



CARNETS DU GREPS

Une revue électronique de diffusion de travaux en psychologie sociale et du travail
du Groupe de Recherche en Psychologie Sociale (EA 4163) de l'Université Lyon 2

2009 (1), 1-75.

• Editorial

• Les enjeux de la transmission :
les risques de la mémoire partisane ou
de l'instrumentalisation de l'histoire

VALERIE HAAS

PAGE 1

• Mémoires sociales et esclavage :
l'exemple des migrants réunionnais

GAËLLE DESCHAMPS

PAGE 9

• Le processus de l'ancrage :
l'hypothèse d'une familiarisation à l'envers

NIKOS KALAMPALIKIS

PAGE 19

• Transmissions des savoirs et
situations éducatives

CHRISTINE MORIN

PAGE 26

• L'ennui en contexte scolaire :
transmissions des représentations de l'ennui
comme système d'explication

SEVERINE FERRIERE

PAGE 33

• Les aléas de la transmission :
l'impact du modèle de la relation mère-fille
dans les relations de travail

ANNIK HOUEL

PAGE 44

• Les conditions du transfert de compétences
dans un contexte interculturel :
le cas d'une entreprise spécialisée
dans les services aux entreprises

RALUCA CIOBANU,
MARC ERIC BOBILLIER CHAUMON,
MICHELE GROSJEAN

PAGE 51

• Transmettre les informations médicales :
le rôle du contexte. Les dossiers médicaux
informatisés entre la ville et l'hôpital

MARIA IANEVA,
MICHELE GROSJEAN

PAGE 61

EDITO

L'idée de créer une revue pour notre laboratoire, le Groupe de Recherche en Psychologie Sociale (GRePS), est née en mai 2008, quelques temps après l'achèvement des journées de réflexion intitulée « *Mémoires et transmissions* » que nous avons organisées avec les étudiants du Master 2 Recherche « *Représentations et transmissions sociales* »¹, du département de Psychologie sociale et du travail à l'Université Lumière Lyon 2. Probablement toujours dans l'entrain de cette manifestation qui avait été riche en échanges, probablement parce que nous avions du mal à achever, à clore, ce qui avait été une belle « expérience » collective ; nous était venue l'idée -un peu démesurée probablement au départ- de poursuivre les débats (ou de ne pas les finir...) en créant une revue électronique pour notre laboratoire.

Le projet était de conserver une trace des échanges de ces journées mais aussi de construire des espaces de réflexions « *autres* » qui pourraient se tenir en dehors de temps universitaires plus officiels, à côté d'écrits académiques dans lesquels nous sommes de plus en plus amenés à publier dans des formes et contenus contraignants et en dehors de critères d'évaluation auxquels nous sommes quotidiennement confrontés... Nous souhaitons créer cette revue, pour construire un « *lien d'échange virtuel* », riche et fécond pour la psychologie sociale et ouvert sur les sciences du social, tant du côté des débats épistémologiques qui nous animent, du côté des champs de recherche diversifiés que nous investiguons, que par la volonté de tendre des fils, de construire des passerelles entre la psychologie sociale et celle du travail.

De là, l'idée a fait son chemin. Le temps est passé. Les étudiants du Master 2 recherche de cette promotion ont poursuivi leurs voies respectives, mais le projet a perduré cette année, grâce à l'étroite collaboration de doctorants, de nouveaux masterants et d'enseignants-chercheurs du GRePS, tous désireux de voir cette initiative se concrétiser. Trouvant des interstices propices aux échanges en ces périodes de mobilisation forte au sein de notre université, cherchant un type de contenu pertinent qui puisse intéresser le plus grand nombre de lecteurs, s'interrogeant sur la forme de la revue que nous souhaitons agréable et claire, l'ensemble de l'équipe du GRePS mobilisée pour ces Carnets, peut aujourd'hui vous proposer son premier numéro après plusieurs mois de travail.

Cette revue, dont le comité de rédaction se compose de doctorants, d'enseignants chercheurs et masterants, tous membres du GRePS, propose une parution bi-annuelle, se laissant néanmoins la liberté de mettre en ligne des numéros exceptionnels. Les Carnets du GRePS se voulant dynamiques, libres et interactifs, chaque numéro reposera sur une thématique principale mais comportera également des rubriques telles que des notes de lecture, des billets d'humeur ou encore des actualités.

Ce premier numéro, issu des journées de réflexions organisées par le GRePS l'an passé, est tout naturellement consacré à la thématique « *Mémoires et transmissions* ». Les articles proposés ici par huit chercheur-e-s en psychologie sociale et du travail (tous enseignants-chercheurs ou doctorants du GRePS) ont comme finalité de faire valoir des travaux scientifiques de qualité, s'interrogeant sur la manière dont divers types de connaissances (de sens commun, historiques, médicales, organisationnelles, scolaires), avec différents contenus (réel, imaginaire, symbolique) sont transmis et acquis dans des conditions, situations et contextes différents : tant individuels que collectifs. Ils envisagent

¹ Promotion 2007-2008

la manière dont celles-ci peuvent renvoyer à des formes d'appropriation, de représentations variables dans le temps.

Au travers de ces différents articles, nous verrons plus spécifiquement quels facteurs viennent jouer un rôle dans la transmission, mais aussi quels peuvent en être les obstacles. En effet, quelque soit le champ de recherche investigué par ces chercheurs, le transfert d'« *éléments du passé* », souvent perçu comme un bienfait, comme une leçon à retenir pour l'avenir, sorte de « bonne mémoire », peut aussi être source de conflits, de tensions, d'empêchements, tant les héritages du passé sont parfois lourds à porter, les enjeux identitaires forts, au niveau individuel et collectif.

L'idée de ce premier numéro est donc aussi de montrer, par la richesse des champs de recherche et des travaux présentés dans cette revue, que les préoccupations des membres du GREPS viennent s'enraciner dans des enjeux actuels, complexes et sensibles où l'histoire et le social prennent toute leur place.

VALERIE HAAS²,
& Arnaud Béal, Gaëlle Deschamps, Christelle Ferrari et Elodie Levasseur³.

² Maître de conférences en Psychologie sociale à l'Université Lumière Lyon2, Responsable du Master 2 recherche Représentations et Transmissions sociales, membre titulaire du GREPS (Equipe PseCO).

³ Ex-masterants de la promotion 2007-2008 ou doctorante pour Gaëlle Deschamps, à l'initiative du projet de cette revue électronique, que je remercie tou-te-s pour leurs relectures de cet édito.

Les enjeux de la transmission : les risques de la mémoire partisane ou de l'instrumentalisation de l'histoire.

Valérie Haas

Maître de conférences en psychologie sociale, Université Lyon 2 (EA GRePS), Equipe PSeCO
Valerie.haas@univ-lyon2.fr

Résumé

Après avoir envisagé la transmission comme une notion polysémique, où le cadre spatio-temporel et le langage ont toute leur place, nous détaillerons ce qui correspond, aux divers niveaux d'étude de la transmission : la transmission autobiographique, institutionnelle, plurielle et médiatique. En nous appuyant sur des réflexions théoriques issues des sciences du social (Halbwachs, 1994,1997) (Ricœur, 2000) (Douglas, 1999), nous verrons quelles sont les limites de la transmission à travers l'usage politique qui peut être parfois fait du passé. En effet, en nous basant sur nos propres travaux de recherche ou à la lecture d'événements sociopolitiques récents, nous montrerons combien les institutions, et plus spécifiquement le pouvoir politique, peuvent être amenés à donner une autre version de l'histoire, à transmettre un nouveau récit du passé. Au-delà de l'aspect purement didactique de l'histoire, nous verrons combien la transmission d'un événement passé vers le sens commun est parfois sujette à la manipulation, à l'instrumentalisation, à ce que l'on pourrait appeler la construction d'une mémoire partisane.

Mots clés : Transmission institutionnelle, mémoire collective, instrumentalisation de l'histoire, politique.

« J'aime cette idée de bagages, pour évoquer la transmission. Un défi à relever plus tard. Pour les vivants qui devront à leur tour affronter joies et chagrins. Comme une maison de bord de mer, aux volets clos, et dont les chemins de sable finiront bien par accueillir d'autres promeneurs » (P.L. Basse, 2007, p. 22-23).

Approcher l'idée de transmission(s)

De prime abord, nous pouvons dire que la notion de transmission est *polysémique* tant elle renvoie d'emblée à des axes de réflexion quelque peu différents. En effet, la transmission peut-être entendue comme : *un processus*, une sorte de mécanisme, par lequel un certain nombre d'informations (on parlerait plutôt d'éléments) transitent. C'est le fait de transmettre, ce que l'on pourrait appeler « la transmissibilité ». Il y a

derrière, l'idée d'une translation, d'une éventuelle traduction, voire d'une communication dans le sens du passage d'une information issue d'un individu ou d'un groupe transmetteur vers un ou plusieurs sujets récepteurs. Mais, la transmission peut-être aussi entendue comme *le contenu* des éléments qui transitent (une connaissance, un savoir, une information) qu'ils soient de type informationnel, ou encore biologique, voire souvent symbolique. On parlera alors plus spécifiquement d'un transfert

en terme d'héritage, d'hérédité, de filiation dont le contenu passe (ou est empêché de passer) de manière consciente ou non, volontaire ou subit. Enfin, il peut être question de la résultante, *du résultat* de cette transmission qui renvoie davantage aux effets de cette transmission et du coup, à l'idée d'acquisition, de réception ou d'appropriation par le ou les sujets récepteurs (Haas, 2006).

La dimension spécifiquement sociale de la transmission

Au-delà de ces axes généraux, la dimension spécifiquement sociale de la transmission peut être étayée par plusieurs aspects. Nous pouvons souligner dans ce sens, la place *du langage*, à la fois dans ce que la parole vient livrer dans ce passage, dans cette sorte de legs, voire de testament ou au contraire dans ce que les mots refusent de dire. Il y est question de l'empêchement, de l'intransmissible ou au contraire de la parole comme relais des connaissances, des savoirs, des informations. En outre, si l'on s'attarde du côté du langage non verbal, la transmission est aussi celle de savoir-faire, de savoir-être transmis dans et par le corps, par le biais de pratiques, de rituels ou encore de commémorations (à ce propos, voir notamment Connerton, 1989).

En outre, reprenant la théorie de la conventionnalisation sociale proposée par Bartlett (1932), nous pouvons aussi faire référence à l'aspect social de la transmission en nous aidant de ce qu'il nomme la manière et à la matière de la transmission. *La matière* de la transmission renverrait au contenu transmis qui serait orienté d'après Bartlett par les biais sociaux du groupe, sa culture matérielle, institutionnelle et symbolique. *La manière* de la transmission serait son « expression » c'est-à-dire les formes de la transmission qui vont venir s'adapter au groupe en présence, à ce qu'il est, à sa mémoire, aux rapports de pouvoir.

Le contexte spatio-temporel de la transmission collective : une transmission pour l'avenir

Un dernier point à souligner en guise d'introduction concernant la notion de transmission, renvoie à la question du cadre spatio-temporel dans lequel s'exerce, prend place la transmission. En effet, on peut envisager celle-ci comme une sorte de transport dans le temps, diachronique et donc opposée à l'immédiateté de la communication. Nous pourrions dire qu'elle fait le lien entre les morts et les vivants : « nous transmettons pour que, ce que nous vivons, croyons et pensons ne meure pas avec nous » (Debray, 1997, p.18). Le canal de la transmission ne se réduit donc pas à un simple mécanisme physique, il est bien plus que cela. Les cadres collectifs participants à la transmission nous permettent de pointer du doigt que celle-ci est un enjeu de civilisation (pour reprendre un terme à la mode actuellement). Ces cadres permettent de faire passer d'hier à aujourd'hui, un corpus de connaissances, de valeurs ou de savoirs-faire qui vient asseoir ou bouleverser l'identité d'un groupe. Il y a derrière la transmission l'idée symbolique de « transmettre le flambeau » pour le meilleur ou pour le pire. Cette transmission donnera à la communauté sa raison d'être, d'espérer ou au contraire de douter d'elle-même. Comme l'écrivait récemment Muxel : « La transmission n'opère qu'à la jonction de ce qui persiste et de ce qui s'invente, dans l'interstice fragile et mouvant créé par la différence des êtres, des cultures et des temporalités » (2006, p. 1192).

Alors, si l'on en arrive au domaine de recherche qui nous intéresse plus spécifiquement dans cet article, c'est-à-dire à celui de la transmission de l'histoire en vue de la construction d'une mémoire collective, nous pourrions aussi dire que le passage de « l'histoire qui fût » au « souvenir qui est », est aussi fortement emplit de la présence des autres.

Reprenons dans ce sens, les remarques de Maurice Halbwachs écrivant en 1925, dans les Cadres sociaux de la mémoire : « Si nous examinons d'un peu plus près de quelle façon nous nous souvenons, nous reconnaitrions que, très certainement, le plus grand nombre de nos souvenirs nous reviennent lorsque nos parents, nos amis, ou d'autres hommes nous les rappellent. On est assez étonné lorsqu'on lit les traités de psychologie où il est traité de la mémoire, que l'homme y soit considéré comme un être isolé. [...] Cependant c'est dans la société que, normalement, l'homme acquiert ses souvenirs, qu'il se les rappelle, qu'il les reconnaît et les localise. [...] le rappel des souvenirs n'a rien de mystérieux. Il n'y a pas à chercher où ils sont, où ils se conservent, dans mon cerveau, ou dans quelque réduit de mon esprit où j'aurais seul accès, puisqu'ils me sont rappelés du dehors, et que les groupes dont je fais partie m'offrent à chaque instant les moyens de les reconstruire, à condition que je me tourne vers eux et que j'adopte au moins temporairement leurs façons de penser. » (p. 30). C'est par les autres, grâce aux autres écrit Halbwachs, que nous nous souvenons.

Alors, comment ces autres nous transmettent-ils les souvenirs de l'Histoire passée ? Comment s'effectue le passage, le transfert des connaissances du passé en la constitution de souvenirs collectifs ? Et en quoi cela nous permet de percevoir la manière dont se forment, se construisent les représentations du passé par le sens commun ?

Les vecteurs de la transmission de l'Histoire

Du point de vue collectif, on peut dénombrer quatre grands vecteurs de transmission. On peut en premier lieu, parler de la *transmission autobiographique*. Celle qui repose sur une mémoire essentiellement privée, constituée de souvenirs personnels ou familiaux qui laissent des souvenirs durables. Ce type de transmission recouvre une mémoire personnelle qui entretient des liens avec la

mémoire collective. On parle ici d'une mémoire partagée, une histoire dont on a été le témoin mais qui fait partie de l'Histoire avec un grand H. Ces deux histoires s'enchevêtrent, peuvent se confondre parfois. Ainsi, partant de l'exemple du dernier Poilu de la Première Guerre Mondiale, nous pouvons considérer que Lazare Ponticelli, a transmis de son vivant et autour de lui ses souvenirs de la Grande Guerre. Ici, la mémoire biographique de l'individu se confond donc avec celle de son groupe.

Un second type de transmission peut correspondre à la *transmission institutionnelle* : les sociétés, les communautés ont leurs propres modes de transmission qui sont censés garantir une certaine « éthique du souvenir ». Il s'agit d'établir ce dont : « on doit se souvenir » collectivement. Ici, la transmission est normative. Certaines grandes institutions ont comme raison d'être de garantir la transmission de la mémoire sociale : les archives, les musées, les mémoriaux... Les enjeux sont forts. D'autres, ont comme fonction de transmettre l'histoire au plus grand nombre, c'est le cas de l'enseignement. Ainsi, les obsèques nationales rendues –contre son grés– à Lazare Ponticelli¹ dans la cour des Invalides le 17 mars 2008, hommage rendu au « dernier Poilu », constitue un bon exemple de transmission institutionnelle.

Mais de récents travaux issus des sciences sociales nous montrent aussi que débute depuis plus d'une vingtaine d'années, la prise en compte des mémoires plurielles qui parfois prennent le dessus et arrivent à se faire entendre, à imposer leurs « points de vue ». On parlera alors de la *transmission collective ou plurielle*. Ici, « les hommes se souviennent en tant que membres du groupe » écrit Halbwachs (1925, 1994). Des histoires collectives, plurielles, douloureuses, parfois honteuses. Des

¹ Lazare Ponticelli avait en effet marqué son refus de recevoir des obsèques nationales.

lieux où s'affrontent les identités mises à mal, mises en cause dans et par l'histoire, des transmissions délicates, difficiles. Ainsi, des « associations de souvenirs » regroupent et concentrent les derniers témoins de l'Histoire qui se retrouvent autour de pratiques commémoratives et revendiquent leur identité.

Enfin, un quatrième mode de transmission pourrait correspondre dans mon propos à une forme de « *métransmission* ». C'est la *transmission médiatique* que l'on pourrait également qualifier de transmission de masse. Elle mérite d'attirer notre attention car elle exerce elle aussi, une forte pression et influence sur la construction ou reconstruction des souvenirs dans le présent et pour l'avenir². La retransmission en direct de la cérémonie aux Invalides de l'hommage à Lazare Ponticelli, au journal de 20 heures, comme ce qui est dit et montré de la Grande Guerre, en constitue un bon exemple.

Ces quatre modes de transmission interdépendants sont sélectifs, faits de silences, de non-dits. Les implications sont aussi nombreuses qu'obvies du point de vue identitaire, tant individuel que collectif. En ce sens, l'oubli peut être volontaire ou non dans ce que l'on choisit de transmettre comme héritage, comme dette, comme fardeau aux générations à venir. Depuis les travaux de Frederic Bartlett (1932 ; 1947) ou de Maurice Halbwachs (1925 ; 1950) on sait aussi que le moment présent, le contexte dans lequel s'effectue cette transmission joue un rôle primordial dans les choix effectués et les modes de narration choisis.

Ces quatre vecteurs de transmission, nous pourrions les associer

à différents niveaux d'analyse, en reprenant à notre compte ceux que proposaient Willem Doise en 1982, lorsqu'il qualifiait les travaux et champs de recherche en psychologie sociale : le niveau intra-individuel, interindividuel, positionnel ou idéologique. Nous nous arrêterons plus spécifiquement dans cet article sur le cas de la transmission institutionnelle, qui pourrait correspondre à ce que Doise nomme le niveau idéologique ou représentationnel.

Quand l'institution reconstruit le passé selon les enjeux du présent

Dans la plupart de nos travaux, nous nous sommes intéressées à la manière dont le présent, pouvait constituer un enjeu de taille dans la transmission des savoirs du passé, étayé par l'idée que certains groupes, que l'on pourrait qualifier de « dominants » socialement, pouvaient venir revisiter notre histoire pour les besoins du moment, parce que l'enjeu de pouvoir est important...

L'entreprise de reconstruction historique du passé vichyssois

Pour étayer nos propos, nous avons choisi un exemple repris de notre travail de thèse (Haas, 1999) et qui constitue pour nous un cas d'école. En effet, en 1999, nous étudions la manière dont la petite ville de Vichy tentait de se débrouiller avec son histoire. Une histoire pas facile, pas commode, notamment dans les années 90, alors que nous étions, comme la qualifiait Henry Rousso (1987), en pleine période obsessionnelle de la France de Vichy. Inutile de dire, qu'à ce moment là, Vichy la ville devenait le symbole de Vichy la période, devenait le lieu emblématique de l'une des périodes les plus honteuses de notre histoire de France... Ainsi, lors de cette longue recherche de terrain, nous avons étudié la manière dont la communauté vichyssoise avait soutenu, adhéré, pris à sa charge,

² Reprenons à ce propos la remarque de Moscovici dans l'Age des foules, écrivant : « Le dix-neuvième siècle produisait à tour de bras et de machines. Le vingtième siècle communique, en consommant un peu de matière grise et beaucoup de média » (1991, p. 274)

l'entreprise de reconstruction historique mise en place dans la ville par les institutions, par le pouvoir politique.

En effet, à l'aide d'un certain nombre d'outils méthodologiques, il nous avait été possible de cerner concrètement la manière dont le pouvoir vichyssois (pouvoir politique mais aussi dans une certaine mesure associatif) était allé rechercher dans l'histoire de la ville, une autre partie de son passé, pour lui donner un autre visage dans le présent. L'actualité résurgente dans les années 90, autour de la période sombre, douloureuse, honteuse de la déportation, liée à ce que l'on appelait à l'époque la France de Vichy, ne cessait d'être continuellement ramenée à la face des Vichyssois. Sans compter que même les plus grands Historiens avaient pour habitude à cette époque de confondre les termes de vichystes (les partisans du régime) et de Vichyssois (les habitants). A tel point, que l'on pouvait qualifier de stigmaté au sens de Goffman (1991), l'image identitaire honteuse que portaient les habitants, comme un fardeau. Une identité négative qui les associaient perpétuellement à celle de traîtres à la patrie, de collaborateurs. C'est à ce moment-là, nous pourrions même dire « parce que » ce moment-là, que la cité vichyssoise, va entreprendre un long travail de reconstruction de son image qui passera par la transmission d'une nouvelle histoire, d'une histoire glorieuse, d'une belle histoire que l'on peut se plaisir à raconter, comme celle que les parents racontent aux enfants avant de s'endormir. Ainsi, alors que l'arrivée de Napoléon III dans la cité entre 1861 et 1866, avait été à la fin du 19^{ème} siècle l'objet d'un large refus au sein de la population vichyssoise, mais aussi de l'Allier dans son ensemble, refus fait de soulèvements, de manifestations importantes s'opposant à son arrivée, la municipalité vichyssoise a décidé depuis quelques années de redorer l'image de l'Empereur. Ainsi, c'est toute une entreprise de reconstruction historique

qui a été mise en place, de transmission d'une belle histoire toute différente de celle qui a réellement eu lieu. En ce sens, plusieurs marqueurs de cette reconstruction peuvent être mis en évidence.

En quelques années, on assiste dans la cité à des commémorations à tout va où l'Empereur est valorisé ; on ressort les tableaux à son effigie qui avaient été lacérés à la fin 19^{ème} siècle et on les restaure, on pose des bustes de Napoléon III dans différents sites emblématiques de la cité, on transforme les visites touristiques à la gloire de celui-ci, on rebaptise les plaques de noms de rues. On sait combien ces processus de reconstruction jouent un rôle de fixateur dans la mémoire collective, dans la conscience collective.

Le résultat de cette transmission de l'histoire « un peu particulière » est que les habitants interrogés grâce à différents outils méthodologiques (comme la passation de cartes cognitives, de questionnaires) montrent une adhésion très forte à cette nouvelle histoire. Ils reprennent totalement à leur charge cette entreprise de reconstruction historique et qualifient majoritairement la période de Napoléon III comme « la plus belle de leur histoire ». On assiste alors à Vichy à un véritable processus compensatoire qui tend à remplacer une période historique honteuse par une autre considérée comme glorieuse dans le temps présent. Cette véritable reconstruction historique est soutenue par les habitants parce que pour eux, les enjeux identitaires sont forts et prégnants tant ils éprouvent des difficultés à s'arranger avec leur histoire collective...

Ce véritable cas d'école que représente l'exemple vichyssois, ne peut que nous ramener à un texte de l'écrivain Umberto Eco qui s'intéressait dans un merveilleux chapitre à l'art d'oublier, en opposition aux arts mnémotechniques plus souvent étudiés. Il s'interrogeait, dans cet

écrit très amusant, intitulé « *Un art d'oublier est-il concevable ?* » sur notre possibilité d'inventer des techniques, des stratagèmes pour oublier. Ce dernier écrivait : « *On peut oublier par accident, refoulement inconscient, abus d'alcool ou de drogue, ou suite à une lésion cérébrale ; mais il s'agit là de causes naturelles qui ne nous intéressent pas. L'oubli peut résulter soit d'une corruption de la mémoire, soit d'une diminution de l'individu, soit d'une ablation d'organes cérébraux. (...) On n'oublie pas à la suite d'un effacement mais d'une superposition : non pas en rendant absent, mais en multipliant les présences* » (1987, p. 126) et Eco de conclure avec ce qui pourrait parfaitement s'adapter au processus vichyssois : « *S'il est faux qu'un clou puisse en cacher un autre, il est clair qu'à deux clous enfoncés dans le même trou, il devient impossible d'accrocher quoi que se soit. Cela du point de vue de la mémoire.* » (*op.cit.*, p. 134). Cette sémiotique décrite par Eco peut devenir un moyen, sinon d'oublier, du moins de compliquer le travail de mémoire.

La fabrication d'une mémoire partisane

En préparant cet article, nous avons été confrontées à des discours politiques récents concernant notamment la manière de transmettre notre Histoire aux jeunes générations. Des sortes de « *préconisations mémorielles* ». Il n'y a presque pas un jour où l'actualité ne fasse état de ce qu'il faut ou faudrait maintenant enseigner aux plus jeunes, comment l'enseigner et surtout qu'enseigner, faisant du devoir de mémoire un impératif obligatoire décidé par l'institution, le politique. En ce sens, une volonté présidentielle datant de février 2008 a créé la polémique, consistant à : « *confier la mémoire d'un enfant déporté de France, victime de la Shoah à chaque élève de CM2* ». Même dans son propre camp, le Président de la République, Nicolas Sarkozy, voit monter une opposition forte à cette idée, qualifiée par Simone Veil, ancienne déportée et Présidente d'honneur de la Fondation pour la mémoire de la Shoah :

« d'inimaginable, insoutenable et injuste³ ». De cette forte polémique d'ailleurs est née l'idée de créer une mission d'information parlementaire consacrée à la question du partage des mémoires. Le rapport est rendu en novembre 2008⁴.

Passons sur l'aspect purement didactique de la transmission historique qui n'est pas de notre ressort. Nous renvoyons en ce sens, aux travaux récents consacrés à l'enseignement de l'histoire, notamment ceux de Nicole Lautier (2006) et Didier Cariou (2006) tous deux historiens et psychologues sociaux, spécialistes de ces questions. Intéressons-nous plutôt ici, aux manières dont l'institution et notamment les politiques entreprennent depuis quelques temps de gérer le souvenir collectif et tentent de nous transmettre un certain récit du passé. Récit du passé, fortement relayé d'ailleurs, par un second type de transmission qui est le canal médiatique.

Des exemples, pris dans l'actualité rejoignent nos préoccupations sur la transmission de l'Histoire notamment sa manipulation, son instrumentalisation, voire ce que l'on pourrait appeler la fabrication d'« *une mémoire partisane* ». Ainsi, le 22 octobre 2007 était lue à la demande du Président de la République, Nicolas Sarkozy, dans toutes les écoles de France, la lettre que Guy Môquet écrivait à ses parents avant d'être exécuté par les nazis. A travers cette décision d'une commémoration imposée par décret⁵, il est bien question d'un usage politique de la mémoire qui n'est absolument pas anodin. Car, au travers de cette lettre d'un fils à sa mère, de l'émotion contenue dans chacun des termes de ce petit papier qualifié maintenant « *d'historique* », c'est

³ Le Figaro, 15 février 2008

⁴Le rapport de cette mission d'information est disponible à partir du lien suivant : <http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i1262.asp>

⁵ Bulletin Officiel, n°30 du 30 août 2007.

notamment l'engagement communiste de ce jeune homme, son arrestation par les milices de Vichy qui est passé sous silence. C'est un tri, une sélection du passé, un nouveau récit qui est offert. Toutes les singularités et les complexités de la résistance sont évacuées derrière la dernière lettre d'un jeune homme à ses parents, lettre totalement sortie de son contexte historique et politique justement. Tout est fait ici pour que, à la demande de l'état, l'école fabrique un mythe patriotique où la nation devient un bloc insécable, qui doit être défendue globalement au lieu d'être une nation dotée d'une histoire, où certains ont joué un rôle dont on peut être légitimement fier, et où, comme dans toute autre nation, d'autres ont pu apparaître plus discutables (lire à ce propos les nombreuses contributions du CVUH, le Comité de vigilance face aux usages publics de l'Histoire⁶).

Où les institutions s'arrangent avec l'Histoire

Ce qu'il y a de critiquable dans cette instrumentalisation de l'histoire par le politique, c'est quand le présent retravaille le passé, c'est quand le présent intervient sur le passé, le manipule. Ce processus de reconstruction historique, nous ramène aux travaux de plusieurs auteurs des sciences du social qui insistent sur la manière dont les institutions peuvent justement s'arranger avec l'Histoire, avec notre histoire. La manière dont le corps social est travaillé, retravaillé grâce aux commémorations par exemple. Ici, le récit historique est remanié par le pouvoir étatique, politique comme l'écrivait Paul Ricœur qui aimait à souligner les promiscuités de l'histoire et de la fiction, la mise en intrigue de l'histoire. A travers cette question du présent du passé ou plutôt du passé mis au présent, il y a bien derrière l'idée que « *la cause finale n'est pas la connaissance, la*

réalité ou l'intelligibilité du passé mais plutôt la vérité du présent, la reconstruction ou le renforcement d'une identité partagée » (Lavabre, 1994, p. 487). La transmission ce peut être donc aussi la transformation de l'histoire en mythe. Mary Douglas, dans « *Comment pensent les institutions ?* » consacre un chapitre entier à ces questions importantes qu'elle intitule : « *Où l'on voit les institutions se souvenir ou oublier* ». Elle décrit parfaitement combien les institutions peuvent parfois revisiter, réviser l'histoire dans le temps présent. Elle écrit : « *Observer comment s'établissent les critères qui mettent en lumière certains types d'évènements et en obscurcissent d'autres, revient à examiner l'ordre social* » (1999, p. 86). Ou encore que « *Le style de pensée institutionnelle entretient la cohérence du monde de pensée en gouvernant sa mémoire* ». Ces remarques, ne sont pas sans nous rappeler la théorie du clair-obscur proposée par Halbwachs dans son ouvrage sur la mémoire collective (1950). Il y expose aussi combien les souvenirs du passé peuvent, dans le présent, être mis en lumière différenciellement en fonction des exigences « idéologiques » du moment. C'est ce que l'on observe aussi parfaitement, à travers les entreprises de commémoration que Namer (1987) qualifiait de véritables mises en scène du passé.

Pour conclure

Ainsi, la transmission du passé dans le présent n'est pas une simple reproduction, un miroir, une pâle imitation. C'est un long travail, passant par différentes chaînes, différents relais. Ces chaînes sont sensibles, ténues, fragiles mais surtout objet de convoitise, objet de pouvoir. Alors, méfions-nous des réinterprétations du passé par le présent, de l'usage politique du passé pour le présent et rappelons nous que « *tout ce qui fait la fragilité de l'identité s'avère l'occasion de manipulation de la mémoire, principalement par la voie idéologique* » comme

⁶ <http://cvuh.free.fr/spip.php?article131>

l'écrivait Paul Ricœur dans son magnifique ouvrage *La mémoire, l'histoire, l'oubli* (2000). Il paraît donc important d'insister sur le fait que les problèmes posés par les manipulations sociales de la mémoire ne sauraient laisser indifférente notre discipline, la psychologie sociale qui se donne pour vocation l'étude des problèmes de société (Haas & Jodelet, 2007). Un vaste champ de réflexion est ouvert qui concerne la façon dont peuvent être formées et changées les attitudes des hommes et des femmes de notre temps par la connaissance d'événements passés dont la signification peut-être pertinente pour comprendre des situations sociales et politiques et les affronter dans le présent ou l'avenir.

Références bibliographiques

- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering, A study in experimental and social psychology*. Cambridge: University press.
- Basse, P.L. (2007). *Guy Môquet au Fouquet's*. Pamphlet. Editions des Equateurs.
- Cariou, D. (2006). Le contrôle de la pensée naturelle en situation didactique, dans : Haas, V. *Les savoirs du quotidien : transmissions, appropriations, représentations*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 119-130.
- Connerton, D. (1989). *How societies remember ?* Cambridge: Cambridge university press.
- Debray, R. (1997). *Transmettre*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Douglas, M. (1999). *Comment pensent les institutions ?* Paris : La Découverte, M.A.U.S.S.
- Eco, U. (1987). Un art d'oublier est-il concevable ? *Théâtres de la mémoire, Traverses 40*, Paris : Centre Georges Pompidou.
- Goffman, E. (1975). *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Editions de Minuit.
- Haas, V. (1999). *Mémoires, identités et représentations socio-spatiales d'une ville. Le cas de Vichy. Etude du poids de l'histoire politique et touristique dans la construction de l'image de la ville par ses habitants*. Thèse soutenue à l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris.
- Haas, V. (2002). Approche psychosociale d'une reconstruction historique : le cas Vichyssois, *Les cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 71, p. 77-88.
- Haas, V. (2006). *Les savoirs du quotidien : transmissions, appropriations, représentations*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Haas, V. et Jodelet, D. (2007). Pensée et mémoire sociales, dans : Pétard, J.P., *Psychologie sociale*. Paris : Editions Bréal, p. 111-160.
- Halbwachs, M. (1925)(1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Albin Michel.
- Halbwachs, M. (1950) (1997). *La mémoire collective*. Paris : Albin Michel.
- Lautier, N. (2006). L'histoire en situation didactique, dans : Haas, V. *Les savoirs du quotidien : transmissions, appropriations, représentations*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 77-89.
- Lavabre, M.C. (1994). Usages du passé, usages de la mémoire, *Revue française de Science politique*, volume 44, n°3, p. 480-493.
- Muxel, A. (2006). Transmissions et valeurs, *Dictionnaire des Sciences Sociales*, Paris : Presses universitaires de France, p. 1192-1194.
- Namer, G. (1987). *Mémoire et société*. Paris : Méridiens Klincksiek.
- Nora, P. (2006). L'âge mémoriel de l'histoire, *Divinato*, volume 23, printemps-été, p. 137-152.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Editions du Seuil.
- Roussio, H. (1987). *Le syndrome de Vichy*. Paris : Seuil.

