



Tolérance et autonomie dans un contexte de diversité. Un terrain exploratoire en milieu scolaire

Christine Godesar

© Une analyse de [l'IRFAM](#), Liège, 2018 – 3

Présentation

Cette analyse est issue d'une série de réflexions collectives organisées par l'IRFAM portant *sur la mise en place de dialogues entre acteurs d'appartenances convictionnelles diverses et destinés à favoriser le « vivre-ensemble »*. Ces publications — dont certains sont à paraître dans la collection « [Compétences Interculturelles](#) » — proposent un faisceau d'observations sur les jeunes issus de l'immigration et leurs rapports à l'islam, dans leurs singularités et ancrages en Belgique. Aussi, ces travaux coopératifs s'inscrivent dans les démarches de l'association visant la valorisation de recherches dans une perspective d'éducation permanente, de documentation et de formation continue des acteurs du champ socioculturel. L'ensemble des textes a pour objectif de *nourrir la réflexion et la pratique de ces intervenants sur l'articulation entre islams européens et jeunes, à travers l'appréhension de leurs pratiques sociales (présence et visibilité dans l'espace public, associatif...), ainsi que leur expression (revendications, participation à des débats, etc.)*. Chaque analyse propose un cadrage théorique et nourrit la thématique de données empiriques ou d'illustrations. Ces brefs textes examinent en particulier des expériences de travail social ou éducatif menées auprès de jeunes de culture musulmane, dans diverses localités. Ces approches sont proposées sous trois angles. D'abord, il s'agit d'appréhender l'ancrage contextuel de l'islam en Belgique, à travers le dialogue nécessaire à la compréhension. Ensuite, intervient une focalisation sur les modes de construction identitaire des jeunes musulmans et de leur religiosité, à travers leur socialisation et le regard qu'ils y posent. Enfin suit une mise en avant des « pratiques sociales » des jeunes, notamment à travers le regard de travailleurs sociaux et éducateurs proches de ce public. Le tout permet d'éclairer les modes d'action et de proposer des recommandations pour un travail de développement avec cette population. Les contributions proposées se situent au carrefour de différentes disciplines, riches de leurs clés de lecture et approche singulière, offrant au lecteur des décodages pluriels sous une forme aisée d'accès.

Les contributeurs de ces dossiers sont de proches correspondants de l'IRFAM. Ils ont été mobilisés par l'association à l'occasion de l'exposition « [L'Islam, c'est aussi notre histoire](#) » mise en œuvre par [TEMPORA](#) à Bruxelles, en 2017 et 2018. En effet, au sein de cette exposition, l'IRFAM fut chargé d'organiser des forums afin de débattre de l'islam, *ici et maintenant*. Ces forums furent conçus comme autant de dialogues interculturels et soulignent l'importance de l'éducation non formelle, dans le cadre d'un processus de débats démocratiques relatif aux conjonctures sociopolitiques et au climat social qui dépassent les réalités du terrain — et poussent les acteurs à s'interroger sur leurs pratiques professionnelles. Les témoignages entendus lors des forums et les analyses qui en sont faites rendent compte de trajectoires de vie de (jeunes) musulmans belges et du rapport qu'ils ont construit avec l'altérité et l'adversité. Les débats issus de ces rencontres permettent d'égrener différents facteurs auxquels il faut être attentif lorsque l'on appréhende la diversité religieuse et singulièrement la présence musulmane dans notre société. Aussi, cette pratique et les analyses qui s'en sont suivies ne sont pas étrangères à l'intention politique d'endiguer la haine, les marques de rejet et d'incompréhension réciproque qui peuvent obstruer les relations de qualité entre personnes porteuses de philosophies diverses, en rehaussant le débat et en offrant un espace où le citoyen peut s'exprimer, en tant qu'acteur social sur un devenir commun. En sus des présentes analyses, le lecteur peut également découvrir les bases méthodologiques et les résultats pratiques de ce travail d'animation dans [l'étude](#) publiée sur le site de l'institut.

L'analyse présentée sous cette couverture approche l'enjeu du « vivre-ensemble » dans le champ scolaire. **Christine Godesar** y étudie la « tolérance » au départ d'écoles bruxelloises. Elle y développe les perceptions que les enseignants ont de leurs élèves par rapport à ce concept, au regard de questions « problématiques » (homosexualité, rapport homme/femme, notamment) qui sont l'objet d'échanges. D'un autre côté, les jeunes livrent leurs propres visions de la tolérance par rapport aux mêmes thèmes. Pour que le vivre-ensemble fasse sens aux yeux des jeunes, l'auteure nous suggère de repenser la tolérance et de la distancier d'un simple processus de conformisme vis-à-vis des normes et valeurs majoritaires, incarnées par l'institution scolaire.

Pour citer cette analyse

Christine Godesar, « Tolérance et autonomie dans un contexte de diversité. Un terrain exploratoire en milieu scolaire », dans Morgane Devries et Altay Manço, *L'islam des jeunes en Belgique. Facettes de pratiques sociales et expressives*, Paris, L'Harmattan, 2018, p. 115-126.

