



Gremion, L. (2006). Apprendre à voir l'Autre : pour une formation des enseignants à l'accueil de la diversité. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 13-33. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2006.002>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Lise Gremion, 2006



Apprendre à voir l'Autre : pour une formation des enseignants à l'accueil de la diversité

Lise GREMION¹

HEP-BEJUNE, Suisse

Autour de la difficulté de former des enseignants à l'accueil de la diversité, l'article propose une réflexion sur la question de l'impact du regard de l'enseignant sur ses élèves. Une activité ludique permet de faire découvrir aux étudiants que la seule vision de l'aspect physique des élèves active des théories implicites et des biais de jugement socialement construits sur les compétences scolaires supposées. L'analyse du contenu de l'activité met en évidence les stéréotypes qui se créent autour de l'attrait physique et des prénoms des élèves. Elle permet ainsi d'ouvrir la discussion sur les recherches et les explications possibles des phénomènes mis en évidence.

Un des fondements de l'école publique est de donner à tous les enfants l'accès à l'instruction : une « école pour tous ». L'idéal de la « démocratisation de l'école » est de donner à tous les enfants d'égales chances de réussite. Une brève traversée historique permet de constater que d'innombrables travaux ont mis en évidence non pas l'égalité mais l'inégalité des chances des élèves face à la réussite scolaire. Bourdieu et Passeron (1964; 1970) et Coleman et ses collègues (1966) secouent le monde de l'éducation en mettant en évidence l'inégalité des chances liée au statut socio-économique de la famille. L'appartenance culturelle, le lien entre « passeport étranger » et risque de disqualification scolaire sera ensuite décrits comme autre facteur d'inégalité (Doudin, 1996; Hutmacher, 1987; Lischer 1997). La sur-représentation des élèves migrants dans les classes de l'enseignement spécialisé² renforce l'évidence de leur exclusion du cursus scolaire ordinaire (Rosenberg, 2002; Sturny-Bossardt, 1996; 1999). Ces recherches révèlent une école qui sélectionne et exclut. Elles montrent que les élèves d'une classe d'âge sont traités inégalement en fonction de leurs appartenances, sociales, culturelles voir de genre (Duru-Bellat, 1998).

Dès lors, comment former les enseignants à l'accueil de tous ? Pour répondre à ce besoin, la formation des enseignants propose actuellement deux orientations, l'une vers la pédagogie interculturelle et l'autre

1. Contact : lise.gremion@hep-bejune.ch

2. Classes spéciales: correspond ici à toutes les classes dans lesquelles une scolarisation est assurée en dehors du cursus scolaire ordinaire.



vers la pédagogie curative. Dans les deux cas et bien que les thématiques soient différentes, les mêmes mots sont au cœur des discours : l'accueil de la différence et l'intégration. Dans les deux options on s'intéresse aux problématiques spécifiques de publics d'élèves ciblés. Je me demande, toutefois, si la spécification de la formation, soit interculturelle, soit curative, ne contient pas, en germe, le risque de renforcement des stigmatisations des élèves concernés dans la perception que s'en font les futurs enseignants. Avant de pouvoir s'intéresser aux spécificités des élèves, je fais l'hypothèse qu'il faut avoir eu l'occasion de réfléchir à ses propres perceptions et aux incidences qu'elles peuvent avoir sur le cursus scolaire. Les étudiants que nous formons pour l'enseignement ont traversé avec succès toutes les épreuves de sélection pour entrer en formation. Ils sont de récents « bons élèves ». Qui sont les « mauvais élèves » pour eux ? Comment peuvent-ils percevoir le rôle de l'enseignant dans la sélection scolaire et face aux inégalités de traitement qui péjorent les parcours scolaires de certains élèves ? La démarche que je propose à mes étudiants s'intéresse premièrement à eux et vise une prise de conscience de ce qui détermine leurs comportements et leurs attentes dans la classe. Plutôt que de s'intéresser à l'élève, elle est centrée sur l'enseignant, ses stéréotypes et ses catégorisations en rapport à la différence.

L'article présente, dans la problématique, la réflexion qui m'a menée à cette démarche de formation. Elle est alimentée par les recherches en psychologie sociale et, plus particulièrement, par les théories de l'attribution. Une seconde partie décrit la mise en place d'une activité qui vise à dégager les stéréotypes liés au regard que l'on porte sur les autres. La discussion présente l'analyse des données recueillies dans diverses classes d'étudiants, futurs enseignants, de tous les niveaux scolaires qui ont participé à cette activité. Elle met en évidence les stéréotypes qui sont communs aux groupes d'étudiants, en fonction de l'aspect physique d'élèves fictifs, présentés sous forme de silhouettes.

Problématique

Le regard du maître par son pouvoir de décision et d'orientation participe à la construction de la représentation de soi de l'élève (Bressoux et Pansu 2003; Pansu et Bressoux, 2000). Comme le souligne Gosling (1992, p. 31), *le regard porté par l'enseignant sur l'élève est un regard qui valorise ou dévalorise*. Puisqu'une grande part du travail des enseignants consiste à évaluer, non seulement les performances scolaires, mais également les attitudes, la motivation, etc., leurs élèves ont bien des occasions de percevoir concrètement ce regard non seulement sur leurs travaux mais aussi sur leur personne.

Depret et Filisetti (2001) font une synthèse des travaux qui se sont intéressés aux attitudes des enseignants envers les élèves. Ces recherches montrent que de nombreux biais socio-cognitifs et socio-affectifs sont liés



aux jugements et aux évaluations que les enseignants émettent sur leurs élèves. Ces biais sont fonction d'éléments connus et largement discutés comme l'appartenance sociale et culturelle des élèves (Chrysochou, Picard, Pronine, 1998). D'autres éléments moins connus, comme le comportement scolaire de l'élève ou ses difficultés, induisent généralement des attitudes négatives de la part des enseignants (Potvin et Rousseau 1993) jusqu'à favoriser leur orientation vers l'enseignement spécialisé. Ce que le maître pense de l'élève à partir de ce qu'il voit de lui semble avoir des incidences non négligeables sur son avenir. Mais, quelle conscience en a le maître ?

