

La tolérance pédagogique à l'école maternelle

Laurence Thouroude

Prenant acte de l'ampleur des disparités qui se manifestent dans les comportements et les performances des élèves à l'école maternelle, l'objectif de cette étude est d'identifier les facteurs – objectifs ou subjectifs – susceptibles de faire varier le niveau de tolérance des enseignants.

L'enquête réalisée sur 461 enseignants de maternelle révèle une certaine cohérence dans les attitudes : la tolérance aux différences culturelles et individuelles des élèves, que nous avons définie par le concept de « tolérance pédagogique » est associée à certains choix en matière d'éthique personnelle et professionnelle.

Le choix d'un milieu social d'exercice difficile (ZEP) s'avère particulièrement significatif pour rendre compte de la tolérance pédagogique à l'école maternelle.

INTRODUCTION

La problématique de cette recherche est née d'une interrogation sur l'inadaptation scolaire à l'école maternelle. Selon les Instructions Officielles, l'école maternelle doit accueillir tous les enfants avec leurs différences, même lorsque celles-ci résultent de déficiences et d'incapacités.

« On évitera chaque fois que possible avant l'âge de six ans l'accueil en établissement ou en structure spécialisée » (BOEN n° 45 du 14 décembre 1989).

L'école maternelle est conçue comme un « mode de vie », non seulement accessible à tous, mais

aussi profitable à tous : « l'école maternelle offre à l'enfant un mode de vie qui répond à ses besoins physiologiques, affectifs et intellectuels et lui permet de trouver sa place dans des groupes divers [...] » (BOEN n° 5 du 9 mars 1995, p. 8).

Cependant, des difficultés apparaissent et un nombre non négligeable d'enfants sont désignés comme étant des « enfants-problèmes » et signalés comme tels.

Sur quels critères se fondent les facteurs d'appréciation ?

Les travaux réalisés par le CRESAS (1974 ; 1988) montrent que les motifs de signalement au

service de psychologie en grande section de maternelle sont en grande partie aléatoires, dépendant moins de jugements scientifiquement fondés sur une connaissance psychologique sophistiquée, que de la difficulté des enseignants et du milieu pédagogique à gérer et à tolérer des comportements déviants.

H. Becker (1985) définit la déviance (nous utilisons plutôt « différence » afin d'éviter la confusion possible en français avec « délinquance »), comme « le produit d'une transaction effectuée entre un groupe social et un individu qui, aux yeux du groupe, a transgressé une norme » (p. 33).

Ce n'est donc pas un comportement qui définit la déviance, mais une interaction entre un comportement et un jugement sur ce comportement.

Dans la même perspective, E. Goffman (1975) définit l'individu « stigmatisé » comme porteur d'une différence « collectivement conceptualisée ». Le normal et le stigmatisé résultent donc de points de vue socialement produits, en vertu de normes qui influent sur la rencontre.

Dans l'institution scolaire, les normes sont définies par les Instructions Officielles. Mais l'école maternelle, dans ses exigences et ses finalités, laisse apparaître certaines contradictions, mises en évidence par E. Plaisance (1984 ; 1986) : il y a d'une part, la tentation d'une non-directivité visant une éducation globale de la personnalité, d'autre part celle d'une initiation précoce aux apprentissages, visant une réussite scolaire anticipée. En ce qui concerne la formation de la personne, l'objectif « d'épanouissement » entre en contradiction avec la notion de « socialisation » si l'on définit l'épanouissement comme l'expression de l'individu et la socialisation comme l'apprentissage des interactions sociales, « une sorte d'entrée en société » (E. Plaisance : 1986), ce qui suppose l'obéissance à certaines règles. Ces ambiguïtés sur lesquelles repose l'école maternelle française et qui constituent le fondement même de sa spécialité, laissent une place plus importante aux facteurs subjectifs émanant des enseignants que ne le font les autres institutions scolaires, plus ouvertement normatives. Les marges de la tolérance aux différences y sont plus larges, mais aussi plus aléatoires, dépendant moins des performances objectives des élèves que la capacité des enseignants à favoriser la cohabitation des enfants les plus divers. Le degré

de tolérance manifesté par l'enseignant a des conséquences directes sur ses pratiques d'exclusion/intégration des différences dans la classe.