Tolérance et autonomie dans un contexte de diversité Un terrain exploratoire en milieu scolaire

Christine Godesar

L'Europe est constituée de sociétés plurielles, façonnées notamment par une *globalisation* et de nombreuses immigrations ayant marqué le dernier siècle. La Belgique, en particulier, est le reflet d'un contexte diversifié dans lequel se manifestent une multitude de croyances et une diversité religieuse qui s'amplifie toujours plus. Aux côtés du christianisme, du judaïsme, de l'hindouisme, du bouddhisme et de bien d'autres croyances, depuis une cinquantaine d'années, l'islam s'est installé en Belgique, arrivé notamment avec les premières vagues massives d'immigrations maghrébines et turques dans les années 1960. Les États qui ont soutenu le projet d'importer cette main-d'œuvre n'avaient ni imaginé à l'époque une stabilisation de cette présence ni réfléchi aux enjeux qui pouvaient émerger des décennies plus tard.

Parallèlement à ces changements sociétaux, avec la démocratisation de l'enseignement, l'institution scolaire, en Belgique comme ailleurs, doit également faire face à toute une série de transformations. Elle est désormais confrontée à des jeunes aux cultures diverses. *Comment, dans l'enceinte d'un établissement scolaire, des jeunes aux socialisations variées et potentiellement en opposition à la culture scolaire, coexistent-ils alors que l'institution a, en principe, remis en cause son système traditionnel, régulé par des normes, pour promouvoir le droit à l'individualité et à l'autonomie ?* Pour creuser cette question, nous nous sommes intéressés à la manière dont la notion de *tolérance* était perçue dans le cadre scolaire.

Nous avons mené, en 2017, une enquête exploratoire d'une année auprès de professionnels en contact régulier avec la jeunesse (des enseignants essentiellement) et auprès d'adolescents de 12 à 19 ans, dans des institutions scolaires et parascolaires principalement en Wallonie et à Bruxelles. Ce travail permet d'appréhender concrètement les sensibilités d'une jeunesse musulmane, chrétienne ou athée. Il permet également de se rendre compte que le point de vue des jeunes sur la tolérance est loin d'être unanime et que ses usages dépendent en grande partie de la conception et des pratiques de leurs référents pédagogiques.

C'est la raison pour laquelle nous présentons un aperçu de la perception des enseignants sur la tolérance de leurs élèves. L'environnement scolaire semble jouer un rôle dans les perceptions des enseignants en fonction des types d'établissements scolaires et des rapports différenciés enseignants/élèves. Nous aborderons également la perception des jeunes sur la tolérance pour souligner le décalage qu'il peut y avoir avec la vision des enseignants. Ceci nous amènera à *questionner la tolérance et la manière dont elle est d'usage ou non dans le cadre scolaire.*

Un environnement scolaire soumis au changement social

La démocratisation de l'enseignement a foncièrement transformé l'environnement scolaire. La massification de l'enseignement s'est installée de pair avec un marché scolaire compétitif, ainsi qu'une valorisation de l'autonomie et du droit de chacun à être un individu. Or, si la contrainte des performances scolaires et les sanctions découlant d'éventuelles fautes disciplinaires suffisent à réguler l'ordre pour la plupart des élèves des classes moyennes ou supérieures, il en est autrement pour les élèves qui fréquentent les établissements des quartiers populaires. Ces élèves sont souvent les perdants du marché scolaire. Ils ne voient pas de perspectives à la suite des études et supportent donc difficilement les contraintes scolaires. Du reste, les modalités d'autonomie ou d'individualisation qu'ils privilégient sont loin d'être acceptées (Dubet, 2008, 104-105).

Ce « double libéralisme » qui prend place dans l'enceinte scolaire implique des transformations importantes du système. Il nous amène à réfléchir le passage des sociétés conformistes aux sociétés différenciées. « *En provoquant la rupture du conformisme traditionnel, la différenciation tient en échec les symboles théologiques liés au conformisme, et, comme la morale dépend, dans les sociétés du premier type, de la religion et de ses formes extérieures, notre premier devoir est actuellement de nous faire une morale. Notre équilibre est menacé : il nous faut un équivalent intérieur de la solidarité externe propre au conformisme. Ce que nous perdons en contrainte matérielle des institutions traditionnelles, il faut le gagner en moralité intérieure, en souci personnel de la solidarité* » (Piaget, 1932, 274). Cet auteur, en commentant *De la division du travail social* de Durkheim (1893), précise que les sociétés conformistes sont exclusivistes et que les sociétés différenciées « marquent l'épanouissement de la dignité individuelle ». Ce critère est également caractéristique d'un système scolaire démocratisé qui est tenu de considérer la singularité des individus. Or, cet épanouissement de la dignité individuelle peut revêtir des acceptations très différentes pour les élèves issus de milieux sociaux et de cultures divers.

