dans les paragraphes suivants, nous présenterons quelques pratiques qui nous paraissent intéressantes et qui pourraient servir de pistes de réflexion.

« [...] On parle toujours de ce qui se passe en Suisse: le monde politique, les votations. C'est vrai qu'il y a eu, quand même, ces dernières années, pas mal la polémique Christoph Blocher. Pis y a aussi eu pas mal de, de votations par rapport à la naturalisation facilitée et tout ça. Donc là, c'est vrai qu'il y a eu souvent des... ça suscite forcément des débats et puis, euh, toujours, comme je vous ai dit, dans une classe [...], j'ai beaucoup d'élèves euh très extrémistes, de droite. Donc forcément, ceux qui sont à moitié étrangers ou qui sont euh même français ou comme ça, c'est, ça permettait de... à juste titre, de défendre par rapport à ceux qui disaient « On veut pas d'étrangers en Suisse ! » etc. »

Ainsi, les sujets d'actualité, les objets de votations représentent des opportunités d'aborder des sujets touchant à « l'interculturalité » et plus largement au vivre ensemble. C'est l'occasion que saisissent quelques enseignantes et enseignants pour débattre avec leurs élèves des questions de tolérance, d'acceptation de l'autre et plus généralement de valeurs sociales ou éthiques.

La forte présence dans certaines classes d'élèves de religion musulmane offre également l'opportunité de discuter certains aspects de l'Islam et de déconstruire, ce faisant, toute une série de préjugés. La période du Ramadan constitue une autre occasion pour quelques enseignantes et enseignants d'aborder certaines pratiques religieuses et de les mettre en perspective en rapport à la culture dominante.

La survenue d'un évènement particulier en classe (réactions face à certaines pratiques jugées « exotiques », paroles blessantes, etc.) peut amorcer un dialogue autour des préjugés et stéréotypes, autour du rapport à certaines institutions telles que le mariage (par ex.), à condition que l'enseignante ou l'enseignant en prenne le temps et soit disposé-e à interrompre le cours de son enseignement. Ces petits

incidents semblent relativement fréquents, mais ne sont que rarement exploités en tant qu'amorce à une discussion de fond. Les principales raisons évoquées sont le manque de temps à disposition et la pression du programme à suivre, et ce en particulier dans les branches techniques.

Ainsi, dans ces branches, les incartades dans l'univers de l'Autre sont relativement peu fréquentes. Néanmoins, une enseignante sollicite ses élèves et les enjoint à rester attentifs et attentives, lors de leurs voyages, aux techniques professionnelles existant dans les pays visités. Elle fait d'ailleurs de même, et les découvertes ainsi effectuées conduisent à un échange non seulement entre les élèves, mais également entre les élèves et l'enseignante. Les objets ou techniques rapportés jouent dans cette perspective un rôle de prétexte à l'échange et à l'établissement d'un dialogue valorisant l'ensemble des protagonistes.

Favoriser l'intégration de chacun et chacune au collectif de formation

En dehors des quelques exemples d'interventions présentés ci-dessus, jeunes issus-e-s de la migration ainsi que pionnières et pionniers ne font que très rarement l'objet d'une attention particulière de la part des enseignantes et enseignants interrogé-e-s. Ainsi les mesures mises en œuvre pour favoriser l'intégration des élèves au collectif de formation s'adressent-elles à l'ensemble des apprenti-e-s rencontrant des difficultés, que celles-ci soient d'ordre scolaire ou relationnel.

Passer dans les rangs, utiliser le temps à disposition lors de travaux pratiques pour

donner des explications complémentaires à celles et ceux qui le demandent, proposer des exercices supplémentaires et les corriger, donner des cours de soutien aux élèves de sa classe, donner des cours particuliers hors du temps de travail reflètent la variété des activités mises en œuvre, par certain-e-s enseignantes et enseignants, pour soutenir la progression des élèves et permettre à

« (...) j'ai beaucoup observé les travaux de groupe avec mes collègues. J'ai beaucoup écouté et, pour moi, les travaux de groupe en classe... [...] J'ai remarqué que, la période de 45 minutes, y a que 10 minutes de travail, le reste c'est « blablabla », ça discute. [...]. Pis pour moi, euh, c'est pas les faire avancer. C'est les faire piétiner, même reculer. Et pis, c'est toujours les mêmes qui causent, c'est toujours les mêmes qui prennent des notes, qui font même le dossier au propre à la maison, ou bien comme ça. Alors, je leur fais faire beaucoup de travaux personnels. »

chacun et chacune de suivre au mieux le déroulement de la formation. Quant aux instruments pédagogiques plus inclusifs, tels que les travaux de groupes, le travail par projet, ils ne sont que marginalement mis en œuvre. Si ces méthodes sont connues (du moins partiellement) d'un point de vue théorique, leur mise en pratique suscite des réticences importantes auprès des enseignantes et enseignants, de même que des critiques :

- certain-e-s évoquent le contexte institutionnel au sens large (structure de la formation professionnelle duale, pression du programme) qui ne permet pas, ou du moins ne facilite pas la mise en œuvre de pratiques pédagogiques inclusives, perçues comme particulièrement chronophages ;

- d'autres font appel aux caractéristiques du public à former ; ainsi l'hétérogénéité ou la faiblesse du niveau scolaire des élèves poseraient particulièrement problème dans la mise en pratique de ces outils inclusifs ;
- finalement certaines critiques touchent aux méthodes en elles-mêmes qui souffriraient de diverses lacunes : mauvaise répartition des tâches entre élèves, difficulté à faire participer tout le monde, perte de temps engendrée. A noter que ces remarques, par ailleurs très souvent formulées dans les milieux de l'enseignement, font l'objet de réponses circonstanciées de la part de l'un des principaux tenants de la pédagogie différenciée, Philippe Meirieu².