Mémoires sociales et Esclavage : l'exemple des migrants Réunionnais

Deschamps Gaëlle

Doctorante en psychologie sociale ATER, Université Lyon 2 (EA GREPS), Equipe PSeCO
gaelle.deschamps@univ-lyon2.fr

Résumé

L'objectif de cet article est de comprendre les différentes dimensions de mémoires basées sur des faits historiques tragiques et conflictuels. Conflictuels car nous avons vu assez récemment les débats qu'ont pu susciter, par exemple, la volonté du gouvernement d'attester d'un « rôle positif de la présence française outre mer » (art.4 de la loi du 23/02/05, abrogé depuis). Dès lors, de nombreuses questions s'imposent parmi lesquelles celle des motifs de ces besoins de mémoires et de réparations, mais également, celle qui serait de comprendre jusqu'à quel point une mémoire traumatisante peut être prégnante dans le présent.

Finley (1981) à ce propos indique que « l'ardeur des débats ne peut s'expliquer que par les problèmes du présent, non par ceux du passé » (p.51), nous incitant alors à nous interroger sur l'aspect idéologique et manipulable de l'Histoire.

Nous avons donc choisi d'étudier ces rapports chez des sujets migrants réunionnais, avec pour but de comprendre au mieux quels liens de conséquence existaient entre identités et mémoires sociales chez des individus en migration, nés d'une société post-esclavagiste et post-coloniale.

Mots clés : mémoires sociales, identités, esclavage, migration

Ce travail part des mémoires sociales de faits tragiques et se dirige vers ses conséquences identitaires dans la migration. Ainsi, nous nous sommes interrogée sur les mémoires sociales de l'Esclavage, partant du fait que, période sombre de l'Histoire, elle a pourtant occupé une part non négligeable de notre histoire commune. Commune, et pourtant peu parlée. Histoire gênante, Histoire taboue, alors que les liens unissant descendants d'esclaves et descendants d'esclavagistes sont loin d'être rompus, même si le contexte sociopolitique actuel tend à confronter les mémoires, à les nier voire à les occulter, et tend par là même, à confronter les identités, à les nier, à les occulter.

Parce que le propre des mémoires, c'est justement d'être plurielles, mais aussi d'être au fondement de l'identité, nous y revenons : l'histoire commune de l'Esclavage, et ses ressentis mémoriels divers. Suite aux premiers remous mémoriels¹ (la suite nous ayant prouvé que ce n'était que le début), nous nous sommes interrogée sur les mémoires et les réparations, mais surtout, sur les mémoires qui

¹ Nous avons vu, au cours de ces dernières années, les débats qui ont fait le cœur de l'actualité, aussi bien dans sa reconnaissance comme crime contre l'humanité, que, dans la fameuse affaire Dieudonné, ou encore plus récemment, avec la volonté du gouvernement d'attester d'un « rôle positif de la présence française outre mer » (art.4, 23/02/05).

restent et qui, finalement, semblent prendre acte, dans leur réactualisation sur les identités. Dès lors, de nombreuses questions s'imposent parmi lesquelles celle des motifs de ces besoins de mémoires et de réparations, mais également, celle qui serait de comprendre jusqu'à quel point une mémoire traumatisante peut être prégnante dans le présent, nous incitant alors à nous interroger sur l'aspect idéologique et manipulable de l'Histoire (nous renvoyant quelque peu à Ricœur, 2000), sur l'aspect conflictuel puisqu'il existe des mémoires, des identités, il existe des intérêts contradictoires et de fait, un incontournable effet sur la manière dont celles-ci sont transmises... quand elles le sont.

Car en effet, ce qui nous amène aujourd'hui à poser la question de l'Esclavage est animé par plusieurs aspects. Elle est aussi une période qui reste problématique tant en termes de mémoires, puisque semée de répressions mémorielles, d'oublis et de tabous, qu'en termes d'identités, puisque bouleversée et bouleversante de honte et de culpabilité. Une mémoire enchaînée oserions-nous dire... La question étant donc de savoir quelles conséquences (mais aussi facteurs) a l'Esclavage sur les mémoires et identités ? Et de fait quelles transmissions ?

Nous avons donc choisi d'étudier ces rapports chez des sujets migrants Réunionnais, avec pour but de comprendre au mieux quels liens existent entre identités et mémoires sociales chez des individus en migration, nés d'une société post-esclavagiste et post-coloniale.

Aussi, avant toute chose, nous allons expliquer pourquoi notre choix s'est porté sur les migrants Réunionnais, puis, à la lumière de quelques apports théoriques, nous envisagerons les liens entre ces trois instances (mémoires, identités et migration), pour finir par rendre compte des enjeux liés à travers un bref exemple empirique.

La Réunion

La Réunion a quelques spécificités qui nous paraissent particulièrement intéressantes puisqu'elle est une île initialement vierge marquée par deux siècles d'Esclavage, un siècle de colonisation et soixante ans de départementalisation.

Elle a été découverte en 1640, habitée dès 1663 par deux colons et dix esclaves malgaches, rejoints en 1665 par vingt français. Il est intéressant de constater qu'en termes de reconstruction historique et par là-même mémorielle, Michel Debré, préfet puis député de la Réunion de 1962 à 1988, *édifiant* en termes d'insertion de la Réunion à la France, de répression mémorielle mais aussi d'assimilation post-coloniale, a officiellement établi la date d'arrivée des premiers habitants en 1665 (c'est-à-dire celle où seuls des colons sont venus). La Réunion a donc fêté en 1965 le tricentenaire de son peuplement, évacuant donc 1663. Cette fête s'est d'ailleurs déroulée dans une grotte renommée pour l'occasion « grotte des premiers français » (Médéa, 2005 ; Vergès, 2001), dont on sait aujourd'hui non seulement qu'aucun français (ou pas d'ailleurs) n'y a vécu, mais qu'en plus, elle serait en fait un cimetière d'esclaves.

Notre propos n'est pas ici de condamner mais de rappeler la politique d'assimilation coloniale, si persuasive que certains auteurs parlent encore aujourd'hui d'une « amnésie collective » (Live, 1999, p.198 ; mais aussi Bessière, 2005a et 2005b ; Fuma, 1996 ; Labache, 2005 ; Médéa, 2005 ; Taboada-Leonetti, 1972, 1975 ; Vergès, 2001, 2005).

Le second aspect qu'il nous faut signaler dans cette histoire Réunionnaise, est la particularité de sa population, puisqu'en effet, cohabite initialement un mélange varié de populations, les esclaves étant essentiellement originaires de Madagascar, d'Afrique de l'Est, d'Inde, et pour un petit pourcentage d'Afrique de

l'Ouest; les colons étant eux français, essentiellement d'origine bretonne (Fuma, 1996 ; Sherer, 1980). Ce qui est à noter, avec cette population de colons blancs, est qu'elle va évoluer selon deux directions : ceux que l'on appelle les grands colons, riches propriétaires (dont les descendants sont appelés encore aujourd'hui *grobans*) et une population blanche se paupérisant (dont les descendants sont appelés encore aujourd'hui *yabs* ou *petits blancs des hauts*). Ce qui est de fait intéressant avec la prolétarisation de cette couche blanche de la population est au final la remise en question indirecte de la dichotomie noir/blanc propre à toute société de plantation. Ces *petits blancs* ou *yabs* constituent alors une population, qui comme les métis, seront pris dans un conflit inextricable, ne voulant pas être assimilés aux esclaves, considérés de fait, et d'idéologie comme inférieurs, mais ne pouvant pas accéder à la population *blanche* et aisée de la Réunion. Ce qui nous amène à nous poser la question aujourd'hui de l'héritage de tout cela, compte tenu qu'aujourd'hui encore, la population Réunionnaise est distinguée par ces différents statuts et comme dit précédemment portent ces mêmes appellations.

Pour finir avec l'histoire de la Réunion, il faut ajouter qu'elle est aujourd'hui une population d'autant plus métissée qu'il y a eu d'autres vagues migratoires : les travailleurs engagés venus d'Inde dès 1828, dont le statut diffèrera que très peu de celui des esclaves, puis plus tard, des chinois venus du Canton, enfin, des indo-pakistanaïses.

À partir de ces quelques éléments historiques, il y a plusieurs choses à noter, la première étant que dès les prémices de l'Histoire de la Réunion, nous pouvons constater d'une part les déportations et l'esclavage, d'autre part une certaine dichotomie Noir/Blanc (liée à toute société esclavagiste), cependant atténuée à la Réunion par la prolétarisation d'une couche blanche de la population. De plus, dans ce système colonial, va se développer toute une

idéologie par rapport aux cafres (c'est-à-dire les esclaves dont les descendants portent encore aujourd'hui ce surnom), visant à les inférioriser non seulement physiquement mais aussi psychologiquement. Tout un système de répression se mettra en place afin de leur faire systématiquement oublier leurs racines et leurs cultures, les marquant définitivement d'un déracinement originel.

Pour finir sur cette mise en contexte, et pour revenir vers les transmissions, il nous faut noter qu'était interdite à la Réunion jusque dans les années 80 la pratique du Maloya (musique traditionnelle Réunionnaise issue de l'esclavage), était réprimé l'usage du créole. La fête de l'abolition (20 Décembre) n'a commencé à être réellement fêtée qu'à partir de ces mêmes années 80 (c'est-à-dire après l'élection de François Mitterrand).

Ce bref tableau de l'histoire Réunionnaise nous donne un aperçu de ce que peut être l'héritage identitaire et mémoriel des Réunionnais : se posent donc différentes questions parmi lesquelles quelle(s) mémoire(s) de l'esclavage ? Qu'est-ce qui est rappelé (ou oublié) et qui prend acte dans les identités ? Mais aussi, quelles dimensions identitaires et mémorielles incombent à la migration, enfin, qu'est-ce qui, du fait migratoire, prend acte sur les identités et les mémoires ? Pour résumer : quelle(s) action(s) réciproque(s) ?

La mémoire collective

Haas et Jodelet (2000) définissent la mémoire collective comme « une entité sociale dynamique, inscrite dans une temporalité et ancrée dans un espace symbolique permettant de poser le cadre de son fonctionnement et les conditions de sa restructuration dans le présent » (p.129). La mémoire collective est donc conçue dans une dynamique en rapport au temps et à l'espace, elle peut donc être mouvante selon ceux-ci. Il est donc envisageable de concevoir des *faces* plus ou

moins cachées de celle-ci selon la période et l'espace (les fameux « cadres sociaux » de Halbwachs, 1925). Ainsi, à travers l'évolution de l'individu ou du groupe, la/les mémoires évoluent (Halbwachs, 1925, p.123).

La mémoire sociale étant donc évolutive, Halbwachs nous dit que « chaque mémoire individuelle est un point de vue sur la mémoire collective, que ce point de vue change selon la place que j'y occupe, et que cette place elle-même change suivant les relations que j'entretiens avec d'autres milieux » (1950, p. 94). Nous pouvons donc déjà supposer l'action que peut avoir la migration sur les mémoires, partant donc du présupposé que celle-ci amènerait un remaniement mémoriel compte tenu, d'une part du changement d'espace, de l'éloignement plus ou moins grand dans le temps, mais également dans la position, dès lors occupée, de migrant en métropole.

Nous pouvons en conséquence établir que dans l'hypothèse où l'Esclavage serait souvent rappelé par les Réunionnais, c'est qu'il constitue encore aujourd'hui un élément puissant de l'identité Réunionnaise mais aussi, en lien avec les réalités actuelles. La question qui se pose dès lors est de savoir si l'Esclavage peut être revendiqué par analogie au temps présent, et/ou par un besoin de légitimation de l'Histoire.

Mémoires et identités sociales

La mémoire sociale peut être renforcée par la nécessité d'établir une continuité et une cohésion de l'identité sociale. De fait, cette illusion de continuité sociale, met en relief le caractère identitaire de la mémoire sociale ; pour ainsi dire, la mémoire constitue l'identité (De Rosa & Mormino, 2002 ; Haas & Jodelet, 1999 ; Halbwachs, 1925, 1950). Si l'identité sociale est conçue dans une logique de continuité et de cohérence, la mémoire sociale en est une corollaire (Haas & Jodelet, 1999 ; Halbwachs,

1950). C'est la mémoire sociale qui fait le lien entre le passé et le présent, entre les groupes d'hier et les groupes d'aujourd'hui : « [La mémoire sociale] se persuade que le groupe reste, est resté le même » (Halbwachs, 1950, p.140). Nous pouvons donc concevoir la mémoire sociale comme une stratégie identitaire groupale dont le but serait de resserrer l'identité collective.

Nous pouvons de même supposer que dans la migration, cette mémoire sociale puisse être d'autant plus renforcée qu'il y a *menace* pour l'identité groupale, pour son intégrité, sa cohérence et sa continuité. Tout se passe donc comme si le présent faisait lien entre identité et mémoire sociales. Le groupe puise dans sa mémoire les éléments du passé qui constituent ses valeurs, croyances et normes (Halbwachs, 1925) mais aussi ceux qui sont en congruence avec les intérêts et attentes présentes (Deschamps *et al.*, 2001, 2002 ; De Rosa & Mormino, 2002 ; Halbwachs, 1950 ; Stoetzel, 1978), leur donnant par ailleurs un sens et une cohérence. L'identité servirait donc de légitimation de la mémoire, et celle-ci, de légitimation de l'identité. Il s'agit donc, dans son rapport au présent, de voir l'action du groupe sur la mémoire (reconstruction du passé dans les intérêts présents) et l'action de la mémoire sur le groupe (construction du présent par rapport au passé). L'identité et la mémoire étant dès lors indissociables, et inévitablement liées aux situations actuelles. « L'identité n'est possible que parce qu'il y a mémoire » (Wieviorka, 2006, p.164), cependant, la question qui se pose dès lors est quelle identité pour quelle mémoire ?

Récit officiel

Nous avons évoqué la politique d'assimilation coloniale associée à une certaine répression mémorielle, nous devons ainsi nous interroger sur ce que l'on transmet aujourd'hui, officiellement de l'Histoire.

L'Histoire est relatée différemment selon les intérêts du groupe (Halbwachs, 1925, 1950 ; Namer, 1987). De la même manière, Ricœur (2000) exprime ceci à travers les « abus de mémoire » et « les abus d'oublis » (p.98) dénonçant les « mémoires imposées » à travers l'histoire « autorisée » (p.104). Aussi, évoque-t-il les « mémoires empêchées » (p.83), mais également les « mémoires manipulées » (p.97). Nous pouvons supposer, dès lors, qu'il s'agit, dans la manière dont l'Esclavage leur (et nous) est transmis, d' « abus d'oublis » mais également, une certaine instrumentalisation de celle-ci dans les transformations qu'elle subit. Nous pouvons de ce fait nous demander ce qui est rappelé par les sujets Réunionnais, qu'est-ce qui pour eux prend sens, et en même temps, nous interroger sur les éventuels silences et oublis, mais également transmissions : que sait-on de son histoire ? Et comment ?

Se posent donc à travers ceci les questions de l'oubli et du tabou. Nous avons évoqué la double filiation des Réunionnais, double parce qu'une île métissée, mais double également car y cohabitent descendants de colons et descendants d'esclaves (groblans, yabs et cafres). Nous pouvons supposer un côté tabou de l'histoire pouvant être lié à cette ambiguïté *héréditaire*, et supposer également qu'il y aura des différences en termes de revendications mémorielles selon son ascendance historique. Ainsi, Laplantine (1997) nous rappelle que « la condition métisse est souvent difficile à assumer, [...] une partie de soi, marquée chromatiquement par une trace d'infamie, est susceptible de réactualiser la révolte ou la honte et une autre, par une trace de domination, de faire ressurgir de la culpabilité » (p.32). La question étant alors de savoir quelle est la fonction du tabou ou de l'oubli dans le ressenti mémoriel. Nous pensons par exemple que seuls ceux qui ont une attache, et une *identité nationale* élevée auront pour « volonté » de taire l'Esclavage, puisque celui-ci les remettrait en cause, mais

remettrait également en cause la France, et son autorité. A l'inverse, plus il y aura détachement de la France, plus il y aura remise en cause du silence autour de l'Esclavage. Le souci avec un tel schéma est également, avec la revendication d'une identité française, une annihilation d'une identité et d'une mémoire Réunionnaise, « le sujet qui s'identifie à la nation y trouve une identité et une mémoire. Mais il participe aussi, consciemment ou non, à des processus de production et de diffusion d'une histoire qui impose aux victimes, aux perdants et à leur éventuelle descendance, l'amnésie, l'oubli, la forclusion » (Wieviorka, 2001, p.169).

Méthodologie

Pour répondre à ces différentes interrogations, nous avons mené 19 entretiens semi-directifs. L'objectif était d'évaluer les mémoires de l'Esclavage, c'est-à-dire de comprendre qu'est-ce qui est retenu, qu'est-ce qui est oublié, comment ceci est relaté, mais également, de voir ce qui fait lien aux identités sociales, y compris dans les valeurs accordées. Notre hypothèse principale repose sur l'idée que cette histoire, quoique taboue et réprimée, subsiste de manière insidieuse à travers les identités au sens où elle contribuerait à une certaine dévalorisation identitaire (même si nous pensons que certaines stratégies individuelles ou collectives sont mises en place pour sauvegarder une identité positive). Nous pensons d'autre part que la migration provoque un éveil identitaire et parfois mémoriel. Par ailleurs, nous pensons, nous basant sur de précédents résultats qu'il y a un effet par rapport à l'âge et/ou l'ancienneté de migration, nous avons remarqué d'importantes différences générationnelles, nous basant sur trois groupes d'âges différents, nous avons pu constater des changements en termes d'identités et de rappels aux mémoires.

Nous pensons également qu'il y a un effet de descendance historique, les *cafres* étant sans doute plus à même de revendiquer l'Esclavage, tandis que les *yabs* étant certainement dans une plus grande ambiguïté par rapport à leurs ascendants.

Résultats

Les résultats que nous allons présenter succinctement ont révélé :

- Concernant la migration, nous avons constaté le rôle de la celle-ci sur les identités et mémoires : partant d'un fait saillant qui est la confrontation à l'Autre entraînant une remise en question identitaire, elle agit sur la conscience de soi, la conscience de l'Autre mais aussi sur la conscience de sa culture, de son île et de son histoire pour certains. La migration, et surtout son ancienneté tendent donc à faire changer les individus dans leurs identités mais également dans leurs réminiscences et mémoires.

- Pour ce qui est du récit historique : nous avons vu que pour la plupart des sujets cette question pose problème, nous avons donc entendu très régulièrement à cette question « *je ne peux pas vous raconter, je ne connais pas* », « *je ne sais pas, c'est pas évident* », ou encore « *je ne sais pas quoi répondre, l'esclavage c'est un domaine que je ne connais pas très bien [...] je ne préfère pas parler là-dessus* ». Ainsi, en dehors du groupe de 30/40 ans, le reste de nos sujets dans leur ensemble ne connaît pas ou ne veut pas aborder cette question. Un autre point transversal à tous nos sujets est la dénonciation d'un manque de transmission, qu'elle soit scolaire ou familiale. Par ailleurs, il faut souligner le mot *honte* qui parsème presque tous nos entretiens, honte qui revêt différents aspects allant de la honte de l'histoire (avoir été dominés), à la honte de soi (dans une dévalorisation), ces deux points étant évidemment extrêmement liés, dans une certaine *aliénation*, basée sur les mémoires de l'esclavage et sur l'assimilation coloniale.

- Pour ce qui est des mémoires et des générations : Les jeunes sont dans un certain refoulement, l'oubli (ou en tout cas, la volonté d'oublier), les cadets dans une revendication véhémement de l'esclavage et dans une certaine réactualisation puisque évoquant désormais un « *esclavage mental* » et ce d'autant plus, que migrer semble pour eux être une nouvelle déportation. Enfin, les aînés sont partagés entre ceux pour qui l'esclavage est tabou avec une volonté nette d'oublier, et ceux qui, après recherches personnelles et connaissances de l'histoire, sont dans une relativisation et un euphémisme, quoique nous tendrons à les rapprocher d'une même volonté (qui nous le verrons, tient à l'identité) d'oublier pour mieux être (en l'occurrence français).

- Enfin, pour ce qui est du vécu identitaire : les groupes le plus jeune et le plus âgé tendent vers une identité davantage française. Ainsi, pour les plus jeunes, celle-ci semble constituer une identité de référence : « *dire qu'on est français, ça suffit France* » avec même l'idée de « *mettre de côté* » la Réunion, « *on est une France à part entière, une France dans la France* ». Cependant, l'identité Réunionnaise est remise en avant par réponse au rejet qu'ils ont pu ressentir ici, ainsi elle semble pour certains être un repli ou une particularité sans être l'identité primordiale : « *je suis française mais j'ai la particularité d'être Réunionnaise* ». Il y a donc un partage identitaire, une recomposition. Pour les plus âgés, la revendication identitaire est presque exclusivement française. Il y a tout d'abord une affirmation que l'on pourrait dire logique de la francité : « *moi je me sens française parce que la Réunion, c'est un département français* ». Il y a également une affirmation que l'on pourrait cette fois dire fière et patriotique (d'ailleurs tous s'affirment comme tel) : « *je ne parle que de la France parce que je suis français !* ».

- Pour le groupe cadet, nous sommes dans une tendance complètement inverse : le constat est simple : rejet total et sans appel de l'identité française, avec parallèlement, une revendication identitaire Réunionnaise. Ceci

semblant être lié à la migration essentiellement, puisque comme pour les plus jeunes, le racisme subit ici les a amené à remanier cette identité, ainsi ils disent essentiellement : « *je me sentais français à la Réunion, mais ici non, comme un étranger* ».

- Par ailleurs, ce qui est très surprenant, c'est que quelque soit le groupe et l'ascendance historique, la grande majorité des sujets s'estiment être descendants d'esclaves. Ce qui pour certains amènent des propos surprenants puisque pour les yabs, cette descendance est compromise et semble les mettre dans un certain dilemme que cependant, ils s'emploient à régler par certaines stratégies. Ainsi, il y a ceux qui sont dans un certain déni : « *c'est pas parce qu'il [son grand-père] dit que je suis blanc parce que mon père est blanc que moi-même je suis blanc [...] j'ai du sang d'esclave qui coule aussi dans mes veines* » ou encore « *comme on est des métis moi je me sens noir aussi, même si je suis blanc, je suis noir* ».

- Enfin, et pour conclure avec ces résultats, nous avons donc constaté que plus l'identité tendait vers la francité, plus la mémoire était tue. Inversement, plus l'identité tendait vers la Réunionnaiseté, plus l'Esclavage était revendiqué.

Discussion

Mémoires et identités sociales sont donc bien multiples mais aussi liées, l'identité est, comme nous le présagions, remaniée dans la migration, mais ce qui est à noter tout particulièrement, est que quelque soit l'orientation identitaire, le choix opéré a pour objectif une revalorisation. Différentes stratégies sont dès lors adoptées allant de l'assimilation à un autre métropolitain, corrélée le plus souvent au rejet de son groupe initial Réunionnais ; au rejet de l'autre métropolitain, corrélé à une assimilation à son groupe originel. Dupont (2003) distingue, en ce sens, les individus « peu identifiés » (p.79) qui auront tendance à vouloir s'écarter de leur

groupe et d'un stigmatisme reconnu et perçu négativement : « on a honte de l'autre pour qui la société reste son semblable » (Poli, 2001, p.204) ; tandis que les individus fortement identifiés refusent la définition négative du stigmatisme et lui apportent une définition davantage positive (Dupont, 2003). Ainsi, le renversement du stigmatisme « met fin à la honte » (Wieviorka, 2001, p.126).

Nous avons donc pu attester du fait que plus l'identité tendait vers la francité plus les mémoires de l'Esclavage tendaient vers la relativisation, l'oubli. A l'inverse, plus la *réunionnaiseté* était revendiquée, plus l'Esclavage l'était également, dans une réactualisation intense de celui-ci.

Les questions qui se posent désormais sont : la mémoire préexiste-t-elle à l'identité ? Ou est-ce l'identité qui procure la « matière » de la mémoire ?

Nous pensons donc, que si la mémoire préexiste à l'identité, puisqu'elle forme l'identité, un remaniement identitaire peut cependant remanier les mémoires. Ainsi, Paez et al. (2006) montrent que quand il y a une forte identification à un groupe que l'on ne peut quitter, il peut y avoir pour faire face aux événements historiques négatifs des stratégies de l'ordre du silence ou du négationnisme.

Du reste, si « l'identité n'est possible que parce qu'il y a mémoire » (Wieviorka, 2006, p.164), nous pouvons penser à la lumière de nos résultats, que la mémoire n'est possible que parce qu'il y a identité. Sans la volonté de se revendiquer Réunionnais, la mémoire reste tue, ou tombe dans l'oubli.

D'ailleurs, le groupe qui s'est montré le plus surprenant est celui des cadets pour qui « l'histoire bégaye » (Mottez, 1999, cité In Wieviorka, 2001, p.129) puisque tout est pour eux répétition : répétition d'identité (*toujours esclaves*), répétition de migration (*toujours déportés*) et pour ainsi dire, répétition de mémoires, qui au fond n'en est plus une, puisqu'elle est *revécue*. Ainsi, la mémoire n'est

pas seulement remaniée pour plus de cohésion identitaire, elle est l'identité : « Passé et présent pouvant [...] aller jusqu'à se confondre dans l'expérience de la mémoire » (Muxel, 2002, p.25). Nous revenons donc également aux « cadres sociaux » (Halbwachs, 1925), puisqu'il s'agit également de cadres, en l'occurrence migratoires, qui rappellent la mémoire. Ainsi, « la raison de [la] réapparition [des souvenirs] n'est pas en eux mais dans leurs rapports à nos idées et perceptions d'aujourd'hui » (Halbwachs, 1925, p.141-142).

Notre groupe le plus jeune, semble lui être davantage dans une idéalisation de la métropole qui ne passe pas. Si nous évoquions, pour le groupe aîné, un tabou autour de l'Esclavage, pour les plus jeunes il s'agirait davantage d'oubli. La distinction que nous faisons ici se base sur l'idée que les uns *ne veulent pas savoir*, avec tout ce qui est de l'ordre non seulement des relativisations, minimisations mais également, de l'exclusion de la France de cette histoire. Ainsi, l'identité française serait une réponse à une mémoire dont on ne veut plus parler. Tandis que pour les autres, il s'agit de *ne pas pouvoir savoir*, avec toutes les déclarations d'ignorance que nous avons entendu, mais également, une volonté qui accompagne cet oubli. Ainsi, ces deux groupes se rejoignent dans le fond sur une même réponse identitaire française

En conséquence, ce sont les groupes les plus identifiés nationalement qui veulent oublier, qui veulent également ne pas se sentir esclaves, et qui rejettent davantage encore l'identité Réunionnaise. Comme si, finalement tout cela suivait un fil, guidé par la valorisation identitaire. En effet, tout se passe comme si être Réunionnais, c'était être en position dévalorisante *versus* la position valorisante que serait l'identité française. Ainsi, il s'agit d'oublier ses racines constituantes, oublier par là aussi l'esclavage, oublier la culpabilité de la France (mais également la sienne comme on a pu le voir avec ces yabs se revendiquant descendants d'esclaves), mais

aussi oublier sa honte, et en définitive tenter de faire table rase du passé. A contrario, revendiquer sa position de descendants d'esclaves, c'est revendiquer sa *réunionnaiseté*, accuser les coupables (ou les déplacer, de nouveau avec les yabs descendants d'esclaves), oublier sa honte, et condamner celle des autres.

Conclusion

Nous avons pu constater dans cette recherche, à quel point les mémoires liées à un fait historique tragique peuvent rester prégnantes dans les identités. Oublis et mémoires sont parties prenantes des identités, les uns semblant être les causes des autres mais également des stratégies identitaires dont l'objectif est la sauvegarde d'une identité sociale positive. Mieux vivre avec son passé, soit en le prenant, en le réalisant, soit en le rejetant, comptant, en définitive, sur le temps pour réparer. Ainsi, « l'oubli n'est pas le contraire de la mémoire, il est sa face cachée » (Haas, 2002, p.68).

Quels que soient les instruments (politiques ou non) utilisés pour bannir les mémoires négatives des sociétés, une mémoire non dite, est une mémoire « qui ne passe pas » (Conan et Rouso, 1994). De fait et paradoxalement, même quand on voudrait ne pas dire l'histoire, la taire (comme la société – et dans notre cas, la politique également – l'y porte), les mémoires de l'Esclavage semblent tout de même agir. Elles agissent parfois dans les réactualisations, comme pour revivre quelque chose que l'on ne savait pas, et qu'au fond, on découvre, prenant acte, dès lors, dans des identités révoltées, des identités en souffrance criant pour se faire entendre. Mais, elles peuvent agir aussi dans des silences, des non-dits, des oublis qui, insidieusement, passent dans des identités dévalorisées (ou dévalorisantes, en référence à la honte), dans un certain mépris de l'Autre comme par mépris de l'histoire. La mémoire emprunte d'autres chemins pour se faire entendre, et,

quoiqu'on ne veuille parfois l'écouter, elle passe dans les identités (Ricœur, 2000).

Enfin, génération et migration sont des facteurs qui se doublent. Si, le vécu générationnel semble être prédominant dans le ressenti mémoriel, et donc identitaire, la migration révèle. Elle semble pousser au paroxysme les vécus mémoriaux et identitaires.

Références bibliographiques

- Bessiere, P. (2005a). La morale de l'histoire. In Weber (Ed). *Le monde créole : peuplement, sociétés et conditions humaines, XVII^e-XX^e siècles : mélange offert à Hubert Gerbeau*. (pp. 331-340). Paris : Les Indes Savantes.
- Bessiere, P. (2005b). De la fêtekaf...In L. Médéa (Ed). *Identité et société Réunionnaise : nouvelles perspectives et nouvelles approches*. (pp. 23-41). Paris : Karthala.
- Conan, E. & Rousso, H. (1994). *Vichy, un passé qui ne passe pas. Pour une histoire du XX^e siècle*. Paris : Fayard.
- Croizet, J.C. & Leyens, J.P. (Eds) (2003). *Mauvaises réputations ; réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris : Armand Colin.
- De Rosa, A. & Mormino, C. (2002). Au confluent de la mémoire sociale : étude sur l'identité sociale européenne. In S. Laurens & N. Roussiau (Eds.) *La mémoire sociale, identités et représentations sociales* (pp.119-138). Rennes : PUR.
- Deschamps J.C., Francisco Morales J., Paez D. & Worchel S. (1999). *L'identité sociale*. Grenoble : PUG.
- Deschamps, J.C., Paez D. & Pennebaker, J. (2001). *Mémoire collective des événements sociopolitiques et culturels : représentations sociales à la fin du millenium*. Psychologie et société, 2, 26-53.
- Deschamps, J.C., Paez, D. & Pennebaker, J. (2002). Mémoire collective et Histoire à la fin du second millénaire. In S. Laurens & N. Roussiau (Eds.) *La mémoire sociale, identités et représentations sociales* (pp. 245-258). Rennes : PUR.
- Dupont, E. (2003). Emotions et groupes stigmatisés. In J.C. Croizet et J.P. Leyens (Eds) *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. (pp. 61-92). Paris : Armand Colin.
- Finley, M.I. (1981). Mythe, mémoire, histoire : les usages du passé. Paris : Flammarion.
- Fuma, S. (1996). Colonialisme et aliénation culturelle, l'exemple de l'Ile de la Réunion. In Carenani & J.P. Jardel (Eds.) *De la tradition à la post-modernité* (pp.283-287). Paris : PUF.
- Haas, V. (2002). La face cachée d'une ville. In T. Ferenczi (Ed) *Devoir de mémoire, droit à l'oubli ?* (pp. 59-72). Paris : Ed. Complexe.
- Haas, V. & Jodelet, D. (1999). Pensées et mémoire sociales. In J.P. Pétard (Ed.) *Manuel de psychologie sociale*. (pp. 113-160). Paris : Ed. Bréal.
- Haas, V. & Jodelet, D. (2000). La mémoire, ses aspects sociaux et collectifs. In Roussiau N. (Ed.) *Psychologie sociale* (pp.121-134). Paris : In Press.
- Halbwachs, M. (1925) (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : A. Michel.
- Halbwachs, M. (1950) (1997). *La mémoire collective*. Paris : PUF.
- Labache, L. (2005). De la communauté Réunionnaise en migration. In Médéa (Ed). *Identité et société Réunionnaise : nouvelles perspectives et nouvelles approches* (pp. 89-107). Paris : Karthala.
- Laplantine, F. & Nouss, A. (1997). *Métissage*. Paris : Flammarion.
- Laurens, S. & Roussiau, N. (Eds.) (2002). *La mémoire sociale, identité et représentations sociales*. Rennes : PUR.
- Live, Y.S. (1999). Sociologie de la Réunion : mutations, paradoxes, représentation, migration. In Cherubini B. (Ed) *La recherche anthropologique à la Réunion : Vingt années de travaux et de coopération régionale* (pp.185-203). Paris : L'Harmattan.
- Medea, L. (Ed) (2005). *Identité et société Réunionnaise : nouvelles perspectives et nouvelles approches*. Paris : Karthala.
- Mottez, B. (1999). Une page d'histoire. In P. Gruson et R. Dulong (Eds). *L'expérience du déni. Bernard Mottez et le monde des sourds en débat*. Paris : Ed. de la MSH.
- Muxel, A. (2002). *Individus et mémoires familiales*. Paris : Nathan.