Dans un système scolaire transformé, il n'est plus question d'une unique culture scolaire légitimée par tous, mais bien d'une confrontation de cette dernière à une culture juvénile qui s'est imposée dans les institutions d'enseignement et qui semble contrarier la quiétude de ce milieu scolaire, car trop tapageuse ou parfois violente (Dubet, 2008). « *La plupart des élèves ne sont plus des "croyants" motivés pour faire des études. Ils doivent accomplir une acculturation scolaire plus intense que leurs aînés. Partout la culture juvénile et la culture de masse envahissent l'école et créent un "parasitage" de la relation pédagogique, car les élèves veulent être considérés comme des enfants, des adolescents ou des jeunes, et pas seulement comme des élèves* » (Dubet, 2008, 33). Avec la massification de l'enseignement, les établissements se retrouvent avec des élèves qui n'ont pas acquis le même *habitus* scolaire. Les élèves des classes moyennes ont été conditionnés au bien-fondé de l'école et préparés à répondre positivement aux valeurs scolaires basées sur l'obéissance, le travail et le sérieux. Les élèves provenant d'un milieu pauvre ou minoritaire, quant à eux, n'ont pas été socialisés pour jouer le jeu scolaire. Ce milieu scolaire et les valeurs qui y sont associées leur sont étrangers (Dubet, 2008, 35).

Par ailleurs, la vision utilitaire des études, vecteurs de mobilité et d'intégration sociales, a été mise en péril par les transformations du marché de l'emploi et de l'environnement technologique. L'allongement des études a rendu intangible l'expérience immédiate de son utilité. Du reste, de nombreux élèves ne sont pas soutenus par un environnement familial promouvant l'institution scolaire, ayant eux-mêmes vécu l'exclusion ou sont étrangers au système, de par leur qualité d'immigrés.

Pour Dubet (2008), l'engagement de la part de l'élève apparaît comme peu rentable et dans la même mesure peu probable. Ainsi, Van Haecht et Baugard (1993) qui analysent « le décrochage scolaire » en Belgique considèrent que les comportements des élèves qui décrochent sont des réponses rationnelles à des situations problématiques. Les acteurs sociaux attribuent un sens à leurs actes à partir d'un stock de connaissances qui est personnel, mais aussi culturel. Le jeune en décrochage n'est pas dupe, il connaît les rouages de l'école. Par conséquent, grâce à d'autres modes d'organisation et de pensée, il « survit », il « s'en tire » de manière acceptable pour lui. Aux yeux des élèves, l'école est un marché compétitif et non une institution aux normes communément partagées. Sur ce marché, ils développent des comportements en fonction de ce qu'ils attendent (ou pensent pouvoir attendre) des études. Or, Dubet (2008) montre aussi que seule une minorité peut choisir sa filière en fonction de ses goûts, la plupart des élèves étant dirigés vers des études correspondant à leurs performances mesurées de manière uniforme et non en fonction de leurs ressources réelles. Aussi, l'intérêt pour la chose scolaire s'en trouve largement dévalué, comme la motivation pour s'inscrire dans le cadre réglementaire de l'école.

Ces travaux tendent à montrer que ce n'est pas tant à l'élève à s'ajuster au système scolaire, mais bien à l'institution de s'adapter à son public forcément diversifié et changeant. Pour Dubet (2008) qui parle du changement du rapport élève/enseignant, il revient au corps professoral de construire les conditions de l'inclusion de tous et de conquérir un public qui n'est pas acquis d'avance. Il s'agit de motiver les élèves pour qu'ils s'engagent dans l'activité scolaire — et donc d'y trouver du sens — et non plus d'établir seulement un « ordre scolaire ».

Un rapport enseignant/élève décisif en matière de tolérance

Les transformations du système scolaire ont, dès lors, mis à mal la vision unifiée de l'enseignement traditionnel et ont précipité le regroupement des élèves en fonction de leurs capacités académiques au sein de filières diversifiées. Il apparaît logique que cette différenciation touche également le rapport de l'élève à l'école ainsi que le rapport d'élève/enseignant.

Ainsi, dans des établissements dits « élitistes », est attendue de la part des élèves une « rigueur comportementale ». Ces jeunes ont, en effet, été socialisés, notamment dans la sphère familiale, à répondre positivement aux injonctions et valeurs du milieu scolaire. De fait, le modèle des prophéties autoréalisatrices nous indique que les enseignants accordent un traitement préférentiel aux élèves réputés correspondre à leur idéal d'étudiant (Williams, 1976 ; Baron et coll., 1985 ; Jussim et Eccles, 1995 ; Van Matre et coll., 2000). Ces travaux montrent également que les enseignants ont des attentes plus élevées pour les élèves des classes moyennes que pour ceux des classes défavorisées, la classe et l'origine ethnique étant généralement associées. Ainsi, l'enseignant aura tendance à adapter son comportement à l'idée qu'il s'est faite de ses élèves au préalable. Nous savons que ce ne sont pas les attentes des enseignants en elles-mêmes qui influencent les performances scolaires, les comportements et les motivations des élèves. Ces derniers seraient davantage influencés par les comportements discriminants qu'ont les enseignants envers les élèves et qui correspondent à leurs attentes. L'enseignant ne sollicitera pas de la même manière les élèves pour lesquels il a de faibles attentes que des élèves envers lesquels il a des attentes élevées (Trouilloud et Sarrazin, 2003). Cette discrimination (qui peut prendre sa source dans une attitude de bienveillance) peut être ressentie par les élèves comme un rejet et peut jouer un rôle important dans la démotivation de certains — processus pouvant, d'ailleurs, démarrer dès le début de l'enseignement obligatoire. Aussi, la vision qu'ont les enseignants de l'intolérance de leurs élèves variant selon les types d'écoles et de filières, nous faisons l'hypothèse que *la rigueur normative requise ou non dans les classes influence la perception que les enseignants ont de leurs élèves en matière de tolérance*.