Dubois et Le Poultier (1991) montrent que les enseignants ne sont pas conscients des critères qui influencent leurs jugements et que les sujets les plus discriminants dans leur recherche sont les enseignants persuadés de ne pas avoir été influencés par les données induites par les chercheurs. Des influences inconscientes interviennent donc dans la construction de ce que les psychologues sociaux ont appelé *théories implicites de la personnalité* et qui nous intéressent ici tout particulièrement. Elles ont pour caractéristique d'être partagées par les membres d'un groupe à propos des membres d'autres groupes ou de son propre groupe. Ce sont des *théories, non scientifiquement fondées, auxquelles chacun a recours pour se juger lui-même ou autrui, pour expliquer et pré-dire son comportement ou celui des autres* (Leyens, 1983, p.38). Elles se construisent par des informations verbales, des caractéristiques physiques ou des appartenances de groupe. Le fait de partager un avis avec d'autres donne ensuite l'illusion de la validité de la « théorie ». Une façon partagée de considérer un élève donne l'illusion de ne pas se tromper dans le jugement que l'on porte. Or, ce regard et ce jugement influencent le comportement de l'élève. Les travaux de Mead (1934) sur la construction de l'identité du sujet ont mis en évidence que le « soi » se forme par l'intériorisation du regard d'autrui. Très tôt, l'individu intérieurise la vision que ceux qui l'entourent ont de lui, les catégories qui lui sont attribuées. Il y a une interaction entre le regard porté sur l'autre et l'intégration de ce regard dans la construction de l'identité. Ce qui explique, en partie, pourquoi les autres, et nos élèves en particulier, correspondent tellement bien à ce que nous nous attendons qu'ils soient. Les théories implicites suscitent des attentes spécifiques vis-à-vis des élèves. Ces attentes sont perçues par les élèves qui les intègrent.

Certes, nous avons dépassé les catégories et les théories de Lombroso (Cité par Gould, 1983, p. 163), jamais nous n'oserions affirmer que *l'asymétrie, la petitesse de la tête et le volume exagéré de la face, l'obtusité sensorielle, etc., chez les enfants criminels, explique leurs insuccès didactiques et surtout disciplinaires : et permet de les sélectionner en les séparant à temps de leurs camarades mieux doués, pour les diriger vers des carrières mieux adaptées à leur tempérament*. Mais cela signifie-t-il que nos préjugés, face sombre de nos stéréotypes, ne sont pas tout aussi actifs dans nos rapports à nos élèves ? Quoi qu'il en soit, et même si nous souhaitons



nous en défendre, nous éprouvons la nécessité de catégoriser, de classer, de hiérarchiser. Pourquoi ?

Leyens (1983) répond à cette question en expliquant que pour vivre avec les personnes qui nous entourent et dans notre environnement, nous avons besoin d'ordonner les choses, de mettre du sens. Cependant, comme nous sommes limités pour intégrer la multitude d'informations qui nous parviennent continuellement, nous procédons à des simplifications. Nous faisons des catégorisations et construisons ainsi des a priori qui nous simplifient la vie. Les écrits de psychologie sociale nomment ce travail de simplification : *processus de catégorisation*. Ils le décrivent comme un mal nécessaire permettant de structurer un environnement trop complexe pour nos sens. Les stéréotypes fabriqués par cette opération de simplification sont donc des généralisations alimentées par nos croyances et soutenues par nos expériences. Un stéréotype peut être positif. Il est courant de penser, par exemple, que les élèves qui travaillent réussissent. Cependant, lorsque survient un élément qui n'entre plus dans la catégorie, lorsque des élèves qui travaillent sont en échec, par exemple, notre ordonnancement du monde est perturbé et nous cherchons alors des explications qui ont deux fonctions selon Gosling (1992, p.69) :

- *Rendre familier l'étrange, l'anormal, en cherchant une intention coupable, un responsable derrière une action ou un élément déviant (l'attribution de responsabilité).*
- *Chercher une cause non directement perceptible derrière un événement ou une conduite (l'explication causale proprement dite).*

Construites sur fond de vérité, des généralisations se muent en théories implicites qui prennent valeur de vérité parce nous sommes nombreux à les partager. Ce partage nous conduit à repérer chez nos élèves ce que nous nous attendons à y voir et biaise nos jugements.

Il s'agit, cependant, de bien faire la part des choses. Le phénomène est naturel et nécessaire aux humains. Toutefois, en être conscient, le connaître et y réfléchir permet de garder vive toute la curiosité nécessaire à l'accueil de l'étrange, à l'accueil de la différence, de ce qui ne va pas de soi et qui inquiète. Comprendre pourquoi est un moyen de se prémunir contre nos erreurs de jugement et leurs conséquences. Lerner (1980) a montré que notre besoin de cohérence, d'un monde organisé et qui a du sens, construit en nous une croyance qu'il a nommée « croyance en la justice du monde » (*belief in a just world*). Ainsi, lorsque notre vision du monde est perturbée par un élément dissonant, comme la difficulté scolaire, le handicap ou les comportements peu habituels, nous cherchons des explications et des responsables à ce désordre. L'idée que le monde puisse être injuste semble insupportable. Ce phénomène de croyance nous conduit, par le besoin de cohérence, à attribuer aux élèves en difficulté la responsabilité de leur propre échec. Autrement dit, le besoin de vivre dans un monde juste serait si fort qu'il agirait comme un filtre



conduisant à penser que les gens n'ont que ce qu'ils méritent et que si des élèves échouent c'est qu'ils en portent la responsabilité.

Dès lors, comment envisager l'intégration de tous les élèves si ces mécanismes liés à nos croyances ne sont pas mis à jour ? Et comment les mettre à jour de façon à ne pas renforcer les résistances ? La formation doit préparer les futurs enseignants à l'accueil de la diversité, les confronter au fait que cette diversité est multiple et incontournable. Elle a pour mission de les préparer à accueillir la diversité en prenant conscience des biais de jugement qui sont socialement construits et qui font partie de notre appréhension de la relation à l'autre.

Formation des futurs enseignants

C'est par le regard que nous percevons l'autre et à partir de cette perception que se construisent nos premières impressions qui s'organisent selon les catégories à disposition. Ainsi, se forme un stéréotype de la personne rencontrée. Dès les années 70, des recherches, principalement américaines, ont été conduites sur l'impact de *l'attractivité physique* des personnes. Ces travaux, peu connus dans les écrits francophones, sinon par la mention qu'en font les écrits des psychologues sociaux, révèlent que les stéréotypes liés à l'apparence biaissent les jugements que nous portons sur les autres. Bressoux et Pansu (2003) se fondent sur ces recherches pour souligner que l'attractivité physique fait partie des variables significatives qui influencent les jugements que nous portons sur nos élèves. L'élève perçu comme attractif par l'enseignant reçoit plus d'aide et est mieux jugé que les autres. Une synthèse de différentes recherches menées par Ritts, Patterson et Tubbs (1992) a mis en évidence l'impact de cette attractivité sur des attentes comme l'intelligence, le potentiel scolaire, les notes et, plus particulièrement, les habiletés sociales. Dion, Berscheid et Walster (1972), qui sont les premiers à avoir montré l'existence d'un véritable stéréotype lié à l'attrait physique, ont donné à ce stéréotype le nom de « ce qui est beau est bien » (What is beautiful is good). Une recherche publiée en 1975 par Efran (Cité par Leyens, 1983, p.64) montre que ce stéréotype est actif même au tribunal où les jurés, influencés par l'aspect physique des accusés, se montrent plus cléments lorsqu'ils ont à juger un « bel » accusé.