La tolérance pédagogique est celle qui s'exprime à l'égard des enfants qui sont potentiellement en difficulté à l'école, parce que leur niveau scolaire et/ou leur comportement ne répond pas aux attentes de la majorité des enseignants.

La tolérance pédagogique se présente comme une attitude personnelle d'acceptation et « d'accueil » des différences, par opposition à une attitude rigide qui impliquerait le rejet ou l'exclusion des stigmatisés. Cette attitude personnelle résulte-t-elle d'une conception plus souple du respect des normes ou bien obéit-elle à une éthique qui édifie la tolérance aux différences comme une norme prioritaire par rapport aux autres normes ? On peut supposer que ces deux aspects sont fortement liés, l'idée même de tolérance excluant de fait l'adhésion rigide à des normes, mais impliquant au contraire une certaine relativisation des normes.

En outre, les Instructions Officielles laissent aux enseignants une marge relativement importante dans le choix de ceux qu'ils désigneront comme déviants et dans l'attitude qu'ils adopteront à leur égard.

Pour les besoins de la recherche, nous avons porté une attention particulière à deux catégories d'élèves dont les différences sont facilement repérables, à savoir les élèves étrangers (majoritairement issus de milieux populaires) et les élèves handicapés, déjà stigmatisés au départ.

Au terme de cette réflexion, nous définissons la tolérance pédagogique comme une dimension personnelle qui se traduit en classe par un ensemble d'attitudes, caractérisées d'une façon générale par l'intérêt porté aux élèves issus de milieux sociaux défavorisés, aux élèves étrangers et aux élèves handicapés, qui implique une volonté de les accueillir sans réticence.

La question qui se pose à présent est celle des facteurs significatifs d'un niveau élevé de tolérance aux différences.

La tolérance pédagogique est-elle essentiellement dépendante de facteurs objectifs ayant trait à l'exercice du métier : la formation, l'expérience pédagogique, les situations que l'enseignant rencontre ou a rencontrées dans le contexte concret de l'exercice de son métier ?

Mais faut-il également considérer les facteurs subjectifs ayant trait aux représentations culturelles, aux conceptions pédagogiques et éthiques de l'enseignant ? L'objectif de la présente recherche est de repérer et d'analyser les facteurs — objectifs ou subjectifs — susceptibles d'influencer de manière significative le niveau de tolérance des enseignants de maternelle, face aux disparités qui se manifestent dans les comportements et les performances des élèves.

MÉTHODOLOGIE

Nous avons adressé un questionnaire à l'intention des enseignants de maternelle des écoles publiques de la Seine-Maritime. Sur les 1 500 questionnaires distribués, 461 nous ont été retournés remplis, ce qui représente près d'un tiers de réponses. Les 43 questions posées portent sur trois types de données :

- les caractéristiques socio-biographiques des enseignants ;
- leur niveau de tolérance aux différences interculturelles et individuelles ;
- certaines attitudes éthiques fondamentales qui dépassent largement le cadre scolaire.

Le traitement statistique des données a été réalisé à l'aide du logiciel « le sphinx ». Les tris à plat donnent les résultats globaux pour chaque modalité de réponse (les intervalles de confiance sont de 95 %). Les tris croisés visent à mettre en relation les trois types de données. L'analyse des corrélations est complétée par le calcul du chi-deux ($p > 0,9$ % indique une dépendance significative) et par l'analyse factorielle des correspondances.

RÉSULTATS

Les résultats globaux issus des tris à plat montrent que les enseignants qui exercent en école maternelle sont loin de former un groupe homogène. Certes, c'est un public constitué presque exclusivement de femmes (93 %), mais leur passé et les données socioprofessionnelles qui les caractérisent sont divers : 30 % ont un diplôme supérieur au baccalauréat ; 18 % ont exercé anté-

rieurement une autre profession ; 48 % sont issus des milieux populaires ; 42 % n'ont pas eu de formation professionnelle ; 41 % ont exercé auparavant à l'école élémentaire ; 34 % assument une fonction de direction.