Toutefois, il ne nous semble pas suffisant de solliciter l'application de normes, notamment en termes de tolérance, pour que celles-ci soient effectives. Les injonctions scolaires traditionnelles peuvent être d'application avec des élèves qui ont été préalablement socialisés à celles-ci et à la légitimité de l'institution scolaire. Ces mêmes injonctions n'auront pas le même impact sur des élèves restés attachés à leur culture juvénile, même dans le cadre scolaire. Ainsi, un cadre de tolérance en classe correspondant aux attentes de l'enseignant ne nous paraît possible que parce que le respect des normes et leurs représentants sont légitimes aux yeux des élèves.

En effet, il ressort de nos entretiens que les enseignants travaillant dans des écoles où les élèves sont enclins à jouer le jeu scolaire et à répondre positivement aux valeurs de travail, d'obéissance et de sérieux de l'institution disent de leurs élèves qu'ils sont plutôt tolérants. Lorsque les élèves se conforment à l'idée que les enseignants se font d'une classe, l'enseignant ne sera pas confronté à des discours déviants, ou perçus comme tels, de la part de ses élèves qu'il pourrait juger comme intolérants. Cela ne veut pas pour autant dire que les élèves ne sont pas susceptibles d'adopter des attitudes ou des comportements déviants en dehors de la classe, en l'absence du référent de l'autorité.

Il en est autrement pour les écoles dans lesquelles les élèves n'accordent pas de légitimité à l'institution scolaire. Les enseignants sont en présence de comportements déviants au sein même de leur classe. Dans ces classes, les enseignants sont confrontés à des « jeunes » et non à des élèves. De plus, au sein du contexte scolaire actuel dans lequel l'individu prime et la contrainte est dévalorisée, l'enseignant n'a plus de moyen disciplinaire à sa disposition afin de les inciter à agir de la manière qu'il estime être adéquate. Les enseignants se plaignent de l'impact négatif sur leur autorité occasionné par la suppression du redoublement, évinçant par la même occasion la fonction latente de motivation au travail scolaire jouée par les évaluations (Draelants, 2006, 16). Les enseignants ayant des difficultés de gestion de certaines de leurs classes nous ont témoigné leurs regrets vis-à-vis de la révocation du recours possible à ce moyen de pression. Ils doivent faire face à des élèves qui ne craignent pas d'obtenir un zéro ou une mauvaise note à une interrogation. D'autres nous expliquent encore ne pas avoir d'examen à faire passer en fin d'année, ce qui rend leur tâche d'enseignement d'autant plus difficile.

Point de vue des enseignants sur l'intolérance chez les jeunes

À partir d'entretiens auprès de 15 enseignants¹, nous avons pu regrouper les points de vue sur la tolérance chez les jeunes en fonction du type d'établissements ou de la filière dans lesquels ces professionnels exercent.

Les enseignants rencontrés distinguent eux-mêmes les écoles selon qu'elles seraient « élitistes », « réputées » ou alors « non élitistes », « en difficulté », « à discrimination positive² ». Plus généralement, un rapport sur le système scolaire belge francophone (Delvleeshouwer, 2013) objective deux pôles de ségrégation scolaire à partir de deux critères essentiellement : les filières d'enseignement et le niveau socio-économique des populations scolaires. Les écoles associées aux filières professionnelles se situant en bas de la hiérarchie scolaire, localisées dans des quartiers populaires, et fréquentées par une population issue de l'immigration (que nous pourrions qualifier de « ghettos de pauvres ») et les écoles dites « élitistes » (ou « ghettos de riches »). « *De ces études sur un monde scolaire de plus en plus marchandisé, apparaît une image assez dichotomique des logiques d'établissements qui oppose d'un côté les écoles d'élite sélectives ayant plus de marge de manœuvre dans leurs pratiques de sélection, car elles jouissent d'une bonne réputation, de nombreuses demandes d'inscription, mais également d'une population favorisée du point de vue socio-économique et académique et, d'un autre côté, les écoles ghettos non sélectives qui ne peuvent qu'accepter les élèves éjectés d'ailleurs et dont la population est fortement défavorisée du point de vue socio-économique et académique* » (Delvleeshouwer, 2013, 35).