Deux recherches montrent ce stéréotype au travers du jugement que portent les enseignants sur les élèves :

- Clifford (1975), à partir de photographies d'enfants, demande à des enseignants de juger de leur intelligence, de leurs chances de succès à l'école, de leur réussite future et de l'intérêt de leurs parents pour leurs activités scolaires. Les résultats montrent, comparativement aux autres enfants, que les enfants perçus comme attrayants sont jugés plus intelligents, ayant plus de chance de réussite scolaire et ayant des parents plus intéressés par leur scolarité.



- Berkovitz et Frodi (cités par Drozda-Senkowsak et Streri, 2003, p.121) ont mené une expérience qui met en évidence la tendance à récompenser ce qui est « beau » et punir ce qui est « laid ». Pour leur recherche, ils ont demandé à des étudiants mis en présence d'un enfant (compère des expérimentateurs), de déclencher un bruit désagréable chaque fois que celui-ci commettait une erreur. L'intensité du bruit (désagréable) était laissée au libre choix de l'étudiant. L'enfant, toujours le même, se présentait, par l'effet du maquillage sous des traits plaisants ou disgracieux. D'autre part, dans les deux conditions, il avait été demandé à l'enfant de bégayer ou de ne pas bégayer. Les résultats montrent que l'enfant qui reçoit le moins de bruits désagréables est attrayant et ne bégaye pas, alors que celui qui en reçoit le plus et de la plus grande intensité n'est pas attrayant et bégaye.

Ces recherches indiquent des tendances. Elles contribuent à la compréhension de ce qui est en jeu dans la relation à l'autre et permettent de garder l'esprit éveillé quant à nos jugements sur ceux que nous rencontrons. Dans cette perspective, elles ont leur place dans la formation à l'accueil de la diversité. Toutefois, en présentant ces recherches à mes étudiants, je me suis heurtée à une fin de non recevoir qui m'a renvoyée à mes propres théories implicites et aux attentes qui en découlaient concernant mes étudiants.

La plupart des futurs enseignants, que je rencontre dans mes cours, défendent qu'une bonne maîtrise du savoir et une motivation pour la matière enseignée sont les moyens essentiels d'un enseignement efficace. Cette position montre que leur souci premier est celui de la transmission d'un savoir. C'est une position légitime. Somme toute, c'est pour cela qu'ils se forment. La question de la relation avec l'élève ne semble retenir leur attention que par son aspect disciplinaire : comment garantir la discipline dans la classe, ne pas se faire chahuter, réussir à obtenir des élèves qu'ils travaillent ? Pour le reste, la relation avec l'élève semble aller de soi. La plupart pensent faire preuve de justice dans les évaluations, être capables de se prémunir contre les rumeurs qui accompagnent certains de leurs élèves, savoir dépasser les préjugés de classe sociale ou de culture. Ils disent que leurs attentes et leur regard sont les mêmes pour tous leurs élèves... pour peu que ceux-ci veuillent bien faire l'effort de travailler ! Ce qui les préoccupe, c'est la motivation de l'élève parce que d'elle dépendrait son engouement pour le travail scolaire. Enseignants, ils veulent apprendre à transmettre leur savoir à des élèves qui ont envie ou sont prêts à apprendre. Dès lors, l'effet Pygmalion issu des travaux de Rosenthal et Jacobson (1971), les biais de correction relevés par les enquêtes de docimologie, les travaux de Lewin sur le leadership, ceux de Asch, de Shérit et autres psychologues sociaux sur les groupes, la construction de leurs normes, les pressions exercées sur les individus, tout cela semble bien trop éloigné de leur pratique. Lorsqu'ils s'y intéressent tout de même c'est pour le côté « histoires étranges » mais cela ne les rejoint pas dans leurs préoccupations immédiates. Ces éléments de



formation appartiennent, au mieux aux « théories » intéressantes, mais elles ne leur semblent pas indispensables à la formation car elles ne sont pas utilisables immédiatement dans leurs pratiques de stage ou de classe.

Différentes lectures m'ont montré que je n'étais pas seule à me confronter à cette attitude de « rejet » poli. D'autres enseignants montrent que leurs étudiants, futurs enseignants, rejettent la théorie durant la formation et reprochent à celle-ci d'en avoir manqué lorsqu'ils sont en poste (Bullough, Knowles & Crow, 1991). De même, Trottier et Lessard (2003) se confrontent au rejet de tout ce qui n'est pas *recettes transférables immédiatement*. Il semble que le phénomène ne soit ni récent, ni propre aux sciences de l'éducation, ni même à la formation des enseignants. Dans une étude sur la culture étudiante des étudiants en médecine, Becker et Geer (1958) analysent comment les étudiants construisent des attitudes de rejet face à tout ce qui semble éloigné de leurs représentations quant à ce qui est utile pour une future pratique de médecin. Ce qui fait dire aux auteurs, que *la culture étudiante est donc la pierre angulaire de bien des difficultés que les professeurs éprouvent avec leurs étudiants, c'est une chose de la vie avec lesquelles ils doivent, à leur tour, accepter des compromis* (p. 283).

Leyens (1983) donne une explication à ce phénomène en affirmant que les connaissances qui viennent contredire notre organisation du monde et son ordonnancement buttent contre nos théories implicites. Pour les étudiants, le rejet, la dénégation, la recherche de l'exemple qui contredit ce qui vient d'être montré, la mise en doute de la méthodologie utilisée, seraient alors autant de façons de répondre au choc que provoquent ces apports afin de préserver leurs croyances initiales.

Ces réactions m'ont progressivement amenée à me rendre compte que j'agissais avec les mêmes présupposés que mes étudiants vis-à-vis de leurs élèves. Mes théories implicites sont les mêmes que les leurs : je leur transmets un savoir, en supposant que s'ils sont motivés et/ou sérieux dans leur travail d'étudiant, en vue de leur future profession, ils chercheront donc à s'approprier ce savoir et seront capables de l'utiliser. Ma théorie implicite c'est que les étudiants sérieux veulent apprendre ce que je leur enseigne. Or, lorsqu'ils me renvoient, il est vrai poliment, une fin de non recevoir, je butte sur le même mur d'incompréhension qu'eux-mêmes face à leurs élèves. Certes, ils seraient tout à fait capables de retranscrire sur une feuille d'examen les éléments du cours si je le leur demandais et ils sont assurément capables de se les approprier pour une utilisation pratique. Pourquoi donc n'entrent-ils pas en matière ? Pour comprendre ce qui se passe, je ne peux pas alléguer leur difficulté de compréhension, ni leur contexte culturel ou familial ! Le problème n'étant pas là : reste donc ma façon d'enseigner ! Comment mettre ces éléments de connaissance à leur disposition ? Comment les rejoindre dans leur quotidien pour les aiguiller vers un questionnement qui ne leur est pas habituel ? Et comment leur proposer une entrée en matière qui leur permette de prendre conscience de l'importance du regard qu'ils portent ou



porteront sur leurs élèves sans que le discours ne soit trop « étrange » ? Comment tenir compte de leurs représentations pour qu'ils acceptent de baisser leurs résistances ?