Mais l'essentiel n'est pas, nous semble-t-il, dans cette réticence à mettre en œuvre des outils pédagogiques quels qu'ils soient. C'est ce que nous allons voir dans les paragraphes suivants.

La solitude du corps enseignant

En effet, l'essentiel réside peut-être dans le sentiment d'avoir affaire à des enseignantes et enseignants qui font du mieux qu'elles et ils peuvent en fonction des circonstances, du temps à disposition, des contraintes inhérentes à leur pratique professionnelle, du bagage méthodologique sur lequel elles et ils peuvent s'appuyer.

A travers les entretiens réalisés et les exemples d'interventions et de discussions présentés plus haut, nous avons pu constater que les enseignantes et enseignants gèrent la diversité et ses enjeux en s'appuyant sur leur bon sens et leurs valeurs propres, en fonction des situations

qui se présentent ou des éléments qu'elles et ils souhaitent introduire dans leur enseignement. Mais chacun et chacune semble isolé-e dans cette démarche. Il ne semble pas exister de savoir ni de compétences partagés en la matière au sein du personnel enseignant. Les échanges qui ont lieu entre enseignantes et enseignants touchent davantage à des informations à propos d'une classe, de l'ambiance qui y règne, à propos d'élèves particuliers rencontrant des difficultés. Il s'agit d'une mise au courant informelle. Il ne semble pas exister de communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991), c'est-à-dire de processus d'apprentissage social collectif autour des questions d'accueil et d'intégration de la diversité dans les classes, de la mise en œuvre de méthodes pédagogiques quelles qu'elles soient.

Communauté de pratique

La notion de communauté de pratique, en anglais Community of Practice (ou CoP), désigne le processus d'apprentissage social émergeant lorsque des personnes ayant un centre d'intérêt commun collaborent mutuellement. Cette collaboration, qui doit se dérouler sur une période de temps notable, consiste à partager des idées, trouver des solutions, construire des objets nouveaux, etc. On parle aussi de communauté de pratique pour désigner le groupe de personnes qui participent à ces interactions.

² Cf. le site de Ph. Meirieu, www.meirieu.com, qui propose un éventail d'informations, de matériel pédagogique intéressant. Sont également à disposition sur ce site des discussions théoriques et politiques, ainsi que des conférences à écouter.

Cet isolement relatif des enseignantes et enseignants face à la gestion de la diversité renvoie également à la formation minimale dont disposent, par exemple, les enseignantes et enseignants des branches techniques à titre accessoire (300 heures). Ces personnes sont engagées, avant tout, pour transmettre des connaissances et compétences techniques et professionnelles. Elles n'ont pas été formées à la détection des problématiques liées à la diversité, ni à la gestion de cette diversité, que celle-ci soit associée à l'origine géographique ou sociale des élèves, à leurs sexes ou à leur niveau scolaire. Elles n'ont pas non plus été préparées à faire face aux difficultés d'intégration, aux comportements sexistes ou racistes qui pourraient survenir dans leurs classes. Par ailleurs, cet état de fait est probablement partagé par une partie du corps enseignant ayant bénéficié d'une formation plus longue (600 ou 1800 heures) et/ou travaillant depuis de nombreuses années dans le domaine de la formation professionnelle. En effet, la partie du module de formation des enseignantes et enseignants professionnel-le-s traitant de questions interculturelles demeure facultative.

En résumé

La problématique de la diversité, qu'elle soit culturelle ou de genre, est peu thématisée au sein du corps enseignant. Les initiatives prises dans les domaines de la lutte contre les préjugés, du dialogue interculturel demeurent pour l'essentiel partielles et, surtout, individuelles. Les enseignantes et enseignants semblent livré-e-s à eux et elles-mêmes dans cette gestion de la diversité et agissent principalement en réaction aux évènements qui surgissent en classe, en fonction de leurs valeurs propres et de leur bon sens. L'usage d'outils pédagogiques inclusifs reste marginal, et ce par manque de familiarité aussi bien que pour des raisons structurelles.

Pour ce qui est du genre, presque rien n'est mis en œuvre pour faciliter l'intégration des pionniers et surtout des pionnières dans les classes ; l'usage du langage épicène (écrit et oral, de même que graphique) demeure marginal. Le terme épicène qualifie un nom non marqué du point de vue du genre. Par extension, un langage épicène³ est un langage qui inclut à la fois le féminin et le masculin, qui intègre l'égalité des sexes dans la langue parlée et écrite : par l'usage de termes effectivement épicènes (les élèves), par la féminisation ou la masculinisation de certains termes (coiffeur, coiffeuse ; ambassadeur, ambassadrice), par l'usage de termes génériques (le corps enseignant).