L'intolérance des jeunes dans les écoles dites élitistes

Les enseignants travaillant dans des écoles qu'ils qualifient d'élitistes ont essentiellement signalé observer chez leurs élèves de l'intolérance vis-à-vis de l'apparence physique. Celle-ci peut cibler une tenue vestimentaire, c'est-à-dire un *look* particulier ou son absence. Elle peut concerner également des dimensions physiques, comme une odeur qui dérange, des cheveux gras, la corpulence ou une forte acné. Ces caractéristiques associées à un

¹ Les entretiens semi-directifs ont duré chacun approximativement deux heures et les échanges se sont déroulés en partie dans un lieu public comme un café, dans l'espace professionnel de l'enseignant ou dans mon bureau. Le panel des enseignants est réparti sur quatre provinces ou régions à savoir Bruxelles, le Brabant-Wallon, Namur et Liège. Il se compose de dix hommes et de cinq femmes. Dix d'entre eux enseignent la religion, principalement catholique et dans une moindre mesure musulmane. Quant aux autres, ils sont professeurs de langues ou d'histoire-géographie, sachant que certains enseignent également la religion catholique. Leur niveau de formation, tout comme leur niveau d'expérience est variable. Certains ont obtenu un master, d'autres un graduat en haute école. Certains en fin de carrière ont une longue expérience dans l'enseignement, d'autres, plus novices, ont pourtant déjà eu l'occasion de se faire la main dans différents types d'établissements. Par ailleurs, les enseignants ne semblent pas appartenir à une minorité « visible », à l'exception des enseignants de religion musulmane.

² Dispositif de soutien pour écoles dont le public souffre de difficultés socio-économiques.

jeune en font ce que certains enseignants appellent le « rejeté de la classe »³. Généralement, l'intolérance est dirigée vers ce qui est différent ou en marge de la norme. Il en va de même pour les différences comportementales en deçà ou au-delà des codes majoritaires de la classe. Par exemple, dans une classe si les filles sont plutôt « sages, polies, tranquilles », une fille « dynamique, qui pose beaucoup de questions, qui ne peut rester sagement assise sur sa chaise » fera l'objet de raillerie et sera mise en marge de la classe par ses camarades. Ou encore, dans une classe « plutôt passive », le « bon élève enthousiaste qui participe activement pour donner des réponses » fera lui aussi l'objet de moqueries. Dans une moindre mesure, la compétition entre les élèves pour la réussite a aussi été soulignée par certains professeurs qui, en général, trouvent leurs élèves plutôt tolérants.

L'intolérance des jeunes dans les écoles dites non élitistes

Les enseignants travaillant dans des écoles qu'ils qualifient de « non élitistes », « en difficulté » et dont la plupart sont à « discrimination positive » tiennent davantage un discours qui décrit les jeunes comme « intolérants ». Le profil de ces jeunes serait, pour les enseignants rencontrés, caractérisé par la fréquentation d'une classe hétérogène au niveau des origines nationales ou culturelles, mais homogène de par l'appartenance religieuse, essentiellement de confession musulmane, de profil socio-économique qui peut être « moyen » ou « faible », selon les écoles, et, enfin, d'une composition peu mixte en ce qui concerne le genre, en raison des filières suivies.

Un des premiers sujets où les jeunes se montrent intolérants concerne, selon les enseignants, l'islam et son aspect prescriptif. Selon les participants à l'étude, les problématiques et préoccupations liées à la religion seraient, pour les jeunes, systématiquement d'ordre normatif. Les questions à ce sujet varient autour de la consommation alimentaire (présence de produits porcins...), mais concernent aussi les minorités confessionnelles dans l'islam (chiïtes...) ou dans les pays musulmans (yézidis...). Les enseignants expliquent que les divergences sur ces sujets sont plutôt tendues. Si des élèves ont tendance à vouloir tendre vers un consensus, la plupart camperont sur leur position. D'après les enseignants, il est difficile pour ces jeunes d'accepter une diversité dans le rapport à l'islam ou un autre islam que celui qu'ils connaissent. En cas d'échanges, les rapports entre jeunes sont plutôt conflictuels. Ils s'insultent et, dans certains cas, pourraient en venir aux mains sans l'intervention de l'enseignant. Néanmoins, les enseignants expliquent que les tensions redescendent et s'apaisent aussi vite qu'elles sont montées. Ils décrivent l'ambiance de leurs classes comme solidaires où personne n'est vraiment mis de côté. Même après de vives altercations, tous les jeunes se retrouvent ensemble à la récréation, ou du moins dans des groupes. Les enseignants n'ont pas mis en avant d'éventuelles stigmatisations durables comme cela a été le cas dans les écoles dites élitistes.

Celle plus récurrente et problématique s'attache à la question juive, laquelle est délicate à gérer pour les enseignants. Lorsqu'elle est abordée en classe, les enseignants essaient d'éviter qu'elle ne glisse sur le conflit israélo-palestinien, ce que les élèves ont vite tendance à faire. Ils sont unanimement anti-israéliens. Les enseignants questionnés s'accordent à dire qu'il y a un imaginaire négatif vis-à-vis des juifs, certains diront un « antisémitisme latent », chez les élèves musulmans. Cette perception est étayée par de petites expressions comme « ne fais pas ton juif » ou des remarques telles que « quand même les juifs, ça ne va pas du tout ». Aucun enseignant de l'échantillon n'a fait l'expérience d'une rencontre entre les jeunes musulmans et juifs. Pourtant, certains enseignants racontent que certains jeunes ont rencontré avec intérêt des membres du Musée juif de Bruxelles ou ont visité, à leur demande, une synagogue. Par contre, d'autres jeunes des mêmes écoles critiquaient ces démarches et les juifs. Pour ce qui est de l'affaire Dieudonné, par exemple, certains élèves auraient tendance à le défendre en exprimant leur ras-le-bol d'entendre parler des juifs régulièrement et que « ça ne leur ferait pas de mal d'être remis à leur place, c'est-à-dire au même niveau que tout le monde ».