- Namer, G. (1987). *Mémoire et société*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Paez D., Marques J., Valencia J. & Vineze O. (2006). *Dealing with collective shame and guilt*. *Psicología Política*. N°32, 59-78.
- Poli, A. (2001). Les jeunes face au racisme dans les quartiers populaires. In M. Wiewiorka et J. Ohana (pp.198-205). *La différence culturelle, une reformulation des débats*. Colloque de Cerisy – juin 99. Paris : Ballard.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.
- Stoetzl, J. (1978). *La psychologie sociale*. Paris : Flammarion.
- Taboada-Leonetti, I. (1972). Le problème de l'identité chez les migrants des départements d'Outre Mer, L'exemple Réunionnais. In *Sociologie du travail*, N° 3, 294-315.
- Taboada-Leonetti, I. (1975). *De l'aliénation à la prise de conscience. Itinéraire de l'identité des migrants Réunionnais en métropole*. Thèse de 3^{ème} cycle, Université de Paris, Sorbonne.
- Verges, F. (2001). Peuple créole, identité ethnique à l'île de la Réunion. In Wiewiorka M. et Ohana J. (Eds) *La différence culturelle, une reformulation des débats*. (pp. 217-228). Paris : Ballard.
- Verges, F. (2005). Solidarités. In Médéa (Ed). *Identité et société Réunionnaise : nouvelles perspectives et nouvelles approches* (pp. 285-307). Paris : Karthala.
- Wiewiorka, M. (2001). *La différence*. Paris : Ballard.
- Wiewiorka, M. & Ohana, J. (Eds) (2001). Colloque de Cerisy – Juin 1999.

Le processus de l'ancrage : l'hypothèse d'une familiarisation à l'envers*

Nikos Kalampalikis*

Maître de conférences en psychologie sociale, Université Lyon 2 (EA GRePS), Equipe PSeCO

Résumé

Un des deux processus majeurs intervenant dans la formation des représentations sociales est celui de l'ancrage. Ce dernier, rend compte de l'intervention de cadres de pensée préexistants, culturellement disponibles et accessibles, dans l'incorporation de la « nouveauté ». Autrement dit, grâce à l'ancrage, la représentation entre dans le social, devient « familière » pour le groupe tout en restant tributaire des systèmes de catégorisations antérieures, des réseaux de significations existants. Ce « déjà-là », ce système de savoirs, influence à son tour le destin et le degré de l'intégration progressive de la nouveauté en lui attribuant une priorité (temps), une valeur (évaluation), une hiérarchie (classification), un nom (dénomination). Grâce à son alliance, sa mise en rapport avec ce réseau, le nouvel élément devient reconnaissable, imaginable et fonctionnel, en un mot représentable, objet social et médiateur d'interprétations au sein d'un groupe social. Se familiariser avec un objet, une idée ou une personne revient à lui conférer un sens et une existence. Au contraire, une chose non-classifiée et non-nommée est étrangère, inexistante et en même temps menaçante. Lors de cette communication, tout en nous basant sur les développements les plus récents de la notion d'ancrage, nous tenterons de proposer l'esquisse d'une hypothèse qui suggérera que la familiarisation traditionnellement attribuée à l'ancrage peut également fonctionner à l'envers, transmettant et garantissant le non-familier, s'assurant que le non-familier reste ainsi, instituant l'étrangéité.

Mots clés : ancrage, transmission, familiarisation, étrangéité

* Les réflexions proposées ici ont été présentées initialement lors des « Journées de réflexion sur les transmissions » organisées par l'EA GRePS et les étudiants du Master 2 recherche « Représentations et transmissions sociales ». Les discussions qui ont suivies ont permis de travailler à quatre mains une version plus complète publiée récemment (Kalampalikis & Haas, 2008) lors d'un numéro thématique sur les représentations sociales de la revue *Journal for the Theory of Social Behaviour* coordonné par Sandra Jovchelovitch et Ivana Markova à l'occasion de la traduction en anglais de l'ouvrage classique de S. Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*.
(contact : nikos.kalampalikis@univ-lyon2.fr)

« Il faut rendre familier l'insolite et insolite le familier, changer le monde tout en le conservant comme notre monde » (Moscovici, 1976)

Les principes du processus de l'ancrage

Le processus de l'ancrage est aussi ancien que la théorie des représentations sociales. Il a été proposé, dès la formulation initiale de la théorie, comme étant, avec le processus d'objectivation, l'un des deux principaux mécanismes de formation des représentations sociales (cf. p.ex. Moscovici, 1976, 2000 ; Rouquette & Flament, 2005 ; Viaud, 2000 ; Wagner & Hayes, 2005). Rappelons brièvement ici que l'ancrage sert à tisser des liens de parenté entre les significations nouvelles issues de la sphère sociale et le réservoir des connaissances déjà existantes, culturellement disponibles et accessibles. Il est actualisé par la nécessité de minorer la part d'incertitude contenue dans la nouveauté (d'une information, d'une image, d'un événement, d'une notion, d'une théorie, d'une personne, d'un groupe etc.), par la volonté de faire face à l'inconnu que représente la nouveauté, par l'envie de réduire le vide de compréhension et de communication à propos de cette nouveauté. Métaphoriquement parlant, l'ancrage satisfait la soif de familiarisation avec le non-familier. Autrement dit, grâce à l'ancrage, la représentation entre dans le social, devient « familière » pour le groupe tout en restant tributaire des systèmes de catégorisations antérieures, des réseaux de significations existants.

Ce « déjà-là », ce système de savoirs, influence à son tour le destin et le degré de l'intégration progressive de la nouveauté en lui attribuant une priorité (temps), une valeur (évaluation), une hiérarchie (classification), un nom (dénomination). Grâce à son alliance, sa mise en rapport avec ce réseau, le nouvel élément devient reconnaissable, imaginable et fonctionnel, en un mot *représentable*, objet social et médiateur d'interprétations au sein des groupes sociaux. Se familiariser avec un objet, une

idée ou une personne revient à lui conférer un sens et une existence. Au contraire, une chose non-classifiée et non-nommée est étrangère, inexistante et, en même temps, menaçante.

Lors de cet article je souhaite me focaliser sur ces cadres de pensée préexistants, vecteurs de transmission par excellence¹. Véritables outils mentaux de compréhension, d'interprétation du monde, d'interaction avec les autres, ces cadres, culturellement prégnants, forgent, dictent, anticipent et renouvellent le réel. Ces catégories sociocognitives, offrent des modèles de transmission, de lecture et d'interprétation d'une réalité par définition multiple et de surcroît de plus en plus complexe. Ils contribuent largement à la constitution et à l'expression de rapports sociaux (par des processus sociocognitifs tels la classification, la comparaison, l'analogie, la dénomination, la prototypicalité).

Au delà du familier

Une vision *conservatrice* de l'ancrage consisterait à le réduire à un simple méta-système normatif. Selon cette vision, le nouvel objet en question hériterait simplement des attributs normatifs de la catégorie qui vient lui conférer un sens mou et consensuel. Il devient ainsi, malgré sa nouveauté, un élément parmi d'autres, un nouvel élément certes, néanmoins *conservant* la majeure partie des principes organisateurs de base de la catégorie au sein de laquelle il vient s'insérer. Incorporation mécanique, dynamique de changement orientée vers l'intérieur, transmission passive, voici au moins trois des caractéristiques de cette vision.

¹ Willem Doise (1992-3) a différencié trois différents types d'ancrage (psychologique, psychosociologique, sociologique) organisateurs de nos rapports symboliques basés sur nos positions et appartenances sociales. Il ne s'agit guère de revenir dessus ni de proposer un type d'ancrage complémentaire.

Une vision *idéaliste* de l'ancrage consisterait à le penser sous forme d'un mécanisme pacificateur, un réservoir de connaissances antérieures dans lequel vient s'inscrire et se propager un nouvel élément fonctionnel. Ce dernier confère à la catégorie sa nouveauté, transforme partiellement le prototype, oeuvrant, à long terme, pour une transmission active du changement.

Deux visions différentes, l'une statique, l'autre dynamique, qui, néanmoins ont un point en commun, à savoir, une certaine politique de l'incorporation de la nouveauté, une politique de familiarisation « positive ».

Dès lors, comment expliquer la persistance d'un certain nombre de familiarisations « impossibles », notamment celles qui touchent à l'altérité sous toutes ses formes (Jodelet, 1989 ; Kalampalikis, 2007) ou encore la transmission de périodes historiquement délicates ? (Haas, 2002).

Une des fonctions principales attribuées à l'ancrage est bien la domestication de l'étrange. Cela présuppose, pour continuer dans la métaphore, des catégories ouvertes à la nouveauté et à l'étrange, caractérisées donc par un certain sens d'hospitalité. Les règles d'hospitalité instituées par la loi à Athènes et à Rome imposaient l'accueil de l'étranger. Elles préconisaient même l'échange de la moitié d'un symbole qui prenait la forme d'un objet et qui créait un lien et une dette. Néanmoins, à aucun moment, les règles d'hospitalité ne signifiaient l'acceptation de l'étranger sous un autre statut que celui de l'étranger. Incorporation de la nouveauté, familiarisation avec l'étrange, certes, mais maintient du statut de l'étranger. Une procédure opposée, mais relativement symétrique menant cette fois-ci vers l'exclusion était celle de l'ostracisme. Une fois de plus, un objet, une coquille ou un morceau de poterie (cf. Figure 1), sert à inscrire le nom de celui que la communauté a collectivement décidé de bannir, d'exclure, sans possibilité de recours, par ailleurs. Désaffiliation envers le familier,



défamiliarisation, recomposition et protection de la catégorie initiale.

La parole de la société a besoin de cette société pour traduire son intelligibilité. Nous tenterons ici de proposer l'esquisse d'une hypothèse qui suggérera que la familiarisation traditionnellement attribuée à l'ancrage peut également fonctionner à l'envers, transmettant et garantissant le non-familier, s'assurant que le non-familier reste ainsi, instituant l'étrangéité.

Exemples d'études

Prenons un exemple classique dans l'étude de D. Jodelet (1989) sur la maladie mentale. Je rappelle ici rapidement que cette auteure avait mis en évidence, dans une monographie devenue désormais classique, la permanence et le renforcement de la croyance archaïque sur la contagion de la folie au sein d'une communauté qui avait la particularité de vivre avec les malades mentaux. Cette croyance, qui remplissait des fonctions de protection et de défense symbolique de la communauté contre une altérité "menaçante", se réactivait bel et bien malgré, ou à cause, de l'introduction des médicaments. "Tout se passe, écrivait Jodelet (1988, p. 403), comme s'il y avait une mise en réserve dans la mémoire sociale d'une interprétation de la réalité que l'on élimine pas tout à fait au cas où surgiraient des informations la rendant utile. Sorte de garantie contre l'inconnu de l'avenir". Voici une illustration d'une familiarisation à l'envers, d'une familiarisation avec l'étrangéité de la maladie mentale qui, de plus, résiste à la nouveauté qui pourrait la mettre en cause. Ici, la transmission prend l'allure d'une protection.

Arrêtons-nous un instant sur un autre exemple classique, emprunté à la phénoménologie, à un texte qu'Alfred Schütz lui-même titrait « essai de psychologie sociale ». Il s'agit de deux brefs et sublimes articles de Schütz (2003), *L'étranger* et *Celui qui rentre au pays*, à l'aide desquels l'auteur questionne le problème de la familiarisation que cela soit pour la personne qui quitte ces cadres collectifs habituels de fréquentation, d'appartenance et de vie tout en restant dans un même groupe culturel (pluralité de la différence intra) pour l'un, et le retour de l'étranger à son pays d'origine. Les deux textes sont caractérisés par une aporie commune, celle d'une familiarisation délicate voire impossible, à cause ou malgré la domestication de ces catégories initiales. Un groupe social proche, mais différent n'est pas plus familier qu'un groupe primaire après une longue absence.

En effet, nous avançons qu'à la différence sans doute de la pensée scientifique, la pensée sociale, notamment celle de l'altérité (Jodelet, 2005), n'est pas toujours compatible avec la familiarisation « positive ». Cette hypothèse a été nourrie initialement par une étude, publiée récemment (Kalampalikis, 2007), que je présenterais ici brièvement. Elle s'est un peu plus renforcée par la suite par d'autres lectures et études. La recherche en question concerne l'antagonisme entre deux groupes nationaux pour un nom. Un conflit autour d'une dénomination. Cette dernière, véritable pomme de discorde, représente des enjeux identitaires capitaux pour chaque groupe, à la fois vitaux et incompatibles. Des significations identitaires qui forgent le savoir national, transmises via l'histoire nationale, son enseignement, l'appareillage symbolique de la nation.

Je me suis intéressé aux argumentaires des jeunes grecs relatifs à la dénomination de leur pays voisin, la République de Macédoine. Une appellation impensable pour le corps social grec, encore aujourd'hui. Ce conflit révèle une menace identitaire (et imaginaire) assez palpable entre les deux groupes nationaux, un risque

d'indifférenciation identitaire. Deux groupes nationaux revendiquent un même nom appartenant à des périodes de l'histoire qui n'ont pas été apprises, transmises et représentées de la même manière. Dans une partie des résultats relatifs au nom de la « République de Macédoine » dans le parler grec, nous avons constaté la difficulté à nommer, penser, percevoir, classifier, bref, se représenter l'autre à partir d'un nom-étiquette que le groupe a décidé de lui attribuer, celui de « Skopje-Skopjiens ». Ces qualificatifs conçus et utilisés uniquement par et pour le groupe national obéissent à une stratégie identitaire de mise en altérité (Jodelet, 2005), afin de rendre « l'autre » différent, étranger, pour ne pas dire, étrange. Étant donné que la totalité de nos sujets nommaient dans leur discours la République de Macédoine "*Skopje*", et ses habitants "*Skopjiens*", expressions parfaitement légitimes dans le discours social en Grèce, la question de la dénomination actuelle dans le langage courant semblait superflue. Au contraire, notre attention s'est focalisée sur le ou les noms souhaités par nos interviewés pour nommer cette république, autrement dit, sur l'appellation qu'ils préféreraient eux-mêmes. Plusieurs sujets ont donné deux ou trois appellations différentes, d'autres une seule, presque toutes excluaient la présence du mot Macédoine sous une forme grammaticale ou sous une autre dans les noms proposés.

Le nom actuel de la République de Macédoine au sein du discours public et du sens commun grecs, à savoir "*Skopje*", réunit la majorité des suffrages de nos sujets (53%), notamment chez ceux, qui sont originaires de la Macédoine grecque (61%). Ensuite, 35% de nos sujets, souhaitent un nom "*quelconque*" qui n'inclura pas le terme Macédoine sous une forme grammaticale ou sous une autre. Enfin, seul 11% des interviewés, composé exclusivement d'athéniens, déclare préférer l'actuel nom provisoire de la République de Macédoine, sous la forme du sigle F.Y.R.O.M., cachant le mot qui fâche et évitant sa prononciation. Sur la base de ces résultats, et en additionnant les deux premières préférences

nominales, nous observons, une fois de plus, l'expression largement majoritaire (88%) de la volonté de nommer la république voisine avec un nom qui n'inclura pas le terme *Macédoine*. De plus, force est de constater l'absence d'une appellation, autre que celle artificielle de sa capitale, qui conviendrait plus que cela à nos sujets. Dès lors, une fois le nom souhaité prononcé, nous demandions aux sujets d'attribuer, sur la base de cette affirmation, une nationalité à ces habitants. Le plus souvent, cette question provoquait l'étonnement et, parfois, l'embarras des interviewés. Elle leur demandait quelques secondes de réflexion, comme face à une question à laquelle on n'a jamais songé et qui tout d'un coup paraît importante. Ce n'est guère pour mettre en valeur notre question que nous affirmons cela, mais pour montrer, et refléter dans la mesure du possible, la surprise des sujets face à une question à laquelle ils se sont habitués à répondre exclusivement par la négative (*non Grecs*), ou par la tautologie du déni (*Grecs = Macédoniens*).

Toutefois, certains d'entre eux, ont finalement donné une ou même plusieurs réponses, on serait tenté de dire des hypothèses vérifiées, fort intéressantes quant à l'appartenance nationale de leurs voisins. Pourquoi parlons-nous d'hypothèses vérifiées ? Tout simplement parce qu'à la lecture des résultats on s'aperçoit de la difficulté de notre population à classer, à catégoriser ses "nouveaux" voisins dans des catégories dont la validité était attestée dans le passé. Mis à part l'aveu de l'ignorance ("je ne sais pas" – 22%), l'affirmation par la négative ("Non-Grecs" – 11%), ou la tautologie ("Skopjiens"- 14%) que nous avons commenté précédemment, il nous semble intéressant de souligner ici la deuxième réponse, celle de "Yougoslaves" (20%). Elle a été principalement choisie par les sujets originaires de la Macédoine grecque (31% vs 9%), et montre clairement la persistance d'un système de classification antérieur vis-à-vis d'un élément nouveau ("Skopje"). La nouveauté de cet élément est à relativiser

dans la mesure où il existait bel et bien auparavant comme nom d'une des six républiques de la fédération yougoslave, depuis environ 50 ans. Cependant, plusieurs sujets l'ont avoué au cours des entretiens, le nom de la ville, beaucoup plus celui de la république, leur était inconnu. En outre, la situation nouvelle dans laquelle cette classification est faite, à savoir l'enjeu nominal entre les deux pays, rend cet élément nominal différent, lui donne une allure de nouveauté, d'étrange, qui touchant le champ identitaire de près, devient forcément menaçante.

J'ai insisté au début de cet article sur le fait que l'ancrage familiarise l'étrange, aide à comprendre l'existence d'une hiérarchie et d'un réseau de significations, en phase avec le système de représentations dans lequel il s'insère. Considérer les "Skopjiens" comme "Yougoslaves", c'est quelque part refuser d'abandonner une classification qui assurait les frontières identitaires entre les deux groupes dans le passé. Laissons un interviewé nous expliquer : "La Grèce c'est la Grèce depuis des années. La Yougoslavie c'est la Yougoslavie depuis des années. La Yougoslavie se sépare à cause de la guerre à tous ces états. Cela ne veut pas dire qu'elle cesse d'être la Yougoslavie". F11 /T

Nous pouvons supposer qu'étant donné la situation nominale tout à fait particulière qui s'est installée au nord de la Grèce, un léger déplacement s'est produit dans le système de classification de l'autre, vis-à-vis de cette nouvelle République. L'aspect provisoire, artificiel, et polémique de son nom ne lui permet pas de se classer dans des catégories autres que celles déjà existantes dans le passé. Là où, auparavant, elle existait, invisible et non dangereuse, au sein d'une fédération large, la Yougoslavie, désormais, elle "continue" à faire référence à sa catégorie passée, autrement dit à son être passé, celui qui justement lui garantissait sa différence. Un nom provisoire renvoie à une catégorie provisoire, même si cette dernière est de surcroît non valide. Ou encore, à des catégories plus "universelles" et consensuelles ayant un ton d'humanisme,

comme celle par exemple de la catégorie "Hommes". Les faibles pourcentages des catégories "Bulgares" et "Albanais" témoignent de cette volonté collective d'extrapoler cette population vers des catégories qui statuaient une différence vis-à-vis du groupe national. Enfin, le score quasi nul des appellations "Slavomacédoniens", "Slaves", ou encore, "Macédoniens de la Yougoslavie", montre la force de la résistance, ou de la défense, collective, mélangées à l'ignorance de "l'autre".

Cette étrangeté, marquée par la polémique qui l'a engendrée, produit à son tour une impossibilité de se représenter l'autre, de l'imaginer autrement que sous le prisme de l'antagonisme identitaire. Elle crée une *hystérésis* et un *déficit de représentation* visibles dans nos résultats par l'impossibilité de donner une nationalité à cette population peu connue, mal connue, inconnue, par l'embarras procuré dans l'effort de la classer dans une catégorie nationale et culturelle susceptible de lui donner un sens, de la situer parmi d'autres, et forcément, vis-à-vis de soi-même. Le seul cadre sociocognitif de familiarisation qui a été activé lors de ce processus n'a été autre que celui de son être passé, à savoir « Yougoslaves », une catégorie générale qui garantit la différence en neutralisant toute crainte de danger. Nos sujets ont parfaitement rempli la condition que Tajfel a si bien résumée dans la phrase, déjà citée, « nous sommes ce que nous sommes parce qu'ils ne sont pas ce que nous sommes » (1979, p. 183). L'analyse de leur discours nous incite à compléter, ou paraphraser, cette maxime identitaire en ajoutant : *nous sommes ce que nous sommes parce que nous ne savons pas qui ils sont.*

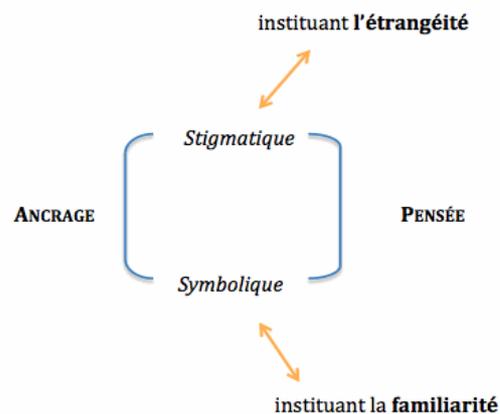


Figure 2 : Deux formes d'ancrage

En parlant de la mémoire historique chez Halbwachs, Ricœur a noté qu'elle consiste, entre autres, en une « [...] familiarisation progressive avec le non familier, avec l'inquiétante étrangeté du passé historique » (2000, p. 513). Cette familiarisation, comme un ancrage progressif, tend à élargir le cercle du passé vécu à celui de la filiation générationnelle. Conception qui est tout sauf étrangère à celle de Moscovici lorsqu'il affirme que « la mémoire est l'organe par le biais duquel le non-familier devient familier » (1993, p. 74). Le lien entre représentations et mémoire sociales étant établi par une affiliation conceptuelle au processus d'ancrage, nous sommes en droit de nous demander si une autre fonction compatible à celle décrite auparavant opère inversement garantissant que *le non-familier reste non-familier*. Se servant de la distinction récemment proposée par Moscovici (2002) entre pensée stigmatique et pensée symbolique, nous pouvons supposer un fonctionnement relativement similaire de l'ancrage (cf. Figure 2). Une première forme d'ancrage compatible avec la pensée symbolique instituant la familiarité et une seconde forme d'ancrage, compatible avec la pensée stigmatique instituant cette fois-ci l'étrangeté. Ainsi, sous l'angle de la transmission, une nouvelle forme de familiarisation apparaîtrait, une familiarisation avec l'étrangeté, avec ce qui doit rester étranger, étrange, non-moi, pour garantir, orchestrer ou instituer la différence. Ces formes d'expériences du monde, vivantes, dynamiques, permanentes,

dévoilent à chacun la portion du monde à laquelle il participe sans véritablement l'avouer. Un aveu d'étrangéité familière. Tel est l'énigme de la vie quotidienne que la philosophie, mais aussi la psychologie sociale, a longtemps cru qu'elle allait de soi : « Celui qui considère que le monde quotidien se limite à la simple perpétuation non problématique de l'être-là, est une victime complice de sa mystification » (Bégout, 2005, p. 46). Essayons d'éviter le piège.

Références bibliographiques

- Bégout, B. (2005). *La découverte du quotidien*. Paris : Allia.
- Doise, W. (1992-3). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 405, 189-195.
- Haas, V. (2002). La face cachée d'une ville. In T. Ferenczi (Ed.), *Devoir de mémoire, droit à L'oubli ?* (pp. 59-71). Paris: Editions Complexe, .
- Jodelet, D. (1988). Pensée sociale et historicité. *Technologies, Idéologies, Pratiques*, VIII(1), 395-405.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris : PUF.
- Jodelet, D. (2005). Formes et figures de l'altérité. In M. Sanchez-Mazas, & L. Licata (Eds), *L'Autre. Regards psychosociaux* (pp. 23-47). Grenoble : PUG.
- Jovchelovitch, S. (2006). *Knowledge in Context. Representations, Community and Culture*. London : Routledge.
- Kalampalakis, N. (2007). *Les Grecs et le mythe d'Alexandre. Étude psychosociale d'un conflit symbolique à propos de la Macédoine*. Paris : L'Harmattan.
- Kalampalakis N., Daumerie N., & Jodelet D. (2007). De l'effet médiatique au fait politique : la santé mentale en question. *Information Psychiatrique*, 83(10), 839-843.
- Kalampalakis, N., & Haas, V. (2008). More than a theory: a new map of social thought. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 449-459.
- Moscovici, S. (1976). La psychologie des représentations sociales. *Revue Européenne des Sciences Sociales et Cahiers Vilfredo Pareto*, 14, 38-39, 409-416.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations. Explorations in social psychology*. Cambridge : Polity Press.
- Moscovici, S. (2002). Pensée stigmatisée et pensée symbolique. Deux formes élémentaires de la pensée sociale. In C. Garnier (Ed.), *Les formes de la pensée sociale* (pp. 21-53). Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1993). The return of the unconscious. *Social Research*, 60, 39-93.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.
- Rouquette, M.-L., & Flament, C. (2005). *Anatomie des idées ordinaires*. Paris : Albin Michel.
- Schutz, A. (2003). *L'étranger*. Paris : Allia.
- Tajfel, H. (1979). Individuals and groups in social psychology. *British Journal of Social Psychology*, 18, 183-190.
- Viaud, J. (2000). L'objectivation et la question de l'ancrage dans les représentations sociales. In N. Roussiau (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 89-100). Paris : InPress.
- Wagner, W., & Hayes, N. (2005). *Everyday discourse and common sense*. Hampshire : Palgrave Macmillan.

Transmissions des savoirs et situations éducatives

Christine Morin

Maître de conférences en psychologie sociale, GRePS (EA 4163), IUFM, Lyon 1

Résumé

La transmission des savoirs scolaires interroge non seulement les savoirs, leurs contenus mais aussi les conditions de leurs transmissions. Les conditions sociales dans lesquelles l'élève est inséré, détermineraient, pour une part, ses performances cognitives (L'insertion sociale se définit ici par le fait que les activités de l'individu (ses automatismes, ses faits de conscience, ses conduites) sont plus ou moins réglées par des systèmes de conduites impliquant d'autres individus et une structure de rapports sociaux (Monteil, 1991, p. 271). Les appartenances positionnelles (bon/mauvais élève, fille ou garçon.....), les caractéristiques situationnelles (situation d'enseignement à fort enjeu scolaire vs faible, mixité vs non mixité des classes...) deviennent des variables intéressantes à explorer dans le cadre de la transmission/acquisition de connaissances. L'importance des représentations de soi, des autres, de la situation dans les processus d'apprentissage peuvent s'illustrer par des recherches relatives aux appartenances positionnelles de sexe et le cadre scolaire. Celles-ci abordent des travaux sur les stéréotypes de sexe en milieu éducatif, les situations d'apprentissage et de mixité, les supports éducatifs (manuels, albums de jeunesse) qui montrent tous en quoi le système éducatif transmet des savoirs en partie « sexués ».

Mots clés : Contexte scolaire, insertion sociale, transmission, catégories de sexe, rapports aux savoirs

Les travaux de recherche d'Hurtig et Pichevin ont initié depuis 1986 une réflexion et un champ théorique de recherches sur les différences de sexe comme différences socialement construites et inégalitaires. Depuis de nombreux travaux et ouvrages associant différentes disciplines de sciences humaines (cf. Vidal, 2006) s'intéressent aux phénomènes complexes sociaux et culturels de construction et de résistances de ces inégalités. La double dimension différenciation / hiérarchisation des sexes s'accompagne, en effet, d'une forte pression à la conformité de genre (cf. Chatard, Guimond, Lorenzi-Cioldi, Désert, 2005), conformité qui se retrouve dans tous les lieux de socialisation et notamment à l'école. Dans ce domaine, d'importants travaux indiquent une socialisation différenciée entre filles et garçons et également une asymétrie de traitement entre les deux sexes en contexte scolaire (Mosconi, 1994 ; Zaidman, 1996 ; Duru-Bellat, 1990). Ces recherches relatives à

l'éducation montrent la persistance de la hiérarchisation hommes/femmes et en quoi l'éducation – au sens large n'est pas la même pour les filles et les garçons. Non seulement ils sont socialisés d'une manière différenciée mais ces différences s'observent également dans la transmission des savoirs. Ainsi, les stéréotypes de sexe alimentent un rapport aux savoirs scolaires susceptibles d'affecter les performances des filles mais aussi d'importantes décisions de vie notamment professionnelles (Eccles, 1994). Ainsi s'intéresser aux modalités de transmission socio sexuelle des savoirs scolaires nécessite d'explorer l'environnement familial, social et scolaire. Que pouvons nous proposer comme pistes de recherches concernant les conditions d'activation de croyances « essentialistes » de sexe notamment le lien établi entre « la bosse des maths » et le masculin ? Après avoir abordé succinctement l'espace familial, les recherches concernant le contexte scolaire tenteront d'analyser les éléments de

transmission de rapports sociaux hiérarchisés entre les deux catégories de sexe. « A travers les apprentissages disciplinaires s'opèrent aussi des apprentissages sociaux, se transmet un « curriculum caché », c'est-à-dire des modèles, des représentations, des comportements, des rôles, des valeurs qui contribuent à instituer chez les élèves des identités de sexe, des positions sexuées différentes et inégales » (Mosconi, 2004, p.18).