REPRÉSENTATIONS ET STÉRÉOTYPES

Des pionnières renvoyées à leur rôles traditionnels

Des pionniers poussés vers l'excellence

Face aux **pionnières et pionniers**, les regards enseignants sont bienveillants, parfois teintés d'une certaine admiration, et presque toujours marqués par des attentes, en termes de performances, plus élevées qu'à l'égard des autres apprenant-e-s. Le choix d'un métier atypique du point de vue du genre est implicitement perçu comme un choix raisonnable et qui doit être assumé (« vocation »). Ceci est d'autant plus vrai dans des filières professionnelles peu scolarisées, telles que la coiffure et la peinture en bâtiments, où le nombre d'apprenti-e-s qui sont là par défaut, c'est-à-dire faute d'avoir pu entreprendre une formation plus conforme à leurs aspirations, est considéré comme important par les enseignantes et enseignants.

Mais passé cet *a priori* positif, les stéréotypes de sexe prennent le dessus dans le discours. C'est ce que l'on constate immédiatement lorsque les enseignantes et enseignants sont appelé-e-s à se prononcer sur les atouts sur lesquels peuvent s'appuyer les pionnières et pionniers dans leur parcours de formation et les difficultés auxquelles ils et elles sont confronté-e-s. Ainsi **les pionnières en peinture en bâtiments** sont-elles louées pour leurs compétences scolaires et leur minutie. Elles sont perçues et considérées comme « *plus douées à l'école* », « *plus scolaires* », « *plus studieuses* », « *plus douées en orthographe* », mais aussi comme « *plus consciencieuses* », « *plus propres* » et « *plus soigneuses* » dans leur travail sur le chantier. Les difficultés qu'elles rencontrent se situent en revanche toutes sans exception dans le domaine professionnel. Elles sont vues comme « *trop lentes* », comme n'ayant « *pas assez de rendement* », comme devant faire face non seulement à « *des travaux physiques et pénibles* », mais également à une culture de chantier machiste où « *les réflexions et attitudes déplacées à leur égard* » ne sont pas rares.

Quoi qu'il en soit, les pionnières ne sont pas décrites à travers leurs compétences professionnelles, mais bien à travers leurs compétences d'écolières. Et lorsqu'une

« [...] Elle fait ça parce qu'elle en a envie. Il faut déjà qu'elle ait de la motivation, parce que c'est déjà un métier d'homme au départ, donc c'est pas évident. Si vraiment elles veulent faire ce métier, elles ont la volonté de le faire, donc elles ont bien réfléchi à ça. »

Sexe et genre

La notion de « genre » renvoie à un « système de croyances », d'attributs psychologiques, d'activités, de rôles, de statuts sociaux culturellement assignés à chaque catégorie de sexe. Autrement dit, la détermination biologique de sexe oriente la construction culturelle et sociale du genre, mais il n'y a pas de lien inéluctable entre les deux.

Distinguer sexe et genre permet alors de chercher d'autres explications que la « présumée nature » pour approcher les rapports sociaux entre hommes et femmes. Ceci veut dire que le féminin et le masculin ne se superposent pas au sexe anatomique. « Le genre a trait non à la différence mais à la différenciation sociale des sexes » (N.C.Mathieu 1991, p 69).

remarque positive est formulée, celle-ci correspond parfaitement à l'assignation de genre, c'est-à-dire aux rôles et qualités traditionnellement attribués aux femmes

« [...] Encore dernièrement ça m'a fait rire, parce qu'on devait... j'avais mis des leçons à écrire, un cours, ils devaient recopier sur, sur un cahier. Il y avait beaucoup d'écriture à faire, puis un garçon qui a de la peine à écrire, il est lent, alors il y a une des filles qui s'est renournée. Elle a pris son classeur, puis a commencé à lui écrire. Il lui disait, il lui disait dans la classe, c'était marrant parce qu'il disait «ouais mais, c'est ma secrétaire, moi j'ai une secrétaire dans la classe». Mais elle, elle était toute fière de lui écrire son, ses leçons, parce qu'elle écrivait très vite. [...] »
 « [...] Elles vont – c'est tout bête – elles vont aller faire des trucs que les mecs ne feront pas, parce qu'elles savent que Madame, quand elle ira panoisser sous l'escalier, elle verra que c'est pas peint là-dessous. Le mec il va pas y penser parce que c'est pas lui qui passe la panoisse. [...] »

(dans le cas présent la secrétaire et la ménagère), comme l'illustrent les deux citations ci-contre. Les pionnières se trouvent donc dans une situation et une position paradoxales: alors même qu'elles ont opéré un choix professionnel qui échappe aux stéréotypes de sexe, c'est-à-dire qui ne correspond pas à l'image traditionnelle de la femme, elles se voient constamment renvoyées à ces mêmes stéréotypes, à ces rôles aux-quels elles ont peut-être précisément cherché à se soustraire.

Les **pionniers en coiffure** offrent un tableau quasiment inverse. Les enseignantes et enseignants leur attribuent certaines difficultés scolaires, en orthographe notamment, mais leur reconnaissent dans le même temps une grande facilité en mathématiques et surtout des qualités professionnelles jamais remises en question, si ce n'est en ce qui concerne la propreté. On constate là aussi une correspondance avec les stéréotypes de sexe, les garçons étant perçus comme plus scientifiques et moins littéraires, comme

Stéréotype de sexe et assignation de genre

Le stéréotype de sexe est défini comme toute représentation (langage, attitude ou représentation) partielle de l'un ou l'autre sexe, tendant à associer des rôles, comportements, caractéristiques, attributs ou produits réducteurs et particuliers à des personnes en fonction de leur sexe, sans égard à leur individualité.