À côté de cette question, les enseignants signalent, dans toutes les classes, des taquineries par rapport aux origines ou à la couleur de peau. Dans ces cas-là, la plupart des professeurs s'accordent à dire que cela reste sur le ton de la plaisanterie. Cela fonctionnerait avec des élèves qui « ne se laissent pas faire », tandis que cela se passerait moins bien quand « l'élève est renfermé ». Certains enseignants avancent ainsi l'idée que les relations entre jeunes dépendent de leur personnalité. Par exemple, un élève appartenant à une « minorité visible » qui se ferait attaquer sur sa couleur de peau ne serait pas rejeté pour peu qu'il se défende, selon les anecdotes qui ont été relatées.

Enfin, le complotisme est une autre observation mentionnée par les enseignants : les attentats du 11 septembre, par exemple, n'auraient jamais eu lieu ou seraient organisés par des services secrets, des francs-maçons ou des *illuminatis*. L'homosexualité est également signalée comme un sujet qui suscite l'intolérance de la part des jeunes musulmans.

³ Extraits d'entretien.

Point de vue des jeunes sur la tolérance

Afin d'étayer notre propos, des jeunes ont été interviewés⁴, en 2017, dans leurs écoles ou durant leurs activités extrascolaires. Nous présentons ici la partie de la recherche qui a spécifiquement porté sur la lecture de *l'homosexualité* afin d'illustrer des mécanismes plus généraux visibles auprès des jeunes et de les comparer aux observations effectuées auprès des enseignants.

Écoles élitistes

Notons d'entrée de jeu que cette thématique n'est pas évoquée spontanément par les enseignants des *écoles élitistes*, alors que cela est le cas chez les jeunes qui fréquentent ces établissements. Par ailleurs, si tous les jeunes sont d'accord, en réunion, pour dire qu'il faut « être tolérant envers l'homosexualité », individuellement, certaines langues se délient : de manière générale, l'homosexualité n'est plus considérée comme taboue et dans la même mesure, certains regrettent les remarques moqueuses, qu'ils estiment nombreuses, envers les homosexuels. Ils aimeraient que l'homosexualité soit considérée comme normale. En revanche, certains jeunes expriment une opinion nuancée sur la question en raison de leur croyance religieuse (protestante ou catholique). Pour eux, « l'homosexualité n'est pas normale », même s'ils peuvent tolérer les homosexuels, car « chacun est différent et peut faire ce qu'il veut de sa vie ».

Écoles non élitistes

Il s'avère que pour les jeunes fréquentant ces écoles, souvent issues de familles ouvrières et de culture musulmane, l'homosexualité est un sujet pouvant susciter de l'intolérance.

Des jeunes musulmans de Bruxelles de 12 à 14 ans rencontrés en groupe considèrent l'homosexualité comme « anormale » : « Je le sais depuis toujours, dans la religion musulmane, Dieu nous a fait pour qu'une femme soit avec un homme et un homme avec une femme » (jeune fille). Aussi, ces jeunes attribuaient systématiquement des adjectifs négatifs à l'homosexualité. Un des jeunes musulmans explique qu'il a lu un livre dans le cadre scolaire qui raconte l'histoire d'un homosexuel qui change de partenaire amoureux chaque semaine. Il engage ensuite une explication sur les conséquences pour la santé de tels comportements : « s'il y a des bactéries, par exemple quand ils s'embrassent, chaque semaine quand il change de personne, il y a des bactéries qui se transmettent. À la première personne peut-être pas, mais après à la deuxième, troisième... ». Arrive l'association à la problématique du SIDA, suite à des informations qu'il aurait entendues à la télévision. Cette corrélation est appuyée par de nombreux jeunes présents à l'échange : ne refuse-t-on pas les homosexuels comme donneur de sang, « car c'est cancérogène... ? Aussi, certains garçons participants entament une discussion sur le fait que l'expression publique de l'homosexualité les mette mal à l'aise : « Moi en fait, je ne les aime pas franchement, je veux bien accepter qu'ils soient là, mais pas aller le montrer devant tout le monde, s'embrasser en public qu'ils le fassent en cachette (...) en plus je trouve ça vraiment débile, déjà que tu es ça et qu'en plus tu le montres à tout le monde », sachant que, pour lui, déjà embrasser une fille en public, « ce n'est pas bien ».

Interrogés individuellement au moyen d'un questionnaire *ad hoc*, les élèves de classes techniques confirment leur position dépréciative. Certains trouvent l'homosexualité « dégueulasse » et d'autres marquent leur « désaccord », parce que « dans la logique des choses, c'est un homme avec une femme », même si certains ne trouvent pas ça « mal », bien qu'ils ne pourraient pas en être : « chacun devrait pouvoir aimer qui il veut ».