Mise en place de l'activité

Pour répondre à ces questions, j'ai choisi d'utiliser une activité tirée d'un document de l'UNESCO dont l'objectif est précisément de mettre en évidence les préjugés. Elle fait partie d'un cahier dont le titre évoque un conte : le vilain petit canard³. Cette activité s'est mise en place progressivement. Elle a été conduite autant avec des étudiants, futurs enseignants, des écoles enfantines, du primaire, du secondaire 1 et 2 et de l'enseignement spécialisé. L'activité est destinée initialement à des élèves du degré moyen. Les 195 étudiants qui ont pris part à cette activité savaient, dès le début, qu'il s'agit d'une activité qu'ils pourraient conduire avec leurs propres élèves.

Sur une fiche sont esquissés cinq personnages représentant des garçons (voir l'annexe). Les étudiants sont invités à attribuer à chacun d'eux, spontanément, un prénom, une matière scolaire « la plus forte », une matière scolaire « la moins forte » et un « jeu préféré »⁴. Bien que la possibilité de ne pas participer leur soit toujours laissée, tous les étudiants de toutes les options d'enseignement se sont prêtés avec plaisir à cette activité⁵. Après avoir attribué prénoms et matières individuellement, les étudiants sont invités à un tour de table qui permet de connaître les prénoms attribués au premier personnage. Même si tous se sont pris au jeu, cette première collecte suscite à chaque fois étonnement et interrogation par la redondance ou par la proximité des choix des prénoms attribués. Un nouveau tour de table met en évidence la matière la plus forte et fait apparaître un nouveau consensus. Un troisième tour de table confirme le portrait de l'élève. Pour le premier personnage, par exemple, le stéréotype est celui de l'élève intellectuel, doué dans les matières principales et faibles dans les options telles que la gymnastique, le dessin ou la musique. Personne ne s'étonne ensuite que ses hobbies et jouets préférés les plus plébiscités soient les échecs, l'informatique ou la lecture. L'activité se poursuit de la même façon pour les autres personnages.

Lorsque j'ai débuté cette activité avec les étudiants, je ne pensais pas

3. Cette activité est tirée d'une publication de l'UNESCO *Le Vilain petit canard, une approche pédagogique des préjugés*, Comité Belge pour l'UNICEF, Bruxelles. Sans date.).

Pour mémoire: une mère cane découvre parmi ses petits qui viennent de sortir de l'œuf, un « petit canard » pas comme les autres. Après avoir été malmené et même chassé par les membres de la basse-cour, le « vilain petit canard », qui a grandi, découvre, dans le reflet de la mare, qu'il est un cygne.

4. La fiche propose de se prononcer sur les « hobbies » et les « jouets » préférés. Ces attributions n'ont pas été faites par toutes les classes, c'est pourquoi il n'en sera pas question dans cette étude.

5. Une seule étudiante a choisi de ne pas prendre part à l'activité. Il n'en sera pas fait mention dans la suite de la présentation.



faire une analyse des données et n'avais aucune intention d'étude à plus long terme. J'ai pris note de toutes les propositions des étudiants, au fur et à mesure des tours de table, dans le seul but de conduire la discussion qui suivait l'activité. Je n'ai donc pas été attentive tout de suite à l'intérêt que pouvait avoir une étude plus fouillée de ce recueil d'éléments. J'avais l'impression, que seuls, deux personnages ressortaient particulièrement de cet exercice. Les prénoms tellement « Vieille France » attribués au premier personnage, ses traits (sérieux), ses attributs (porteur de lunettes) avaient probablement permis une catégorisation facile. Le troisième avait subi les stéréotypes liés à sa corpulence.

Concernant les autres personnages, avec une seule classe d'étudiants, la récurrence n'apparaissait pas ou peu. Ce n'est qu'en rejouant la situation avec plusieurs classes que je me suis rendu compte que se dessinait, pour eux aussi, un stéréotype. La répétition de l'activité avec plusieurs groupes d'étudiants suscitait ma surprise et ma curiosité. J'avais conservé toutes mes notes, récoltées comme je l'ai dit à d'autres fins. C'est une impression de récurrence dans l'attribution des prénoms ou des types de prénoms qui m'a intriguée. J'ai décidé de dépouiller mes notes par curiosité et par intérêt pour la compréhension des stéréotypes et du consensus social qui leur semblaient attachés.

Collecte des données

Pour une récolte de données optimale, j'aurais dû recueillir toutes les feuilles et prévoir leur dépouillement à partir de ce matériel. Avec mes seules prises de notes, je n'ai plus eu accès à certaines informations qui auraient été précieuses dans l'analyse des résultats :

- On ne peut savoir s'il y a une différence de regard chez les hommes et chez les femmes.
- Cela pose un problème pour le personnage 4 que l'on ne parvient pas à définir. Certains l'ont vu comme élève migrant et d'autres non. On ne peut pas savoir, en fonction de cette attribution, quelles ont été les attributions de matières « faible » ou « forte » ?

Concernant le nombre d'items récoltés, nous observons que :

- La rapidité des prises de notes peut avoir induit quelques erreurs d'attributions que je suis donc bien incapable de corriger ici.
- Selon les classes, tous les items n'ont pas été relevés. Lors des premières présentations de l'activité, les personnages 2 et 5 ont souvent semblé moins vecteurs de stéréotypes et c'est pourquoi moins d'attributions ont été relevées, soit parce que l'exercice n'était fait que sur trois personnages (dans une seule classe de neuf étudiants), soit qu'ayant découvert l'évidence des stéréotypes consensuels la discussion s'engageait sans que tous les personnages n'aient été passés en revue.



- Quelques items manquent car il est arrivé que des étudiants ne se soient pas exprimés pour une matière ou pour un prénom, soit par manque d'inspiration « je n'ai pas d'idée », soit par manque de temps.

Critères de regroupement pour le dépouillement

Pour le dépouillement, les matières ont été regroupées en fonction de leur importance effective dans le système scolaire :

- **Les matières principales** sont certificatives dans les écoles de Suisse et regroupent les mathématiques, le français et l'allemand.
- **Les matières secondaires** sont l'histoire, la géographie, les sciences, l'anglais. Toutes les propositions allant dans ce sens ont été comptabilisées : biologie, chimie, environnement, sciences naturelles, physique, etc.
- **Les matières optionnelles** comprennent tous les domaines artistiques : chant, dessin, activités créatrices. Toutes les propositions allant dans ce sens ont été prises en compte : musique, couture, rythmique, etc. ainsi que des éléments plus particuliers et spécifiques comme cuisine, élocution, lancer du poids, haltères, éducation sexuelle, ...
- **La gymnastique** a été mise en évidence et sortie de la catégorie « matières optionnelles », car elle semble jouer un rôle particulier dans la perception des personnages. Elle est fortement proposée pour quatre d'entre eux sur cinq (1, 2, 3 et 5), soit pour signifier leurs compétences particulières dans le domaine du sport (personnages 2 et 5), ce qui est confirmé par les propositions de hobbies et de jouets qui leur sont attribués (basket, foot, volley, skate, roller, vélo, ballon...), soit pour marquer leur difficulté particulière dans ce domaine (personnage 1 et 3)⁶.