L'assignation de genre renvoie au fait d'identifier anatomiquement le sexe d'un enfant à sa naissance et d'y associer tout une série de représentations, comportements, attitudes, rôles, tâches socialement définies. Cette assignation revêt une dimension contraignante dans la mesure où chacun et chacune se retrouve dans l'obligation de se conformer à ce qui est socialement attribué à son sexe (comportements, habillement, attitudes corporelles, tâches, rôles).

peu portés aux tâches « annexes » telles que le maintien de la propreté.

Filles et garçons, quel que soit leur choix professionnel, sont donc systématiquement renvoyé-e-s à leur assignation de genre et aux stéréotypes qui y sont liés. Une jeune femme peintre en bâtiments n'est pas simplement perçue en fonction de ses compétences professionnelles et techniques, mais à travers le prisme déformant de son assignation de genre. Il en va de même pour les jeunes hommes coiffeurs. Mais dans le même temps, ces derniers se voient attribuer des qualités et compétences liées à des valeurs d'excellence dans la profession, telles que la créativité, le sens artistique, autant d'éléments qui feront potentiellement d'eux de grands coiffeurs et non des coiffeurs de quartier.

Ces visions stéréotypées, auxquelles se conforment d'ailleurs bien souvent les personnes concernées, exercent un impact sur ces mêmes personnes. Ne valoriser une peintre en bâtiments que pour ses qualités scolaires, c'est implicitement

et inconsciemment lui faire comprendre que sa place n'est peut-être pas sur un chantier. Ceci constitue un bon exemple de curriculum caché, c'est-à-dire de l'ensemble de ces comportements et rôles sociaux transmis indirectement, sans qu'ils ne soient l'objet d'un enseignement particulier ou d'un plan d'étude. A l'opposé, louer un pionnier en coiffure pour ses qualités professionnelles encourage celui-ci à poursuivre dans cette voie et à aspirer à l'excellence. Cette attitude particulièrement positive à l'égard des pionniers au sein même de la profession, qui contribue fortement à la construction de l'estime de soi et de la confiance en soi, n'est probablement pas étrangère au fait que les hommes sont bien plus nombreux, en chiffres absolus, que les femmes à ouvrir leur propre salon de coiffure, alors qu'ils ne représentent que 7.6% des apprenti-e-s en coiffure (OFS, 2009). La prégnance du modèle familial traditionnel, avec une mère à la maison ou travaillant à temps partiel et un père assurant l'essentiel des revenus de la famille, participe de beaucoup à l'essor des carrières masculines, y compris, et peut-être surtout, dans des professions féminisées (Gianettoni et al., 2010). Ainsi, la remarque d'une interlocutrice considérant le salaire d'entrée, en coiffure, trop bas pour les hommes, vient souligner à quel point le partage traditionnel des tâches entre hommes et femmes demeure la norme sociale dominante.

Curriculum caché

« Le curriculum caché [désigne l'] ensemble de ces éléments [valeurs, savoirs, compétences, représentations, rôles] qui s'acquièrent durant la scolarisation sans être prévus par le programme » (Mosconi, 1994 : 119).

Ce curriculum caché est l'ensemble des expériences éducatives promues par les écoles et les enseignant-e-s à travers des pratiques pédagogiques non demandées officiellement ou par écrit. La recherche éducative a démontré, par exemple, l'existence d'un « curriculum caché sexiste » (discriminatoire à l'égard des femmes) ou d'un « curriculum caché de classes » (discriminatoire à l'égard des classes défavorisées). En fait, la reconnaissance de l'existence d'un curriculum caché attire l'attention sur l'existence de messages verbaux et non verbaux implicites présents dans les pratiques éducatives (Braslavski, 2003 ; définition de l'UNESCO).

Stigmatisation des jeunes issu-e-s de la migration

Contrairement aux pionnières et pionniers, les **jeunes issu-e-s de la migration** ne bénéficient que rarement d'un regard bienveillant de la part des enseignantes et enseignants. Les élèves migrant-e-s sont généralement perçu-e-s dans une optique « déficitaire », c'est-à-dire que sont mises en évidence les lacunes et difficultés qu'ils et elles rencontrent, alors que les ressources dont ils et elles disposent ne sont que rarement évoquées et valorisées. Ces élèves constituent dès lors, pour le corps enseignant, une catégorie posant potentiellement problème en termes d'enseignement.

« Moi j'irais plus loin et je dirais que ça baisse le niveau de la classe. Parce que ces migrants-là, ils ont pas une bonne compréhension du français. Déjà qu'on a des classes qui sont pas... j'entends, c'est de la VSO[Filière à exigences élémentaires] hein, ils ont déjà un niveau qui est relativement faible et ces migrants-là, du fait de la mauvaise compréhension de la langue, ils sont tout le temps... ils posent des questions, d'accord, juste, mais ils posent des questions basiques. »