Nous remarquons que les jeunes porteurs d'une vision homophobe *a priori* ne sont pas nécessairement et toujours les plus nombreux, ils sont ceux, néanmoins, qui émettent leur point de vue avec le plus de vigueur. Une seule voix se fait entendre et explique, dans une certaine mesure, la vision stéréotypée que les enseignants de ces classes peuvent avoir de leurs élèves.

Décalages de perception enseignants/élèves

De manière générale, les décalages entre la perception des enseignants quant à l'intolérance des jeunes et l'opinion des jeunes, eux-mêmes, vis-à-vis de la tolérance pourraient être expliqués de deux manières.

La première est appuyée par l'existence de *biais perceptifs*. En effet, les enseignants utiliseraient leurs attentes comme filtre interprétatif susceptibles de conduire à des distorsions de la réalité (Smith et coll., 1997). C'est ce biais qui conduit certains auteurs à dire que la confirmation des attentes se réalise dans l'appréciation par les enseignants de la performance des élèves (Trouilloud et Sarrazin, 2003, 101).

⁴ Les échanges directs avec les jeunes se sont principalement déroulés en groupe (à l'exception d'une dizaine de petits échanges individuels dans une école), que ce soit dans le cadre scolaire, dans une maison de jeunes ou une école de devoirs. Ces échanges n'ont généralement pas été supervisés par un référent propre à l'enceinte concernée. Il faut savoir que les manières d'atteindre ces jeunes ont été variées et les informations récoltées non systématiques (permanence d'une journée dans une école, heures de cours laissées par l'enseignant, contact régulier dans une maison de jeunes, observations de cours de religion, participation à une activité parascolaire, questionnaire). Quant au profil social, culturel et confessionnel des jeunes rencontrés, il est varié.

La seconde découle logiquement de la première : le jeune adapte son comportement en fonction de ce qu'il estime légitime ou non de faire selon le contexte. Les jeunes respecteront certaines règles en présence d'une personne d'autorité, mais n'en feront pas forcément de même uniquement en présence des pairs ou seuls, face à un questionnaire.

Pour une nouvelle tolérance ?

De manière contre-intuitive, il semblerait que la tolérance ou, en tout cas, sa perception soit davantage le fruit du conformisme que de la liberté individuelle et de l'autonomie. Or, « *la société contemporaine a pour idéal la coopération : dignité de la personnalité et respect de l'opinion commune élaborée dans la discussion libre* » (Piaget, 1932, 297). *Cette tolérance issue du conformisme est-elle alors une tolérance d'apparat ? Ne devrions-nous pas nous interroger sur la façon dont les discours normatifs tentent d'être imposés aux élèves, même si les objectifs visés par ces discours sont considérés comme « bons » ?*

Dans un cadre scolaire prônant la liberté et l'autonomie de l'individu au détriment du conformisme, il nous paraît impératif de dépasser les prescriptions de tolérance telles qu'elles nous semblent être appliquées pour le moment. Cependant, étant donné la diversité, au sein des établissements scolaires et plus largement dans le monde actuel, sertis de cultures différentes et d'individus « individualisés », sans cesse en relation, la tolérance reste un enjeu essentiel. De là, la seule solution possible nous semble être une tolérance provenant de l'individu lui-même et reposant sur son autonomie. Reformulé autrement, le défi est de continuer à prôner la tolérance et d'éviter l'intolérance, tout en respectant l'autonomie des individus. Il est donc nécessaire de pallier cet impensé qu'est une tolérance ne reposant pas sur le conformisme. En réalité, ce n'est pas neuf puisque la question avait déjà été posée par Durkheim : *comment faire émerger un équivalent intérieur de la solidarité ?*

À côté de cela, ce n'est peut-être pas centralement le manque de tolérance qui met en péril le vivre-ensemble, mais l'organisation scolaire en elle-même. En effet, dans un système scolaire dérégulé, le vivre-ensemble apparaît toujours plus délicat que ce soit dans le rapport enseignant/élève ou entre les élèves eux-mêmes, en raison d'un décalage profond et un manque de cohérence à plusieurs niveaux.

Premièrement, concernant les rapports élève/enseignant, dans un certain nombre de cas, la perception d'intolérance qu'ont les enseignants envers certains de leurs élèves provient d'une rupture entre leur propre vision de l'enseignement et de la morale et celle d'une partie de leurs élèves. Quelle est la place de l'opinion de l'élève dans l'enseignement et quelles en sont ses limites ? Il est possible que certaines positions, dans ce contexte multiculturel, puissent choquer. Néanmoins, brimer la parole ne fera pas disparaître les idées concernées. Un cadre de débat adéquat pourrait permettre aux élèves d'apprendre à argumenter sur des positions, d'autant plus si elles sont polémiques et de la sorte recréer ou favoriser un dialogue qui aurait pu être rompu ou qui n'avait pas vraiment été amorcé. Ne devrait-on pas tolérer davantage l'« intolérance », c'est-à-dire laisser s'exprimer des opinions qui peuvent choquer ?