Quelques éléments particuliers sont à relever :

- Les étudiants ont parfois proposé d'autres attributions qui ont été introduites dans le tableau 1 : « élève moyen », « récréation », « présence » ou « heures d'arrêt », en lieu et place d'une matière.
- La mention « Aucune » est considérée comme renforçant l'idée de compétences scolaires du personnage lorsqu'elle est attribuée en lieu et place d'une matière faible (aucune matière ne lui fait problème). Lorsqu'elle est attribuée en lieu et place d'une matière forte, elle est considérée comme renforçant l'idée d'un manque de compétence scolaire dans les matières principales.
- Les mentions « heure d'arrêt » et « présence » qui n'apparaissent que pour le personnage 4 sont mentionnées parce qu'elles soulignent un aspect particulier du stéréotype lié à ce personnage.

6. Seule mention de ces items dont il n'est pas tenu compte dans la suite de l'analyse.



- La mention « élève moyen » est donnée par 5% des étudiants à l'élève 5 uniquement.

Résultats

Pour la clarté du propos, la répartition des attributions est donnée en pourcentages afin de permettre une comparaison malgré la différence du nombre d'items recueillis pour chaque personnage.

Tableau 1 : Attribution des matières scolaires « plus forte » (+) et « moins forte » (-)

Personnages Items recueillis		Matières principales	Aucune	Matières secon- daires	Gym	Elève moyen	Récréation Présence*	Heures d'arrêt
1 N= 191	+	83 %		16 %	1 %			
	-	7 %	2 %	3 %	22 %	66 %		
2 N= 117	+	15 %	2 %	15 %	11 %	57 %		
	-	83 %		8 %	9 %			
3 N= 179	+	16 %	12 %	19 %	47 %			6 %
	-	48 %	10 %	9 %	8 %	25 %		
4 N= 180	+	20 %	1 %	47 %	31 %			
	-	70 %	1 %	9 %	19 %			1 %*
5 N= 116	+	39 %		21 %	10 %	30 %	5 %	
	-	51 %	3 %	13 %	28 %			

Une curiosité : le consensus sur les prénoms

Dès le premier tour de table, une catégorisation consensuelle apparaît, fondée en particulier sur les types de prénoms attribués aux personnages. Bien que connaissant la recherche de Chrysochoou, Picard et Pronine (1998) montrant que le prénom peut être un activateur de stéréotype par son caractère ethnique, je n'avais pas pensé que les prénoms pouvaient être des indicateurs d'autres critères d'appartenance. Au début, je n'ai remarqué de consensus que pour les prénoms du premier et du troisième personnage. Cependant, plus les données s'accumulaient et plus il apparaissait que la catégorisation à partir du prénom se vérifiait pour les autres personnages. Y avait-il vraiment consensus pour tous les personnages ? C'est cette question qui m'a donné l'idée de faire la liste de tous les prénoms attribués. La liste terminée, il fallait trouver des critères de classement. Pour cela, je me suis référée à la revue de recherches anglo-saxonnes sur les prénoms menée par Guégen, Dufour-Brama et Pascual (2005). Ces auteurs mentionnent deux types de méthodes, l'une fondée sur l'occurrence, fréquence / rareté des prénoms et l'autre utilisant des échelles de désirabilité / indésirabilité des prénoms. Pour déterminer les catégories de prénoms 1 et 3, je me suis



appuyée sur les statistiques de l'INSE⁷ permettant de vérifier l'occurrence d'un prénom en France selon les années, en faisant l'hypothèse qu'il y a une corrélation entre la désirabilité d'un prénom et le taux élevé d'attribution de ce prénom.

Les prénoms ont été classés selon les huit catégories suivantes :

1. **Prénoms « classiques »** : dans cette catégorie ont été placés les prénoms francophones dont le taux d'attribution le plus élevé se trouve après 1950. Ce sont des prénoms comme Pierre, Nicolas ou Frédéric.
2. **Prénoms « vieille France »** : correspondent aux prénoms peu courants, liés à une monarchie et souvent composés comme Charles-Edouard, Jean-Edouard, Charles-Henri, soit ces mêmes prénoms non composés. Lors de l'activité, ces prénoms sont souvent prononcés par les étudiants sur un ton emphatique qui souligne le présupposé de l'appartenance à une catégorie sociale élevée, d'où l'appellation choisie « Vieille France ».
3. **Prénoms « désuets »** : sont des prénoms francophones peu courants aujourd'hui comme Firmin, Gustave ou Léon. Le critère retenu, sur la base des statistiques de l'INSE, est celui du succès de ces prénoms avant 1950, la plupart ayant été au goût du jour entre 1910 et 1930.
4. **Prénoms « germaniques »** comme Karl, Fritz ou Franz (qui auraient également pu être attribués aux catégories « désuets » ou « diminutifs »).
5. **Prénoms « anglo-saxons »** comme Kevin, Steve ou John.
6. **Prénoms « arabo-africains »** comme Mustafa, Ali ou Kilolo.
7. **Prénoms « étrangers autres »** comme Boris ou Nils.
8. **Prénoms « diminutifs et sobriquets »** comme Gégé, Popol, ou Fête Nat.

Le dépouillement selon les catégories décrites et mises en perspective par les pourcentages d'attribution de prénoms, montre que :

Personnage 1 : reçoit le plus fort pourcentage de prénoms *vieille France*. Il semble perçu comme appartenant plutôt à une famille ayant ses propres traditions et ne se préoccupant pas de la mode et de ses tendances. Le stéréotype familier de l'intellectuel porteur de lunettes semble avoir fonctionné. Le stéréotype qui apparaît est celui de l'élève appartenant à une classe sociale dominante, doué scolairement. Dans son étude, Gosling (1992) souligne que le très bon élève ne correspond pas à l'image de l'élève idéal et apprécié du maître. Sans difficulté, brillant cet élève est *trop doué pour que l'enseignant ait le sentiment d'avoir un manque à combler (...)* trop parfait, il ne donne pas à l'enseignant l'occasion de jouer son rôle de pédagogue (p. 135-136). Ceci explique peut-être que si aucun

7. Accessibles par le site <http://meilleursprenoms.com>



Tableau 2 : Attribution des prénoms. Les résultats sont présentés en pourcentages afin de permettre une comparaison entre tous les groupes

Personnage + Norme	Prénoms les plus attribués pour chaque personnage	Classique	Vieille France	Désuet	Germanique	Anglo-saxon	Arabo-africain	Étranger	Autre	Diminutif	sobriquet
1 N=195	Charles-Edouard (18) Edouard (11) Henri (10)	23%	57%	13%	3%			4%			
2 N=98	Jack (4) Paul (4) Nicolas (4)	58%	3%	8%		18%		6%	7%		
3 N=177	Paul (0) Bob (8) Georges (6)	30%	2%	41%	8%			5%	14 %		
4 N=160	Pierre (6) Paul (5) Mohamed (3)	33%	20%		6%		22 %	11 %	8%		
5 N=115	David (10) Paul (7) Fred (6)	72%		6%	8%	7%				7%	

sobriquet, ni aucun diminutif ne lui est attribué, les attributions de matières faibles (sport, arts, créativité) semblent indiquer un peu de distance moqueuse : intelligent certes, mais peu habile de ses mains et de son corps !