Environnement familial, transmission des rôles et stéréotypes de sexe

Des études récentes (cf. Dafflon-Nouvelle, 2006, Le Maner Idrissi 1997) confirment toujours la « modélisation » différenciées des filles et des garçons, et ce bien avant la scolarisation. En amont de l'école, l'utilisation des stéréotypes de sexe semble moduler les relations, les attitudes des parents (Rouyer et Zaouche-Gaudron, 2001). C'est la connaissance du sexe de l'enfant qui déterminerait, chez les parents, des représentations, des comportements différenciés. Selon Rouyer et Zaouche-Gaudron (2006), on noterait une évolution dans les représentations des adultes sur les rôles de sexe. Mais les comportements, eux, resteraient relativement marqués par la différence des sexes, notamment plus prononcés pour les garçons. Selon Martin et Halverson (1981), dès que les enfants ont acquis la capacité de connaître leur sexe et celui d'autres personnes, ils catégorisent sur la base de rôles sexués culturellement renforcés. Ils sont donc aussi actifs dans ce processus de schématisation « sexué » de l'environnement. Ces renforcements concernent également l'environnement physique (couleurs de la chambre, décorations différentes selon le sexe...) comme les jouets, les vêtements, les activités. Par exemple, les jouets des filles persistent à être en lien avec le contexte familial alors que les garçons se trouvent confrontés à des jeux permettant de quitter la sphère domestique. Les rôles sexués orienteraient les filles vers l'expressivité, les garçons vers l'instrumentalité (Parsons et Bales, 1955). Ainsi, les albums de jeunesse (cf. Turin, 2004 ; Dafflon-Nouvelle, 2006)

diffusent et perpétuent encore des stéréotypes sexistes : « Si les textes des albums sont actuellement plus scrupuleux, ce n'est pas toujours le cas des images qui véhiculent très souvent un « texte » parallèle transmettant des messages sexistes sur les rôles dans la famille et dans la société et sur les caractéristiques psychologiques présentées comme innées et naturelles des hommes et des femmes, des garçons et des filles » (A.Turin, 2004, p.39). Le contexte familial joue un rôle sur l'adoption et la transmission de conduites plus ou moins stéréotypées. Cependant le degré de stéréotypie peut varier selon plusieurs facteurs : les pères, le statut professionnel des mères, la composition familiale ... (Le Maner-Idrissi, 2006). Les parents transmettraient des stéréotypes de sexe en récompensant les comportements congruents et en décourageant les jeux et jouets allant à l'encontre. De même, en terme de transmission, une étude de Gelman et Taylor (2006) indique que les mères font passer des croyances stéréotypées. C'est, par exemple, lors de conversations entre mère et enfant, que l'on observe une transmission implicite à travers, par exemple, l'expression de catégories « génériques » (les filles, les garçons...). L'étiquetage (faire référence au sexe d'une personne), le contraste masculin/féminin (opposition binaire exclusive : c'est pour les filles ou les garçons ?) et enfin la réaction aux stéréotypes émis par les enfants sont d'autant de facteurs susceptibles d'entrer en jeu dans cette transmission. Tous ces travaux interrogent plusieurs éléments : le lien entre représentations et pratiques, comportements, le rôle des croyances essentialistes dans le maintien des différences de sexe, le rôle des parents et des pairs comme éléments dynamisant dans la transmission sexuée. De même, l'étude des stéréotypes de sexe chez le jeune enfant ne concernerait pas uniquement une analyse de leurs contenus mais également une étude des conditions de variations de ceux-ci en fonction des contextes et de la prégnance et de l'importance de l'information catégorielle de sexe. Enfin, comment différenciation précoce rime avec hiérarchisation ? En effet, selon Le Maner-Idrissi et Renault (2006), les filles

percevraient dès 3 ans l'existence d'une hiérarchie sociale reposant sur une valorisation du masculin dans notre culture. Ainsi, à partir de 5 ans, si les garçons refusent d'adopter des comportements dits « féminins », de tels refus ne sont pas observés chez les filles. Quels sont les facteurs mis en cause dans le passage de relations symétriques à asymétriques (inégalitaires) entre les deux catégories de sexe à l'école ? Ils restent à identifier et à approfondir.

Socialisation différenciée filles/garçons et transmission « sexuée » des disciplines scolaires

Le contexte scolaire est un lieu de socialisation, d'acquisitions de connaissances mais aussi d'intégration sociale et professionnelle. Il est important d'analyser plus spécifiquement cette socialisation prenant place dans le système scolaire et qui participe à la transmission sexuée des savoirs (cf. Duru-Bellat, 1995).

Interactions et attentes différenciées : enseignants/pairs

Certains travaux se concentrent sur la socialisation différenciée, notamment les interactions en classe, interactions enseignants élèves, comportements et attentes des enseignants, comportements entre élèves en contexte mixte (Mosconi, 1994, 2004 ; Zaidman, 1996). Ils montrent essentiellement en quoi les stéréotypes de sexe marquent les interactions dans la classe et en quoi les pratiques éducatives sont influencées par le sexe des élèves, de manière générale. A titre d'exemple, en classe, et dès l'école primaire, on observe des différences dans le volume d'attention accordée aux élèves selon leur sexe. Les garçons reçoivent davantage de critiques concernant leurs comportements mais aussi leur travail (cf. Duru-bellat, 1995). Ces interactions seraient l'expression d'attentes diversifiées selon le sexe de l'élève. Ces attentes seraient à mettre en lien avec les stéréotypes de sexe et les rôles de sexe dans la société. Comme le précisent Bressoux et

Pansu (2003) citant Lorenzi-Cioldi (1988), « Cette moindre exigence, qui se manifeste notamment par beaucoup d'approbations, peu de critiques et sans doute moins de sollicitations, est finalement intégrée par les filles comme reflétant de moindres capacités¹, ce qui fait de cette asymétrie un aspect fondamental de leur identité. Ce phénomène serait particulièrement à l'oeuvre dans le domaine scolaire » (Bressoux et Pansu, 2003, pp. 136). Ces expériences différenciées de l'univers scolaire amènent également des représentations différentes de soi en tant qu'élève, notamment au niveau de la perception de soi en tant qu'élève par rapport aux mathématiques et sciences.

Rapports aux savoirs, hiérarchisation et appartenance de sexe

Ainsi, des travaux se sont centrés plus spécifiquement sur les contenus d'enseignement mathématiques et scientifiques. Les différences observées ne concernent pas seulement une socialisation différenciée mais imprègnent également le rapport aux savoirs et la transmission des disciplines scolaires. De nombreux travaux ont montré l'auto-discrimination et la sous-estimation des filles par rapport aux domaines dits « masculins ». (cf. Duru-Bellat, 1996, Cartron et Winnikamen, 1995). La plupart des auteurs concluent à une représentation de soi comme élève assez différente chez les filles et les garçons particulièrement pour les mathématiques et les sciences. Ainsi, au collège, les filles se trouvent bien moins douées pour les mathématiques que les garçons et les garçons bien moins doués en français que les filles (cf. Aebischer, 1995). Chaponnière (2006) aborde également ce sujet en soulignant en quoi les enseignants,

¹ Souligné par nous pour montrer les éléments « naturalisant » associés au sexe féminin en faisant référence à des capacités (donc des limites supposées). Rappelons que cette stratégie permet de maintenir et de justifier des inégalités de pouvoir entre groupes. Ces croyances entraîneraient une moindre persistance à s'engager dans certains domaines, dans notre cas en mathématiques et en sciences chez les filles (cf. article de Heymans et Giles, 2006)

partant de l'idée que les filles sont meilleures en lecture, renforcent ou non leurs encouragements en conséquence, et confortent ainsi les élèves dans l'idée que les mathématiques sont masculines et les branches littéraires féminines. La logique scolaire situe en effet au plus haut niveau de prestige les professions scientifiques (Duru-bellat, 1995) et par-là même les disciplines d'enseignement scientifique. Le cadre scolaire est ainsi socialement structuré par les hiérarchies scolaires mais aussi par les rapports entre sexes. Les disciplines scientifiques et les mathématiques sont scolairement et socialement valorisées. Le rôle joué par les mathématiques comme filtre en termes d'orientation scolaire et professionnelle est connu. Or, ces domaines (sciences et mathématiques) sont traditionnellement associés au sexe masculin. Comme le précise Mosconi (2004), ces territoires différenciés selon les sexes contiennent une hiérarchie de valeurs conforme à l'ordre social des sexes, ordre hiérarchisé. Le rapport « sexué » à la science s'établirait notamment à travers un lien entre masculinité et objectivité. Interroger les stéréotypes liés aux mathématiques et aux sciences, c'est aussi réfléchir à l'image et aux critères de ces disciplines, aux compétences « requises », aux traits de caractère qui leurs sont associés ou de comportements. Mais c'est aussi interroger les disciplines scientifiques comme disciplines de pouvoir et d'enjeux sociaux. (cf. Kerr et Faulkner, 2003). A ce titre, on se doit d'étudier les effets des éléments stéréotypés sur les élèves des deux sexes, et leurs conséquences en matières d'intérêt, de goût, de motivation et de performances dans les matières scientifiques et techniques.

Orientation et choix professionnels

Ainsi, des éléments stéréotypés s'activent dans la transmission des savoirs, au niveau des performances mais également en termes d'orientation et de choix professionnels. Les stratégies d'orientation et d'insertion professionnelle actuelles des filles et des garçons indiquent encore une résistance de la représentation sexuée de soi au plan

professionnel, une réussite scolaire pour les filles mais des inégalités d'orientation notamment au niveau des filières prestigieuses peuplées essentiellement d'élèves de familles favorisées et de garçons sortis des options scientifiques (cf. Alaluf et al, 2003, Marro, 2002), une féminisation sans réelle mixité des métiers, une moindre valorisation professionnelle et salariale (cf. Marry, 2006). Ainsi, pour Kerr et Faulkner (2003), la socialisation qui encourage le bricolage, la pensée rationaliste abstraite chez les garçons, et le comportement « caring » avec l'expression de l'affectivité chez les filles sert à réduire la probabilité que les filles puissent s'intéresser aux sciences. Ces rôles différenciés sont aussi transmis à travers la représentation des sciences et des mathématiques. Il devient ainsi intéressant de travailler sur ces représentations à travers les manuels scolaires. Quelles images, quels textes, quels « habillages » de problèmes trouve-t-on dans ces manuels, éléments susceptibles de transmettre des connaissances sexuées de ces savoirs. Par ailleurs, retrouve-t-on dans ces manuels des éléments qui alimenteraient des croyances en des capacités « naturelles » ou « spécifiques » aux deux sexes ?

Stéréotypes de sexe, contexte et performances

En lien avec ce rapport différencié aux mathématiques et aux sciences selon le sexe, des recherches ont interrogé le contexte scolaire et les conditions de variation des différences de sexe. Des chercheurs en psychologie sociale (Croizet, Neuville, 2004 ; Désert, 2004) ont souligné le poids des stéréotypes (et notamment le stéréotype très puissant selon lequel les garçons sont plutôt doués en mathématiques et/ou les filles ne sont pas douées pour les sciences et les mathématiques) sur les performances scolaires. Lorsque l'on active le stéréotype « pas douée en maths » dans des situations expérimentales, on augmente la pression évaluative qui entraîne une baisse de la performance « féminine ». Ce phénomène s'appelle « menace du stéréotype ». La « réputation d'infériorité », dans un contexte évaluatif,

amène une menace psychologique qui d'une part fait baisser les performances et d'autre part alimente les éléments stéréotypés (confirmation des attentes). Ces études sont intéressantes car elles indiquent avant tout des conditions de variations des différences entre sexe. Elles proposent des pistes de recherches intéressantes sur l'identification de facteurs scolaires susceptibles d'intervenir au niveau des performances des élèves, et donc, par palier, au niveau des connaissances, voir des savoirs scolaires et donc du rapport à ce savoir. L'analyse des contextes pédagogiques est susceptible autant de rendre compte de similitudes intersexes que de diversité intra sexe. Il est important de développer aussi du point de vue des recherches une approche prenant en compte ces éléments de variations intragroupes. Les perceptions de similarité intrasexe et de différenciation intersexes sont souvent exagérées et/ou visibilisées au détriment des ressemblances inter et des différences intra. A notre sens, il est fondamental d'observer et de mentionner ces éléments dans les recherches. (cf. Heyman et Giles, 2006). Cela nous amène à souligner la nécessité d'explorer le contexte scolaire et ses caractéristiques qui encouragent ou non le raisonnement stéréotypé.

Transmission sexuée des savoirs : les questions de recherche

En conclusion de ce résumé théorique concernant la socialisation différenciée des deux sexes et la transmission des savoirs sexués (notamment à travers l'approche incontournable « des stéréotypes de sexe »), des questions et pistes de recherche se précisent. Les comportements discriminatoires comme le sexisme s'accompagnent de représentations stéréotypées des groupes de sexe. Dans les études visant à comprendre le rôle des stéréotypes dans l'émergence de comportements discriminants, la question importante du contenu « essentialiste » des stéréotypes de sexe est posée. Les stéréotypes seraient facilement perçus comme des catégories naturelles lorsque les groupes peuvent être identifiés en fonction

de caractéristiques physiques (cf. Schadron 2006). Ceci expliquerait leur puissance car l'idée d'essence suggère que les caractéristiques associées à un groupe sont « naturelles » et spécifiques à ce groupe. Ces croyances « essentialistes » ont pour effet d'entraîner des jugements plus extrêmes et une plus grande certitude dans le jugement. Ces éléments théoriques nous amènent à développer des pistes de recherches sur le contenu des stéréotypes de sexe à l'école, dès le plus jeune âge de scolarisation. Il est important de travailler sur des croyances moins rigides, et donc de réfléchir à des théories sur le comportement humain plus « labiles » (Schadron, 2006). C'est aussi ce que préconisent Heyman et Giles (2006) en arguant de la nécessité à l'école de développer des croyances moins rigides notamment en développant un environnement scolaire qui décourage le raisonnement essentialiste. A titre d'exemple, expliquer qu'il est difficile de faire un pronostic sur les « potentiels » des élèves car il est impossible de déterminer à l'avance ce qu'un individu est capable d'accomplir dans tous les environnements possibles. Ou de travailler à la variabilité interindividuelle, intra sexe, de comprendre en quoi les catégories de sexe sont liées par un rapport de pouvoir où la catégorie masculine est la catégorie de référence... Cette prise de conscience peut passer par l'étude des manuels scolaires ou d'albums de jeunesse avec des enseignants et/ou des élèves. Cela interroge évidemment les conditions de transmission des savoirs, les représentations des enseignants, des élèves et de l'environnement familial et social... et donc la formation des enseignants d'une part et d'autre part l'étude des pratiques éducatives à l'école maternelle et élémentaire.

Références bibliographiques

Aebischer, V. (1995). Représentations de soi, projets professionnels, goût et absence de goût pour les sciences chez les adolescents, in EPHESIA (Eds), *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des*

- sciences sociales* (pp.121-128). Paris : La Découverte.
- Alaluf, M., Imatouchan, N., Marage, P., Pahaut, S., Sanvura, R., Vallteneers, A., & Vanheersswyngheles, A. (2003). *Les filles face aux études scientifiques. Réussite scolaire et Inégalités*. Bruxelles : Editions universitaires de Bruxelles.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : P.U.F.
- Cartron, A., Winnykamen, F. (1995). *Les relations sociales chez l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- Chaponniere, M. (2006). La mixité scolaire : débats d'hier et d'aujourd'hui. In A. Dafflon-Nouvelle (Dir.), *Filles garçons – Socialisation différenciée ?* (pp. 127-142) Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Chatard, A., Guimond, S., Lorenzi-Cioldi, F., & Desert, M. (2005). Domination masculine et identité de genre. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 67-68, 113-124.
- Croizet, J.C., & Neuville, E. (2004). Lutter contre l'échec scolaire dans la classe en agissant sur les préjugés de la réussite. In M.C Toczek M.C & D. Martinot D. (Dir.), *Le défi Educatif, des situations pour réussir* (pp.55-79). Paris : Armand Colin.
- Dafflon-Nouvelle, A. (2006). D'avant à maintenant, du bébé à l'adulte : synthèse et implications de la socialisation différenciée des filles et des garçons. In A. Dafflon-Nouvelle (Dir.), *Filles garçons – Socialisation différenciée ?* (pp. 361-388).Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Desert, M. (2004, septembre). Les effets de la menace du stéréotype et du statut minoritaire dans un groupe. *Diversité Ville Ecole Intégration*, 138, pp31-37.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux*. Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue Française de Pédagogie*, INRP, 75-102.
- Eccles, J.S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices. Applying the Eccles et al. Model of achievement-related choices. *Psychology of women quarterly*, 18, 585-609.
- Gelman, S.A., & Taylor, M.G. (2006). Messages implicites ou explicites dans les conversations sur le genre entre mère et enfant, *Enfance*, 3, 223-250.
- Heyman, G.D, & Giles J.W (2006). Gender and psychological essentialism. *Enfance*, 3, 293-310.
- Hurtig, M.C., & Pichevin, M.F.(1986). *La différence des sexes*. Paris : Tierce Sciences.
- Kerr, E.A., & Faulkner, W. (2003). De la vision des brockenspectres. Sexe et genre dans la science du XXe siècle. In D. Fougeyrollas-Schwebel, H. Rouch et C. Zaidman (Dirs), *Sciences et Genre* (pp.88-114), Paris : CEDREF.
- Le Maner- Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. TOPOS. Paris : Dunod.
- Le Maner-Idrissi, G., & Renault, L. (2006). Développement du « schéma de genre » : une asymétrie entre filles et garçons. *Enfance*, 3, 251-265.
- Le Maner-Idrissi, G. (2006). Comment devient-on un garçon ou une fille de sa culture ? In C. Vidal (Dir.), *Féminin-Masculin, Mythes et Idéologies*. Belin.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*. Grenoble : P.U.G.
- Martin, C.L., & Halverson, C.F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52, 1119-1134.
- Marro, C. (2002). Evaluation de la féminité, de la masculinité et auto-attribution des caractéristiques « féminin » et « masculin ». Quelle relation? *Orientation Scolaire et professionnelle*, numéro spécial 4.
- Marry, C. (2006). Variations sociologiques sur le sexe des métiers. In C. Vidal (Dir) *Féminin/Masculin, Mythes et Idéologies* (pp. 83-93). Paris : Belin.
- Morin, C. (1997). Effets différentiels de la mixité ou non mixité sur les performances des filles et des garçons. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 36, 62-78.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2004, septembre). De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire, *Diversité Ville Ecole Intégration*, 138, pp. 15-22
- Parson, N., & Bales, R.F. (1955). *Family, Socialization and interaction process*. New York : Free Press.
- Rouyer, V., & Zaouche-Gaudron, C. (2006). La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille : enjeux pour le développement. In A. Dafflon-Nouvelle (Dir.),

- Filles garçons – Socialisation différenciée ?* (pp.27-43). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Schadron, G. (2006). De la naissance d'un stéréotype à son internalisation, *Cahiers de l'Urmis*, 10-11.
- Turin, A. (2004, septembre). Promouvoir la mixité culturelle dans l'éducation des enfants. *Diversité Ville Ecole Intégration*, 138, pp. 39-46.
- Vidal, C. (2006). Cerveau, sexe et idéologie. In C. Vidal (Dir.) *Féminin/Masculin, Mythes et Idéologies* (pp 49, 57). Paris : Belin.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.

L'ennui en contexte scolaire : Transmissions des représentations de l'ennui comme système d'explication

Séverine Ferrière

Doctorante en psychologie sociale, Université Lyon 2, GRePS (EA 4163)
severine.ferriere@univ-lyon2.fr

Résumé

L'ennui est un phénomène sollicité dans le champ scolaire, par la plupart de ces acteurs et actrices. Sa particularité est de fonctionner sur un mode dual, qui permet alors de justifier des situations scolaires différentes voire opposées. C'est ce que nous dégagons dans une première étude auprès des enseignant-e-s de primaire et collège/lycée : il est constaté soit en cas de passivité, soit d'activité de la part des élèves. On note également une différence de représentations de l'ennui selon l'âge des élèves, conduisant à une différenciation pédagogique et didactique de la part des Professeur-e-s des Ecoles et des Professeur-e-s Collège et Lycée. L'ennui est donc une variable positionnelle et contextuelle. Les représentations des Professeur-e-s des Ecoles en particulier confirment l'utilisation de l'ennui pour définir des situations scolaires déviantes de la « norme » scolaire : en trop forte réussite *vs* en échec, actif *vs* passif. Une dernière étude auprès des élèves de primaire met en évidence une sollicitation de l'ennui en termes positionnels et contextuels. Il y a donc une transmission au sein de l'école de l'ennui, comme système d'explication de situations hors norme scolaire.

Mots clés : Ennui, Représentations Sociales, Professeur-e-s des Ecoles, Transmission

Introduction

L'école peut se définir comme un lieu de transmission, à travers la question des savoirs : savoirs encyclopédiques, valeurs, règles et normes d'une société, ou encore histoire. Elle est aussi le lieu privilégié de transmissions moins académiques, comme l'influence de l'enseignant-e sur ses élèves, mis en évidence dans la recherche princeps en contexte éducatif de « l'effet Pygmalion » de Rosenthal et Jacobson dans les années 60. Même si cette recherche a été critiquée et relativisée notamment du fait d'un certain nombre de biais méthodologiques (Gilly, 1980), elle n'en reste pas moins une sorte de point de référence pour mettre en

évidence les interactions et les attentes entre les enseignant-e-s et les élèves. S'interroger sur le phénomène de l'ennui en contexte éducatif s'inscrit dans une réflexion en lien avec les problématiques de la transmission. En effet, dire qu'une matière scolaire, ou qu'un savoir ennui, c'est remettre en question les apprentissages, leur sens, leur valeur pratique dans le quotidien. Nous évoquerons dans un premier temps les travaux traitant de l'ennui en contexte éducatif, afin d'en dégager les lignes de force. Ensuite, nous proposeront quelques résultats tirés de trois recherches, deux auprès d'enseignant-e-s et une auprès d'élèves. Enfin, au regard des résultats issus des différentes recherches, nous traiterons

de la question de la transmission des représentations de l'ennui, ses conséquences, et les perspectives de recherche.

L'ennui en contexte éducatif

Quelques constats

L'ennui est une problématique historique récurrente dans des champs théoriques aussi variés que la philosophie, la théologie ou la médecine (Ferrière, 2007 ; Huguet, 1984 ; 1987 ; Svendsen, 1999). Il est à la fois objet de sens commun et scientifique, et actuellement, il est problématisé dans le champ éducatif. Il est même devenu une problématique au niveau institutionnel dès 1998, par l'intermédiaire de la consultation nationale des lycéens et des lycéennes. Sur la vingtaine de questions, deux étaient relatives à l'ennui : « Qu'est-ce que vous jugez important d'apprendre au lycée mais qui vous ennueie » et « Pensez-vous qu'il y ait un remède à cet ennui ? Si oui, lequel ? ». Même si cette enquête a été critiquée, notamment parce que les questions étaient jugées trop inductives (Leloup, 2003), cela signifie qu'il existe bien une problématique de l'ennui, en termes de « maladie » puisqu'il s'agit entre autres de chercher un « remède ». Voici quelques résultats de cette consultation, résumés par Meirieu (2003). A la première question : « [les lycéen-nes-s] considèrent comme importants mais ennuyeux cinq types d'enseignement : ceux qui font appel à la simple mémorisation (72%) ; ceux qui concernent des phénomènes trop éloignés, à leurs yeux, dans l'espace et dans le temps (61%) ; ceux qui se rapportent à des matières secondaires dans la série choisie (58%) – les lettres dans les séries scientifiques ou les sciences dans les séries littéraires ; ceux qui sont trop spécialisés (52%) ou trop abstraits (31%). » ; à la seconde : « les élèves proposent comme remèdes à l'ennui par ordre d'importance : avoir des professeurs plus passionnés ; avoir des professeurs qui aident et encouragent ; introduire les technologies nouvelles ;

articuler les enseignements aux problèmes de la vie pratique ; travailler davantage sur l'actualité ; utiliser l'interdisciplinarité ; faire des visites, des stages, des séjours à l'étranger ; multiplier les travaux de groupes ; réduire les effectifs et la durée des cours. » (pp. 80-81). Pour résumer, l'ennui est donc issu d'apprentissages ne mettant pas en activité, et pas en lien avec les préoccupations du quotidien. Les lycéen-nes proposent donc comme remèdes une sorte d'actualisation des apprentissages et des savoirs, en lien avec leur vie, et une participation active par exemple avec des stages. Il semble donc que l'ennui soit la conséquence d'un manque de stimulation et une trop importante abstraction des notions étudiées.

Ce que provoque et ce que ne provoque pas l'ennui

Si l'on se penche sur les recherches réalisées en contexte éducatif, on dégage un certain nombre de constats et de conséquences. L'ennui scolaire est communément corrélé à des phénomènes aussi divers que l'absentéisme (Farmer et Sundberg, 1986 ; Jarvis et Seifert, *in* Culp 2006 ; Larson et Richards, 1991), la déscolarisation (Morton-Williams et Finch, *in* Perkins et Hill, 1985), les comportements scolaires déviants et la violence (Nizet et Hiernaux, 1984 ; Wasson, 1981). Un autre constat, en lien avec les causes précédentes est de mauvais résultats scolaires (Maroldo, 1986 ; Robinson, 1975). Il est évoqué dans le manque d'attention (Larson et Richards, 1991) et chez les élèves dyslexiques (Paulhac, 2000 ; 2002). Il fait même partie pour certains auteurs du processus d'apprentissage, comme routine de classe à acquérir (Jackson, *in* Perrenoud, 2004), ou comme le soulignent Belton et Priyadharshini (2007), l'ennui est, selon eux, bénéfique et légitime en contexte éducatif, car il est central dans le processus d'apprentissage et de créativité. Il provoque également une certaine productivité, notamment parce que des activités comme

la lecture ou l'écriture sont des réponses à l'ennui (Spacks, *in* Conrad, 1997). Les recherches mettent plutôt en évidence le côté négatif de l'ennui, mais pour autant, quelques autres recherches insistent sur son caractère positif. C'est également le cas plus globalement des recherches sur l'ennui quels que soient les contextes (Vodanovich, 2003). En revanche, un certain nombre de recherches ont étudié les liens entre ennui et QI. En contexte éducatif, Kanevsky et Keinghley (2003) reprennent la revue de question de Farmer et Sundberg (1986) autour de cette relation. Les résultats sont contradictoires, notamment en raison de différences méthodologiques et d'échantillonnage, et également selon nous, dans l'utilisation des tests de QI. Nous retiendrons l'étude de Robinson (1975), qui trouve une relation entre QI et intelligence : un QI élevé rend les élèves plus impassibles face à l'ennui ; mais en revanche, un faible QI n'est pas associé à un ennui plus élevé. Les recherches de Gjesme (1977) mettent en évidence que la satisfaction à l'école n'est pas en lien avec le « niveau d'intelligence », analyse confirmée par Lieury et Fenouillet (2006). Même si la plupart du temps, l'ennui est évoqué en cas d'échec scolaire, c'est loin de pouvoir être une généralité. En effet, la réussite scolaire et le fait de s'ennuyer à l'école ne sont pas en lien. On le constate dans le cas des élèves qualifié-e-s de « surdoué-e-s » (Dolto, 1979 ; Lieury et Fenouillet, 2006 ; Sisk, *in* Kanevsky et Keinghley, 2003).

Une variable contextuelle et positionnelle

Un certain nombre de recherches font appel à la structure même de l'école pour expliquer l'ennui en contexte scolaire. Les recherches de Hill et Perkins (1985) et Vodanovich et Kass (1990) ont mis en évidence que la contrainte provoque l'ennui. C'est également le cas de la compétition (Kass et Vodanovich, 1990). Ces deux facteurs peuvent eux-mêmes produire de la frustration, là encore en lien

avec l'ennui (Hill et Perkins, 1985 ; Perkins et Hill, 1985). Dans le même ordre d'idée, la pression, et notamment la pression en contexte scolaire, vont également dans ce sens (Shaw, Caldwell et Kleiber, 1996). Gjesme (1977) et Larson et Richards (1991) proposent pour réduire l'ennui, de réorganiser le système éducatif, pour augmenter le bien être. L'ennui est donc une variable contextuelle. On observe une différence de disposition à l'ennui entre les hommes et les femmes. Les résultats sont assez paradoxaux. Selon les études, on trouve ou non des différences significatives, mais la tendance va plutôt dans le sens d'une disposition¹ à l'ennui plus importante chez les hommes que chez les femmes. On observe également des variations en fonction de l'âge, et notamment les jeunes sont plus disposé-e-s à l'ennui que les personnes plus âgées (Vodanovich et Kass, 1990). Selon McGiboney et Carter (1988), l'ennui serait une caractéristique de l'adolescence. Ce serait une résistance aux adultes, mais aussi aux règles imposées par les adultes (McGiboney et Carter, 1988 ; Shaw, Caldwell et Kleiber, 1996). Ils s'ennuient à l'école et pendant leur temps libre et leurs loisirs, et c'est encore plus accentué lorsqu'il s'agit d'occupations proposées par les adultes (Barnett et Kitlzing, 2006). Selon Shaw et al, (1996), c'est également une forme de résistance aux adultes et à l'autorité de l'école. L'ennui est le résultat d'un décalage entre les attentes de l'école et les résultats, mais c'est également une inadéquation d'ordre social (Huguet, 1987), ou d'un décalage entre la culture des lycéen-nes et la culture scolaire (Nizet et Hiernaux, 1984). On retrouve donc bien le point commun de l'utilisation de l'ennui comme refus et opposition (Ferrière, 2008 ; Huguet, 1984 ; 1987). D'après Huguet «

¹ La disposition à l'ennui est évaluée grâce à la « Boredom Proneness Scale » de Farmer et Sundberg (1986), traduite en français par « l'Echelle de Disposition à l'Ennui » (Gana et Akremi, 1998).

L'expression de l'ennui scolaire puise son support dans une représentation sociale globale, fonctionnant à partir de la norme qu'est "l'ennui au lycée" » (1987, p. 33). On peut donc penser qu'il s'agit d'une représentation véhiculée et transmise. Or, comme nous l'avons évoqué, on sait que l'école est le lieu par excellence des transmissions.

Représentations de l'ennui

Différences de représentations de l'ennui au sein du corps enseignant

Afin de dégager les représentations du corps enseignant dans le système éducatif, nous avons interrogé 71 enseignants dans une première étude (Ferrière, 2007). Les caractéristiques de la population sont les suivantes :

Niveau d'intervention	Représentation
Ecole Primaire	31
Collège	26,8
Lycée d'Enseignement Général	25,4
Lycée d'Enseignement Technologique	16,9

Tableau 1 : Pourcentage de réponse au questionnaire selon le niveau d'intervention

Année d'expérience	Représentation
Entre 1 et 9 ans	38
Entre 10 et 19 ans	23,9
Entre 20 et 29 ans	19,7
30 ans est plus	16,9

Tableau 2 : Représentation en pourcentage des années d'expérience des sujets ayant répondu au questionnaire

La population est composée de 48 femmes et 23 hommes, soit 67,6% de femmes. Notre population est donc représentative de la féminisation de la profession, puisque selon les statistiques du Ministère de l'Education Nationale, 65,2% des titulaires pour l'année 2006/2007 étaient des femmes. Nous avons mis en place un questionnaire à questions ouvertes auto-administré, dans la mesure où la recherche se veut descriptive, par l'intermédiaire de quatre questions autour de deux grands axes :

- l'ennui scolaire des élèves (contextualisé dans l'institution scolaire)
- l'ennui personne (sens commun)

Les résultats obtenus ont été analysés par le logiciel Alceste, qui a dégagé 4 classes :

Classes	Formes réduites (Khi2)	Identification (Khi2)
Classe 1 (18,70%) Temporalité dans l'ennui en contexte scolaire	temps (39.19), pass+er (21.33), ennuy+eux (21.33), consigne+ (17.70), annee+ (17.70), repetiti+f (17.70), niveau+ (14.18), constat+er (13.22), vraiment (13.21), expliqu+er (11.73), vie+ (8.49), fois (8.37), compris+ (5.74), passe (5.34), plaire. (4.60)	S8 (8.49), S21 (8.49), S11 (8.37), S48 (5.74), S33 (5.74), Collège (4.75), S9 (4.60), S7 (4.60), S26 (4.60), Masculin (4.60) Exp 1 (4.28), S28 (2.62), S27 (2.62), S20 (2.62)
Classe 2 (28,26%) Intéresser l'élève dans les matières scolaires	ennui+ (27.05), fait (13.94), aim+er (12.97), matiere+ (11.67), interet+ (11.41), trouv+er (11.33), effort+ (11.33), mathematique (10.33), faible+ (10.33), donn+er (10.33), comprendre. (9.94), exercice+ (9.21), prof+ (8.93), permettre. (8.93), desinteret (7.72)	Lycée Général (25.65), S35 (11.75), S66 (9.22), S18 (7.72), Exp 3 (6.55), S65 (4.39), S51 (2.97), S70 (2.54), S39 (2.54), S32 (2.54), Lycée Professionnel (2.36), S71 (2.21), S64 (2.21), S41 (2.21), S34 (2.21)
Classe 3 (39,57%) Manifestations visibles de l'ennui des élèves en classe	regard+er (40.93), fenetre+ (26.27), bavard< (24.60), remarqu+er (24.00), voisin< (14.31), attitude+ (13.28), montre+ (12.66), mettre. (12.66), rev+e (11.12), parl+er (10.14), baill+er (10.14), agit+er (9.41), interrog+er (7.81)	S62 (6.22), Collège (3.37), Exp 4 (2.74), S6 (2.14)
Classe 4 (13,48%) L'ennui des jeunes élèves	enf+ant (29.78), pens+er (26.13), groupe+ (20.79), varie+ (19.39), envi+e (17.08), propos+er (17.08), chose+ (17.05), apprendre. (14.95), interess+er (13.51), besoin+ (13.21), fatigue+ (9.49), tache+ (9.49), souvenir. (7.37), perturb< (7.37)	S56 (32.81), S14 (32.81), Exp 2 (28.51), Primaire (17.77), S24 (7.05), S1 (4.66), S53 (3.08), S36 (2.08)

Tableau 3 : Classes dégagées par le logiciel Alceste

Pour résumer, nous constatons qu'il existe des réponses et des solutions en fonction du niveau d'intervention. L'ennui est inscrit dans la temporalité pour l'enseignant-e, comme l'indique la Classe 1, à la fois avec la présence de « temps » et « passer ». Ce temps qui passe est long car il est inscrit dans les « années » et la « répétition ». Mais face à cette relative stagnation temporelle, on peut observer une mise en place de stratégies et un engagement (Classe 2) notamment avec le nombre de verbes : « faire » et « aimer », mais également « trouver », « donner », « comprendre », « permettre ». La Classe 3 correspond au constat, avec le verbe « remarquer », et la

description de l'ennui. Il est constaté parce que l'élève « regarde » par la « fenêtre », « bavarde » avec le « voisin », le « rêve », « parler », « bailler », « s'agiter ». L'ennui se manifeste de manière ambivalente : dans la passivité et l'activité (Classe 3). Ces trois premières classes sont significatives des enseignant-e-s de collège et lycées, et comme nous venons de l'évoquer, sont assez complémentaires. La Classe 4 est spécifique des enseignant-e-s intervenant en classes de primaire. Nous le constatons en termes d'identification, mais également dans la terminologie utilisée avec « enfant » et « groupe ». Cette dernière classe comprend à la fois les manifestations avec

« fatigue », « perturber » ; et les réactions et moyens d'action avec entre autres « varier », « proposer », « envie ». Les représentations de l'ennui chez les enseignant-e-s de primaire diffèrent aussi bien en termes de réponses pédagogiques que didactiques. L'ennui est donc bien une variable contextuelle et positionnelle.