Cette diversité sociale s'accompagne de différences notables sur le plan de leur métier, tant du point de vue des motifs de satisfaction ou d'insatisfaction que des priorités dans les objectifs : l'intérêt dans le travail comme les difficultés peuvent provenir pour certains des enfants, pour d'autres de l'institution.

À la question des priorités dans les objectifs de l'école maternelle (chaque enseignant devait en citer trois maximum, parmi les six items proposés), c'est la socialisation qui est le plus souvent citée (75 % des enseignants). L'épanouissement est une priorité pour 63 % des enseignants. Le développement des compétences n'est pas aussi important qu'on pourrait le supposer, puisque 55 % citent le développement de toutes les compétences comme l'une des trois priorités et 11 % seulement citent le développement des compétences intellectuelles.

L'ouverture de l'école sur l'extérieur est loin de faire l'unanimité parmi les enseignants : 24 % pensent que l'enseignant se doit d'exploiter tout ce que les élèves apportent en classe ; 42 % sont pour une participation active des parents à la vie de l'école (en ce qui concerne les modalités d'ouverture de l'école aux parents, cinq items étaient proposés, sans limitation du nombre de réponses). Les items les plus souvent cités sont ceux qui maintiennent une certaine distance école/parents, à savoir l'information (87 %) des enseignants et l'accompagnement du groupe-classe lors des sorties (81 %).

Des divergences apparaissent également dans l'appréciation des difficultés des élèves, de leurs causes et de leurs remèdes : parmi les cinq items proposés concernant les signes d'une mauvaise adaptation scolaire (les enseignants pouvaient cocher toutes les cases), c'est l'agressivité qui est le plus souvent citée (66 % des enseignants), le repli sur soi n'étant placé qu'en seconde position (59 %).

Parmi les sept items proposés concernant les obstacles à l'adaptation scolaire (il fallait en choisir un maximum de quatre), les troubles psychoaffectifs arrivent largement en tête, cités par

87 % des enseignants, l'appartenance à une autre culture n'étant citée que par 19 % des enseignants. 16 % remettent clairement l'école en question à travers l'item « c'est l'école qui ne sait pas s'adapter ».

En ce qui concerne les remèdes (cinq items proposés sans limitation du nombre de réponses), 42 % demandent davantage d'intervenants spécialisés auprès des enfants et 37 % mettent en question l'institution scolaire en réclamant davantage de souplesse à l'école élémentaire.

Les réponses des enseignants divergent fortement sur les questions qui se rapportent à la présence d'enfants étrangers ou handicapés en classe : 38 % pensent que le nombre d'enfants étrangers n'affecte pas la conduite de la classe. Les autres y mettent une limite et considèrent qu'au-delà d'un certain « seuil de tolérance », la classe devient impossible à gérer : 12 % fixent le seuil à moins de 25 % ; 17 % entre 25 et 50 % ; 13 % à plus de 50 % ; 20 % ne répondent pas à la question. 68 % des enseignants accepteraient dans leur classe la présence d'un enfant handicapé à certaines conditions, mais 26 % accepteraient sans conditions et 5 % y opposent un refus net (1 % des enseignants ne se prononcent pas).

Sur le plan des conceptions éthiques, un relatif consensus existe sur les valeurs universelles (rôle éducatif des parents, nécessité d'un enseignement de la morale à l'école, conception humaniste de la personne et de la citoyenneté). Mais une analyse plus fine montre que le consensus cache des nuances qui peuvent être déterminantes quant au problème de la tolérance en classe. Notamment les réponses sont plus partagées sur la question de l'immigration (67 % pensent qu'il faudrait la limiter), du traitement social des malades mentaux (41 % sont pour conserver tels qu'ils sont les hôpitaux psychiatriques) et des délinquants (58 % sont contre le rétablissement de la peine de mort).