Les **problèmes de langue**, de maîtrise de l'écrit, de compréhension des consignes et termes techniques sont largement attribués aux jeunes migrant-e-s. Bien que les enseignantes et enseignants admettent volontiers que ces difficultés de maîtrise de la langue d'enseignement soient partagées par les élèves francophones (ou de 2^{ème} génération), elles et ils les associent néanmoins étroitement au contexte migratoire. Ces difficultés constituent, du point de vue de la plupart des personnes interrogées, un frein important à la formation pour les jeunes issu-e-s de la migration, et ce d'autant plus si elles sont combinées avec des difficultés d'apprentissage liées à une mauvaise acquisition des bases (notamment dans un contexte de migration récente). Des difficultés tolérées de la part des pionniers en coiffure ou des élèves francophones plus généralement (comme l'orthographe approximative et les difficultés de compréhension de la langue d'enseignement, notamment des consignes) acquièrent ainsi un caractère rédhibitoire lorsqu'elles touchent des élèves issu-e-s de la migration. On est ici en présence d'une logique que l'on peut qualifier de « **deux poids, deux mesures** », logique qui est la conséquence de représentations stéréotypées. Comme on s'attend à ce qu'une personne migrante maîtrise mal le français, dès qu'apparaît le moindre signe de lacune en la matière, l'attente est comblée et le stéréotype confirmé. La mauvaise maîtrise de la langue devient une caractéristique « naturelle » de la personne. Si, en revanche, la personne en question est francophone et que la lacune est repérée, elle sera probablement mise en relation avec les discours politico-éducatifs sur l'influence négative des nouvelles technologies sur les compétences orthographiques, ainsi que sur l'incapacité de l'école moderne à transmettre les règles de base de l'orthographe et de la grammaire. Dans ce cas, la mauvaise maîtrise de la langue n'est pas une caractéristique personnelle, mais la conséquence du mauvais fonctionnement du système éducatif.

Les enseignantes et enseignants relèvent, au-delà de ces aspects scolaires, une série de **comportements jugés problématiques** : comportements « *caractériels* »,

difficultés à respecter certaines règles de vie, chahut visant à se distinguer, usage de la langue d'origine en classe, langage ordurier, violence verbale (parfois physique), tensions entre ressortissant-e-s d'ex-Yougoslavie. Cependant, bon nombre de ces comportements se retrouvent

également, aux dires même des personnes interrogées, chez les jeunes suisses et suisses, ou assimilé-e-s. Dans ce cas, ils sont davantage tolérés comme étant le propre d'adolescent-e-s en passe de devenir de jeunes adultes. On retrouve ici la logique du « deux poids, deux mesures », les jeunes issu-e-s de la migration ne bénéficiant pas de la même compréhension que les jeunes natifs.

Mais les personnes interrogées sont également nombreuses à souligner les **attitudes discriminatoires** auxquelles les jeunes issu-e-s de la migration doivent faire face, telles que les discours à connotation raciste de la part des collègues appren-

« *C'est-à-dire, je me dis que c'est des gens qui sont souvent brimés à la maison, brimés hein, j'aime bien prendre ce mot, brimé c'est-à-dire que, ils n'ont pas forcément droit à la parole. Et puis quand ils arrivent ici si tu veux, ben ils essaient de... hein, rouler les mécaniques. D'accord? Ce qu'ils ne font pas à la maison, ils se permettent de le faire ici dans nos classes.* »

ti-e-s, parfois des enseignantes et enseignants elles et eux-mêmes, les blagues douteuses et l'ensemble des petits évènements du quotidien qui constituent ce que nous qualifions de racisme ordinaire.

L'ensemble des témoignages recueillis dresse un portrait assez peu réjouissant de la situation des jeunes apprenti-e-s issu-e-s de la migration, ou du moins de certain-e-s d'entre elles-eux. En effet, au fil des entretiens, émerge une catégorie de migrant-e-s qui attire particulièrement l'attention, dont les contours sont flous et que nous avons qualifiée pour cette raison de « **nébuleuse** ».

géographico-religieuse ». Celle-ci comprend les personnes de confession musulmane et/ou issues d'ex-Yougoslavie et/ou albanophone. Cette nébuleuse, incarnée par la figure du Kosovar ou de la Kosovare, concentre la grande majorité des difficultés perçues comme telles par nos interlocuteurs et interlocutrices, ainsi que la grande majorité des stéréotypes d'ordre culturel.

En effet, la perception de cette catégorie de migrant-e-s est très stéréotypée, comme c'est généralement le cas pour des groupes de personnes dont la langue, les coutumes et les croyances sont considérées comme plutôt éloignées des nôtres.

Patriarcat et domination masculine (ce sont « *les hommes qui décident* »), mariages arrangés, susceptibilité, fierté, tapage et sans-gêne sont ainsi associés à ces migrant-e-s. Dans cette perspective, les **jeunes hommes** liés à cette nébuleuse sont perçus comme **porteurs de leur culture** et des valeurs qui la sous-tendent, telles que comprises de l'extérieur.

Ils sont souvent considérés comme adoptant des comportements et attitudes problématiques, susceptibles de générer des tensions et conflits. A l'écoute des personnes interrogées, on perçoit parfois un sentiment de malaise à l'égard de ces jeunes, malaise qui se traduit par de la méfiance et des attentes négatives à leur égard : ces jeunes représentent, pour une partie des personnes rencontrées, une source potentielle de difficultés, dont la gestion est problématique pour les enseignantes et enseignants. A travers ce malaise et cette méfiance, on perçoit la solitude du corps enseignant face à des situations qu'il doit affronter en classe, sans toujours disposer des outils et du soutien nécessaires pour y parvenir.

« Racisme sans race » et racisme ordinaire

Nous avons aujourd'hui de plus en plus affaire à un « racisme sans race », c'est-à-dire « [...] un racisme centré sur l'identité culturelle plutôt que sur les catégories raciales, sur la différence groupale plutôt que sur l'inégalité racialement déterminée » (Taguieff, 1996, p. 67). Dans cette perspective, les migrant-e-s, quelle que soit leur couleur de peau, constituent une catégorie particulièrement touchée par ce racisme sans race.