Représentations de l'ennui en classe de Primaire

La seconde étude porte sur les représentations spécifiques des enseignants de classes de primaire (Ferrière, 2008). Nous avons interrogé 175 Professeurs des Ecoles en formation, en deuxième année (PE2), population composée de 27 hommes et 148 femmes. Nous avons utilisé la méthode de l'association libre avec l'amorce suivante : « pour vous, en tant que Professeur des écoles, l'ennui c'est ? Listez 5 mots ». Le corpus brut regroupe 714 termes. Nous avons réalisé un premier calcul de fréquence pour les occurrences, et nous avons obtenu 186 mots avec des

fréquences de 1 à 40. Nous avons homogénéisé à posteriori le corpus à moins de 2 termes et plus de 7 ; un regroupement des unités lexicales identiques par lemmatisation (ex : bavard, bavardage, bavarder) ; l'élimination des articles et prépositions superflus ; et non pris en compte des termes ayant une fréquence inférieure à 5. Nous avons réalisé une analyse prototypique (Vergès, 1992), en réalisant un croisement de la fréquence et du rang moyen. A chaque terme correspond alors une fréquence moyenne d'apparition et un rang moyen. On distingue alors quatre zones :

- Case 1 : zone centrale de la représentation (fréquence d'apparition forte et rang d'apparition moyen)
- Case 4 : zone périphérique (fréquence d'apparition faible et rang moyen élevé)
- Case 2 et 3 : informations ambiguës (fréquence d'apparition forte et rang moyen élevé/ fréquence d'apparition faible et rang moyen faible).

Inférieur à 2.63

Supérieur ou égal à 2.63

Rang moyen 2.63

Supérieur ou égal à 13	<p>Case 1 Inintérêt (40) ; rg = 2.08 Désintérêt (39) ; rg = 1.95 Inactivité (34) ; rg = 2.59 Bavardage (24) ; rg = 2.24 Chahut (23) ; rg = 2.22 Sens des apprentissages (21) ; rg = 2.62 Passivité (20) ; rg = 2.55 Temps long (15) ; rg = 2.53</p>	<p>Case 2 Démotivation (35) ; rg = 2.66 Incompréhension (27) ; rg = 2.63 Monotonie (21) ; rg = 2.63 Concentration (13) ; rg = 3.31 Sens de l'école (13) ; rg = 3.46</p>
Fréquence Inférieur à 13 et supérieur ou égal à 6	<p>Case 3 Attente (10) ; rg = 2.40 Baillement (8) ; rg = 2.13 Cours magistral (7) ; rg = 1.86 Echec (7) ; rg = 2.00 Perdre son temps (7) ; rg = 2.57 Rien faire (6) ; rg = 1.83</p>	<p>Case 4 Faire autre chose (11) ; rg = 3.09 Construction du cours (10) ; rg = 2.80 Difficulté (10) ; rg = 3.50 Envie de dormir (10) ; rg = 3.10 Fatigue (9) ; rg = 3.22 En avance (8) ; rg = 2.75 Solitude (7) ; rg = 2.71 Surdoué (7) ; rg = 3.43 Trop facile (7) ; rg = 4.43 Décrochage (6) ; rg = 2.67 Enseignant monotone/ exclusion (6) ; rg = 3.33 Trop difficile (6) ; rg = 4.33</p>

Tableau 4 : Structure de la représentation de l'ennui

La case 1, qui représente la zone centrale de la représentation, met en évidence que l'ennui est l'inintérêt et le désintérêt. L'ennui s'inscrit donc à la fois dans le refus et le désengagement dans la tâche. Les représentations sont associées au comportement, toujours autour de l'opposition passivité *vs* activité, d'abord par l'inactivité, puis le bavardage, le chahut. La question du sens des apprentissages occupe une place, dans cette zone centrale, ainsi que la notion de temporalité, avec un temps qualifié de long. On retrouve les thématiques dégagées par les Classes de l'étude précédente, qui concernait tous les niveaux d'intervention. La case 4, zone périphérique, accentue beaucoup plus les

ambiguïtés véhiculées par l'ennui. Sont évoquées à la fois les causes et les conséquences de l'ennui, de la part de l'enseignant-e et l'élève. En effet, en premier lieu, il s'agit de la question de faire autre chose, qui regroupe alors les manifestations à la fois dans la passivité ou l'activité. Puis la construction des cours (on trouve plus loin l'enseignement monotone du côté du corps enseignant) ; les difficultés scolaires, le décrochage scolaire *vs* la facilité, le cas d'élèves surdoué-e-s ; l'envie de dormir, la fatigue, qui sont temporaires *vs* la position scolaire de l'élève et l'exclusion. Les représentations de l'ennui permettent de qualifier des situations scolaires qui dévient de la norme

traditionnelle (trop grande réussite scolaire vs échec scolaire). Il est à la fois compris comme de la passivité, mais aussi dans l'activité, comportements que l'on peut qualifier là encore de déviant de la norme comportementale attendue en classe.

L'habillage de la tâche chez les élèves de CM2

Une dernière recherche, portant plus largement sur la question de l'habillage de la tâche (Morin et Ferrière, 2008), a permis

d'interroger 292 élèves de CM2. Leur enseignante proposait un texte tiré des *Mille est une Nuits*, avec trois énigmes de trois niveaux de difficultés. Ce travail était présenté comme un exercice de français, de mathématiques ou de jeu. Suite à l'exercice, les élèves ont répondu à un questionnaire d'évaluation de l'engagement dans la tâche et l'attractivité, dont une question sur l'ennui, seul item ayant des effets significatifs :

Enigme					
Ennui	0	1	2	3	Total en %
Pas d'ennui	50	53.78	50	82.61	54.48
Ennui moyen	18	23.53	26.32	8.7	22.01
Beaucoup d'ennui	32	22.69	23.68	8.7	23.51
Total	100	100	100	100	100

Tableau 5 : Répartition en pourcentage de la déclaration de l'ennui en fonction des performances

Sexe	Habillage	Moyenne	Ecart-type
Fille	Jeu	2.49	2.44
	Maths	2.88	2.96
	Français	3.81	2.95
Somme de F		3.14	2.86
Garçon	Jeu	3.91	3.26
	Maths	3.09	3.05
	Français	5.38	3.73
Somme de G		4.18	3.47
Total		3.60	3.18

Tableau 6 : Moyenne et écart-type ennui, sexe et habillage de la tâche (français, maths, jeu)

Pour résumer, les élèves déclarent globalement ne pas s'ennuyer ou moyennement. En fonction des performances, ceux qui réussissent le moins bien déclarent également le plus s'ennuyer. Pourtant, on peut noter que 8,7% d'élèves ayant réussi deux énigmes ou toutes, déclarent tout de même s'ennuyer. Nous pouvons également observer des différences en fonction du sexe de l'élève : les filles déclarent significativement moins

s'ennuyer que les garçons. L'habillage de la tâche a également une influence : les élèves disent s'ennuyer significativement plus en français qu'en jeu et en mathématiques. Il existe donc une utilisation positionnelle et contextuelle de l'ennui par les élèves en contexte scolaire, et ce dès l'école primaire.

Transmission des représentations de l'ennui et perspectives

Utilisation chez les enseignant-e-s

Les deux premières recherches évoquées ont mis en évidence qu'il existe d'abord une représentation différenciée de l'ennui en contexte éducatif, notamment en fonction du niveau d'intervention de l'enseignant-e. Cela nous paraît d'abord lié à la population : enseigner en école primaire ou au lycée est bien différent. C'est ce que révèle la première recherche citée, puisque l'on observe une représentation différenciée entre les enseignant-e-s de classes de primaire et de collège et lycée général et technologique. Tout d'abord, en termes de représentation de leurs élèves, car l'utilisation d'« enfant » (alors qu'« adolescent » par exemple n'apparaît pas) nous semble significative de représentations différenciées. Il semble que l'ennui soit plus excusé chez les enseignant-e-s de primaire, notamment en lien avec la fatigue. C'est moins le cas dans les classes supérieures, où la passivité est présente, à travers le temps qui passe. Mais on observe cependant un point commun : il permet de qualifier les situations scolaires non conformes, et ce quel que soit le niveau d'intervention (nous l'avons relevé dans la seconde recherche auprès des PE2). Cela concerne à la fois les comportements scolaires (activité vs passivité dans les activités scolaires) ; mais également la position occupée par l'élève (échec scolaire vs réussite scolaire), l'élève « modèle » étant plutôt un ou une élève « moyen-ne » (Gosling, 1992). L'ennui est relié à la question du sens des apprentissages, reporté sur l'institution, par l'intermédiaire du sens même de l'école. Le corps enseignant se remet relativement peu en question (Etude 1), mais la monotonie et la construction du cours sont évoqués dans la seconde recherche, auprès des PE2. Cependant, cette recherche concerne des étudiants en formation, ce qui peut expliquer cette remise en question de leur pratique pédagogique et didactique.

Utilisation par les élèves

Du côté des élèves, nous l'avons développé autour de la revue de question, la majeure partie des recherches sur l'ennui en contexte éducatif a pour population des élèves au collège, au lycée, ou à l'université. On peut donc se demander si les résultats observés ne seraient pas imputables à la période adolescente, dans la mesure où l'ennui semble être utilisé comme refus, et même comme caractéristique de cette période. On peut dire, d'après les résultats obtenus, qu'il est sollicité de façon différente pendant l'adolescence et l'enfance, dans la mesure où les représentations des enseignant-e-s sont différentes. On peut observer que dès l'école primaire, les élèves font référence à l'ennui contextuellement, puisque l'importance de l'ennui varie en fonction par exemple de l'habillage de la tâche. De même, selon la position que l'élève occupe l'ennui n'est pas sollicité de façon identique. On distingue des variables d'ordre positionnelle, selon si l'élève est en réussite ou en échec par rapport à la tâche proposée ; mais cela est également variable si l'on est un garçon ou une fille. Dans la même dynamique, nous pouvons constater que selon la matière scolaire, avec un plus ou moins fort enjeu social (math vs français vs jeu), l'élève n'évoque pas l'ennui de la même façon. On retrouve cette question de la matière scolaire à fort enjeu social, dans la première étude, où on trouve le terme générique de « matière », et les « mathématiques ». On trouve donc une correspondance entre les représentations des enseignant-e-s concernant l'importance des mathématiques et le phénomène de l'ennui ; et l'importance pour les élèves dès le Cycle 3 de ne pas dire que l'on s'ennuie en mathématiques. Nous pouvons d'ailleurs constater que la hiérarchie des matières scolaires prime sur les stéréotypes de genre puisque les filles et les garçons déclarent moins s'ennuyer en mathématiques. L'ennui serait alors utilisé par des élèves se détachant de la « distribution normale », qui est la référence

normative (Carugati et Selleri, 2000), donc comme justification de l'écart à la norme.

Conséquences et perspectives

Il existe donc une transmission des représentations de l'ennui précoce, puisque dès l'école primaire, il est signifiant pour les élèves, et sollicité selon des variables positionnelles et contextuelles. Ces quelques résultats confirment qu'il existe en contexte éducatif un champ structuré sur un système d'oppositions, la plus évidente étant en terme de manifestations (passivité *vs* activité), mais aussi en terme de position scolaire (échec *vs* réussite scolaire) au sein du corps enseignant. Il permet donc de catégoriser les profils d'élèves hors norme scolaire, et cette représentation est visiblement transmise aux élèves, puisqu'il est sollicité par eux dès le Cycle 3. Cette transmission est notamment très claire concernant une norme scolaire, la plus prenante depuis des années : réussir en mathématiques. On peut alors se demander dans quelle mesure les représentations des enseignant-e-s alimentent celles des élèves. Afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle les enseignant-e-s transmettent leurs représentations de l'ennui, il nous semble important de mettre en place une méthodologie plus qualitative. En effet, cela permettrait d'abord au niveau méthodologique une triangulation (Apostolidis, 2006), mais également un approfondissement des éléments transmis, par l'intermédiaire d'entretiens. D'abord auprès d'enseignant-e-s estimant qu'un ou des élèves s'ennuient dans sa classe ; et dans un second temps avec le ou les élèves, afin de se pencher très précisément sur les transmissions s'il y en a, et l'utilisation ou non par les élèves. Une seconde piste de recherche pourrait s'orienter cette fois du côté des parents, qui ont également une représentation de l'ennui, qui semble en revanche être plus axée sur le versant « positif » des représentations de l'ennui. Il est fréquent d'entendre de la part des parents, comme argument pour faire sauter une classe à leur enfant, le constat qu'il

s'ennuie à l'école, donc qu'il est en avance et surdoué. C'est ce que Leloup (2003) appelle « le mythe de l'enfant précoce », qui renvoie à « l'idéologie du don » de Bourdieu et Passeron dans les années 60, inscrivant alors l'ennui dans un système essentialiste, qui pose problème en contexte éducatif.

Références bibliographiques

- Apostolidis, T. (2006). Représentations Sociales et Triangulation : Une Application en Psychologie Sociale de la Santé. *Psicologia : Teoria e Pesquisa*, 22(2), 211-226.
- Barnett, L.A. et Kitlzing, S. (2006). Boredom in Free Time : Relationships with Personality, Affect, and Motivation for different Gender, Racial and Ethnic Students Groups. *Leisure Sciences*, 28, 223-244.
- Belton, T. et Priyadharshini, E. (2007). Boredom and schooling : A cross-disciplinary exploration. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 579-595.
- Carugati, F. et Selleri, P. (2000). Pratiques éducatives, socialisation et représentations sociales. In C. Garnier et M.-L. Rouquette (Eds.), *Représentations sociales et éducation* (pp. 1-25). Montréal : Editions Nouvelles.
- Conrad, P. (1997). It's Boring : Notes on the Meaning of Boredom in Everyday Life ? *Qualitative Sociology*, 20(4), 465-475.
- Culp, N. (2006). The relations of two facets of boredom proneness with the majordimensions of personality. *Personality and Individual Differences*, 41, 999-1007.
- Dolto, F. (1979). S'ennuyer à l'école est un signe d'intelligence. *Le Monde de l'Education*, 49, 29-31.
- Farmer, R. et Sundberg, N.D. (1986). Boredom proneness : The development and corrélâtes of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, 50, 4-17.
- Ferrière, S. (soumis). *L'ennui en contexte éducatif : représentations chez les enseignant-e-s en France*.
- Ferrière, S. (en préparation). *Etude exploratoire des représentations sociales de l'ennui chez les Professeur-e-s des Ecoles*.
- Gilly, M. (1980). *Maître et élèves. Rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.
- Gjesme, T. (1977). General Satisfaction and Boredom at School as a Function of the Pupils' Personality Characteristics. *Scandinavian Journal of Education Research*, 21, 113-146.
- Gosling, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec*

- scolaire* ? Paris : PUF.
- Hill, A.B. et Perkins, R.E. (1985). Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology*, 76, 235-240.
- Huguet, M. (1984). *L'ennui et ses discours*. Paris : PUF.
- Huguet, M. (1987). *L'ennui ou la douleur du temps*. Paris : Masson.
- Kanevsky, L. et Keinghley, T. (2003). To produce or not to produce ? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review Fall*, 26,
- Larson R.W. et Richards, M.H. (1991). Boredom in the middle school years : Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99, 418-443.
- Leloup, S. (2003). *L'ennui des lycéens : du manque de motivation au décalage des attentes*. Thèse de Doctorat de Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Reims, Reims, France.
- Lieury et Fenouillet (1997). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod (Ed. 2006).
- Maroldo, G. K. (1986). Shyness, boredom, and grade point average among college students, *Psychological Reports*, 59, 221-242.
- McGiboney, G.W. et Carter, C. (1988). Boredom proneness and adolescents' personalities. *Psychological Reports*, 63, 741-742.
- Meirieu, P. (2003). De l'ennui en pédagogie. In J.-D. Vincent (Ed.), *L'ennui à l'école*, (pp.78-89). Paris : Albin Michel.
- Morin, C. et Ferrière, S. (2008). Contexte scolaire, appartenance catégorielle de sexe et performance. De la variable de l'habillage de la tâche sur les performances et la perception de la tâche. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 79, sous presse.
- Nizet, J. et Hiernaux, J.-P. (1984). *Violence et ennui*. Paris : PUF.
- Paulhac, J. (2000). *L'enfant dyslexique, un élève qui s'ennuie*. Paris : Hachette Education.
- Paulhac J. (2002). *Ces enfants qui s'ennuient le lundi*. Paris : Hachette Education.
- Perkins, R.E. et Hill, A.B. (1985). Cognitive and effective aspects of boredom. *British Journal of Psychology*, 76, 221-234.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF (Ed. 2004).
- Robinson, W. (1975). Boredom at school. *British Journal of Psychology*, 45, 141-152.
- Shaw, S.M., Caldwell, L.L. et Kleiber, D.A. (1996). Boredom, stress and social control in the daily activities of adolescents. *Journal of Leisure Research*, 28(4), 274-292.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45, 203-209.
- Vodanovich, S.J. (2003). On the Possible Benefits of Boredom : A Neglected Area in Personality Research. *Psychology and Education. An Interdisciplinary Journal*, 40, 28-33.
- Vodanovich, S.J. et Kass, S.J. (1990). A factor analysis study of the Boredom Proneness Scale. *Journal of Personality Assessment*, 55, 115-123.
- Wasson, A.S. (1981). Suceptibility to boredom and deviant behavior at school. *Psychological Reports*, 48, 901-902.

Les aléas de la transmission : l'impact du modèle de la relation mère-fille dans les relations de travail.

Annik Houel

Professeur émérite, GRePS (EA 4163), Université Lyon 2
annik.houel@univ-lyon2.fr

Résumé

À l'heure actuelle, de nombreuses études ont montré qu'il est difficile pour les femmes d'atteindre certains niveaux dans le monde du travail. La prise en compte de la relation mère-fille nous permet d'expliquer certaines difficultés des femmes dans la compétition avec les supérieurs masculins et à céder aux supérieures féminines. Selon une approche psychologique, nous sommes enclin à penser que l'un des facteurs qui empêchent les femmes de grimper les échelons viennent des femmes elles-mêmes. En termes d'application, la mise en lumière de ces facteurs peut permettre aux femmes concernées de résoudre un certain nombre de conflits.

Mots clés : relation mère-fille, travail, transmission

Le type d'approche que j'ai adoptée, en me référant à des hypothèses d'ordre psychanalytique dans un domaine habituellement analysé par le biais de la psychosociologie, s'explique par le fait que, en abordant les choses d'un point de vue plus classiquement psychologique, du point de vue des identifications, j'ai buté sur cet enjeu particulier de l'identification de la fille à la mère par rapport au travail, que j'ai eu envie d'approfondir.

Le premier point que j'aborderai donc porte sur les enjeux identificatoires complexes auxquels les femmes sont confrontées, quand elles veulent travailler .

En effet, comme l'a montré un psychologue, Jean Fraisse, (Fraisse, 1986) la femme salariée moderne peut être la proie d'un conflit interne entre deux images de la mère, celle de sa mère qui ne travaillait pas, dans les années soixante, bonne mère au foyer, image rassurante de

l'enfance et du passé, et celle de la même mère qui l'a poussée à faire des études et à travailler. Il parle du compromis nécessaire entre deux stratégies, une stratégie consciente et une stratégie inconsciente, pour toute une génération de femmes confrontées à une véritable injonction paradoxale entre ces deux images.

Même si ce paradoxe tend à être dépassé, ces deux modèles continuent d'être difficiles à concilier : les femmes ont dans l'esprit que le travail est bon mais pour elles, pas pour leurs familles, et que si elles travaillent, elles ne sont pas des bonnes mères.

Ces enjeux identificatoires se doublent d'enjeux au niveau de l'identité psychosexuelle des femmes au travail, identité souvent acquise au prix d'un douloureux clivage entre identités sexuelle et professionnelle souvent incompatibles, comme l'a montré Yasmina Kebiri pour les femmes ouvrières, (Kebiri,1986), mais qu'on retrouve aussi chez les femmes cadres : Françoise Belle a bien montré combien

il était difficile pour une femme cadre de savoir quel était son groupe d'appartenance : femme ou cadre ? (Belle, 1991)

Ces difficultés s'envisagent ici en termes de contraintes internes, non pas pour nier les contraintes externes, mais parce que je voudrais tester l'hypothèse de cette rivalité mère-fille comme partie prenante des difficultés des femmes, sur le lieu même de leur travail, en analysant sa part dans les rapports hiérarchiques, c'est-à-dire en termes de soumission ou non à l'autorité, et sur quels modèles, et ceci quels que soient leur niveau de qualification ou leur place dans la hiérarchie.

Je fais l'hypothèse que le modèle maternel de l'autorité, dans la toute petite enfance, est celui qui prédétermine leurs modes de fonctionnement, tout en restant très refoulé, inconscient, parfois avec certains ravages, d'autres fois permettant des modes d'organisation très efficaces.

Ainsi ces modes de fonctionnement peuvent-ils être explicatifs, en partie en tout cas, des difficultés des femmes pour gravir certains échelons dans la hiérarchie, en se heurtant au fameux "plafond de verre". J'aborderai donc les choses en termes de résistance.

La première de ces résistances est bien connue, il s'agit de la difficulté à assumer une place de chef par peur de se trouver en rivalité avec les hommes, de se trouver en place d'usurpatrice ; l'article de Joan Rivière (Rivière, 1929) "La féminité en tant que mascarade" en démonte bien les ressorts : elle montre que prendre les habits de la féminité, — dans des domaines où il est possible d'envisager qu'il n'y ait plus de différences, c'est-à-dire celui du travail et non de la sexualité ou de la parentalité —, est une défense devant la peur de voler, dit-elle en termes très freudiens, le pénis paternel. Elle s'appuie sur le cas d'une jeune femme, brillante oratrice, qui ne pouvait s'empêcher de se rabattre sur une séduction exacerbée après ses interventions, par peur de la rivalité avec le père, brillant orateur lui aussi.

La rivalité entre femmes, quant à elle, a été moins étudiée, car le sujet est en effet assez

brûlant, politiquement pas très correct, et d'autant moins étudié que la rivalité avec l'homme permet de renvoyer toute forme de rivalité à la thèse classique et donc rassurante des aléas de l'envie du pénis, qui m'apparaît plutôt comme une défense qu'une réalité. Car l'aspect pré-œdipien de cette histoire classiquement œdipienne est moins souvent pris en compte, et représente pourtant le dernier bastion, le plus refoulé, celui du lien primaire mère-fille, où s'ancre le conflit. La prise en compte de l'articulation de ces deux niveaux, œdipien et pré-œdipien permettra peut-être d'expliquer certaines formes de conflits avec les supérieurs hiérarchiques, mais aussi de nombreuses autres situations de conflits entre femmes dans les entreprises.

Pour ce faire, je vais m'inspirer des travaux d'Eugène Enriquez (1983, 1997) sur les organisations, en essayant de garder le même type d'approche qu'il qualifie de façon un peu provocatrice de « sociologie clinique. »

Enriquez a bien montré les types de relations passionnelles qui peuvent exister, entre hommes en tout cas, dans la lutte entre frères vis-à-vis d'un père castrateur qui joue de l'exhibition du pénis et de la menace constante de castration, contrairement au type de management du père fondateur, qui lui a le phallus, ou du moins sait le faire croire. Dans ce monde pré-œdipien, qui s'étaye sur un lien homosexuel primaire, monde d'avant la différence des sexes, le recours à l'image de la mère est une défense contre l'angoisse de morcellement que ce genre de pouvoir charismatique, de l'ordre de la toute puissance, fait vivre à ses employés. On est dans un monde d'hommes, qui tend justement à évacuer la femme, et même parfois les femmes, en tant qu'elles sont porteuses de la figure de l'Eros.

On comprend donc la difficulté, là toute externe, objective, pour les femmes qui doivent se confronter à un monde où leur féminité est si peu acceptée, voire niée, ou la culture d'entreprise est le plus souvent à dominante masculine, portée par un langage viril, parfois guerrier (Aubert, 1982). On est dans un monde où les ressorts sont archaïques, se situent avant

le stade de la différence de sexes. Les femmes, chez les cadres en particulier, sont enrôlées elles aussi dans ce système, très défensif contre la Femme, qui représente le sexuel, Éros, et il leur est donc demandé en permanence de nier une part d'elles-mêmes, pour la bonne marche des rapports des hommes entre eux. En fait, on pourrait dire que le sexe des femmes n'est accepté dans le monde du travail que dans la mesure où elles ne s'en servent pas. Elles sont donc obligées peu ou prou de jouer à l'homme jusqu'à en porter quasiment le costume, en tout cas le tailleur, et de dénier elles aussi ces maternités pour se faire admettre :

« ça n'a pas influencé ma notation, dit cette autre femme cadre, mais j'y ai mis du mien, je n'ai pas pris de congé de maladie même quand je n'étais pas bien, je faisais des chantiers de nuit avec un ventre comme ça, je ne pouvais plus avancer et les gars me ramenaient en fourgon. » On voit que la maternité, qu'elle appelle maladie, lapsus fréquent, pour être acceptée aussi aux yeux des femmes, se doit d'être phallique. C'est la composante la plus archaïque de la maternité qui est ainsi valorisée, celle de l'image de la mère toute puissante, au détriment de la part strictement féminine de l'identité psychosexuelle (Huppert-Laufer, 1982). Elles doivent donc recourir elles aussi, à ce maternel très archaïque qui ne peut que réactiver leurs éventuelles difficultés avec le modèle maternel.

Ce rôle maternel sera néanmoins un de ceux dans lesquels l'entreprise les reconnaîtra. Les exemples sont multiples de ces femmes à qui on donne un poste de responsabilité à la condition d'y jouer la bonne mère : « La seule différence qu'ils aient vu, c'est qu'une femme est plus proche, plus à l'écoute des problèmes des gens », dit cette autre femme cadre. Et ça marche, en tout cas plus avec les hommes qu'avec les femmes.

Car les femmes cadres savent combien il est plus difficile de diriger des femmes que des hommes. Pour asseoir leur autorité, elles essayent d'utiliser la même composante maternelle qu'avec des hommes, mais c'est loin de toujours aussi bien fonctionner. Car la donne n'est pas la même,

côté femmes, en termes de rivalité. Comment se présentent, au travail, ces relations parfois tout aussi passionnelles que celles des hommes entre eux, comment se jouent les rapports dans cette horde des sœurs que peuvent être les équipes féminines, et surtout comment en jouent les chefs d'équipe, hommes et femmes ?

Evidemment, pour les femmes, la position par rapport au phallus n'est pas la même : si la mère pré-œdipienne est phallique, pour les deux sexes, le garçon et la fille n'ont ensuite pas la même mère ; pour la fille, la mère œdipienne se situe encore à un niveau autre, supplémentaire, celui de l'accès à la féminité, c'est-à-dire justement celui de l'acceptation du manque... Un rapide rappel de ce que Freud a soulevé sur la féminité à la fin de sa vie semble ici nécessaire. Freud entrevoit alors une lueur à propos du fameux continent noir féminin, cette lueur étant celle de l'importance de la relation mère-fille. Il l'aborde enfin à fond, en 1931 et 1932 dans deux articles clefs, où il interroge le poids de ce sous-continent — que Luce Irigaray (1981) a pu appeler « le continent noir du continent noir » —, qu'il assimile à la découverte de la civilisation minéo-mycénienne sous celle des Grecs : « Tout ce qui touche au domaine de ce premier lien à la mère m'a paru si difficile à saisir analytiquement, si blanchi par les ans, vague, comme soumis à un refoulement particulièrement inexorable », dit-il dans "Sur la Sexualité féminine", en 1931. C'est sur ces éléments que je m'appuie pour essayer de comprendre ce qui se joue en termes de management, côté femmes.

Je m'appuie en premier lieu sur des interviews menées dans une petite entreprise d'électricité de la région lyonnaise où des chefs d'équipe femmes, qu'on appelle des pilotes, ont la responsabilité de petits îlots de cinq-six opératrices. Des pilotes et des opératrices ont été interviewées, de façon semi-directive, sur un thème tout à fait autre d'ailleurs, qui était leurs représentations du travail (Lagrange, 1997). Je ferai référence aussi à quelques entretiens appartenant à d'autres corpus. Toutes ces interviews sont des interviews enregistrées, retranscrites intégralement et analysées de façon

approfondie, c'est-à-dire de façon à mettre en lumière les enjeux sous-jacents, de l'ordre du latent.

Sous l'aile de la mère. Certains de ces îlots marchent très bien, et d'autres pas du tout. Je me suis intéressée à un point particulier de la terminologie employée, qui revient souvent, pour nommer l'équipe des opératrices, « les filles ». C'est un terme qu'on trouve souvent dans les entreprises, que j'avais pris l'habitude d'interpréter, jusque-là, dans un sens classique d'infantilisation (comme dans l'usage de l'expression l'atelier des filles face à l'atelier des hommes, par exemple), et cela m'a d'autant plus frappée. Il est frappant que les pilotes, c'est-à-dire des contremaitresses, dans les îlots où ça marche bien, puissent dire « mes filles », utiliser un possessif que s'autorisent habituellement peu les chefs d'équipe hommes, qui gardent une relative prudence en matière d'appropriation.

Ainsi cette pilote, 32 ans, huit ans d'ancienneté dont six de maîtrise, décrit son îlot en ces termes : « C'est ma petite famille, c'est mon petit îlot, mes, mes filles, mes... et puis on parle de tout et de rien, on... j'les écoute, je suis un peu leur... Ce qui est marrant aussi, c'est qu'elles viennent se confier facilement, ben, si j'peux les conseiller, je les conseille... » Elle revient dans son interview à plusieurs reprises sur cette idée de « deuxième famille », et s'en explique, voire justifie : « J'ai, j'ai une bonne vie de famille, j'ai deux enfants, j'ai, je suis heureuse, j'ai mon mari qui travaille depuis peu mais qui travaille... mais mon travail c'est important dans la mesure où les trois-quart du temps, on est ici hein ! »

L'analyse montre que si les pilotes jouent souvent de cette image de bonne mère, à la limite du conscient, l'image de la mauvaise mère reste quant à elle très refoulée et son irruption de ne laissera pas de les surprendre, tout autant d'ailleurs que les filles en question. La violence de l'irruption en est d'autant plus spectaculaire. De façon un peu artificielle, je distingue ces deux images de la mère, même si elles coexistent absolument, avec l'ambivalence que l'on sait. Je les différencie, parce selon les circonstances et les types de management, c'est l'une ou l'autre

qui va se donner à voir, des deux côtés des protagonistes d'ailleurs. L'ambivalence n'est pas que du côté des filles, les mères elles-mêmes, ne serait-ce que comme anciennes filles, n'en sont pas exemptes : une autre pilote, 44 ans, 20 ans d'ancienneté dont quinze de maîtrise, ne dit-elle pas : « J'aime bien encadrer les gens... » ? Les gens en question sont les dites filles, dont on peut remarquer que pour s'autoriser à les « encadrer », elle utilise un terme plus neutre, les « gens ». Je n'ai pas le temps de développer, mais je vous renvoie aux travaux de Françoise Couchard (1991), grâce à qui l'on voit bien comment cette ambivalence aussi côté maternel est le lit de tous les règlements de compte ultérieurs.