Ces résultats globaux laissent apparaître que les limites de la tolérance pédagogique à l'école maternelle sont variables d'un enseignant à l'autre. La question qui se pose alors est celle de la cohérence entre les différentes réponses. Peut-on dégager une dimension globale de tolérance ou d'intolérance qui permette de différencier les enseignants ? À quels facteurs relier cette dimension ?

Au vu des tris croisés que nous avons effectués, nous pouvons dégager un ensemble de réponses qui covarient et qui nous semblent définir une dimension tolérance/intolérance pédagogique. La première série de réponses qui nous permet de définir la tolérance pédagogique est celle relative aux fonctions de l'école maternelle et au rôle de l'enseignant. Deux groupes d'enseignants peuvent être opposés : d'un côté, ceux qui donnent priorité au développement et à l'évaluation des compétences intellectuelles et qui s'attachent à faire régner une certaine discipline dans la classe ; de l'autre côté, ceux qui évaluent les objectifs en termes d'autonomie et d'épanouissement et qui s'attachent à accorder à chaque enfant l'attention dont il a besoin, afin que l'école soit adaptée à tous. La tolérance pédagogique est associée à cette dernière conception du rôle de l'enseignant, qualifiée de « pédocentrique » par S. Mollo (1970), par opposition à une pédagogie « normative » où l'enfant est jugé en fonction de normes qui lui sont extérieures. La liaison entre pédagogie pédocentrique et tolérance pédagogique est d'autant plus forte qu'il s'agit d'accepter les différences individuelles et les handicaps des élèves.

Les hommes sont proportionnellement plus nombreux à citer prioritairement la discipline et l'évaluation, alors que les femmes privilégient le fait d'accorder à chaque enfant l'attention dont il a besoin. La moindre normativité des enseignantes-femmes laisserait supposer qu'elles sont globalement plus tolérantes que leurs collègues de sexe masculin, conformément aux conclusions des études réalisées par M. Gilly (1974 ; 1980).

Toutefois, ce constat doit être nuancé par le fait qu'un consensus existe entre les enseignants des deux sexes concernant l'intolérance à certains comportements :

- Pour les enseignants comme pour les enseignantes, ce sont les comportements agressifs (bagarres, réactions incontrôlées) qui sont identifiés comme les plus gênants.

- Face aux comportements inadaptés à la tâche scolaire, c'est d'abord et essentiellement la « non-participation aux activités » qui dérange le plus les enseignants et les enseignantes.

Il s'avère donc difficile d'opérer une différenciation entre les enseignants-hommes et les ensei-

gnantes-femmes quant aux phénomènes de tolérance/intolérance.

En cohérence avec le rôle et la fonction assignés à l'école maternelle et à l'enseignant, on trouve certaines opinions relatives à l'organisation pédagogique du cursus scolaire.

Il apparaît que les enseignants qui sont favorables au passage anticipé au CP hiérarchisent de manière significativement différente les objectifs de l'enseignant, par rapport à ceux qui sont opposés ou réticents à ce passage. Les premiers ont tendance à privilégier la discipline et l'évaluation alors que les seconds se reconnaissent plus souvent dans le fait de devoir adapter l'école à tous. L'aspect normatif des critères d'excellence scolaire associés à la mesure de passage anticipé au CP, souligné par C. Leroy-Audouin (1994), peut en outre traduire une intolérance à la précocité. La catégorisation et l'explicitation des difficultés rencontrées en classe auprès des élèves conduit à distinguer deux groupes de réponses : d'un côté, les enseignants dérangés en priorité par les comportements agressifs interprètent majoritairement les difficultés scolaires en termes de dysfonctionnements chez l'enfant (troubles psychologiques, handicaps) ; de l'autre côté, les enseignants d'abord gênés par l'excès de docilité et l'inhibition mettent au premier plan la responsabilité de l'école.

La tolérance pédagogique est donc marquée par une relative tolérance aux comportements agressifs, en rapport avec des interprétations des difficultés rencontrées qui, sans nier l'existence de dysfonctionnements chez l'enfant, mettent en cause également les dysfonctionnements du milieu pédagogique.