On parle également aujourd'hui de « racisme ordinaire », entendu du non comme « celui de la haine, mais celui de l'usage routinier de schèmes de partition du monde social et de hiérarchisation de populations » (Streiff-Fénart, 1998, p. 26). Ce « racisme ordinaire » essentialise des rapports sociaux inégalitaires, ce qui se traduit par des attitudes limites, des blagues « de mauvais goût », des discriminations récurrentes, des vexations quotidiennes à l'égard des personnes issues de la migration.

Pour l'analyse de situations pratiques en milieu scolaire, voir Eckmann et al., 2009.

« [...] *Le style Kosovo, c'est vraiment à part. Parce que là, c'est vraiment le, les hommes qui décident* [...]. *Les mœurs de la Suisse, y sont en Suisse, y savent pas, y sont pas d'après les lois suisses.* »

« [...] *Mais pas... disons, ils ont une autre mentalité, ils sont assez susceptibles. Ces gens sont assez susceptibles, assez fiers d'eux. Alors les remarques, des fois, ils les acceptent pas forcément hein.* »

A l'inverse, **les jeunes femmes musulmanes** sont vues comme victimes de leur culture, prise entre les injonctions contradictoires d'une société qui se présente comme ouverte, égalitaire et progressiste (ce qui n'est du reste de loin pas toujours le cas, notamment en ce qui concerne les questions hommes-femmes) et d'un contexte familial ou social souvent perçu comme traditionaliste et oppressant. La

« Maintenant, y a peut-être, on s'en aperçoit moins à l'école, mais justement cette double appartenance pour certains, hein. C'est-à-dire euh à la fois pas trahir leurs origines et puis en même temps s'intégrer, surtout pour ceux qui sont de la première génération, enfin où leurs parents sont arrivés. »

posture est ici davantage bienveillante et la volonté s'affiche de soutenir ces jeunes femmes dans leurs efforts d'émancipation. Cependant, les jeunes hommes sont eux aussi confrontés à ce double référent culturel et aux injonctions paradoxales qu'il induit, mais ne bénéficient

que rarement de la compréhension qui est offerte aux jeunes femmes. Ainsi, les stéréotypes associés aux personnes musulmanes issues d'ex-Yougoslavie, ou d'ailleurs, conduisent à adopter des points de vue et, de manière concomitante, des attitudes ambivalentes (méfiance versus compréhension) à l'égard des jeunes hommes et femmes concerné-e-s. Ce faisant, ils produisent des effets concrets sur les personnes qui en sont l'objet, lesquelles tendent à se conformer à ces stéréotypes. C'est ce que l'on appelle l'« effet Pygmalion » (Rosenthal & Jacobson, 1971) : le jeune homme dont on s'attend à ce qu'il se comporte de manière machiste, voire sexiste, à l'égard de ses collègues féminines aura tendance à adopter ce type d'attitude et ainsi à confirmer le stéréotype ; la jeune femme perçue comme victime aura tendance à adopter cette position qui rend l'action difficile, la victimisation déresponsabilisant la personne. Il est par ailleurs surprenant de voir à quel point quelques enseignantes et enseignants se sont montré-e-s soucieux et soucieuses de l'égalité entre les sexes lorsqu'elle était mise en relation avec les jeunes issu-e-s de la migration, alors que dans le même temps les propos tenus à l'égard des pionnières et pionniers demeuraient très genrés (partage traditionnel des tâches, rôles et qualités).

Toutes les personnes interrogées ne partagent néanmoins pas cette représentation stéréotypée des jeunes musulman-e-s issu-e-s d'ex-Yougoslavie. Certaines élaborent une pensée plus holistique et une représentation moins stéréotypée de ces jeunes. Ainsi entrent en jeu d'autres facteurs explicatifs des difficultés rencontrées par les jeunes tels que l'origine socio-économique (et les difficultés financières qui peuvent y être associées), la classe sociale, le parcours scolaire (orientation dans des filières à exigences faibles et parcours chaotiques) ou migratoire, la situation familiale (parents séparés, au chômage, à l'AI, etc.). Tous ces éléments viennent nuancer ou éclairer différemment la réalité vécue par les jeunes.

En conclusion

Les représentations et stéréotypes constituent des outils cognitifs permettant d'organiser les connaissances, les informations. Ils sont utilisés quotidiennement par chacun et chacune d'entre nous. Ils visent une simplification du monde qui nous entoure et, de ce fait, permettent la tenue fluide des interactions. Cependant, le stéréotype, qu'il soit positif ou négatif, a des caractéristiques particulières :