Du côté des filles. Je reviens du côté des opératrices, et à leur ambivalence, dans les cas où ce type de management ne marche pas. Dans cette même entreprise, une ouvrière de 37 ans, qui a quatorze ans d'ancienneté, se rebelle comme l'emprise maternelle, qu'elle ne nomme pas comme telle, bien entendu, qu'elle a même du mal à nommer : « Ces gens qui dirigent tout, enfin des filles, des femmes qui dirigent tout... » Cette ouvrière est une femme fragile au demeurant, qui plutôt que d'accepter l'aile protectrice de la mère préfère en appeler aux supérieurs hiérarchiques masculins pour arbitrer les conflits dans lesquels elle se retrouve régulièrement. « Moi, ma réaction, c'est tout de suite d'aller voir mon responsable », dit-elle, et elle explique que « s'ils mettaient, s'ils rétablissaient un peu l'ordre des choses, c'est-à-dire que c'est à eux de gérer les problèmes autres que ceux du travail et vérifier que tout le monde fasse bien son travail, à mon avis, y'aurait peut-être un petit peu moins de problèmes euh d'ordre de cancan ou de choses comme ça, quoi... » Elle ne peut vivre la mère que comme mauvaise, dans une équipe où les autres femmes s'accommodent fort bien de leur pilote. Elle se retrouve donc hors du clan des sœurs, très isolée, ce qui ne peut qu'aller avec une très grande souffrance : « J'aime pas travailler en groupe. Les îlots c'est pas... je préfère avoir un poste vraiment indépendant, quoi (...). J'ai affaire

qu'avec des hommes, quoi, parce que c'est vrai que le travail entre femmes, franchement, non, c'est pas, c'est pas l'idéal, hein, c'est pas l'idéal. Enfin, moi, je trouve que c'est vraiment... comment dire, c'est malsain, quoi, carrément, je dirais que c'est malsain. (...) Je suis vraiment quelqu'un d'à part, quoi. »

Et c'est le deuxième volet de ce que je veux traiter : pour échapper à la coupe de la mère, à quoi se raccrochent-elles ?

Freud avait noté, dans l'autre article de cette même époque, "La féminité", que si la fille se tourne vers le père, c'est autant pour échapper à l'emprise maternelle que pour avoir le pénis. Elle se réfugie, dit-il, « dans la situation œdipienne comme dans un port », ce qui permet de comprendre pourquoi, comme beaucoup de travaux l'ont déjà montré, les femmes donnent plus facilement comme modèles professionnels des images paternelles que maternelles. Cela permet de comprendre aussi ce très joli témoignage d'une femme pilote, qui sans doute quelque peu épuisée par le management de ses filles, dit de son chef : « C'est mon confident, c'est mon pote, c'est...mais c'est mon chef. Ça permet de temps en temps de se reposer un petit peu sur l'épaule de quelqu'un. »

Sur le terrain concret du monde du travail, on est en effet bien obligé de constater que souvent ce qui ne passe pas avec une chef femme passera très bien avec un homme : certaines femmes vont accepter des remarques, voire des servitudes qu'elles n'accepteraient jamais d'une femme, parfois même avec une certaine délectation dans la soumission qui peut étonner, voire énerver : ainsi, dans un centre des Impôts, corps professionnel à 90 % féminin, ces femmes employées se plaignent dans leur majorité de leur chef femme et s'adressent plus volontiers à l'homme qui lui est pourtant inférieur hiérarchiquement : « Quand il demande quelque chose, je le fais plus volontiers », dit celle-ci, et cette autre donne la clé : « Quand on ne comprend pas quelque chose, on peut lui demander des explications sans avoir honte, il reste là à nous expliquer sans nous rabaisser. » La tendance réaliste, là comme ailleurs, consiste

alors à mettre de préférence des hommes dans ces positions de manager des femmes. Et la rivalité est réactivée pour le plus grand bénéfice de l'entreprise, qui n'a certainement pas à craindre, ainsi, la solidarité féminine.

Cette soumission à l'homme représente une issue certaine, sans souffrance excessive en tout cas, dans un masochisme somme toute ordinaire, bien tempéré. C'est ce que Jacqueline Huppert-Laufer (1982) appelle une "inadaptation efficace", dans "La féminité neutralisée", à propos essentiellement de femmes autodidactes, et c'est une application de ce que Sainsaulieu (1985) avait déjà remarqué chez les femmes de faible niveau de qualification (comme chez les ouvriers immigrés ou les jeunes) : une soumission, qui allait de pair avec un moindre investissement au travail, attitude qu'il qualifiait de "retrait".

C'est ce qui permet de comprendre que si les plaintes actuelles pour harcèlement moral sont majoritairement le fait de femmes (Grebou, 2007), elles le soient le plus souvent contre des femmes ce qui laisse les femmes en question pour le moins désemparées, et les accule à des positions défensives fort dommageables : elles n'hésitent pas à se dire misogynes, et se justifient ainsi : « Je ne me laisse pas attendrir par toutes les histoires de bonnes femmes, qui attendrissent les hommes ! Moi, je sais de quoi il retourne, eux tombent dans le piège ! Elles en profitent ! » Et les femmes cadres, qui ont dû nier leur maternité, n'ont pas de mots assez durs pour celles qui ne font pas de même : « ça me met en boule, dit cette femme cadre, de voir les gens qui utilisent systématiquement leurs six jours de gardes d'enfants, non pas pour la bonne marche du service, mais pour l'image de la femme que ça donne. » C'est en fait la projection d'un conflit interne, et au bout du compte, les barrières sociales sont donc bien maintenues, en s'appuyant sur cette opposition entre les femmes cadres et les femmes ouvrières ou employées qui font passer la famille avant tout, ne serait-ce que parce qu'elles n'ont pas bien d'autres perspectives. Il y a en toile de fond aussi une logique sociologique : les métiers dits féminins

s'exercent dans des milieux terriblement non mixtes, de véritables ghettos, il est donc normal que les problèmes de hiérarchie soient entre femmes.

C'est ce que montre l'enquête ENVEFF, à propos du harcèlement moral, défini par la loi dite de modernisation sociale de janvier 2002 comme : « les agissements répétés qui ont pour objet ou pour effet une dégradation des conditions de travail susceptible de porter atteinte à ses droits ou à sa dignité »

Au travail, les pressions psychologiques, ce qu'on appelle donc maintenant le harcèlement moral, (l'enquête Enveff date d'avant 2002) représentent le type de violence de loin le plus fréquent ; elles touchent une femme sur six et atteignent près d'une fois sur quatre, le niveau du harcèlement. La destruction du travail ou de l'outil de travail constitue à la fois une atteinte psychologique profonde et une agression physique (2,2% des enquêtées). Dans la mesure où cet acte est majoritairement le fait de collègues ou de supérieurs hiérarchiques, il est à part égale commis par des femmes et par des hommes. En effet, la majorité travaille dans un cadre largement féminin (55%) et moins d'un tiers dans une entreprise où il y a à peu près autant d'hommes que de femmes. Globalement, cette inégale répartition de la population active féminine est propice au développement des violences à son encontre. On constate en effet qu'un rapport équilibré des effectifs d'hommes et de femmes sur le lieu de travail réduit la proportion des atteintes au travail, alors qu'un déséquilibre dans l'un ou l'autre sens accroît les manifestations de violence, toutefois plus fortement en cas de dominante masculine.

Autre point : les femmes de moins de 25 ans ont déclaré avoir subi plus de violences de tous types que leurs aînées, mais sans doute peut-on supposer que leur taux de tolérance est moins élevée que ces aînées. OU, et c'est moi qui le rajoute ici, leur jeune âge entraîne objectivement plus de violences de la part de leur aîné-e-s, ou encore, leur jeune âge leur fait plus se plaindre aussi des femmes, parce qu'elles vivent la remarque d'une femme comme la répétition (insupportable bien sûr) d'une remarque

maternelle, comme pour ces femmes des Impôts citées tout à l'heure. Il est relativement impossible de faire la part des choses.

Il n'en reste pas moins que la souffrance mentale des femmes au travail, en France, nécessite un mode d'approche approfondi qui tienne compte de ces enjeux psychanalytiques, et qui pourrait ainsi permettre de négocier non seulement certains conflits intrapsychiques mais aussi certains conflits avec les supérieurs hiérarchiques. Ces types de conflits ne peuvent s'analyser de la même façon suivant le sexe des interlocuteurs, ainsi d'ailleurs qu'entre des femmes ayant un même statut. C'est pourtant un facteur important de la dynamique des relations en entreprise peu prise en compte dans ses enjeux inconscients, l'aspect patent mais superficiel de la lutte des sexes n'en faisant que trop l'économie. Les attaques contre l'image maternelle sont en effet beaucoup plus difficiles à appréhender, à analyser, et à accepter, que les attaques contre l'image paternelle qui remettent moins en cause l'identité psychosexuelle de la femme. Les aléas de la relation mère-fille qui sous-tendent ces problèmes d'ordre psychosexuel redoublent les problèmes d'identité professionnelle et obscurcissent l'analyse.

À un niveau plus général, je pense que c'est donc, comme d'habitude, le niveau de conscience qui permet de dépasser tout ceci, et le niveau d'intégration, pour chacune, de ces deux phases, pré-oedipienne et oedipienne, de l'histoire de la sexualité féminine : car la part la plus obscure de l'histoire a pour revers une face lumineuse, celle qui peut advenir pour la femme adulte qui a pu intégrer ces deux aspects au delà de tout clivage, malgré la nécessité d'un « processus matricide », en une seule et même mère, celle que Danièle Brun appelle « la mère intérieure » (Brun, 1990 ; 52), celle que toute femme porte en elle, à vie, avec ses ambivalences, pour permettre le « travail de séparation d'avec sa propre mère que toute fille, toute femme en quête de son identité sexuelle se doit d'accomplir, faute de demeurer hantée sinon parasitée à toutes les périodes de sa vie par l'image de sa mère réelle. » (Brun, 1990 ; 46)

C'est tout de même plus constructif ou plus optimiste que des livres comme *La femme est un loup pour la femme*, de deux consultantes américaines (Heim et Murphy, 2004), qui fourmillent de conseils pratiques plus ou moins honorables, et je finirai donc de préférence avec cet exemple lumineux, offert par la lumineuse Colette, l'écrivain, à propos de sa mère, qu'elle

considère comme « le personnage principal de ma vie » (Colette, 1941, 120): « Et je sentis remuer au fond de moi celle qui maintenant m'habite, plus légère à mon cœur que je ne le fus jamais à son flanc. » (Colette, 1969 ; 132)

Références bibliographiques

- Aubert, N. (1982). Le pouvoir usurpé, femmes et hommes dans l'entreprise. Paris : R. Laffont.
- Belle, F. (1991). *Etre femme et cadre*. Paris : L'Harmattan.
- Brown, E., Fougeyrollas-Schwebel, D. et Jaspard M. (2002) Les paroxysmes de la conciliation. Violence au travail et violence du conjoint, *Travail, genre et société*, n°8, nov. 2002 ; 149-165.
- Brun, D. (1990). *La maternité et le féminin*. Paris : Denoël, 1990.
- Colette. (1941). *Journal à rebours*. Paris : Fayard.
- Colette. (1969). *La naissance du jour*. Paris : Garnier Flammarion.
- Couchard, F. (1991). *Emprise et violence maternelle*. Paris: Dunod.
- Enriquez, E. (1983). *De la bordé à l'Etat*. Paris: Gallimard.
- Enriquez, E. (1997). *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Fraisse, J. (1986). *La trajectoire sociale des femmes des nouvelles classes moyennes : un compromis inévitable et nécessaire*. In Aubert N. ; Enriquez E. ; de Gaujelac V. *Le sexe du travail*. Paris : Desclée de Brouwer ; 253-256.
- Freud, S. (1931). Sur la Sexualité féminine. In: Freud, S., *La vie sexuelle*. Paris: PUF, 139-155.
- Freud, S. (1932). La féminité. In: Freud, S., *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*. Paris: Idées/Gallimard, 147-178.
- Grebot, E. (2007). *Harvèlement au travail*. Paris : Eyrolles.
- Heim, P. et Murphy, S. (2004). *La femme est un loup pour la femme*, Paris : PBPayot.
- Huppert-Laufer, J. (1982). *La féminité neutralisée, Les femmes cadres dans l'entreprise*. Paris: Flammarion.
- Irigaray, L. (1981). *Le corps-à-corps avec la mère*. Montréal: Les éditions de la pleine lune.
- Kebiri, Y. (1986). Identité de classe et identité féminine. In : Aubert N. ; Enriquez E. ; de Gaujelac V. *Le sexe du travail*. Paris : Desclée de Brouwer ; 219-234.
- Lagrange, S. (1997). *Absentéisme en entreprise : à la recherche du temps perdu*. Maîtrise de Psychologie Sociale, Lyon 2.
- Monbabut, M. *La satisfaction au travail*, Maîtrise de Psychologie sociale, Université Lyon 2.
- Riviere, J., (1929). La féminité en tant que mascarade. In: Collectif, *La sexualité féminine, La psychanalyse n°7*. (1967) Paris: PUF ; 257-270. Ou In Hamonn M.-C. (1994). *Féminité mascarade*. Paris : Seuil.
- Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail*. Paris: Presses de la fondation nationale des Sciences politiques.

Les conditions du transfert de compétences dans un contexte interculturel : le cas d'une entreprise spécialisée dans les services aux entreprises

Raluca Ciobanu¹, Marc-Eric Bobillier Chaumon², Michèle Grosjean³

¹ Doctorante en psychologie, Université Lyon 2, Laboratoire ICAR/ENS, raluca.ciobanu@univ-lyon2.fr

² Maître des Conférences, Université Lyon 2, Laboratoire GrePs, marc-eric.bobillier-chaumon@univ-lyon2.fr

³ Professeur des Universités, Université Lyon 2, Laboratoire ICAR/ENS, michele.grosjean@univ-lyon2.fr

Résumé

En raison des nombreuses mutations du travail survenues ces dernières décennies (délocalisation, implantation, globalisation), les entreprises cherchent à s'adapter et à développer des produits de plus en plus innovants. Elles essayent d'anticiper les effets de ces mutations (techniques, sociales, économiques) afin de créer de nouveaux types de production, plus flexibles et plus adaptés au contexte actuel de travail. Pour y arriver, elles mettent de plus en plus l'accent sur les compétences collectives et sur le développement des pratiques de travail collaboratives.

Cet article se propose d'examiner les conditions du transfert des compétences dans un contexte multiculturel au sein d'une entreprise française implantée en Roumanie. A travers cette étude exploratoire (première analyse d'un travail de thèse), nous cherchons à déterminer comment les salariés roumains et français s'approprient de nouvelles compétences, en "co-configuration" (selon Engestrom, 1999) et surtout comment ils arrivent à articuler leur travail et leurs pratiques respectives afin d'assurer le maintien de l'organisation.

Mots clés : Compétence, transfert de compétences, contexte multiculturel

Dans une période marquée par la mondialisation de l'économie et la mise en réseau des hommes et des machines, les entreprises sont conduites à réfléchir très tôt à la mise en oeuvre de solutions techniques innovantes pour obtenir des gains de productivité et jouir d'un avantage concurrentiel (Bobillier Chaumon, 2003). Cet environnement complexe et instable génère un nouveau type d'organisation - flexible, dynamique, et en réseau - qui met l'accent sur le travail collectif et le collectif de travail. L'intérêt porté à cette dynamique collective s'explique par la volonté des organisations d'optimiser "la productivité" intellectuelle de ses membres (capacités d'anticipation, de résolution des problèmes, mais aussi d'apprentissage sur le lieu de travail) au travers de leur propre expérience

et de celle des autres. Les entreprises voient ainsi la collaboration, source de transformation de l'activité et des personnes qui la réalisent, d'autant plus comme un vecteur de transfert des compétences (Wittotski, 1997). En favorisant les échanges individuels et collectifs des pratiques de travail, la collaboration contribuerait aussi à la compétitivité de la firme.

Cette question de la collaboration et du transfert de compétences se pose avec d'autant plus d'acuité que les équipes de travail deviennent de plus en plus éclatées culturellement (dans le cadre de coopération internationale) et structurellement (équipe composée de personnels internes et de sous-traitants, qui peuvent être aussi étrangers). Dans un contexte de concurrence acharnée entre firmes mais aussi entre pays (en raison

des risques de délocalisation de certaines activités), les collectifs multiculturels de travail - impliquant la coexistence d'équipes issues de différentes organisations, originaires de différents pays - amènent à considérer les facteurs intervenants ou non dans la constitution d'une véritable dynamique collective de travail et de transfert de compétences.

C'est dans ce cadre que se positionne notre questionnement, et plus précisément sur la manière dont les personnes participantes à notre étude (roumaines et françaises) réussissent à travailler ensemble en dépit de leurs différences, des pratiques de travail différentes, des histoires personnelles et culturelles propres à chaque individu et directement liées à leurs origines. Qu'est-ce qui est mis en place par l'organisation et par les individus pour dépasser ces barrières (langage, pratiques de travail, etc.) et assurer la dynamique du travail et la compétitivité de l'organisation ? Comment les travailleurs arrivent-ils à travailler ensemble et par quels artefacts ? L'activité des salariés roumains est-elle « replicable » dans un contexte français ? Quelles difficultés rencontrent-ils et quels sont les moyens employés pour y faire face ?

Les compétences – nouvelles approches, nouvelles contraintes

De nombreuses mutations récentes remettent en cause la définition classique de compétence. Ces mutations affectent le travail lui-même, mais aussi son organisation impliquant la mise en œuvre de nouvelles compétences. Une des conséquences de ces mutations est l'importance que les entreprises accordent à l'acquisition des connaissances et au développement des compétences. Dans ce qui suit nous essayerons de passer en revue les différentes approches relatives au développement et au transfert des compétences afin de cerner les problématiques qu'elles soulèvent.

Vers une définition de la compétence

Dans son livre, Le Boterf (2007) définit la compétence comme un processus qui se développe lors de l'implication de l'individu dans des activités à prescription stricte et des activités à prescription ouverte. L'évolution de l'activité oblige les entreprises à s'adapter aux nouvelles conditions de travail. Cette évolution on la constate aussi au niveau de la prescription des tâches. Les tâches à prescription stricte sont de plus en plus rares. Elles ont été progressivement remplacées par des tâches à prescription ouverte. Clot (1995) constate que le nombre des organisations à prescription ouverte est de plus en plus grand et qu'au sein de ces organisations les individus sont soumis non plus à une « prescription taylorienne » (stricte) mais davantage à une « prescription de la subjectivité » (ouverte). Dans ce cadre, être compétent signifie savoir agir et interagir, c'est-à-dire savoir quoi faire et à quel moment. La prescription stricte représente donc la base pour la formation des compétences, mais la prescription ouverte constitue une opportunité de développer de nouvelles compétences (réactivité, innovation, anticipation) qui sont désormais au cœur des préoccupations des dirigeants. La compétence aurait donc une double facette : stricte et ouverte, ce qui lui confère la qualité d'être adaptable à tout nouveau contexte de travail.

De la compétence individuelle aux compétences collectives

La performance professionnelle est conditionnée par le respect des normes et par la constitution des collectifs. Ces normes et règles représentent un point de départ qui guide le déroulement des activités de ces collectifs. Elles servent aussi à élaborer de nouvelles règles à partir de l'expérience antérieurement acquise. C'est par rapport à une « signature collective » que l'individu élabore et différencie sa propre « signature individuelle ». Clot (2000) nous parle de l'existence de règles implicites qui indiquent des manières de se comporter, des règles de vie et de métier. Ces règles constituent ainsi un point d'appui, de

référence pour les salariés, leur suggérant ce qui est à faire, leur offrant des « façons de faire » en coopérant avec les autres. Les compétences de coopération sont vues par Terssac (1994) comme étant indispensables lorsque : (i) le nombre de connaissances à manipuler est important; (ii) les savoirs sont repartis entre plusieurs personnes; (iii) les chemins de résolution d'une situation problématique sont peu connus. La coopération est donc « l'action collective par laquelle les sujets contribuent à un même résultat » (Maggi, 1996). Mais sans coordination, la coopération serait inefficace. La coordination c'est « poser des règles pour lier ensemble les différentes actions vers le but commun » (Terssac, 1996).

Les actions de coopération, coordination et articulation du travail mises en œuvre par les travailleurs sont la preuve de l'existence de compétences collectives au travail. Selon Engestrom (2000), le système d'activité des individus est toujours hétérogène et multi voix : des sujets différents, avec des parcours et des statuts différents construisent des objets et d'autres composantes de l'activité de manière différente, parfois de manière conflictuelle. Dans ce cadre, la reconstruction et la renégociation ont un rôle central. Avant de mettre en œuvre les opérations, il est nécessaire de coordonner les versions du même objet ; les tâches sont alors re-divisées et redistribuées, les règles sont réinterprétées. Nous supposons que ce travail de reconstruction et de renégociation est également présent au sein des équipes multiculturelles, que les travailleurs roumains et français sont obligés de reconstruire leurs manières de travailler, leurs pratiques de travail (qui sont parfois différentes) et de partager au final le même objet de travail.

Dans la partie qui suit nous focalisons notre attention sur les conditions de transfert des compétences au sein des équipes multiculturelles et sur les facteurs qui peuvent freiner ce transfert.

Le transfert des compétences au sein des équipes multiculturelles

Dans un contexte de collaboration internationale entre firmes transfrontalières, Ingram et Baum (1997 ; cités par Oprea et Bobillier Chaumon, 2006) parlent de mutation des connaissances. Ils la décrivent comme un processus par lequel un groupe, une équipe, un département, un service d'une entreprise est affecté par l'expérience d'un autre groupe. Cette mutation est explicite lorsqu'un département communique une pratique à un autre groupe et que celui-ci augmente sa performance et réorganise ses procédures et son organisation. Les connaissances peuvent ainsi être transférées par la mobilité du personnel, par les technologies (forum, liste de diffusion...), par la communication. Deux obstacles peuvent, toutefois, freiner ce transfert de connaissances d'un contexte source à un contexte cible : (i) la spécificité de la connaissance provenant du contexte source (de ce fait, le transfert d'une connaissance implique une mutation dans son support, dans sa forme et parfois dans son contenu; (ii) l'adaptation de la connaissance au contexte cible (l'implantation d'un corpus de savoirs dans un nouveau contexte, qu'il s'agisse d'un autre service ou d'un nouveau pays, nécessite des modifications et des adaptations aux conditions du milieu d'accueil, afin de pouvoir articuler les savoirs transférés aux savoirs locaux préexistants (voir les cas cités par Wisner sur le transfert technologique et l'anthropotechnologie).

Dans ce cadre, nous interrogeons sur les stratégies mises en œuvre par l'organisation, par les individus et par le collectif (les équipes de travail multiculturelles) afin d'assurer l'usage de leur compétences dans un nouveau contexte de travail et de s'approprier de nouvelles compétences. L'impact des facteurs culturels sur l'activité des équipes multiculturelles a été mis en évidence par Globokar (1998) dans une étude qui visait l'implantation d'un constructeur d'automobiles en Slovénie et qui s'approche dans une certaine mesure de notre problématique de recherche. Les effets de la rencontre de ces deux univers -très différents- de travail sont ressentis à deux

niveaux : (i) psychosocial d'abord, pour la qualité des relations interpersonnelles entre les français et les slovènes, (ii) socioprofessionnel ensuite, au niveau de la qualité du transfert des compétences des français vers les slovènes. Il nous semble dès lors que le succès du transfert des compétences soit conditionné par la stratégie de travail choisie (autonomie versus respect de la hiérarchie) et par la mise en oeuvre d'une stratégie de transfert centré sur la liberté d'expression des individus (nous reviendrons sur ces constations dans la partie résultats de notre article).

Le contexte de l'étude

Cette étude s'est déroulée dans une grande entreprise française transnationale (implantée, entre autre, en Roumanie) spécialisée dans les services aux entreprises. Nous avons plus précisément étudié une de ses missions qui est la maintenance (mise en fonction) d'un alternateur nucléaire d'une centrale EDF où l'entreprise intervient comme sous-traitante. Le choix de cette organisation s'explique par le fait qu'elle travaille en étroite coopération avec sa filiale roumaine en intégrant, depuis une dizaine d'années, sur ses chantiers français (et donc dans la centrale d'EDF) du personnel roumain. La centrale compte 1 197 salariés EDF et près de 250 appartenant à des entreprises extérieures (sous-traitantes). Tous travaillent en permanence sur le site. La structure sous-traitante dans laquelle nous avons mené notre étude comportait une soixantaine de salariés et parmi ceux-ci, une dizaine de roumains.

Le choix des participants

Les 24 participants à l'étude sont des salariés de l'entreprise française (titulaires et intérimaires) et des salariés de sa filiale roumaine (9 roumains en détachement en France). Le point commun entre ces travailleurs est leur métier de bobinier. Ils ont tous été formés à cette profession (obtention des diplômes et expérience acquise sur le terrain) et ils ont en moyenne

une vingtaine d'années d'expérience dans ce domaine. Lors de notre présence sur le chantier de la centrale nucléaire, l'encadrement (comprenant un coordinateur du chantier, un chef de chantier ainsi que 3 chefs d'équipe) et plusieurs bobiniers roumains et français furent interrogés (14 bobiniers). Le choix des bobiniers a été réalisé en accord avec le chef d'équipe en fonction de l'avancée des travaux et selon également la disponibilité des personnes qui pouvaient se libérer pour une durée de trois quarts d'heure d'entretien. Parmi les bobiniers interrogés, nous avons fait le choix d'interviewer d'un côté des bobiniers roumains et de l'autre côté des bobiniers français – salariés de l'entreprise et intérimaires.

Le déroulement de l'étude

La présente recherche est une étude exploratoire qui s'est déroulée sur le territoire français, dont l'objectif était d'appréhender la complexité du travail des bobiniers (français et roumains) et des relations socioprofessionnelles en œuvre dans l'activité. Dans un premier temps, nous avons eu l'accord de la direction pour interroger les salariés roumains et français présents sur le chantier au moment de notre visite. Nous avons effectué 24 entretiens semi-directifs dont l'objectif était de comprendre la nature de l'activité, de s'approprier le vocabulaire utilisé sur ce chantier par les travailleurs et aussi pour se faire connaître et accepter par le collectif que nous allions observer. Dans ce cadre nous avons pu interviewer le coordinateur du chantier, le chef de chantier, une partie des chefs d'équipe (4 personnes) et une partie des bobiniers (14 personnes). Les entretiens sont des entretiens thématiques, avec une durée moyenne de 45 minutes. Les thématiques abordées étaient : la description de leur activité, les difficultés rencontrées dans le cadre du travail selon les contextes d'exercice culturel, le transfert des compétences (mise en place des plans d'actions ou de formation, difficultés rencontrées), l'impact des facteurs culturels

sur les activités de transfert des compétences, etc. Dans un deuxième temps, nous avons réalisé des observations participatives (2 demi-journées) dont l'objectif était de mieux connaître la nature du travail et de s'appropriier le terrain de recherche. Nous avons observé plus précisément les séquences d'activités, les interactions entre les personnes, les déplacements, l'utilisation d'outil, les modes opératoire... au travers d'une description narrative. Ces observations ont été enrichies de verbalisations consécutives (auto confrontation enregistrées par magnétophone et retranscrite) réalisées à partir de photographies prises lors de ces séances d'observation (l'enregistrement vidéo étant interdit). Le choix des situations photographiées était lié au travail d'articulation entre les deux équipes française et roumaine. Nous avons demandé à 14 bobiniers (choisis par le chef d'équipe selon leur disponibilité) et au directeur de chantier de commenter ces photos en décrivant les séquences d'activité (Qui fait quoi ? Pourquoi ? Comment ? Avec qui ? Quand ? Avec quelles compétences et pré-requis nécessaires ? Quels effets attendus ? Quelles difficultés ?...).

Les principaux résultats

Avant de présenter en détail les principaux résultats obtenus, il nous semble opportun d'exposer brièvement le contexte de l'arrivée des salariés roumains sur les chantiers français afin de mieux comprendre l'histoire et les enjeux de ce travail d'équipe. Il y a eu deux phases d'intégration des salariés étrangers. D'abord une activité de production qui consistait à produire pour ceux qui étaient sur le chantier. Puis, avec l'expérience acquise et l'évolution des besoins de l'entreprise, ils ont été sollicités pour intervenir sur des chantiers français et à l'international. Actuellement, une partie des bobiniers roumains est déjà partie avec leurs collègues français en Afrique du Sud pour travailler sur des chantiers de l'entreprise. Plusieurs raisons expliquent le recours aux salariés roumains : (i) départ massif en

retraite des salariés et non renouvellement des équipes locales et des compétences; (ii) reconnaissance de la qualité du travail réalisé par la main d'œuvre roumaine et de son coût (moins onéreux que les français); (iii) augmentation de la charge de travail ; (iv) approche transnationale de l'activité : faire travailler tous les salariés, sur tous les chantiers possibles, quelque soit leur origine géographique et leur appartenance culturelle. C'est dans ce cadre, que notre étude se déroule et c'est à partir de caractéristiques de ce contexte et de l'évolution de besoins de l'entreprise que notre problématique de recherche a été développée. Nous allons à présent aborder les principaux résultats obtenus et les axes d'analyse que nous avons suivis.

L'organisation du travail et l'objet de l'activité – des instruments de transfert des compétences au sein des équipes multiculturelles (franco-roumaines)

1. Le contexte socio-organisationnel de l'activité : planifier et prévoir le travail

Nos premières analyses ont porté sur l'organisation du travail. Celle-ci est prévue longtemps à l'avance afin d'éviter des problèmes d'approvisionnement comme le manque de pièces, de main-d'œuvre ou de tout autre imprévu. Le travail dans ce chantier est organisé de manière stricte : 3 équipes postées (matin, après-midi, nuit) qui travaillent sous la stricte supervision de leur chef d'équipe (on compte huit chefs d'équipe). Les horaires de travail sont établis au début du chantier, ainsi que la répartition des ouvriers dans les trois équipes ; ainsi, si un des bobiniers fait partie de l'équipe de matin, il y restera attaché durant tout le chantier. Tout est prévu à l'avance, y compris les jours de repos (2 par semaines) qui demeurent inflexibles durant tout le séjour des salariés roumains.

Afin d'éviter tout genre de problèmes (manque de pièces, manque de main d'œuvre, délais de livraison), l'entreprise a élaboré un plan de déroulement du projet qui est affiché à l'entrée du chantier, pour être visible de tous. L'objectif est de tenir au courant toutes les salariés sur l'avancement

du chantier, sur les opérations qui ont pris du retard et sur le planning des activités à faire par équipe (équipe du matin, équipe d'après midi et équipe de nuit). Les horaires de travail sont propres à chaque équipe : l'équipe du matin travaille de 6 h à 15 h ; l'équipe de l'après-midi de 15h à 23h ; l'équipe de nuit commence à 23h et finit à 6h du matin. Le temps de travail des bobiniers et des chefs d'équipe n'est pas le même car les chefs d'équipe commencent ou finissent le travail avant ou après les bobiniers en fonction de leur équipe d'appartenance (le chef de l'équipe du matin finit plus tard que les bobiniers et ceux qui sont dans l'équipe d'après-midi commencent le travail une heure avant les bobiniers). L'écart se situe entre une demi-heure et une heure. Pendant ce temps, les chefs d'équipe assurent le relais avec l'équipe suivante. Le transfert, le « passage » d'informations est non seulement obligatoire mais aussi très important pour le déroulement des travaux. Les chefs d'équipe s'informent sur l'état actuel des travaux, sur les difficultés rencontrées et les solutions mises en œuvre, sur les opérations à faire et sur l'organisation du travail pour l'équipe qui prend le relais.

En ce qui concerne la composition des équipes, celle-ci est très variée : l'équipe du matin compte 19 personnes, dont 16 français et 3 roumains; l'équipe d'après-midi, elle regroupe 15 français et 2 roumains et dans l'équipe de nuit nous avons compté 7 français et 6 roumains. La composition des équipes est décidée au début du chantier : c'est le chef de travaux qui choisit ses subordonnés. Par exemple, dans l'équipe de l'après-midi, le chef de travaux a souhaité travailler avec les deux roumains membres de l'équipe car il les connaissait bien. Ils avaient déjà travaillé ensemble sur des chantiers français et ils savaient qu'avec ses deux roumains dans son équipe il n'aurait pas de problèmes (relationnels ou de compétences). Les personnes questionnées déclarent par ailleurs subir une pression très forte de la part de la direction de l'entreprise liée au respect du planning des opérations et des délais car l'objectif est de respecter la date de fin de chantier.