Corrélativement à ce constat, la tolérance pédagogique suppose une attention particulière portée aux manifestations de l'inhibition chez l'enfant, qui traduit une sensibilité à la vulnérabilité de l'enfant, même lorsqu'elle ne remet pas en cause l'ordre scolaire.

Les enseignants favorables à l'accueil d'un enfant handicapé en classe sont également favorables à une plus grande ouverture de l'école aux parents. Sur la totalité des enseignants qui se déclarent d'emblée favorables à l'intégration d'un enfant handicapé, 8 % seulement répondent « non » à la question de l'ouverture de l'école aux parents ; le pourcentage s'élève à 29 % parmi ceux qui refusent un enfant handicapé.

Une liaison similaire apparaît à propos de l'acceptation des élèves étrangers : sur la totalité des enseignants qui déclarent qu'il est toujours possible de mener une classe quel que soit le pourcentage d'élèves étrangers qui la composent, 7 % seulement répondent « non » à la question de l'ouverture de l'école aux parents — le taux s'élève à 27 % chez ceux dont le seuil de tolérance n'excède pas 10 % d'élèves étrangers dans la classe.

Une liaison significative apparaît également entre l'ouverture aux enfants étrangers et aux enfants handicapés. Le refus d'accueillir des enfants handicapés va de pair avec le plus faible taux d'enfants étrangers accepté dans la classe. À l'inverse, l'acceptation sans conditions d'un enfant handicapé va de pair avec l'affirmation qu'il est toujours possible de mener une classe, quel que soit le nombre d'élèves étrangers qui la composent.

On peut donc en déduire l'existence d'une dimension tolérance/intolérance, qui s'appliquerait à la fois aux différences culturelles et aux différences individuelles.

À l'issue de cette première analyse, il apparaît que la tolérance pédagogique se présente chez l'enseignant à la fois comme une acceptation des différences, une relativisation des normes et une ouverture sur l'extérieur.

Il convient à présent de s'interroger sur les facteurs qui favorisent une telle tolérance. Peut-on l'associer à une qualité d'ordre moral relevant d'un système de valeurs constituant une éthique particulière ? Ou bien s'agit-il d'une qualité professionnelle liée aux conditions et aux modalités d'exercice du métier ?

TOLÉRANCE ET CONCEPTIONS ÉTHIQUES

Une forte majorité d'enseignants se révèle favorable à un enseignement de la morale en classe et aucune liaison n'a pu être établie avec la conception de leur rôle.

Comme l'a montré O. Reboul (1992), la fonction morale de l'école publique va de pair avec la laïcité. La morale est par essence laïque, puisqu'elle est simplement « humaine ». L'homme est en effet toujours et partout le produit d'une éducation.

TOLÉRANCE ET CONDITIONS D'EXERCICE DU MÉTIER

C'est au cœur de chaque activité éducative que peuvent se transmettre les valeurs et le fait qu'elles soient plurielles n'implique pas qu'il faille y renoncer (J.C. Forquin : 1991). Une éducation morale compatible avec le pluralisme de notre société se construit autour de principes généraux contenus dans les droits de l'homme (J. Houssaye : 1992).

Dans cette perspective, on comprend que les enseignants s'y reconnaissent, par-delà leurs divergences de conceptions pédagogiques.

En revanche, des différences notables apparaissent entre les enseignants sur certaines questions d'éthique qui dépassent le cadre scolaire. Ainsi, on observe une liaison significative entre l'appréciation de la difficulté à mener une classe comportant des élèves étrangers et la volonté de limiter l'immigration. Parmi les enseignants qui ne souhaitent pas de limite à l'immigration, 61 % pensent que la classe est toujours possible à gérer, quel que soit le nombre d'enfants qui la composent. Parmi ceux qui souhaitent limiter l'immigration, ils ne sont que 30 % à penser que c'est toujours possible.