Personnage 2 : reçoit le plus fort pourcentage de prénoms *anglo-saxons*. Ces prénoms sont aujourd'hui en vogue dans les pays francophones, on peut en déduire qu'ils sont porteurs de désirabilité sociale et ce, d'autant plus que la moitié des prénoms qui lui sont attribués sont dans la catégorie *classique*, soit des prénoms « contemporains » et fréquents dans les classes. Il semble perçu comme appartenant à une famille ordinaire, sensible à la norme, à la mode et/ou à la conformité sociale. Doué en sport et peu concerné par l'aspect scolaire de l'école, le stéréotype qui se dégage le présente comme un élève moyen, sans histoire particulière, appartenant à la classe moyenne.

Personnage 3 : reçoit le plus fort pourcentage d'attributions de prénoms *désuets*, le plus fort taux de *diminutifs*, de *sobriquets* et une portion importante de prénoms *germaniques* (qui pourraient être attribués à la catégorie *désuets*). Cette forte attribution de prénoms non-désirables induit l'idée d'un personnage peu considéré, risible et peu à la page. Le stéréotype lié à sa corpulence a certainement influencé les attributions. Les *sobriquets* et les prénoms *désuets* indiquent qu'on rit de lui. Plusieurs recherches montrent que les personnes en surpoids sont objet de déri-



sion. Elles sont considérées comme étant fainéantes, molles, manquant de contrôle et responsables de leur surpoids (Allon 1982; Harris, Harris & Bochner, 1982). D'autre part, Willis et Gier (cités par Guégen, Dufour-Brama et Pascual, 2005) se sont intéressés aux prénoms des gens selon les métiers qu'ils exercent. Les résultats révèlent que les personnes ayant des professions peu rémunérées ont plus fréquemment des prénoms évalués négativement. Le stéréotype qui se dégage de ce personnage est celui de l'élève ayant des difficultés scolaires et issu d'une famille économiquement défavorisée.

Personnage 4 : La disparité des attributions de prénoms montre les limites induites par la récolte de données. D'une part, il reçoit des prénoms *classiques* et *vieille France*, ce qui semble le catégoriser de la même façon que le personnage 1. D'autre part, il récolte toutes les attributions de prénoms *arabo-africains*, une forte part des attributions de prénoms *étrangers* et surtout, des *diminutifs* et *sobriquets*, ce qui semble plutôt correspondre au personnage 3. Certaines attributions de prénoms telles que « Fête Nat », Taboulé, Bouba, etc, semblent faire référence à un milieu social défavorisé, décalé socialement comme pour le personnage 3. Si tel est le cas, une partie des étudiants l'aurait perçu comme un bon élève, voire un élève appartenant à une classe sociale élevée alors que l'autre partie des étudiants l'aurait perçu comme un élève migrant (prénoms arabo-africains) ou appartenant à une famille économiquement défavorisée (sobriquets). Il est décrit comme un élève brillant ou comme un élève peu scolaire voire en grande difficulté scolaire. Pour expliquer cette double perception du personnage, on ne peut faire ici qu'une hypothèse de corrélation entre prénoms *arabo-africains* et difficultés scolaires versus prénoms *classiques/vieille France* et réussite scolaire. Pour mettre en correspondance le type de prénom attribué avec les attributions de compétences scolaires, j'aurais dû récolter les documents personnels des étudiants ce qui aurait permis de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse.

Personnage 5 : reçoit le plus fort pourcentage de prénoms *classiques*. Ces attributions le décrivent comme un élève au prénom fréquent et désirable. Sur les 115 attributions de prénoms qui lui sont faites, 77 correspondent non seulement à des prénoms classiques selon les critères définis plus haut, mais font partie des prénoms les plus attribués depuis le milieu des années 80. En comparant les années de naissances des étudiants et les années où ces prénoms ont été fortement attribués, on constate qu'ils correspondent aux prénoms auxquels les étudiants ont été le plus exposés durant leur propre scolarité. Il n'est donc pas étonnant qu'ils appartiennent à la catégorie *classique*. Par ses caractéristiques scolaires le personnage est défini comme un élève moyen et semble correspondre à ce stéréotype autant par les attributions de compétences scolaires que par celles de son prénom. Ce personnage semble tellement ordinaire et proche des représentations de l'élève « moyen », que je n'ai pas perçu tout de suite le stéréotype qui l'accompagnait. En n'insistant pas pour recueillir toutes les données des tours de tables avec les



étudiants (phénomène qui s'est partiellement reproduit avec le personnage 2) je renforçais l'idée de l'élève ordinaire « dont il n'y aurait rien à dire ». Contrairement à l'élève représenté ici par le personnage 1, qui réussit sans avoir besoin du maître, simplement parce qu'il est « doué », l'élève moyen (appellation que 5 % des étudiants lui attribuent en lieu et place de la mention d'une matière!) est un élève qui a besoin de la relation avec le maître et donne sens à son action. Gosling (1992) souligne que l'élève moyen a moins de traits spécifiques que l'élève « doué » ou que celui qui est « en difficulté ». Il correspond à notre représentation du type même de l'élève idéal.

Cet élève est équilibré, en ce sens qu'il est motivé sans être scolaire [...], doué sans l'être trop. Cette absence de dons trop évidents crée un manque qui, s'il est associé à une motivation, permet à l'enseignant d'entrer en relation avec l'élève. [...] Pour l'enseignant, l'élève idéal, ce n'est donc pas le très bon élève (p. 135-136).

Discussion

Les étudiants, par leur attribution de matières « fortes » ou « faibles » émettent un jugement sur les performances potentielles des personnages présentés. Cependant, ces personnages ne sont que des silhouettes. C'est donc l'attrait physique des personnages qui a induit les orientations de leurs jugements plus ou moins favorables. Par exemple, le personnage le moins attrayant de par sa corpulence (personnage 3) est aussi celui qui est perçu comme ayant le moins de compétences. L'étude de Clifford (1975), mentionnée plus haut, est donc confirmée par les résultats obtenus. Les personnages sont jugés à partir de leur aspect physique révélé non pas par des photos mais par des dessins grossiers. Le regard que l'on porte sur autrui est influencé par des théories implicites partagées, qui créent des zones aveugles et induisent des biais de jugements sur nos évaluations des compétences. Les résultats montrent aussi que les stéréotypes fonctionnent pour tous les personnages et que le personnage 5 n'est pas moins stéréotypé que les autres dans son attribution d'élève « moyen ». L'analyse des données permet donc de montrer que les stéréotypes et les constructions de représentations sont en jeu pour tous les personnages et, par extension, pour tous nos élèves.