2. L'activité du bobinier - entre fabrication et manutention

Le bobinier exécute le bobinage des machines électriques ou les enroulements pour transformateurs. Il fabrique ou répare des transformateurs, des alternateurs, des moteurs électriques. Ayant une activité de fabrication ou de réparation, le bobinier est amené à réaliser toute sorte de bobinages. Il travaille sous la surveillance directe d'un chef d'équipe (chef de travaux) qui lui fournit des explications, les plans relatifs aux procédures de travail et au déroulement de l'activité. Selon la spécialisation de l'entreprise (fabrication, réparation, le réglage, le contrôle) l'activité du bobinier varie elle aussi. Ainsi celui-ci peut effectuer une ou plusieurs de ces tâches. L'activité du bobinier est une activité très dynamique qui suppose l'enchaînement de plusieurs tâches et une grande variété de positions de travail. Selon les situations, l'activité peut s'effectuer debout ou assis, dans un espace plus ouvert ou plus restreint (à l'intérieur de la machine). Le bobinier est soumis à des exigences spécifiques liées à son activité : il doit faire preuve de résistance à l'éblouissement, de rapidité et de précision gestuelle, d'attention soutenue, d'une bonne vision de près. Les contraintes de son activité visent l'utilisation d'un équipement de protection composé par des vêtements non flottants, des bouchons d'oreilles, des casques de protection, les cheveux maintenus par coiffe ou bandeau.

3. L'activité observée – la pose des barres à l'intérieur d'un alternateur

Dans cet article nous analysons une des activités des bobiniers (dans une démarche de manutention d'un alternateur nucléaire) : la pose des barres, avec ses contraintes et les compétences nécessaires pour la réaliser. La pose des barres est une activité complexe qui se déroule en plusieurs étapes : 1) un premier niveau des bandes servant à mettre au niveau l'intérieur de l'alternateur; 2) pose des barres inférieures; 3) un deuxième niveau des bandes; 4) la pose des cales; 5) un troisième niveau des bandes; 6) pose de barres supérieures (activité observée et

analysée dans cette article). Les contraintes liées à la confidentialité ne nous ont pas permis d'avoir accès à d'autres informations complémentaires visant la description de ces opérations et des procédures spécifiques associées. Mais en quoi consiste cette activité et quelles sont les compétences nécessaires pour y faire face ? Comment l'équipe mixte franco-roumaine l'assure-t-elle ?

L'équipe qui réalise ce travail est multiculturelle et composée d'une dizaine de personnes (trois roumains, membres de l'équipe participent à cette opération). Poser les barres à l'intérieur de l'alternateur est un travail d'équipe qui implique une vraie coordination, car tout le monde travail en même temps, fait les mêmes gestes en même temps. Cette opération se déroule en cinq phases : 1) Vérifier si les barres sont nettes; 2) Lever les barres; 3) Porter les barres; 4) Poser les barres en respectant la procédure : 5) Vérifier (visuellement) que la barre est bien mise en place.

L'objectif de cette opération est de poser la barre dans la machine, la régler et puis la fixer. Mais avant d'exécuter ces actions il y a déjà un travail de préparation de l'alternateur qui doit être fait (le nettoyage, la mise en place des matelas, etc.). Ensuite, quand la machine est prête, les opérateurs prennent la barre et ils la mettent à l'intérieur de la machine, ils la règlent et ils la fixent. L'opération exige que le travail soit partagé, coordonné de manière très précise : tout le monde a des choses précises à faire. Une fois que la barre est à l'intérieur de la machine, les bobiniers vérifient (visuellement) une dernière fois s'il n'y a pas de corps étranger dans l'encoche. Ils ont des contraintes de propreté très strictes à respecter : *« ça doit être contrôlé avant mais comme on marche dans la machine pour amener la barre on contrôle encore une dernière fois avant de mettre la barre dedans »*.

Les photographies 1 et 2 qui suivent présentent le travail de coordination réalisé par les bobiniers français et roumains au sein de l'équipe du matin (photographie 1 : 3 roumains participent à cette opération) et de l'équipe de l'après-midi (photographie 2 : 2 roumains participent à l'opération). Pour

eux, la pose des barres, est une opération très fréquente pour ce genre de chantier.



Photo 1



Photo 2

La coordination s'effectue par un ensemble d'éléments : le langage, le savoir-faire métier, la gestuelle et le visuelle. Les chefs d'équipe coordonnent les actions des bobiniers en parlant (ils expliquent aux bobiniers auparavant ce qui va se passer et ensuite il y a juste à écouter leurs ordres « on lève, on marche, on pose ») et par un savoir-faire métier (tout le monde sait ce qu'ils ont à faire). La coordination a ce niveau du travail passe d'abord par le langage (*« c'est la que c'est quand même important que les gens soient... ça serait intéressant si les gens parlaient français, dans ce cas la, parce que je veux dire c'est un fait une manipulation... il faut que tout le monde agisse en même temps, au moment de la prise de la barre, du soulage de la barre, du l'engagement dans l'encoche, il faut vraiment que les gens agissent ensemble »*)

(responsable méthodes). Le rôle des bobiniers dans cette opération est d'écouter et d'exécuter les ordres des chefs d'équipes. C'est une opération qui exige un niveau élevé de concentration et une bonne connaissance des gestes à exécuter. De plus, la coordination gestuelle (présente dans les deux photographies) doit être accompagnée par une coordination visuelle (plus facile à identifier dans la deuxième). La coordination visuelle suppose que tout le monde regarde en même temps l'intérieur de l'encoche avant de fixer la barre afin de vérifier si la zone est propre et si les contraintes de propreté sont respectées. S'il n'y a pas de corps étrangers dans l'encoche, les équipes vont fixer la barre. La coordination (par le langage, par le savoir-faire, sensori-motrice, visuelle) se réalise en dépit des différences individuelles et culturelles des bobiniers roumains et français ; on ne peut donc pas s'empêcher de se demander s'il n'y a pas un langage commun des roumains et des français ? Partagent-ils un langage métier (opérationnel) commun en dépit de l'origine du bobinier ? Comment les roumains arrivent-ils à assurer ce genre de coordination tout en ne parlant pas le français ? Quelles sont les stratégies qu'ils mettent en place afin d'assurer le bon déroulement de cette activité et de ne pas gêner ou empêcher l'activité des autres ? Quels sont les facteurs ayant un impact sur la réussite de la coordination ?

Discussion

Nos premières observations portent sur le travail de coordination. C'est une coordination par le langage et qui est présente dans la majorité des activités collectives des bobiniers. En tenant compte du fait que le vocabulaire des roumains présents sur le chantier est très limité (ils ne connaissent que des mots simple – « bonjour », « ça va ») nous pouvons supposer que ce genre de coordination se fait avec de nombreuses difficultés. En réalité, les chefs de travaux n'ont jamais eus de problèmes de coordination à cause du manque de maîtrise de la langue française

des roumains. Ceci s'explique par l'usage de mots simples (mais aussi par un usage situé de ces mots, « actionnés », mis en œuvre, immédiatement suivis par une action concrète, c'est l'inséparabilité, l'ancrage du langage dans l'activité qui fait qu'il devient un instrument de communication) (on lève, on marche, on pose) et des mots spécifique à ce milieu de travail (clé a pipe de 7, résine, etc.). De plus, nos observations montrent que les bobiniers roumains n'ont pas besoin que le chef de travaux leur explique la tâche à chaque fois qu'ils doivent la réaliser. Même si la barrière du langage est très présente, ils sont venus sur les chantiers français avec un bagage de connaissances qui leur permet de réaliser leur travail sans demander des spécifications pour chaque opération. Les roumains se retrouvent dans un contexte de travail dynamique et ils arrivent quand même à réagir correctement ; d'où notre hypothèse qu'ils possèdent un vocabulaire professionnel stable et dynamique et qu'ils le partagent avec leurs collègues français.

Dans un deuxième temps, nous avons constaté que l'articulation et la coordination du travail, en absence du langage, passent d'abord par un travail d'observation de la part des roumains et par un esprit d'équipe qui s'est formé tout au long des travaux réalisés sur ce chantier : « *on est toujours ensemble, on est une équipe, on arrive à se débrouiller* ». Ce travail d'observation est justifié par le manque de formation formelle à leur arrivée sur le chantier : « *on n'a pas le temps (de le former), on leur explique sur place et s'ils on une doute ils n'hésitent pas à demander* ». Ils ne peuvent pas toujours demander parce qu'ils sont limités par leur niveau de langue française. Les bobiniers roumains regardent donc autour d'eux pour voir comment les français exécutent une opération. S'ils n'arrivent pas à comprendre, ils font appel à leur collègues roumains (il y a toujours au moins deux roumains dans une équipe) ; mais ce n'est pas toujours facile d'approcher son collègue roumain à cause du manque d'espace et de peur de ne pas gêner les autres dans leur travail. Ils travaillent tous à l'intérieur de l'alternateur et donc dans un espace très fermé. Cela limite l'accès à des

bobiniers roumains qui ne se trouvent pas forcément les uns à côté des autres. Ils sont donc obligés de regarder le collègue le plus proche d'eux pour s'approprier les bons gestes.

Afin de faciliter la coopération des roumains et des français, l'organisation a mis en place un système de travail en binôme (un roumain et un français travaillent ensemble). Ce système permet aux bobiniers roumains non seulement de comprendre le déroulement de l'activité et les procédures à suivre (les documents qui décrivent les procédures ne sont disponibles ni en anglais ni en roumain, et il n'est donc pas consulté par les roumains) mais aussi d'établir des relations interpersonnelles avec les français. Un autre artefact mis en place par l'organisation dans l'objectif de faciliter la communication et l'interaction entre les personnes est la mise en place de pauses café. A la fin de chaque opération, l'équipe qui la réalise prend une pause café. Au moment de cette pause, nous avons observé que les roumains et les français arrivent à communiquer, à interagir et à échanger quelques mots sur les conditions et les difficultés du travail.

Les bobiniers, eux aussi, ont mis en place leur propre système de coopération : à court de mots, ils font appel aux gestes et aux signes. Ils communiquent avec leur mains et leur regard les difficultés rencontrés dans le déroulement de l'activité : par exemple, un bobinier roumain qui a besoin d'une certaine pièce (il prend la pièce qui lui reste et essaie de dire aux autres, en gesticulant, qu'il en a besoin). En effet, le langage est très peu présent dans le travail des bobiniers. La gestuelle semble prendre le dessus aussi bien dans les communications informelles que durant leur travail, sauf que le cadrage du travail n'étant pas le même, sa formalité oblige en quelque sorte le langage à être le « déclencheur » d'un mouvement collectif – soulever les barres, les poser etc. Il aurait ainsi une double fonction : signifier et déclencher.

Les roumains ont besoin d'être encadrés à chaque pas, car le risque de rencontrer des problèmes, à cause d'un malentendu ou d'un

manque de compétences spécifiques, est toujours omniprésent. Par ailleurs, la différence de pratiques de travail (roumaines et françaises) impose cet encadrement : « *les roumains font un travail vite fait, ils improvisent énormément* ». Le chef de travaux vérifie si le travail des roumains est bien fait afin d'éviter toute sorte de problème qui pourrait empêcher le bon déroulement de l'activité et engendrer des retards de livraison. Enfin, le savoir-métier est présent dans toutes les opérations exécutées sur ce chantier. En l'absence de ce savoir-faire, la coordination ne serait plus possible. Tout le travail de coordination repose sur l'ensemble des connaissances métier des bobiniers, sur leurs compétences et leurs savoir-faire.

Conclusion

Une première remarque porte sur la nature de l'activité : répétitive, routinière, qui se déroule dans un milieu bruyant et qui implique l'existence d'un langage opérationnel commun. C'est aussi une activité généralement collective et qui implique la coordination et l'articulation des opérations de tous les bobiniers (français ou roumains). Notre présence sur le chantier, les observations, les entretiens et les verbalisations spontanées recueillies, nous ont permis d'identifier les facteurs qui conditionnent la coopération et l'articulation des bobiniers au sein des équipes multiculturelles : (i) des facteurs propres à l'entreprise - l'ensemble des normes, des règles et des procédures de travail propres à l'entreprise ; (ii) des facteurs propres aux individus - l'ensemble des compétences propres au métier de bobinier ; (iii) des caractéristiques de l'activité – complexité, exigences, contraintes, etc.

Les caractéristiques de l'activité peuvent freiner, ralentir et même empêcher le processus de transfert des compétences. A l'occasion de notre visite sur le chantier, nous avons pu constater que le rythme de travail des bobiniers est très soutenu, qu'il y a un va-et-vient continu. Les bobiniers participent à des opérations différentes. Par exemple, pendant que certains d'entre eux

partent chercher des pièces au magasin, d'autres travaillent à l'intérieur de la machine, certains prennent leur pause. Les déplacements sur le chantier, sont ainsi très fréquents. Les gens se déplacent pour aller chercher des pièces, pour nettoyer leur espace de travail, pour aider les collègues à faire une manœuvre, etc. Ce milieu de travail se distingue par ailleurs par la variété et la dynamique des opérations réalisées par les salariés. En effet, les opérations varient en fonction de l'avancement du chantier, elles sont prévues longtemps à l'avance et sont affichées, mises en visibilité à l'entrée du chantier afin d'informer les bobiniers sur le contenu (attendu) de leur travail. De plus, l'existence de sous-équipes dans les équipes alourdit le processus de transfert et d'appropriation de nouvelles compétences. Finalement, peu de ressources de formation (au delà des formations formelles) sont allouées par l'entreprise à ses salariés. Les bobiniers doivent se trouver des ressources propres et doivent être capables d'apprendre rapidement les nouvelles procédures et techniques. Ainsi, l'existence d'un répertoire de compétences (procédurales, cognitives, sociales et linguistiques) utilisables dans des situations similaires ou autres, s'avère essentielle dans le travail des équipes multiculturelles.

Références bibliographiques

- Bobillier Chaumon, M.E. (2003). Evolution technique et mutations du travail : émergence des nouveaux modèles d'activité. *Le travail humain*, n 2, 163-194
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (2000). La fonction psychologique du travail in *Le Travail Collectif*. Octares
- Iribarne (d'), P., Henry, A., Segal, J.P., Chevrier, S., & Globokar, T. (1998). *Cultures et mondialisation. Gérer par - delà les frontières*. Paris : Le Seuil.
- Engestrom, Y. (2000). *Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work*. *Ergonomics*, vol 43, no 7
- Le Boterf, G. (2007). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Maggi, B. (1996). Coopération et coordination : enjeux pour l'ergonomie. In J.C Sperandio (Ed.) *L'ergonomie face aux changements technologiques et organisationnels du travail humain* (pp. 11-25). Toulouse : Octarès Editions.
- Oprea, R., & Bobillier Chaumon, M-E. (2006). L'apport du Management de connaissances dans la transmission du savoir entre firmes multinationales. *Psihologia Resurselor Umane*, 4(1), 16-26
- Terressac (de), G., & Lompré N.(1994). Coordination et coopération dans les organisations. In B. Pavard (Ed), *Systèmes coopératifs : de la modélisation à la conception* (pp. 175-206). Toulouse : Octarès Editions.
- Terressac (de), G. (1996). Le travail de conception : de quoi parle-t-on ? In G. De Terressac & E. Friedberg (Eds), *Coopération et Conception* (pp. 1-22). Toulouse : Octarès Editions.
- Wisner, A. (1985). *Quand voyagent les usines : essai d'anthropotechnologie*. Paris : Syros.
- Wittotski, R. (1997). *Analyse du travail et production des compétences collectives*. Paris : L'Harmattan.

Transmettre les informations médicales : le rôle du contexte. Les dossiers médicaux informatisés entre la Ville et l'Hôpital

Maria Ianeva*

LTCI CNRS, Télécom ParisTech¹, ICAR CNRS, Université Lumière Lyon2²

Michèle Grosjean

ICAR CNRS, Université Lumière Lyon2

Résumé

La transmission sécurisée de données médicales et plus largement la coopération entre la médecine de ville et le secteur hospitalier, constituent, à l'heure actuelle, un véritable enjeu de recherche. Notre étude porte ainsi sur l'évaluation de la version test d'un portail Extranet destiné à mettre en lien les médecins de ville et les médecins hospitaliers du Centre Hospitalier de Mâcon. Le projet « Dossier Médical en Ligne Sécurisé » (DOMELIS), s'inscrit à la fois dans une perspective de mise en lien, d'ouverture de l'hôpital vers la ville et dans un contexte particulier, celui de la mise en œuvre du Dossier Médical Patient prévu par la loi du 13 août 2004. A travers cette analyse des usages et des pratiques relatives au DOMELIS, nous avons pu mettre en évidence l'influence du contexte, des conditions de « production » du dossier médical patient sur son partage, sa transmission. Loin d'être une entité « neutre », un « produit » facile à « externaliser », il s'agirait d'un ensemble dynamique et distribué, ancré dans les pratiques locales des intervenants hospitaliers.

Mots clés : Dossier Médical en Ligne Sécurisé, système d'activité, Ville, Hôpital

* Première auteure, ianeva@telecom-paristech.fr

¹ Télécom ParisTech, Département des Sciences Economiques et Sociales, 46 rue Barrault, 75013 Paris.

² ICAR, Université Lumière Lyon2, 5 av. Pierre Mendès-France, CP 11, 69676 Bron, Cedex.

Introduction

Les progrès de la médecine, ainsi que l'amélioration de la qualité de vie contribuent à l'heure actuelle au vieillissement général de la population. L'allongement de la durée de vie impose une adaptation des dispositifs de prise en charge des personnes âgées. Le système hospitalier doit ainsi faire face à l'accroissement du nombre des malades de plus de 75 ans présentant des polyopathologies.

Le développement de la coopération entre les établissements et leur organisation en réseau constitue aujourd'hui une priorité, gage du bon fonctionnement de l'organisation sanitaire. Les réseaux de santé, la concertation entre établissements de santé, médecine libérale, favorisant le décloisonnement des pratiques entre les différents professionnels sont ainsi essentiels. Dans cette perspective, nombreux sont les apports de l'informatisation du secteur de la santé, dont le Dossier Médical Patient prévu par les articles 3 à 5 de la loi 2004-810 du 13 août 2004 constitue un puissant levier (Jegou, 2005).

Le Centre Hospitalier (CH) de Mâcon fait partie des quelques établissements de santé français présentant des réalisations informatiques réussies dans le domaine du dossier patient ou des processus de soins. Le projet « *Dossier Médical en Ligne Sécurisé*³ » (DOMELIS) du CH de Mâcon s'inscrit ainsi à la fois dans une perspective, dans une logique de mise en lien, d'ouverture de l'hôpital vers la ville de longue date et dans un contexte particulier, celui de la mise en œuvre du Dossier Médical Patient (DMP).

Le portail Extranet peut en effet être pensé en tant qu'une première tentative de partage,

d'unification du dossier médical patient. Une tentative qui suscite beaucoup de questions, tout en développant nos connaissances relatives à l'usage des « technologies par des usagers diversifiés⁴ ».

En effet le respect de nombreuses garanties tant sur le plan technique que sur le plan juridique ont rendu et rendent encore aujourd'hui la réalisation d'un dossier médical électronique partagé complexe, freinant ainsi l'aboutissement du projet DMP dans le délai légal initialement fixé au 1^{er} juillet 2007.

L'évaluation du DOMELIS, que nous avons réalisée entre janvier et août 2006 dans le cadre du projet « Santé Internet Citoyen et Réseaux de Soins » en collaboration avec le CH de Mâcon, avait pour objectif premier l'analyse des usages du dispositif par les professionnels libéraux en vue de son amélioration, de son intégration réussie dans leur pratique (de Ville). Cette évaluation des usages et des pratiques relatives au DOMELIS nous a amené à considérer les conditions et les modalités de production et d'externalisation du dossier patient au sein même de l'établissement hospitalier. Au-delà d'un « produit » matériellement mais aussi « sémantiquement » défini, stable, le dossier médical patient hospitalier s'est avéré une entité dynamique, distribuée, contextuellement circonscrite.

Comment envisager la transmission des données médicales, le partage du flux informationnel hospitalier se concrétisant, se « formalisant » dans un ensemble de supports, d'objets ? Comment les professionnels de ville arrivent-ils à « se retrouver » dans les données médicales qui leur sont ainsi transmises/mises à disposition ? De quelle manière s'en saisissent-ils dans leur pratique médicale de ville ? Pouvons-nous véritablement « partager » et transmettre cette entité dynamique, s'« accomplissant » dans un contexte institutionnel particulier ?

³ DOMELIS = logiciel/portail Extranet permettant aux médecins de ville de consulter les dossiers médicaux de leurs patients hospitalisés

⁴ Fiche du projet Santé Internet Citoyen et Réseaux de Soins

La question de l'usage du DOMELIS se relie ainsi à tout un ensemble de questions, d'interrogations dont celle de la transmission. Ce qui définit finalement la « transmission » réussie et effective du dossier médical hospitalier, demeure l'usage que les médecins libéraux en feront. C'est cet usage qui fera d'une information ou d'un outil mis à disposition, un véritable instrument de travail.

Le dossier médical patient et sa transmission dans la perspective de la théorie de l'activité

La pratique médicale et la théorie de l'activité

La consultation médicale en ville et la visite médicale à l'hôpital sont des activités dont on pourrait considérer la finalité comme identique - poser un diagnostic, soigner le malade. Mais en réalité elles ne s'organisent pas de la même manière. Elles n'impliquent pas les mêmes intervenants, les mêmes outils et en conséquence se déroulent dans un environnement très différent. Or l'environnement, les outils matériels et/ou symboliques engagés dans ces activités en font partie intégrante. Celles-ci sont en effet à envisager, à analyser en tant qu'activités situées, indissociables d'une situation, d'un contexte.

La théorie de l'activité (TA), dont les idées de base ont été formulées au tout début du 20^{ème} siècle par L.S. Vygotsky (1920), envisage l'activité humaine en tant qu'activité médiatisée par des outils, des instruments matériels et symboliques. Une perspective à la fois systémique et développementale, qui prend en compte les ancrages matériels de l'activité, son déroulement dans le temps, son déploiement dans l'espace. Autant le sujet-acteur s'engage dans une activité, autant les instruments dont il fait usage l'y

engage. L'activité s'y étaye, s'appuie sur des instruments matériels (un planning, des résultats d'examen) et symboliques (règles, procédures, prescriptions d'usage), un étayage/engagement dynamique qui ouvre la voie à une approche située/système de l'activité et de l'usage des artefacts/instruments.

L'unité d'analyse étant l'activité dirigée des acteurs, à cet ancrage matériel vient se rajouter la dimension « collective », intentionnelle et dynamique (puisque les constituants du système d'activité- buts, opérations, actions- s'avèrent instables, changeants, font l'objet d'un développement). Les actions des individus sont à analyser comme faisant partie d'une pratique collective, d'un système d'activité. Chaque acteur entretient des relations médiatisées avec la communauté à laquelle il appartient. Une médiation se réalisant via d'artefacts matériels mais aussi via les règles, les procédures de travail et la division des tâches propre à une catégorie de professionnels, cette division étant constamment renégociée par les divers intervenants (Engenström, 1987).

Le système d'activité établi oriente et encadre les actions des individus. L'objet de l'activité demeure plus ou moins défini. Il constitue un ensemble d'éventualités que les acteurs partagent qui se réalise dans l'activité. Il y aurait ainsi une part d'incertitude, un « flou » relatif à l'objet de l'activité. Celui-ci, contrairement aux objectifs des actions individuels, est « en devenir », s'articulant au contexte de déroulement de l'activité.

L'activité apparaît ainsi comme une entité évolutive. Elle constitue elle-même le contexte. Celui-ci n'est plus une ressource externe à l'individu, il acquiert une certaine transitionnalité, à la fois du « dehors » et du « dedans ». En effet, en fonction de son expérience et de sa catégorie socioprofessionnelle, chaque professionnel a une vision différente de l'objet de l'activité. Le système d'activité est ainsi (implicitement)

hétérogène puisque vu et interprété différemment par les divers intervenants (Virkkunen, Kuutti, 2000). Des visions qui peuvent souvent être conflictuelles voire partiellement contradictoires. C'est l'explicitation de ces contradictions qui, selon ces théories, est facteur de développement.

De plus, les systèmes d'activité divergent au sein même de l'hôpital, et plus encore entre la ville et l'hôpital. Ils s'entremêlent, constituent un chaînage, un réseau (de systèmes d'activité) fonctionnel, ne convergent pas spontanément. Un travail supplémentaire, d'articulation (Schmidt, 1994 ; Grosjean, Lacoste, 1999) est indispensable pour qu'il y ait une convergence, une « fluidité » des divers systèmes d'activité. Un travail se caractérisant par l'émergence de « combinaisons collaboratives » instables, éclatés dans le temps et l'espace guidées par un objectif commun - soigner le patient.

Le travail médical, contrairement au travail industriel, est difficile à rationaliser, à standardiser. La diversité des pratiques, la multiplicité des acteurs et la spécificité même de ce travail rendent l'articulation d'autant plus importante. Il s'agit d'une pratique qui loin de la linéarité d'un déroulement, d'une causalité simple, s'inscrit dans la dynamique de l'interaction de plusieurs éléments interdépendants. Elle acquiert ainsi non pas une stabilité, la « rigidité » d'un ensemble standardisé, d'une routine, mais au contraire, maintient l'imprévisibilité du travail. Gérer cette imprévisibilité, la complexité de la coopération, en lui fournissant un cadre, la « contenant » dans un mouvement récursif et rétroactif constitue l'essence du travail d'articulation. « Ce travail supplémentaire » et réflexif est, comme l'avait défini Schmidt (1994), le travail de coordination qu'il faut faire pour que le travail coopératif fonctionne.

Celui-ci, tout en assurant la continuité, la cohérence de la coopération, des activités collectives, reste un travail invisible, difficilement « discernable », non reconnu et peu formalisé par les acteurs eux-mêmes et pourtant essentiel. Il se situe à différents niveaux, s'appuie sur l'organisation, sur les agencements de travail coopératif, un ensemble d'acteurs et d'activités interdépendantes.

L'usage du Dossier Médical en Ligne Sécurisé dans la perspective des théories de l'activité soulève plusieurs questions. La mise en ligne du DOMELIS peut être envisagée comme la mise en ligne d'un outil qui crée du partage. Mais on peut aussi le voir comme un outil de passage d'un système d'activité à un autre. L'établissement hospitalier à travers lui exhibe, « externalise » à travers l'information mise à disposition des médecins de ville via le portail « sa façon de faire ». Cette information en sera (formellement) tributaire, c'est pourquoi elle ne peut être « neutre », puisque produite dans un contexte particulier celui de l'hôpital.

L'information ainsi « produite » est destinée à « servir » dans un autre contexte, elle doit être exploitée et exploitable dans le cadre d'un autre système d'activité, celui des médecins de ville. Comme le disait Berg (1999) l'information médicale est contextuelle. L'altérité de ces deux systèmes d'activité ne doit-elle pas être pensée afin que le DOMELIS puisse réellement fonctionner, afin que l'information médicale soit effectivement transmise ?

Ainsi pour aborder cette question de la transmission, il convient de s'interroger sur la manière dont le DOMELIS s'inscrirait dans la pratique des médecins de ville. Comment il s'articulerait aux instruments déjà utilisés par les médecins de ville ? Quel serait son statut « instrumental » - s'agit-il d'un complément informationnel ou d'un instrument de travail à part entière ? C'est ce que nous avons tenté d'étudier en comparant l'usage du dossier informatisé à l'hôpital et en ville.

Les méthodologies utilisées

Analyser les usages du DOMELIS dans la perspective de la théorie de l'activité, signifierait ainsi concrètement non seulement observer les usagers en situation (d'usage), mais aussi tenter d'appréhender le contexte d'accomplissement, de réalisation de cet usage, l'envisager (ce contexte) « plus largement ».

a) La pratique du dossier médical à l'hôpital

Nous avons ainsi effectué plusieurs journées d'observation au sein de deux services du CH de Mâcon, ainsi que des entretiens in situ avec les médecins, les infirmières, les aides soignantes, les secrétaires médicales. Cette période d'immersion sur le terrain avait pour objectif l'analyse du/des système(s) d'activité des intervenants, celle du dossier médical patient hospitalier transmis par la suite, via le DOMELIS aux professionnels de ville. Nous avons prêté une attention particulière aussi bien aux artefacts matériels instrumentalisés par le personnel qu'à la façon dont l'activité collective était organisée et formalisée.

b) L'enquête en Ville

Notre enquête auprès des médecins libéraux comporte trois étapes. (i) Nous avons d'abord réalisé une première enquête téléphonique auprès de 30 médecins. Les professionnels en question avaient été informés de notre étude et avaient donné leur accord pour y participer. Cette enquête nous a permis, trois mois après le lancement de la version test de l'Extranet, d'avoir un aperçu des usages (en termes de fréquence, de moyens – logiciels, d'occasions/contexte – pendant ou en dehors des consultations, de besoins informationnels) que les médecins traitants en faisaient. (ii) Des entretiens semi-directifs approfondis avec

certains des ces professionnels ont par la suite davantage « contextualisé » et complété ce premier aperçu. (iii) Enfin, l'activité dans notre perspective théorique est une activité matérielle et médiatisée. L'analyse des pratiques supposait ainsi, au-delà du déclaratif, de les observer *in situ* pour comprendre la nature des artefacts mobilisés par les acteurs et la manière dont ceux-ci les investissent. La valeur instrumentale d'un artefact se construit en relation, en complémentarité ou en contradiction avec celle d'autres instruments, à la fois matériels et symboliques. Il était exclu d'observer les médecins traitants en situation de vraies consultations. Ils ne le souhaitaient pas. Nous voulions de notre côté filmer, les enregistrements vidéo permettant d'observer à posteriori et en détail à la fois l'aspect verbal et non verbal du comportement des acteurs. C'est ainsi que nous avons choisi d'utiliser des scénarii d'usage.

Le scénario d'usage a pour objectif de reproduire une situation ordinaire, ici une consultation, de reconstituer une activité, en la situant, en définissant en partie son déroulement (déroulement défini dans le temps, de durée limitée) et en la réalisant dans son cadre habituel, avec ses outils habituels et en utilisant des ressources comme de vrais dossiers médicaux, des données existantes. Le scénario d'usage implique une démonstration, un usage réel mais c'est en même temps un retour sur expérience, une réflexivité qui s'exerce au travers de ce qui montré et explicité.

Cinq médecins libéraux ont été ainsi enregistrés au moyen d'une caméra dans leurs cabinets, en train d'utiliser le DOMELIS et leurs propres logiciels médicaux. Cette mise en situation s'est faite à partir de deux scénarios d'usage. Nous avons demandé aux professionnels de verbaliser, d'expliciter leurs actions, leurs pensées, leurs impressions tout au long de la simulation. Il leur a été précisé qu'il fallait « penser à voix haute », nous faire part des actions qu'ils projettent de faire, des remarques qu'ils se font mentalement.

Ville et hôpital : du déploiement du dossier médical hospitalier à la fluidité du dossier médical en ville

Le contexte-activité : des systèmes d'activité divergents

Nous avons pu constater tout au long de notre étude à quel point le système d'activité, en termes de buts à court et à moyen terme, d'actions et d'opérations des professionnels de ville, divergeait de celui des médecins hospitaliers. Cette divergence se traduit, s'accomplit à la fois matériellement mais aussi « symboliquement » à travers tout un ensemble de comportements.

L'activité médicale des médecins libéraux implique, un environnement très différent de celui que nous avons pu observer à l'hôpital. Leur travail et les artefacts informationnels qui y sont engagés se déploient en effet dans un contexte (setting) beaucoup moins institutionnalisé. De ce fait les instruments mobilisés dans la pratique médicale en ville, par opposition à ceux inhérents à la pratique médicale hospitalière, ont un contenu et une forme qui leur est propre. Par exemple nous savons que la pratique hospitalière engage un ensemble hétérogène d'intervenants. Les supports produits et utilisés dans ce contexte sont nécessairement partagés. Ils peuvent être lus et interprétés aussi bien par un ou plusieurs médecins que par des infirmières à des moments différents. Ainsi pour que ces supports puissent constituer un véritable appui de l'action de ces professionnels, ils doivent être lisibles par tout le monde à tout moment. Cela suppose d'une part la définition des modalités de recueil des informations nécessaires au traitement des patients (la température, le poids des malades seront relevés par l'infirmière le matin) et du mode de saisie de ces informations (poids et température figurent sur la « fiche de température » dans les cases qui leurs sont

dédiées et pas ailleurs). La situation en Ville est toute autre. Le lecteur/destinataire privilégié du DMP Ville demeure presque exclusivement le médecin libéral lui-même. Une de ses fonctions reste d'assurer la continuité des soins octroyés au malade, tout comme à l'Hôpital, mais il s'agit d'une continuité à une autre échelle aussi bien temporelle que « relationnelle ».