Les enseignants partisans du rétablissement de la peine de mort se distinguent des autres par des punitions plus répressives en classe et par des remèdes aux difficultés scolaires qui s'apparentent davantage à l'exclusion : ils sont plus nombreux à estimer que la punition intitulée « œil pour œil, dent pour dent » est parfois valable (14 % contre 3 % parmi ceux qui y sont opposés) et préconisent plus souvent l'orientation vers l'enseignement spécialisé comme solution à l'inadaptation : (10 % contre 3 % parmi ceux qui y sont opposés). Ceux qui se déclarent contre la peine de mort sont en revanche les plus nombreux à opter pour un assouplissement de l'école élémentaire. On constate ainsi une certaine cohérence dans la vision du monde de l'enseignant, selon qu'il s'affirme pédagogiquement tolérant ou non.

La tolérance pédagogique apparaît donc chez l'enseignant comme une dimension qui va au-delà de la simple gestion de la diversité des élèves, mais qui recouvre un rapport personnel à sa profession, qui s'intègre dans un ensemble de valeurs et de convictions globales, une certaine conception philosophique et éthique du monde.

Si la tolérance pédagogique apparaît comme une dimension psychologique, faite de valeurs morales et idéales, elle est cependant parallèlement associée à des indicateurs professionnels particuliers. On observe une différence sensible entre les enseignants des différentes sections dans leur demande de participation aux activités scolaires. L'inactivité, le travail bâclé et l'échec répété dérangent ou inquiètent davantage les enseignants de grande section que les enseignants de petite section. Cela n'a rien d'étonnant compte tenu de la perspective du passage au CP, les directives officielles et les pressions sociales contribuant à renforcer le niveau d'exigence des enseignants de grande section. Ce constat laisse supposer que la tolérance à l'échec est en partie déterminée par l'institution.

En ce qui concerne l'origine sociale des enseignants, aucune liaison n'a pu être établie avec leur niveau de tolérance à l'égard des enfants étrangers ou handicapés.

La formation des enseignants ne semble pas non plus influencer les phénomènes de tolérance ou d'intolérance. Les enseignants formés par l'Ecole Normale ne se distinguent pas des autres, tant du point de vue de la tolérance aux différences culturelles que de la tolérance aux différences individuelles. Les enseignants en cours de formation sont trop peu nombreux (2 % de l'échantillon total), pour que l'on puisse en tirer des conclusions quant aux effets possibles de la nouvelle formation en IUFM.

En revanche — et cela confirme le poids des facteurs subjectifs — il apparaît que la satisfaction dans le travail est liée à l'acceptation d'enfants étrangers, le taux d'acceptation d'enfants étant proportionnel au degré de satisfaction : les enseignants « très satisfaits » de leur métier accepteraient en majorité plus de 50 % d'élèves étrangers dans leur classe, alors que les enseignants « pas du tout satisfaits » situent majoritairement le seuil de tolérance au-dessous de 10 %.

En ce qui concerne l'accueil des enfants handicapés, la liaison est plus complexe. Ce ne sont pas les enseignants les plus comblés (ceux qui se déclarent les plus satisfaits de leur métier) qui sont les plus ouverts à l'accueil d'enfants handicapés, mais ceux qui se disent « assez satisfaits ».

On peut comprendre que certains enseignants se disent « très satisfaits » du fait qu'ils rencontrent très peu de difficultés et qu'ils ne souhaitent pas que leur situation change. Par contre, les enseignants « assez satisfaits » sont ceux que leur métier intéresse, ou même passionne, mais qui émettent des critiques, notamment à l'encontre de l'institution (ses objectifs, ses contraintes), tout en étant prêts à affronter les difficultés qui proviennent des enfants.

Les enseignants qui appartiennent ou se sentent proches d'un mouvement pédagogique (17 % de l'échantillon total) se distinguent des autres par l'acceptation massive des enfants handicapés. Sur les 5 % d'enseignants qui refusent d'emblée un enfant handicapé, 8 % seulement font partie d'un mouvement pédagogique alors que 92 % n'en font pas partie.