Le consensus sur les attributions de prénom est ce qui m'interrogeait le plus. Comment était-ce possible ? Des recherches montrent que le prénom influence les enseignants qui évaluent plus favorablement une rédaction attribuée à un élève portant un prénom désirable que la même rédaction associée à un prénom indésirable (Harari et Mc David, 1973). D'autres montrent qu'il est possible de dire, à partir des prénoms si les individus appartiennent aux meilleurs ou aux plus mauvais étudiants d'une promotion (Nelson, 1973, cité par Guégen, Dufour-Brama, Pascual 2005). Mais comment se fait-il que sur la base d'un dessin, d'une esquisse, des consensus puissent émerger autour des prénoms ?



Les travaux de Stewart et Segalowitz (1991) proposent une explication. Ce ne serait pas tant la catégorie de prénoms qui affecterait les jugements ou les évaluations, mais la subtile appartenance aux catégories socio-professionnelles qu'ils représentent. Subtilement, les prénoms semblent jouer comme des révélateurs de l'appartenance sociale. Les phénomènes d'attribution de prénoms, en marquant l'appartenance sociale, orientent les jugements des enseignants à l'égard de leurs élèves. Le prénom, malgré les changements de mode, serait un indicateur fin des appartенноances sociales des élèves et affecterait ainsi inconsciemment notre jugement en activant des stéréotypes largement partagés. Il est probable qu'en d'autres temps ou en d'autres lieux, les étudiants qui ont pris part à cette activité auraient attribué des prénoms différents à ces cinq personnages. On peut supposer que les étudiants, durant leur scolarité, ont été exposés à un certain nombre de prénoms et que c'est à ce moment qu'ils ont construit des liens entre prénoms et appartенноances sociales, prénoms et compétences scolaires. C'est pourquoi les étudiants ont pu attribuer des mêmes catégories de prénoms aux personnages du jeu. Cela contribuerait à montrer que les catégorisations qui biaissent les jugements des enseignants se construisent durant leur propre scolarité ce qui montrerait l'importance de l'appréhender comme un phénomène social et non pas spécifique à la formation des enseignants seulement.

Hiérarchiser, expliquer l'autre, celui qui diffère de moi est un besoin sans âge. Une brève lecture anthropologique de l'histoire du rapport à la différence en Europe montre que la catégorisation et son cortège de préjugés préexistent largement à l'avènement de l'école. L'Autre, celui qui diffère de soi, au cours des siècles peut être tour à tour ou tout à la fois, l'infirme, l'étranger, le pauvre, le vieux, l'oisif, le vagabond, le débile, le noir, la femme ou l'enfant. Laplantine (1987) relève qu'en Europe, les critères utilisés depuis le XVI^e siècles pour juger s'il convient de conférer un *statut humain* à cet Autre qui interroge sont : *l'apparence physique, l'intelligence* telle qu'elle peut être appréhendée à partir du langage et *les comportements alimentaires*. Ces mêmes critères sont repris au cours des siècles pour définir les personnes d'autres cultures, les personnes handicapées, les personnes considérées comme inférieures ou à exclure de la société (Stiker 1982, 2003; Geremek, 1987). Les sociétés occidentales ont validé des théories susceptibles d'expliquer les différences inter humaines. Gould (1983) montre que toute une panoplie de mesures ont été utilisées dès le XVIII^e siècle pour permettre de discriminer les « bons » des « inférieurs », les « utiles » des « nuisibles », les « sains » des « malades », les « riches » des « pauvres », les « développés » et ceux qui sont « sous » ou « en voie de développement », les « compétents » et les « débiles », etc. Des théories explicatives, et justificatives d'un *racisme scientifique*, ont accompagné ces définitions parmi lesquelles des théories de la mesure des différences, le polygénisme avec Morton, la craniométrie développée par Broca, la théorie de la récapitulation, l'anthropologie criminelle de Lombroso, les théories de l'hérédité du QI



soutenues par Yerkes et Burt, etc. Cette histoire qui nous précède (de peu), est-elle tellement différente de celle que nous vivons ? Les catégorisations et les stéréotypes d'aujourd'hui sont parfois différents, mais les implications sociales qu'ils suscitent sont toujours en risque de disqualification d'autrui puisqu'il sort de nos catégories, de nos normes. Dans la formation des enseignants, en focalisant notre attention sur les catégories « migrant » et/ou « handicapé », nous risquons de stigmatiser un peu plus ceux qui le sont déjà, sans toucher à l'essentiel qui est celui de nos théories implicites et de nos biais de jugement. La nécessité de classer, d'organiser le monde pour le comprendre est naturelle. Les simplifications, les généralisations qui en découlent, contiennent, elles, des risques avérés d'erreurs de jugement pour tous nos élèves. Les stéréotypes déforment nos jugements et notre interprétation du comportement des élèves, ce qui a des incidences possibles sur la perception qu'ils auront d'eux-mêmes et sur leur parcours scolaire.

Penser l'intégration de tous les élèves dans la classe ne peut se faire sans une prise de conscience de l'enjeu du regard du maître et de ses répercussions possibles.

L'activité du « Vilain petit canard » met en évidence les théories implicites de personnalités qui sont en jeu dans la relation pédagogique. Mais c'est l'entrée ludique dans l'activité qui permet une mise en perspective des stéréotypes, sans que les participants ne se sentent en danger de jugement. Chacun sait qu'il « joue ». Ne ressentant pas le risque de se dévoiler ou d'être jugés, les étudiants se prêtent volontiers au jeu et l'activité se déroule dans un climat détendu où rires et surprises se mêlent. En effet, qui pourrait croire que l'on peut, à partir de dessins grossiers, juger des compétences scolaires de personnages fictifs ? Ce qui crée la surprise et l'intérêt, ce sont les récurrences d'attributions, la catégorisation partagée par le groupe, le consensus sur les stéréotypes. Cette démarche permet d'ouvrir la discussion sur les biais de jugement qui font partie du métier d'enseignant. Elle permet, ensuite, de présenter les recherches à un groupe curieux de comprendre un phénomène qui l'étonne. Le dépouillement des données permet à partir des résultats obtenus de discuter des liens entre ce qui a été vécu et les diverses recherches touchant au biais de jugement des enseignants.