Deuxièmement, le rapport paraît plus conflictuel entre l'élève et l'institution scolaire. Si les enseignants et les élèves doivent faire preuve d'ouverture d'esprit en contexte de diversité, le système scolaire devrait quant à lui pouvoir assurer un environnement propice à ce type de développement, sachant qu'il est difficile d'avoir un environnement propice à l'ouverture d'esprit dans un contexte d'inégalités sociales et par conséquent de repli identitaire. Justement, afin de travailler sur les inégalités scolaires, notamment entre établissements, à partir des années 90, les réformes du système scolaire belge, se focalisant auparavant uniquement sur un programme de financement équitable des différents réseaux d'enseignement, vont finalement dépasser la question budgétaire. Les finalités du système seront définies et une modernisation du curriculum, de la pédagogie et de l'évaluation sera mise en place, notamment avec la réforme du premier degré et du décret « mission ». Néanmoins, des limites doivent être soulignées. « *Certains des facteurs clés, producteurs d'inégalités, liés aux particularités du système scolaire belge, demeurent intouchés par les politiques existantes. Ainsi, le contexte de quasi-marché, de même que la différenciation du curriculum, tous deux générateurs d'inégalités, restent à peu près intacts* » (Drealants, Dupriez, Maroy, 2003, 104).

On peut alors se demander s'il est juste que le système scolaire s'attende à de la bonne volonté de la part des élèves, sachant que ce même système accentue les inégalités en ajoutant aux inégalités sociales des inégalités scolaires, et sachant que ces dernières ont des conséquences sociales plus larges comme des perspectives d'emploi, de salaire, de reconnaissance sociale et privée différenciées (Drealants, Dupriez, Maroy, 2003, 69).

Les successions de réformes ne repensant pas le système scolaire dans sa globalité ont simplement tendance à se délégitimer elles-mêmes aux yeux des enseignants et à créer ainsi une série de prérogatives non uniformément appliquées. Admettons le bien-fondé de différencier les voies d'enseignement selon la « culture juvénile » des élèves qui s'est dorénavant insérée dans le cadre scolaire, modulée par leurs appartenances socioculturelles. Pour autant, une méthode d'enseignement différente de la méthode traditionnelle implique un cadre et un contexte également différents afin d'optimiser ce nouveau mode d'apprentissage pour que tout élève puisse atteindre des exigences de maîtrise semblables. Un enseignement différencié mis en place initialement en faveur des élèves ne

devrait pas impliquer pour ces derniers des résultats inégaux en fin de parcours scolaire. Pour l'instant, force est de constater que cela amène à des résultats hétérogènes en termes de compétences, d'assimilation de matières et de durée d'apprentissage. L'idée de départ était pourtant que les élèves, malgré des méthodes variées, acquièrent à la sortie de l'enseignement des compétences similaires permettant de la sorte une entrée équitable dans la vie active et des possibilités de mobilités sociales pour tous. Si l'on favorise la diversité, la liberté et l'autonomie des élèves dans le cadre scolaire, ce n'est pas pour qu'ils soient coincés une fois sorti de ce cadre et confronté au reste de la vie. Il est donc important que les différents types d'enseignement soient également valorisés dans le cadre plus général de la société, afin de ne pas accentuer la production d'inégalités. *Alors il paraît plus facile de parler de tolérance quand on se sent tous dans le même bateau avec des chances de s'en sortir et des perspectives d'avenir similaires.*

Bibliographie

- Baron R., Tom D. et Cooper H. M. (1985), « Social class, race and teacher expectancies », Dusek J. B., Hall V. C. et Meyer V. C. (éds), *Teacher expectancies*, Hillsdale : Erlbaum, p. 251-269.
- Devleeshouwer P. (2013), « L'apport des méthodes qualitatives à l'étude des ségrégations scolaires », *Uzance. Revue d'ethnologie européenne de la fédération Wallonie-Bruxelles*, v. 3, p. 32-46.
- Draelants H. (2006), « Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone », *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 52, p. 1-25.
- Dubet F. (2008), *Faits d'école*, Paris : Éditions EHESS.
- Drealants H., Dupriez V., Maroy C. (2003), « Le système scolaire en Communauté française », *Cahiers du CRISP*, n° 59.
- Jussim L. et Eccles J. S. (1995), « Naturally occurring interpersonal expectancies », *Review of Personality and Social Psychology*, v. 15, p. 74-108
- Piaget J. (1932), *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris : PUF.
- Smith D. M., Neuberg S. M., Judice T. N. et Biesanz J. C. (1997), « Target complicity in the confirmation and disconfirmation of erroneous perceiver expectations: Immediate and longer-term implications », *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 73, n° 5, p. 974-991.
- Trouilloud D. et Sarrazin P. (2003), « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs », *Revue française de pédagogie*, v. 145, p. 89-119.
- Van Haecht A. et Baugard D. (1993), « Autour du décrochage scolaire : du savoir local au savoir global. Naissance, vie et mort d'une recherche financée par le ministre de l'Éducation », Henriot Van Zanten A., Plaisance E., Sirota R. (éds), *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, Paris : L'Harmattan.
- Van Matre J. C., Valentine J. C. et Cooper H. (2000), « Effect of students' after-school activities on teachers' academic expectancies », *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, n° 2, p. 167-183.
- Williams T. (1976), 'Teacher prophecies and the inheritance of inequality', *Educational research*, v. 49, n° 3, p. 223-236.