Par contre, aucune liaison significative n'a pu être établie entre l'appartenance à un mouvement pédagogique et l'acceptation d'élèves étrangers en classe. Les enseignants qui appartiennent à un mouvement pédagogique seraient donc sensibles à la question de l'intégration d'enfants handicapés, mais plutôt indifférents à celle de l'intégration des enfants étrangers. Le thème du multiculturalisme serait-il actuellement absent de la réflexion pédagogique à l'école maternelle ? Des études spécifiques seraient nécessaires pour éclaircir ce point.

Le milieu social d'exercice apparaît comme une variable déterminante pour rendre compte de la tolérance pédagogique des enseignants. Les enseignants les plus réticents à prendre en charge des enfants handicapés dans leur classe ne sont pas ceux qui rencontrent le plus d'enfants en difficulté dans l'exercice de leur fonction. Le rapport est inverse : les enseignants qui exercent dans les milieux difficiles (ZEP) sont ceux qui acceptent plus facilement d'affronter des difficultés supplémentaires.

En ZEP, une forte majorité d'enseignants se prononce pour l'acceptation sans conditions d'un enfant handicapé. Le handicap mental est mieux accepté que dans les autres milieux sociaux d'exercice (même s'il est, d'une façon générale, plus souvent rejeté que le handicap physique ou sensoriel, cf. J. Simon : 1987 ; 1988).

C'est dans les écoles fréquentées par des enfants issus des classes moyennes et supé-

rieures que l'on trouve la plus forte proportion d'enseignants qui refuseraient un enfant handicapé. Ceux qui exercent dans les milieux populaires se situent majoritairement dans une zone intermédiaire représentée par « l'acceptation conditionnelle ».

Le milieu social d'exercice joue aussi un rôle sur l'ouverture de l'école aux enfants étrangers. Une forte majorité des enseignants de ZEP considère que la classe n'est pas perturbée, même si elle comporte plus de 50 % d'enfants étrangers. À l'inverse, les enseignants qui exercent dans les écoles fréquentées par les classes moyennes et supérieures fixent majoritairement le seuil de tolérance en dessous de 10 %. En milieu populaire, la majorité se situe dans la zone intermédiaire comprise entre 10 et 50 %.

Ces résultats tendent à montrer une nouvelle fois que la tolérance dépend davantage de facteurs subjectifs que de facteurs objectifs.

DISCUSSION

Le lien entre la tolérance pédagogique et les facteurs psychosociaux est-il compatible avec la définition de la tolérance en terme de dimension personnelle ?

Si la tolérance pédagogique est une dimension personnelle, elle n'est pas exclusivement d'ordre psychologique ; elle comprend aussi les conditions de travail, les situations dans lesquelles l'enseignant est placé.

Paradoxalement, ce sont les enseignants qui travaillent dans les conditions les plus difficiles qui affirment le plus radicalement la nécessité de la tolérance, mais qu'en conclure ? Que ce sont les déviations des élèves qui contraignent l'enseignant à la tolérance ?

G.W. Allport (1970) suggère que si l'adaptation d'un individu à son environnement constitue une variable importante, on ne peut cependant pas réduire ce qu'il appelle « la personnalité » à l'adaptation. L'individu ne fait pas que s'adapter à son environnement, il se projette également sur lui, et même, essaie de le dominer.

Ainsi, dans le contexte scolaire, il nous semble plus juste de dire que les conditions d'enseigne-

ment difficiles ne créent pas, mais mettent à l'épreuve la capacité de tolérance de l'enseignant, qui résiste — ou ne résiste pas — à cette épreuve, et dans ce dernier cas, il tentera d'obtenir un autre poste. Les conditions d'exercice du métier résultent en effet pour une part de choix individuels et reflètent de ce fait l'expression d'une attitude personnelle. Comme le montrent plusieurs études, le fait d'enseigner en ZEP est souvent volontaire et peut correspondre à un choix d'ordre politico-éthique (Léger A. et Tripier M. : 1986 ; Kherroubi M. et Grosperon M.F. : 1991). De même, le fait d'appartenir à un mouvement pédagogique marque un investissement dans le métier qui peut traduire une tolérance particulière aux difficultés des élèves (c'est ce que suggère M. Gilly : 1980, à propos d'enseignants du GFEN). Ces remarques nous conduisent à la conclusion suivante : c'est une interaction entre les dimensions subjectives et les

données objectives d'exercice de la profession qui conduit l'enseignant au niveau qui le caractérise.