Afin de mieux comprendre comment la prise en compte de cette divergence en termes de systèmes d'activité est susceptible d'améliorer la transmission d'informations médicales entre Ville et Hôpital, nous nous proposons dans un premier temps d'aborder la pratique des médecins libéraux, puis évoquer celle des médecins hospitaliers. Il ne s'agit pas d'en fournir une description détaillée et exhaustive, mais davantage de comparer, de mettre en avant un certain nombre d'éléments susceptibles d'éclairer nos propos. A travers des exemples concrets, nous allons d'abord montrer en quoi cette transmission peut être problématique, source de difficultés, de malentendus, ensuite quel peut être l'apport d'une étude minutieuse des pratiques dans la perspective théorique et méthodologique qui est la nôtre.

La pratique médicale de Ville

a) Les logiciels médicaux en Ville : des usages et des usagers

La tenue d'un dossier médical patient par les médecins libéraux est une obligation légale. Son contenu reste tout de même variable en fonction des professionnels. Aucun document ne précise les éléments devant obligatoirement y figurer. L'ensemble des médecins de ville que nous avons pu interviewer et/ou filmer dispose d'un logiciel médical. 4 parmi ceux que nous avons filmés travaillent sur *axisanté*, un seul utilise *crossway* (la version ville).

Cette variabilité interindividuelle se joue ainsi à l'interface des possibilités offertes par l'outil technique et les « habitudes » de chacun des professionnels de ville concernés. Celles-ci s'articulent, de leur côté, à un contexte

environnemental, économique et social ainsi qu'au parcours individuel du médecin en tant que tel. En effet, le fait que certains professionnels soient équipés avec le même applicatif (axisanté en occurrence) n'indique nullement qu'ils en feront le même usage.

Par exemple, parmi les professionnels que nous avons rencontrés, nous constatons que le Dr. M1 utilise systématiquement certaines fonctionnalités de son logiciel médical, à savoir la possibilité de créer des « alertes » aux interactions médicamenteuses, de mettre en rapport les antécédents du malade susceptibles de générer ce type d'interactions et la prescription qu'il établit lui-même en fin de consultation, ou alors celle de programmer des examens, de planifier des interventions (frottis, vaccins) à long terme.

Le cas du Dr. M1

Le Dr. M1 « note » systématiquement les antécédents de ses patients dans son logiciel médical, axisanté. Le volet médical d'axisanté lui permet d'avoir une visibilité à la fois sur les antécédents du malade, ses spécificités, ses traitements en cours.

Afin de nous montrer la manière dont il procède lors d'une consultation, il choisit un patient qu'il a récemment été hospitalisé. Axisanté, dit-il, permet de faire une saisie des antécédents assez complète, puisqu'il associe le texte libre, la « création » d'un antécédent « isolé » et le choix (d'une pathologie) dans une liste. Ainsi l'utilisateur peut à la fois renseigner un antécédent (c'est-à-dire rajouter du texte dans une ligne pour compléter l'antécédent qui apparaît dans le volet médical), en « développer » un (créer un item à part entière, y rajouter du texte, des remarques dans une case, qui apparaît automatiquement dès qu'il clique sur cet item), en choisir un dans une liste toute prête. (...) Le logiciel permet aussi de « prendre » un antécédent dans une liste préétablie. (..) L'avantage de procéder par liste, explique-t-il, consiste dans le fait qu'une fois créés de cette manière là, les antécédents sont « liés » à des interactions médicamenteuses. Le logiciel « dit », indique alors

automatiquement au médecin qu'il ne peut pas prescrire à ce patient des anticoagulants, sans pour autant lui « rappeler » l'antécédent en lui-même.

(...) Le Dr. M1 recherche et note systématiquement les antécédents familiaux. Il est particulièrement attentif aux cancers du sein, du colon, les « histoires » artérielles, de tension, de diabète. Axisanté lui permet de faire « des rappels ». Il lui suffit de saisir les « choses à faire » dans les mois ou les années à venir dans cet « outil de rappel » et « le truc va faire bip » une fois la date dépassée. Le Dr. M1 planifie ainsi un grand nombre des interventions à faire. « Donc il y a des gens qui ont un tas de choses programmés, leurs frottis, tous leurs vaccins ».

Cabinet du Dr. M1, août 2006

Ce médecin utilise ainsi « activement » son logiciel médical. Au-delà d'un support scriptural, passif, à compléter, le logiciel devient une « composante » inter- /ré- active dans son raisonnement diagnostique. Le Dr. M1 « cultive » intentionnellement la « réactivité » de son outil, son « interactivité » en le tenant soigneusement à jour, en saisissant certains antécédents de manière à activer cette fonctionnalité d'alertes.

En revanche, le Dr. M5, utilisateur du même outil informatique, ne crée pas d'alertes. Ses usages de son logiciel médical ne s'inscrivent guère dans une logique de programmation, de gestion (temporelle) de son activité, de sa pratique médicale.

Le cas du Dr. M5

Le Dr. M5 travaille lui aussi avec axisanté. Il partage ses dossiers avec ses associés qui sont également utilisateurs du même logiciel. Lors de la première consultation, le médecin « rentre » les antécédents du patient, après l'avoir interrogé et puis au fur et à mesure qu'il le connaît il rajoute « les choses importantes », les pathologies, les opérations, les vaccins, le tabac.(..) Quand il ouvre une nouvelle consultation, face au patient, il saisit son motif, soit il le « tape » à la main soit il a une liste de motifs avec « tout un tas de pathologies » et souvent le motif qu'il sélectionne est « renouvellement d'ordonnance » chez « les gens qui vont bien ». Le Dr.

M5 remplit son logiciel médical face au malade, sa « mémoire est courte », il fait tout en même temps.

Dans la partie « examen clinique » il déclare préférer taper à la main, car « les différents dossiers qui sont tout prêts » ne lui conviennent pas. Il trouve que dans ces « différents fichiers qui sont tout prêts sur l'ordinateur » soit il y a trop de choses soit il n'y en a pas assez et il préfère écrire en trois mots ce qu'il veut.(...) En fin de consultation il sélectionne un traitement. Le logiciel lui propose une liste de médicaments. Il lui suffit de taper les trois premières lettres du médicament en question pour que cette liste s'affiche.(..) Le patient sort avec son ordonnance imprimée, dit-il, en indiquant avec la souris la petite imprimante en bas de son écran.

Cabinet du Dr. M5, août 2006

Il semble davantage l'« instrumentaliser » comme un « contenant », un support informationnel neutre qui « détient » un certain nombre d'informations relatives au patient. En consultation, face au patient, il « rentre », saisit d'abord son motif puis « les choses importantes » évoquées par le malade. A la fin, à l'issue de l'examen clinique, il sélectionne un traitement dans la liste des médicaments qui lui est proposée par le logiciel et imprime l'ordonnance. Le logiciel « suit », « accompagne » ainsi la consultation, le raisonnement diagnostique du médecin, sans pour autant générer de nouvelles activités, une activité de catégorisation des antécédents ou « alléger » sa cognition en l'avertissant des interactions médicamenteuses éventuelles, en l'alertant des examens à faire.

A partir de ces deux exemples, nous constatons que les médecins semblent investir différemment leur outil de travail qui est pourtant identique, porteur de la même « fonctionnalité prescrite », autorisant le même ensemble de manipulations, d'actions. Cet ensemble de manipulations potentiellement réalisable ne constitue que la base de l'instrumentalisation du logiciel médical. Celle-ci se construit dans l'usage réel, s'articule à la maîtrise que l'utilisateur peut

avoir à la fois de l'outil informatique et d'applications similaires, à la relation qu'il établit et entretient avec ses patients, à leurs particularités. Ainsi le Dr. M5 affirme toujours se servir d'un dossier patient papier, celui-ci étant facile à transporter. Il précise par la suite qu'un certain nombre de ses patients sont des personnes âgées qui ne peuvent souvent pas se déplacer. L'usage du dossier papier paraît nécessaire puisque la pratique de ce médecin en particulier ne se limite pas aux consultations dans son cabinet. Le Dr. M1, au contraire, n'a plus de dossiers médicaux papiers. Le courrier papier qu'il reçoit de l'hôpital est scanné puis intégré dans ses dossiers informatisés. Il utilise exclusivement son logiciel médical.

Nous constatons aussi que, malgré les usages divergents que ces deux médecins ont d'un dispositif technique identique, le Dr. M1 et M5 sélectionnent tous les deux un certain nombre d'informations comme étant pertinentes. Parmi ces informations – les antécédents. La pertinence des antécédents est à envisager plus largement à la lumière de la spécificité de leur pratique « de ville ».

b) Les informations relatives au patient et leur pertinence située

En effet, les informations pertinentes, significatives en Ville divergent de celles retenues comme telles dans un contexte hospitalier. Ceci tient à plusieurs « facteurs ». Tout d'abord la relation médecin/patient en Ville est une relation davantage « longitudinale ». Le médecin connaît souvent personnellement la famille, l'entourage, les antécédents du patient prenant ainsi une autre ampleur, un autre statut celui d'événements significatifs dans son histoire personnelle et particulière.

Certaines informations qui peuvent avoir un effet à terme sur la santé des patients comme par exemple la consommation du tabac ou de l'alcool ou de certains aliments sont ainsi soigneusement notés par le médecin de ville, lui-même envisageant sa relation avec son patient

comme une relation durable. La durée, l'aspect «longitudinal» du rapport médecin/malade en ville modifie profondément sa nature et agit sur la pratique médicale des professionnels libéraux. Le médecin traitant serait ainsi contrairement au médecin hospitalier davantage sensible aux informations d'ordre non médical, portant sur le mode de vie des patients. Il va se projeter autrement dans sa pratique, anticiper les examens à réaliser des années par avance.

c) Un jeu de rôles, un positionnement des acteurs divergents

Au niveau des échanges médecin/patient, cela se traduit par des échanges beaucoup plus longs, fréquents, conviviaux et informels. Ils ont donc plus d'importance (en termes de quantité et de qualité) dans le travail des médecins traitants (MT). Ceux-ci y prêtent une attention particulière, se construisent des outils pour les optimiser. Dans une relation durable l'exercice d'une médecine préventive devient possible, celle-ci impliquant le positionnement du professionnel de la santé en tant que conseiller. Il porte conseil au patient, étant à « proximité ». C'est d'ailleurs cette proximité à la fois géographique et relationnelle du médecin traitant au malade et à son entourage qui soulève la question de la confidentialité du dossier médical patient (DMP) du choix que le malade aurait de divulguer ou pas un certain nombre d'éléments le concernant à son médecin traitant.

Nous constatons ainsi que les besoins informationnels des professionnels sont tributaires de leur environnement de travail (cadre de travail, à la fois matériel, institutionnel etc.). La pratique des MT semble s'étayer sur un laps de temps important ce qui implique un re-positionnement, un jeu de rôles particulier

(conseiller/conseillé) des acteurs lors des interactions Médecin/Patient en Ville. Le médecin traitant serait davantage dans le relationnel, dans le dialogue avec le patient.

d) Le Dossier Médical en Ligne Sécurisé et son devenir instrumental

Nous avons observé que, la pratique des médecins libéraux engage généralement des dispositifs techniques divergents. Il peut arriver aussi que deux médecins utilisent la même version d'un logiciel identique. Dans tous les cas, les médecins traitants disposent chacun d'un logiciel médical qu'ils utilisent de manière individuelle et individualisée.

Reprenons l'exemple cité précédemment. Le Dr. M1 et le Dr. M5 manipulent le même logiciel, s'agit-il pour autant du même instrument ? Dans le premier cas il sert non seulement à sauvegarder les informations relatives aux patients mais aussi à gérer l'activité du médecin, à l'aider dans son raisonnement diagnostique en l'alertant des interactions médicamenteuses éventuelles. Dans le deuxième cas, le logiciel n'est qu'un « contenant ». Il s'avère ainsi que cet outil n'a pas la même fonction, la même « valeur instrumentale » pour le Dr. M1 et pour le Dr. M5, que ce n'est donc pas le même instrument.

Dans quelle mesure les divergences qui peuvent exister dans les systèmes d'instruments des médecins de ville auraient-elles un impact sur l'instrumentalisation du DOMELIS, sur la manière dont il est perçu par les professionnels, dont il est investi en tant qu'instrument ? Le cas du Dr. M1 et M2 montre aussi clairement qu'un dispositif technique identique est susceptible d'être investi, instrumentalisé différemment par les différents usagers. Qu'en est-il du DOMELIS ?

En effet, le Dr. M1 qui travaille exclusivement sur informatique et tend dans sa pratique à éliminer les dossiers papier au profit des dossiers informatisés, sera beaucoup plus sensible à la

manière d'intégrer les informations auxquelles il a accès via le DOMELIS dans son logiciel médical que son collègue, le Dr. M5. Nous constatons ainsi que ces deux usagers différents n'ont pas la même capacité de discrimination, la même « sensibilité » face à l'ensemble des fonctionnalités du Dossier Médical en Ligne Sécurisé. Une telle fonctionnalité serait ainsi plus importante pour l'un des médecins, moins pour l'autre, au vu de la spécificité de leurs pratiques respectives. Pour le Dr. M5, la consultation de l'Extranet aboutirait à une synthèse de quelques lignes, comme il a l'habitude de faire face à ses patients, tandis que pour le Dr. M1 la lecture du DOMELIS est susceptible de générer d'autres actions comme par exemple la création de nouveaux antécédents en texte libre ou « par liste », la programmation de nouveaux examens, de nouvelles interventions.

Le Dossier Médical en Ligne Sécurisé viendrait s'intégrer dans l'écologie instrumentale déjà existante des professionnels de ville. Sa fonctionnalité se construirait en rapport et en référence avec celle de leurs autres instruments. Un médecin qui travaille exclusivement sur informatique et maîtrise parfaitement son logiciel médical utiliserait le DOMELIS différemment par rapport à un autre usager dont l'activité s'étaye moins sur ses dossiers médicaux informatisés. L'utilité, la fonctionnalité de l'extranet du centre hospitalier de Mâcon n'est ainsi pas donnée d'avance, mais « acquise ». Elle est à penser en tant que « construit » situé qui doit être continuellement mis en rapport avec un système fonctionnel souvent distribué (dossier informatique, supports papier).

Cette mise en rapport nous permet de mieux comprendre les usages du DOMELIS. Mais il s'avère par ailleurs que l'idée et les attentes que les professionnels de ville peuvent avoir à l'égard du décloisonnement de l'hôpital et de l'échange sécurisé des données médicales

soient tributaires de leur histoire personnelle, de leur connaissance du « monde » hospitalier. Ainsi le Dr. M2 utilisateur de Crossway Ville, à travers le choix de ce logiciel, s'engage clairement « en faveur » de l'échange de données entre Ville et Hôpital.

Le cas du Dr. M2

Le Dr. M2 utilise Crossway, la version Ville. Le choix de ce logiciel médical n'est guère anodin. Au contraire il correspond à un positionnement, à une projection de sa part et de celle de son associé. A terme dit-il, l'objectif serait d'augmenter les échanges avec le centre hospitalier de Mâcon et que celui-ci ait accès à sens inverse à leurs données.

Ce même médecin déclare par la suite avoir travaillé un an à l'hôpital. L'hôpital de Mâcon est le seul établissement hospitalier informatisé qu'il connaît. A son arrivée en Ville il s'associe avec un collègue, qui à l'époque travaillait sur un autre logiciel médical et tous les deux choisissent de désormais utiliser Crossway Ville.(...) Une fois connecté au DOMELIS, il va directement dans la « liste de mes patients ». Il trouve en effet que la recherche par nom n'est pas pratique, cela lui prend moins de temps d'ouvrir tout. Il sélectionne le nom du patient en question et visualise son dossier, qui apparaît à gauche de l'écran, divisé en deux parties, liste des patients et dossier patient. Et c'est que cela commence à poser problème selon lui, car où trouver les antécédents dans le dossier d'un patient hospitalisé.

*Le Dr. M2, trouve que le dossier patient Dommelis est « un peu fouillis », les informations ne sont pas dans l'ordre
Cabinet du Dr. M2, août 2006.*

Le parcours personnel de ce médecin semble ainsi médiatiser l'usage qu'il fait à la fois de son logiciel médical personnel et du dossier médical en ligne sécurisé. Celui-ci « prend place » dans un système d'instruments déjà largement orienté voire conçu dans la perspective d'un échange avec le CH de Mâcon. Sa « fonctionnalité » est ainsi projetée, pensée à l'avance. Il est attendu comme l'outil qui étairait enfin le décloisonnement hospitalier, il est censé matérialiser les échanges Ville/Hôpital. Sa fonctionnalité prescrite, réelle, ce qu'il

« autorise » réellement comme actions de la part de l'utilisateur, vient se greffer à ce qu'il devrait autoriser. Il se construit ainsi « dialectiquement » comme instrument, sa technicité (ses propriétés techniques, de conception) se confrontant à un usager dont l'écologie instrumentale le préfigure, l'« inclut » par défaut.

Le dossier médical en ligne sécurisé ne vient pas reconfigurer cette écologie instrumentale, mais tend à se soustraire à ses « exigences ». Son « intégration » dans la pratique de ce médecin de ville constitue davantage sa « mise à l'épreuve » - celle d'un outil qui est d'emblée en « continuité » avec le logiciel médical du médecin.

Ainsi il est intéressant de noter la similarité entre le dossier médical en ligne sécurisé et le logiciel utilisé par le Dr. M2, Crossway Ville. Une similarité « graphique », référentielle, puisque le DOMELIS mobilise les mêmes items pour désigner une observation ou un diagnostic, mais aussi une continuité « fonctionnelle » qui tiendrait à l'engagement du sujet/usager face à cet outil. Il semble en effet « rapprocher » Crossway Ville, c'est-à-dire ses dossiers médicaux personnels au DOMELIS. Il y cherche les antécédents du malade, tente de se « retrouver » dans l'ensemble des informations relatives au patient qui y figurent et cette reconnaissance se fait en référence à sa propre pratique de ville. Le Dr. M2 manque finalement d'« identifier » une continuité « inter- instrumentale » sur un plan structurel. Le DOMELIS semble « suivre » la démarche hospitalière, les informations ne sont pas « dans l'ordre ». Il est d'autant plus sensible à cette « incompatibilité » que le dossier médical en ligne sécurisé est espéré comme complémentaire de Crossway Ville.

e) *La consultation : une activité de lecture/écriture*

Nous avons également constaté que la pratique médicale de Ville, implique un lien durable entre patient et médecin, qui peut s'étaler sur plusieurs années. La consultation médicale en Ville a généralement lieu dans le cabinet du médecin. Tous les médecins que nous avons interrogés et/ou filmés, dans le cadre de notre enquête, déclarent faire usage de leur logiciel médical pendant les consultations. Ils y intègrent ainsi généralement le motif de la consultation, les symptômes du patient, les antécédents (quand il s'agit d'une première consultation), le traitement administré.

Les logiciels médicaux (crossway, axisanté, medistory) permettent la visualisation de l'historique des consultations, celle des antécédents, ainsi que la rédaction et l'impression rapides d'ordonnances. Une visualisation simultanée dont la simultanéité tient à la « distribution graphique » des différents volets et fenêtres, se partageant l'écran de l'ordinateur. C'est cette « distribution graphique » qui assure le déploiement du raisonnement diagnostique. Le médecin aura une visibilité « globale » sur tout un ensemble d'informations relatives au patient et pourra à la fois les enrichir et les mobiliser en consultation. Les logiciels médicaux semblent ainsi tous suivre et s'« adapter » à l'activité des médecins de ville. Celle-ci consiste en une lecture/écriture où le médecin écoutera et interrogera le patient, tout en notant ce que celui-ci lui dit, en lisant son dossier médical personnel.

La lecture du DOMELIS viendrait ainsi se rajouter à celle du dossier médical informatisé et à la prise de notes qui l'accompagne face au patient. Cette lecture implique tout un ensemble de manipulations. Il s'agit pour le médecin de minimaliser son logiciel médical qui reste actif tout au long de l'entretien avec le malade, de lancer Internet Explorer, se connecter à la page d'accueil du Centre Hospitalier de Mâcon, s'identifier pour accéder à l'espace professionnel, lancer le DOMELIS, accepter un

engagement de confidentialité, faire une recherche par nom/date etc. avant de pouvoir véritablement en faire usage.

Au fur et à mesure de l'usage du DOMELIS, il acquiert une certaine « polysémie instrumentale ». L'outil est déjà porteur, comme nous l'avons vu avec le cas du Dr. M2, d'une signification (de conception). Il est censé matérialiser les attentes des médecins de ville et celles des médecins hospitaliers, étant le résultat d'un projet de longue date. Ceci dit le dossier médical en ligne sécurisé est un outil qui selon le médecin, sa personnalité et ses habitudes de travail, peut avoir une fonctionnalité différente (par ex. : éliminer le papier et compléter ses dossiers, en procédant dossier par dossier, pour un médecin particulièrement rigoureux ou se tenir informé de la santé de l'ensemble des patients affectés, en s'y connectant régulièrement en dehors des consultations pour détecter « les nouveautés »).

Son usage réel fait l'objet des variations interindividuelles. Il reste toutefois difficile pour les médecins libéraux d'intégrer cet outil dans leur pratique de consultation, son usage impliquant un ensemble d'opérations, une démarche de recherche. Il faut « aller chercher l'information ».

Alors que le dossier médical patient hospitalier demeure un ensemble hétéroclite (il ne peut être autrement vu la nature du travail à l'hôpital), le DMP Ville tend au contraire à minimiser toute « dispersion » de supports (ex la volonté de transformer les courriers papier en fichiers informatiques et des fichiers informatiques téléchargeables, intégrables dans les logiciels médicaux). Intégrer le DOMELIS en tant qu'outil à part entière à la pratique de la médecine de ville signifierait la modifier profondément. Celle-ci consiste dans une lecture/écriture, s'accomplit face au patient. « Aligner » la temporalité (de déroulement) de la

consultation médicale, y intégrer celle de la recherche informationnelle liée au DOMELIS, implique la clarification de sa fonctionnalité (située, celle relative à l'activité réelle des MT). Des problèmes de mise à jour à l'heure actuelle entravent l'instrumentalisation de l'extranet. Enfin le DOMELIS exhibe/synthétise les dossiers hospitaliers. Ceux-ci ainsi synthétisés reflètent toujours le fonctionnement et la démarche hospitalière.

Le travail à l'Hôpital : le flux informationnel hospitalier face à les exigences du dossier médical en Ville

a) La diversité des supports informationnels à l'Hôpital

Contrairement au MT, le médecin hospitalier lors de sa visite médicale, consacre une bonne partie de son temps à l'examen du dossier médical du patient, de ses résultats de laboratoire, des relevés de température faits par l'infirmière le matin même etc. Son travail est ainsi davantage « documentaire » (et « documenté »), concentré sur un examen « artefactuel ». Le patient allongé sur le lit d'hôpital s'inscrit dans ce chaînage de supports, d'instruments. La pratique médicale à l'hôpital est une pratique complexe et collective. Les ordinateurs, les documents sont partagés, mis à disposition des infirmières, des aides-soignantes, des médecins. Il est essentiel de « garder la trace » des soins octroyés et/ou à octroyer pour que d'autres professionnels puissent prendre le relais. Il est centré sur le diagnostic ou sur un traitement spécialisé.

Le flux informationnel au sein de l'établissement hospitalier est ainsi hétéroclite, implique de multiples sources (acteurs et actants) à proximité (le laboratoire fait partie de l'hôpital). Les éléments disparates qui constituent le dossier médical patient hospitalier sont saisis par le professionnel au fur et à mesure de l'avancement de la visite médicale. Ces éléments sont souvent mobiles, portables, partagés (ordinateur portable, chariot avec des dossiers papier, agendas ; figure 1 et 2 ;). En effet du fait de la nature collective du travail à l'hôpital, l'activité de communication, de coordination

prend une place non négligeable dans le travail du MH. Celui-ci est ainsi tenu de « mettre en commun » et de « rendre compte » son travail.

Cette mise en visibilité s'effectue via notamment les artefacts informationnels mis à disposition des acteurs, dont l'aspect formel (tableaux, listes, colonnes etc.) facilite l'« exploitabilité » de l'information par l'ensemble des professionnels (des cases dédiés à tel ou tel information par exemple). Certains de ces objets, comme le planning d'hébergement (figure 3) que le médecin, l'infirmière et l'interne partagent lors des relèves, acquièrent une fonction particulière et ont une existence éphémère. Une fois imprimé, il devient un *objet*, une fois distribué aux participants de cette « réunion » et au fur et à mesure de celle-ci il devient un *objet personnel* et *personnalisé*. Un *artefact cognitif* (Norman, 1993) qui guide les médecins dans leur travail, leur « rappelle » ce qui est fait et ce qui reste à faire, ne contenant jamais uniquement la liste des patients.

La multiplication des supports informationnels a pour objectif de « faire durer », de disperser l'information pour qu'un plus grand nombre d'acteurs en aient accès. Ainsi nous constatons que les traitements médicamenteux figurent au même moment sur le dossier médical patient papier et les fiches de médicaments. Ils y sont copiés par les infirmières dès la fin, voire durant la visite médicale. Cette multiplication des supports informationnels accroît la « portabilité » des informations. Une fois remplies les fiches de médicaments deviennent des objets « portables », « ambulants ». Elles sont rangées dans un chariot et accompagnent / « soutiennent » les infirmières dans l'administration des médicaments.



Fig. 1 / 2 : le chariot



Fig.3: le planning d'hébergement

b) La dynamique des supports informationnels et le DOMELIS

Le dossier médical en ligne sécurisé porte l'empreinte de cette dynamique pourtant interne à l'hôpital, de l'enchaînement des routines, des pratiques institutionnelles. En ville, il s'inscrit dans un tout autre chaînage. Le DOMELIS est une source informationnelle qui permet aux MT de « suivre » l'hospitalisation de leurs patients,

d'avoir accès aux observations et compte-rendu médicaux, aux examens réalisés à l'hôpital. Sa consultation, son usage engage un certain nombre d'opérations, d'actions et s'intègre dans un dispositif technique complexe et dans une pratique individuelle de lecture/écriture.

c) Au lieu de multiplier les supports, le travail du MT consiste plus à « homogénéiser (formellement) » des informations (par ex : scanner une observation médicale papier pour l'intégrer à son DMP personnel) dont il dispose de façon à ce qu'il puisse par la suite les lire lors d'une consultation. L'objectif est ainsi de « fluidifier », d'optimiser la lecture, mais aussi de l'articuler à une écoute et une prise de notes actives. Le souci du MT est d'intégrer ces informations dans un dispositif technique unique, son propre dossier médical. Les outils à proprement parler du médecin libéral restent sur place, il n'a pas à déplacer /partager son ordinateur, ni ses dossiers papier.

La dynamique des supports informationnels nécessaires à l'hôpital ne l'est guère en ville. Le dossier médical du médecin traitant est et doit être « entier », continu, « fluide ». Sa lecture est faite face au patient, lors de l'« interrogatoire », de l'échange médecin/patient. Il s'agit d'une lecture/écriture où le MT note les éléments qui lui paraissent significatifs, les « range » dans les rubriques de son logiciel médical.

Le MT est non seulement plus attentif à des informations relatives au mode de vie de son patient mais il a également des informations d'autres types, provenant d'autres sources. Il n'a pas d'examens de laboratoire arrivés le matin même sur son bureau, il va davantage mettre l'accent sur les « sources » à sa portée – le patient essentiellement, pour éventuellement « décider » dans quelle mesure il est pertinent d'avoir recours à d'autres examens (examens de laboratoire, radiographie etc.).

Son raisonnement diagnostique va ainsi s'ancrer dans les sources/artefacts informationnels à sa disposition dans l'immédiat. Recourir à un examen de biologie est une décision qu'il va prendre à la suite de l'entretien qu'il a pu avoir avec son patient, ainsi que de son examen physique. Dans une certaine mesure nous pouvons penser que l'activité d'un médecin traitant est encore plus distribué géographiquement que celle d'un médecin hospitalier, puisque le diagnostic va s'étaler sur un laps de temps beaucoup plus important. Après avoir fait une ordonnance au patient, celui-ci se rendra dans un laboratoire pour une prise de sang par exemple.

Le médecin va le revoir par la suite une deuxième fois en consultation avec les résultats de biologie pour lui prescrire un traitement, confirmer son diagnostic etc. Ce que le médecin hospitalier est susceptible de réaliser en une ou deux journées, le médecin de ville réalisera en une semaine. Il ne s'agit aucunement de comparer la pratique médicale en ville, celle à l'hôpital en termes d'efficacité ou d'efficience mais plutôt de mettre en avant qu'en soi ces deux activités ont un déroulement/une « temporalité » différente.

Conclusion : mieux transmettre les informations médicales, transmission du contexte et contexte de la transmission

Ainsi au regard de nos résultats, il serait réducteur d'envisager la transmission des données médicales entre Ville et Hôpital comme une simple « transaction » entre deux entités figées et bien distinctes (Ville et Hôpital) et une « transaction » d'un produit (dé) fini. Au contraire, la réalité est beaucoup plus complexe, changeante. Mettre en lien la pratique des médecins traitants, y intégrer un artefact nouveau formellement porteur d'une autre culture (institutionnelle) soulève ainsi de nombreuses questions, interroge les frontières, les dénominations, l'ordre établi. La complexité

des pratiques s'est révélée au fur et à mesure de notre enquête.

Les apports d'une ethnographie de l'activité telle que nous l'avons réalisée résident, au-delà de la mise en exergue d'un certain nombre de « pratiques » invisibles aux acteurs, dans la mise en œuvre d'un processus réflexif et dialogique, qui conduirait ces derniers à en prendre conscience et à s'en saisir activement pour penser et développer leur activité. Ainsi, les systèmes d'instruments des médecins traitants, leur impact sur l'instrumentalisation du DOMELIS, la nature contextuelle de l'information médicale aussi bien à l'Hôpital qu'en Ville, les spécificités des pratiques médicales des professionnels libéraux et hospitaliers, constitueraient des ressources permettant aux acteurs de penser leurs propres situations et surtout de s'engager dans un travail d'élaboration collectif afin de mettre en lien deux univers divergents.

La transmission d'informations médicales, dans ce cadre, éprouve la différence, l'« incompatibilité » de deux mondes différents et par là même peut devenir occasion de contradictions et source de développement. Elle révèle un contexte accompli différemment par chacun des acteurs et constitue elle-même un « contexte », une activité à part entière. Cette activité doit être institutionnellement « pensée », articulée (par exemple, s'assurer de la mise à jour du DOMELIS en prescrivant aux secrétaires médicales de « cocher la case », les former etc.). Elle doit « prévoir », admettre et nommer, les différences entre Ville et Hôpital.

Ainsi, pour conclure, la transmission de données médicales est sans doute, comme nous avons pu le constater, aussi transmission du contexte (celui du travail hospitalier) mais pour qu'elle devienne réellement une « mise à disposition »

effective, dont les praticiens font usage, l'activité même de transmettre, autrement dit le « contexte » de la transmission doit être « travaillé » conjointement par l'ensemble des acteurs concernés.

Références bibliographiques

- Berg, M., (1999). Accumulating and Coordinating : Occasions for Information Technology in Medical Work. *Computer Supported Cooperative Work*, 8 (4), pp. 373-401.
- Engenström, Y., (1987). *Learning by expanding: An activity- theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta- Kosultit.
- Grosjean, M., Lacoste, M., (1999). *Communication et intelligence collective : le travail à l'hôpital*, Paris : Presses universitaires de France.
- Jégou, J.J., (2005). *L'informatisation dans le secteur de la santé. Rapport d'information fait au nom de la Commission des Finances, du contrôle budgétaire et des comptes économiques de la Nation*.
- Norman, D., (1993), *Les artefacts cognitifs, Raisons Pratiques*, n° 4, p. 15-34.
- Schmidt, K., (1994). *Cooperative work and its articulation: Requirements for computer support*. *Travail Humain*, vol. 57, no. 4, pp. 345-366.
- Virkkunen, J., Kuutti, K., (2000). *Understanding organizational learning by focusing on "activity systems"*. *Accounting, Management and Information Technology*, vol. 10, pp. 291- 319
- Vygotsky, L.S., (1920). *Pensée et langage*. Paris, Ed. Sociales, 3ème édition, 1997.