- **un stéréotype est nécessairement réducteur** et ne permet donc pas d'appréhender une personne dans son individualité : dire et penser que les filles sont « *plus que nulles en calcul* » ne nous dit rien sur les compétences réelles d'une élève en particulier ;
- dans tous les cas, **le stéréotype a un impact** :
 - **sur les attentes à l'égard de la personne qui en est l'objet** : il est attendu des pionnières et pionniers de meilleures performances scolaires que la moyenne, car elles et ils auraient choisi « *sciemment* » le métier, contrairement à la majorité des personnes dans la classe, qui seraient là par défaut ; il est attendu des jeunes hommes ressortissant d'ex-Yougoslavie qu'ils soient fiers, susceptibles et agressifs ; dès lors, leurs moindres sautes d'humeur seront interprétées en fonction du stéréotype ;
 - **sur la personne qui est l'objet du stéréotype**, sur son comportement, ses attitudes, ses actions, ses performances : pionnières et pionniers vont tenter de satisfaire aux attentes des leurs enseignantes et enseignants en termes de performances (effet Pygmalion) ; la pionnière va jouer son rôle de bonne élève conscientieuse, alors que le pionnier va mettre en évidence ses compétences professionnelles ;
 - **sur le comportement des personnes qui partagent le stéréotype** : le stéréotype, partagé au sein du groupe-classe, aura tendance à se renforcer, à introduire une distinction claire entre le « *nous* » et le « *eux* ». Par ailleurs, si les pionnières et pionniers ne satisfont pas aux attentes émises à leur égard, les personnes partageant le stéréotype les jugeront plus durement, car l'écart aux attentes n'en sera que plus important ; on est là dans le « *deux poids, deux mesures* ».
- Ainsi, **le stéréotype conduit à :**
 - **essentialiser et figer les différences entre groupes d'individus** : en attribuant certaines caractéristiques à un ensemble de personnes, on fait de ces caractéristiques des traits immuables et naturels du groupe en question (les filles sont plus conscientieuses, les garçons plus forts en math ; les jeunes ex-Yougoslaves sont fiers et susceptibles) et, ce faisant, on perd de vue la personne dans son individualité ;
 - **produire des inégalités de traitement** : des actes de violences perpétrés par une fille seront sanctionnés plus durement, compte tenu du stéréotype selon

lequel les filles sont plus douces, paisibles et conciliantes ; les lacunes en français d'un jeune issu de la migration seront considérées comme plus problématiques que celles des jeunes francophones ; c'est ce que nous avons appelé le « **deux poids, deux mesures** », un même acte, une même lacune, un même comportement induisant des réactions différenciées en fonction de son auteur-e ;

- **assigner les personnes à certains rôles**, à certains comportements, à certaines qualités, en fonction de leur sexe, de leur origine géographique, de leur religion.

Apposer une étiquette sur une personne ou un groupe social tel qu'on le fait à travers les stéréotypes, c'est figer cette personne ou ce groupe social dans une identité réductrice, c'est lui prêter des opinions, des valeurs, des attitudes, mais aussi des compétences et des aspirations, sans qu'elle ou il ait eu l'opportunité de les exprimer par elle ou lui-même. Avoir conscience de l'existence de ces stéréotypes et de leur impact permet d'entamer une démarche réflexive et de développer soi-même une approche plus nuancée à l'égard des jeunes en formation.

PISTES DE RÉFLEXION

Pour terminer ce rapport, voici quelques éléments à même de susciter et prolonger la réflexion entamée dans ces quelques pages. L'idée est ici de mettre l'accent sur des aspects qu'il nous paraît particulièrement important de développer, de formuler quelques suggestions susceptibles d'apporter des améliorations dans la gestion de la diversité et de contribuer à briser l'isolement dans lequel demeurent très, voire trop, souvent les enseignantes et enseignants en lien avec cette problématique.

- **Former les enseignantes et enseignants professionnel-le-s à l'appréhension et à la gestion de la diversité.** La formation des enseignantes et enseignants met principalement l'accent sur les savoirs et savoir-faire. Or, la diversité omniprésente dans les classes les constraint à développer « sur le tas » un savoir-être qui leur permette d'appréhender chaque élève dans son individualité et d'assurer son intégration au processus d'apprentissage, et ce sans stigmatisation. Un travail sur les stéréotypes, impliquant décentration et réflexivité, offrirait la possibilité de développer ce savoir-être. De plus, se familiariser avec des outils pédagogiques intégratifs et interactifs représente une manière de se sentir moins démunie face aux situations complexes pouvant émerger au sein d'une classe.

- *Cours de perfectionnement « Appréhension et gestion de la diversité »*
(Cf. page 2 du présent document)
- *Matériel pédagogique et conseil disponibles à la Fondation éducation et développement, à Lausanne* (<http://www.globaleducation.ch/>)

- **Permettre les échanges de connaissances et d'expériences au sein du corps enseignant :** le savoir en matière de gestion de la diversité (gestion des conflits, des comportements racistes ou sexistes ; moyens de lutte contre les préjugés ; outils pédagogiques ; démarches réflexives) devrait être co-construit et partagé par l'ensemble du corps enseignant et des intervenant-e-s en milieu scolaire.
 - *Développer, au sein des écoles professionnelles, des communautés de pratique ou des supervisions sur le thème de la gestion de la diversité dans les classes*
- **Développer une culture institutionnelle de non-discrimination et d'intégration :** les écoles professionnelles doivent faire preuve d'une volonté explicite d'inclusion et de non-discrimination à travers les pratiques quotidiennes, les services disponibles et les manifestations organisées.
 - *Développer une charte éthique et sociale pour l'institution scolaire*
 - *Mettre sur pied des classes d'appui linguistique pour élèves allophones, pour que la maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement ne conduise pas au reclassement en formation élémentaire ou AFP*
 - *Rendre les lexiques professionnels de base disponibles en plusieurs langues*
 - *Introduire systématiquement le langage épicène au sein des classes comme de l'administration scolaire, pour que chacun et chacune se sente concerné-e*

ANNEXES

Notes méthodologiques et questionnement

La position particulière au sein du collectif de formation qu'occupent les jeunes issu-e-s de la migration et les pionnières et pionniers suscite un certain nombre d'interrogations qui ont guidé nos investigations.