Le milieu social d'exercice est le facteur le plus directement déterminant en matière de tolérance pédagogique. Les enseignants qui exercent dans les milieux difficiles s'avèrent être les plus aptes à supporter les élèves qui, pour des raisons diverses, sont les moins proches de ce que l'on pourrait appeler « l'idéal scolaire ». Les enseignants des ZEP sont globalement les plus tolérants, puisqu'ils acceptent non seulement les déviations individuelles, mais aussi les déviations de groupe, généralement plus délicates à gérer.

Laurence Thouroude
Enseignante en école maternelle,
Docteur en Sciences de l'éducation
de l'Université de Rouen

BIBLIOGRAPHIE

- ALLPORT G. W. (1970). — **Structure et développement de la personnalité**. Paris : Delachaux et Niestlé.
- BECKER H. (1985). — **Outsiders**. Paris : A. M. Métailié.
- CRESAS (1988). — **L'échec scolaire n'est pas une fatalité**. Paris : ESF (Science de l'éducation).
- FORQUIN J. C. (1991). — Justification de l'enseignement et relativisme culturel. *Revue française de pédagogie*, n° 97, p. 13-30.
- GILLY M. (1974). — La représentation de l'élève par le maître à l'école primaire : aspects liés au sexe de l'élève et au sexe de l'enseignant. *Psychologie française*, tome 19, n° 3, p. 127-150.
- GILLY M. (1980). — **Maître-élève : rôles institutionnels et représentations**. Paris : PUF (Pédagogie d'aujourd'hui).
- GOFFMAN E. (1975). — **Stigmate. Les usages sociaux des handicapés**. Paris : Éditions de Minuit (Le sens commun).
- HOUSSAYE J. (1992). — **Les valeurs à l'école : l'éducation aux temps de la sécularisation**. Paris : PUF (Pédagogie d'aujourd'hui).
- KHERROUBI M., GROSPERON M.-F. (1991). — Métier d'instituteur et références à l'enfant. *Revue française de pédagogie*, n° 95, p. 21-29.
- LÉGER A., TRIPIER M. (1986). — **Fuir ou construire l'école populaire ?** Paris : Librairie le Méridien — Klincksieck.
- LEROY-AUDOUIN C. (1994). — L'excellence scolaire à la veille de l'école élémentaire : discours et représentations des enseignants. *Les sciences de l'éducation*, n° 3, p. 5-30.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1989). — Enfants handicapés ; enfants déficients intellectuels ; enfants inadaptés. Circulaire du 3 octobre 1989. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n° 5 du 9 mars 1995.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995). — Programmes de l'école primaire. Rentrée 1995. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n° 5 du 9 mars 1995.
- MOLLO S. (1970). — **L'école dans la société**. Paris : Dunod (Sciences de l'éducation).
- PLAISANCE E. (1984). — **L'école maternelle en France depuis la fin de la seconde guerre mondiale**. Volume 1 : la fréquentation. Volume 2 : finalités et activités éducatives. Thèse de doctorat ès Lettres et Sciences humaines sous la direction de V. ISAMBERT-JAMATI, Paris V.
- PLAISANCE E. (1986). — **L'enfant, la maternelle, la société**. Paris : PUF (L'éducateur).
- REBOUL O. (1992). — **Les valeurs de l'éducation**. Paris : PUF (Collection 1er cycle).
- SIMON J. (1987). — L'intégration scolaire. **Enquêtes d'opinions**. Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail.
- SIMON J. (1988). — **L'intégration scolaire des enfants handicapés**. Paris : PUF (L'éducateur).
- STAMBAK M., VIAL M. et al. (1974). — Problèmes posés par la déviance à l'école maternelle. *Psychiatrie de l'enfant*, vol XVII-1, p. 241-335.