Conclusion

Le conte du « Vilain petit canard » rappelle que le regard porté sur l'autre a ses zones aveugles qui nous font prendre les cygnes pour de « vilains petits canards ». Par cette activité ludique mais questionnante, les futurs enseignants montrent moins de résistance et entrent dans une démarche de réflexion. Cependant, on s'en doute, pour favoriser une école qui accueille tous les élèves, la formation doit se poursuivre et continuer à favoriser la réflexion sur le rapport à la différence. L'activité a permis d'aborder un aspect de l'impact des jugements des enseignants. Ces



jugements sont des constructions sociales en lien avec les normes sociales et scolaires, les valeurs sociales et personnelles, les buts et les enjeux de l'école. Un questionnement sur les valeurs, les croyances, créera inévitablement des résistances. Il faudra donc encore proposer d'autres approches qui tiennent compte du cheminement individuel des étudiants et qui soient suffisamment sécurisantes pour leur permettre de réfléchir à la construction de leurs théories implicites. D'autre part, former les futurs enseignants à l'accueil de la diversité des élèves implique, pour le formateur également, de questionner ses propres présupposés, ses pratiques et les objectifs de la formation.



Annexe



Ci-dessous, tu peux laisser libre cours à ta fantaisie. Quels noms donnerait-tu à ces garçons ? Quels sont leur hobby. La matière scolaire dans laquelle ils sont le plus fort, le plus faible. Leur jouet préféré ?



nom :
hobby :
matière scolaire la plus forte :
matière scolaire la plus faible :
jouet préféré :



nom :
hobby :
matière scolaire la plus forte :
matière scolaire la plus faible :
jouet préféré :



nom :
hobby :
matière scolaire la plus forte :
matière scolaire la plus faible :
jouet préféré :



nom :
hobby :
matière scolaire la plus forte :
matière scolaire la plus faible :
jouet préféré :



nom :
hobby :
matière scolaire la plus forte :
matière scolaire la plus faible :
jouet préféré :



Références

Allon, N. (1982). The Stigma of overweight in everyday life. In B.B.Wolman & S. DeBerry (Ed.), *Psychological Aspects of Obesity : A Handbook* (pp. 130-174). New York : Van Nostrand Reinhold Co.

Becker, H. et Geer, B. (1958) La culture étudiante dans les facultés de médecine. In J.-C. Forquin (1997), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques, présentation et choix de texte* (pp. 271-283). Paris, Bruxelles : De Boeck.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Editions de Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris : Editions de Minuit.

Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.

Bullough, R.V.J., Knowles, J.G., Crow, N.A. (1991). *Emerging as a teacher*. London/New York : Routledge.

Channouf, A. (2004). *Les influences inconscientes. De l'effet des émotions et des croyances sur le jugement*. Paris : Armand Colin.

Chryschoou, X., Picard M. & Pronine, M. (1998). Explication de l'échec scolaire. Les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève. *Psychologie & Education* 32, 43-59.

Clifford, M. M. (1975). Physical attractiveness and academic performance. *Child Study Journal*, 1975 (5) 201-209.

Coleman, J. S. et al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*. Washington : U.S. Government Printing Office.

Depret, E. & Filisetti, L. (2001). Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol.30, 296-30.

Dion, K. K., Berscheid, E. & Walster, E. (1972). What is beautiful is good. *Journal of Personnality and Social Psychology*, 24, 285-290.

Doudin, P.-A. (1996). *L'école vaudoise face aux élèves étrangers*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.

Drozda-Senkowsak, E. & Streri, A. (2003). La psychologie et le sens commun : croire le savant ou le profane ? *Education et Société, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 2002/1, 115-126.

Dubois, N. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Grenoble : PUG.

Dubois, N. & Le Poultier, F. (1991). Internalité et évaluation scolaire. In J.-L. Beauvois, J.-M. Monteil, R.-V. Joule (Ed.), *Perspectives cognitives et conduites sociales (I,II,III)*. (pp.205-240). Fribourg : DelVal.

Duru-Bellat, M. (1998). La mixité, un aspect du « curriculum caché » des élèves. *Enfance et Psy*, (3) 73-78.

Guégen, N., Dufour-Brama, M. & Pascual, A. (2005). Le prénom : un élément de l'identité participant à l'évaluation de soi et d'autrui. *Les cahiers Internationaux de psychologie sociale*, (65), 33-44.

Geremek, B. (1987). *La potence ou la pitié, l'Europe et les pauvres du Moyen Age à nos jours*. Paris : Gallimard.

Gosling, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire* ? Paris : PUF.

Gould, J. S. (1983). *La mal-mesure de l'Homme*. Paris : Ramsay.

Harari, H., & Mc David, J. W. (1973). Name stereotypes and teachers' expectations. *Journal of Educational Psychology*, 65, 222-225.

Harris M, Harris, R. & Bochner, S. (1982). Fat, Four-eyed and Female : Stereotypes of Obesity, Glasses and Gender. *Journal of Applied Social Psychology*, (6), 503-516.

Hutmacher, W. (1987). Le passeport ou la position sociale ? Quelques données sur la réussite et l'orientation scolaire d'enfants suisses et étrangers, compte tenu de la position sociale de leur famille. CERI/OCDE (Ed.), *Les enfants migrants à l'école* (pp 228-256). Paris : OCDE.

Laplantine, F. (1987). *L'anthropologie*. Paris : Seghers.

Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world : A fundamental delusion*. New York : Plenum.

Leyens, J.-P. (1983). *Sommes-nous tous des psychologues* ? Bruxelles : Pierre Mardaga.

Lischer, R. (1997). Intégration : une histoire d'échec ? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation. Berne : Office Fédéral de la Statistique.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago : University of Chicago Press.

Pansu, P. & Bressoux, P. (2000, septembre). *Jugement scolaire et image de soi*. Texte présenté lors du IIIe Congrès international de psychologie sociale en langue française, Valencia.



Potvin, P. & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne de l'éducation, 18* (2), 132-149.

Ritts, V., Patterson, M.L. & Tubbs M.E. (1992). Expectations, impressions, and judgments of physically attractive students : *Review of Educational Research, 62*, (4) 413-426.

Rosenberg, S. (2002). La pédagogie interculturelle – avant tout dans les classes et les écoles spéciales ? *Pédagogie spécialisée, 1*, 9-13.

Rosenthal, R.A., Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Tournai : Casterman.

Stewart, J. & Segalowitz, S. (1991). Differences in the Given Names of Good and Poor Readers. *Canadian Journal of Education, 16* (1), 103-106.

Stiker, H.-J. (1982). *Corps infirmes et société*. Paris : Aubier Montaigne.

Stiker, H.-J. (2003). *Handicaps, pauvreté et exclusion, dans la France du XIXe siècle*. Paris : Éd de l'Atelier.

Sturny-Bossart, G. (1996). Quelle répercussions du pacte social de l'ONU sur le secteur du handicap en Suisse ? *Pédagogie spécialisée 4* (SZH/ SPC), Lucerne/Lausanne, 27-28.

Sturny-Bossart, G. (1999). Le pourcentage d'élèves de l'enseignement spécialisé en constante augmentation, *Pédagogie spécialisée, 4* (SZH/SPC), 9- 14.

Trottier, C. & Lessard, C. (2003). La place de l'enseignement de la sociologie de l'éducation dans les programmes de formation des enseignants au Québec. Etude de cas inspirée d'une sociologie du curriculum. *Education et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation, 2000/1*, 53-71.