- Comment le corps enseignant perçoit-il les jeunes issu-e-s de la migration ?
- Comment le corps enseignant perçoit-il les pionnières et pionniers ?
- Comment la diversité culturelle et le genre sont-ils pris en compte par les enseignantes et enseignants ? Quels sont les processus, activités, interventions mis en œuvre pour tenir compte des besoins de chacun et chacune ?

Ainsi la recherche réalisée comprend-elle deux volets : le premier porte sur les représentations que développent les enseignantes et enseignants à l'égard des jeunes issu-e-s de la migration ainsi que des pionnières et pionniers ; le second s'intéresse aux démarches et outils pédagogiques mobilisés dans le cadre de l'enseignement pour tenir compte de la diversité présente dans la classe. Un postulat sous-tend ce jeu d'interrogations : être bien intégré-e au collectif de formation, avoir la possibilité d'y participer pleinement quel que soit son origine géographique

ou son sexe (ou son appartenance de classe) permet de traverser le parcours de formation avec davantage de facilité.

L'étude a été principalement menée dans deux écoles professionnelles romandes. Dans chacune des écoles, une filière professionnelle a été investiguée, soit la peinture en bâtiments dans la première et la coiffure dans la seconde. Dans chaque filière, l'ensemble des enseignant-e-s ont été interrogé-e-s. Par ailleurs, des observations ont été effectuées dans plusieurs classes des deux filières et un bref questionnaire a été adressé à l'ensemble des apprenti-e-s concerné-e-s de manière à mieux cerner cette population.

Bibliographie et références pour poursuivre la réflexion

Sur le genre :

DALLERA, C. & DUCRET, V. (2004). *Femmes en formation dans un métier d'homme*. Résultats d'une recherche de terrain menée dans le canton de Vaud en 2002-2003 auprès d'un échantillon d'apprenantes. Lausanne : Le Deuxième Observatoire (Institut romand de recherche et de formation sur les rapports sociaux de sexe).

MATHIEU, N.-C. (1991). *L'anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe*. Paris: Côté-Femmes.

MOSCONI, N. (2005). Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe: études socio-cliniques, *Education et francophonie*, vol. 33, no 1, pp. 73-88.

MOSCONI, N. & DAHL-LANOTTE, R. (2003). C'est technique, est-ce pour elles? Les filles dans les sections techniques industrielles des Lycées, *Travail, Genre et société*, no 9 2003/1, La Découverte, pp. 71-90.

ZAIDMAN, C. (1996). *La mixité à l'école*. Paris : L'Harmattan.

Sur la migration, le racisme et la discrimination :

ECKMANN, D., SEBELEDI, D., BOUHADOUZA VON LANTHEN, V., WICHT, L. 2009. *L'incident raciste au quotidien. Représentations, dilemmes et interventions des travailleurs sociaux et des enseignants*. Genève : ies éditions.

FIBBI, R., KAYA, B., PIGUET, E. (2003). *Le passeport ou le diplôme ? Etude des discriminations à l'embauche des jeunes issus de la migration*. Rapport de recherche 31/2003 du Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population. Neuchâtel : SFM.

GUILLAUMIN, C. 2002 (1972). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Paris : Gallimard, Coll. Folio essais (no 410).

HAEBERLIN, U., IMDORF, Ch., KRONIG, W. (2004). *Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche: der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht*. Berne: Direction du programme PNR 43 (Collection NFP 43 Synthesis 7).

STREIFF-FÉNART, J. (1998). Racisme et catégorisation sociale, in *Profession Ban-lieu*, Quelles initiatives contre le racisme «ordinaire», pp. 23-33.

TAGUIEFF, P.-A. (1996). Le Racisme, *Cahier du CEVIPOF*, n° 20, pp. 4-104.

Sur les représentations et stéréotypes :

MARTINIELLO, M. & SIMON, P. (2005). Les enjeux de la catégorisation. Rapports de domination et luttes autour de la représentation dans les sociétés post-migratoires, *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 21, no 2, pp. 7-18.

MOLINER, P. & VIDAL, J. (2003). Stéréotype de la catégorie et noyau de la représentation sociale, *Revue internationale de psychologie sociale*, no 1, pp. 157-176.

ROSENTHAL, R. A. & JACOBSON, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris: Ed. Casterman (2ème édition).

Autres ...

OFS. (2009). *Schülerinnen, Schüler und Studierende / Elèves et étudiants 2007-2008*. Neuchâtel: OFS. (est réédité chaque année).

EHB

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
Kirchlindachstrasse 79 | Postfach | CH-3052 Zollikofen
Telefon: +41 31 910 37 00 | Fax +41 31 910 37 01
www.ehb-schweiz.ch | info@ehb-schweiz.ch

IFFP

Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle
Avenue de Longemalle 1 | CH-1000 Lausanne 16 Malley
Téléphone +41 21 621 82 00 | Fax +41 21 621 82 82
www.iffp-suisse.ch | info@iffp-suisse.ch

IUFP

Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale
Via Besso 84 | CH-6900 Lugano Massagno
Telefono +41 91 960 77 77 | Fax +41 91 960 77 66
www.iuffp-svizzera.ch | info@iuffp-svizzera.ch