

Les appartenances identitaires et la construction d'une posture énonciative chez les élèves: un exemple en classe d'histoire

Alexia PANAGIOTOUNAKOS

Université de Genève

Didactique de l'histoire et de la citoyenneté

Boulevard du Pont d'Arve 40, 1211 Genève 4, Suisse

Alexia-Dimitra.Panagiotounakos@unige.ch

History teaching in schools aims to disseminate subject-specific content to pupils as well as inculcate specific modes of thinking, enabling them to understand the past. However, this understanding stems from disciplinary knowledge instead of common sense knowledge. During a history lesson on immigration, the social groups under study are subjected to stereotyping and social hierarchical order emanating from intergroup relations. We will argue that the mobilization of these groups may constitute an obstacle understanding the various situations studied. The aim of this article is to highlight four pitfalls of history teaching in a secondary school classroom in Geneva, Switzerland. Through the analysis of an extract of classroom interaction during a history lesson, the following observations emerge. Firstly, pupils find it difficult to adopt a discursive stance while taking into account multiple voices. Secondly, certain key concepts of history are insufficiently conceptualized. Thirdly, pupils as individuals have a strong tendency to identify themselves with a nationalistic standpoint, as seeming reduced sense of essentialism. Lastly, an overgeneralized discourse in the classroom leads to dehumanization of certain social groups under study.

Keywords:

history teaching, spoken interactions, pupil's learning, social identities, essentialism.

1. Introduction

L'histoire consiste en une rencontre avec un Autre par le biais de l'étude de situations du passé qui mettent en scène des acteurs collectifs ou individuels (Lautier 2005). Parmi les nombreux écueils constituant des obstacles potentiels à une intelligibilité de la complexité des situations étudiées se trouvent notamment une vision naturalisée et essentialisée des identités des groupes sociaux et individus concernés, ou une maîtrise insuffisante de concepts spécifiques, uniquement perçus dans leur acception issue du sens commun. En classe d'histoire, il s'agit d'outiller les élèves pour que cette rencontre avec l'altérité soit fructueuse. L'enseignement de l'histoire vise ainsi une double démarche: d'une part, la transmission de contenus et d'autre part, l'exercice de modes de pensée spécifiques à la discipline histoire (Heimberg & Opériol 2012; Martineau 1999) afin d'amener les élèves à développer une intelligibilité du passé qui prenne en compte la complexité des situations et des acteurs historiques étudiés.

L'étude de l'enseignement de l'histoire sous l'angle des appartenances identitaires répond à une double présence des identités dans les classes: d'une part, les acteurs-trices – du passé ou du présent – étudié-e-s et, d'autre part,

les élèves et les enseignant-e-s. En adoptant cette perspective, nous essayons de saisir les situations d'apprentissage qui favorisent l'émergence d'une nouvelle posture énonciative chez les élèves témoignant d'un apprentissage disciplinaire historien. Ce dernier doit notamment permettre la construction d'une intelligibilité du passé qui ne s'inscrit pas dans la légitimation – ou la condamnation – de groupes sociaux particuliers contre d'autres¹: il ne s'agit pas de juger les femmes et les hommes du passé, mais de comprendre quelles étaient les perspectives et possibilités d'action qui s'offraient à eux dans une situation donnée, à savoir de reconstruire les *présents du passé* (Heimberg 2002).

Nous postulons ainsi qu'il est possible d'outiller intellectuellement les élèves de telle sorte qu'ils se positionnent d'une manière alternative lors de l'étude de situations du passé. Les élèves, mobilisant des savoirs de référence et modes de pensée disciplinaire de l'histoire, seraient à même de produire des énoncés qui ne relèveraient plus d'une appartenance collective à un groupe social d'ordre national, religieux ou ethnique mais d'une construction de connaissances et modes de pensée historiens. Leurs énoncés traduiraient cette transformation de plusieurs manières, notamment par une meilleure maîtrise des concepts scientifiques issus de la discipline de référence en remplacement de concepts spontanés (Schneuwly 2008) ou une meilleure contextualisation temporelle et sociale des acteurs et situations étudiées. Ainsi, l'élève développerait une attitude de compréhension en référence à une conception des fonctions et finalités de la discipline *histoire*, considérée comme auxiliaire d'intelligibilité (Offenstadt 2013).

2. Démarche de recherche

Dans notre recherche doctorale, l'analyse des interactions que nous menons vise ainsi la mise en évidence de ces deux processus intrinsèquement liés correspondant à deux énonciateurs distincts²: d'une part, l'apprentissage disciplinaire et d'autre part, les mécanismes d'identification à des groupes sociaux des énonciateurs. Pour ce faire, nous mettons en évidence dans les énoncés des locuteurs – élèves et enseignant-e-s – différentes traces significatives qui ancrent leur discours dans une perspective identitaire ou au contraire disciplinaire, par l'étude des pronoms personnels ou déterminants possessifs et de la mobilisation en classe d'un certain nombre de notions liées à l'étude de la thématique choisie, à savoir l'histoire de l'immigration en Suisse.

¹ Selon la perspective des relations intergroupes (Tajfel 1972) et de la hiérarchisation sociale forte qui en découle (Tajfel & Turner 1979).

² Selon la distinction effectuée par Rabatel (2010).

Notre corpus de thèse porte sur des transcriptions partielles de cours d'histoire de huit classes du secondaire I du canton de Genève³ ayant abordé cette thématique au cours de l'année 2014, pour une durée variant de six à treize périodes de cours. Nous adoptons une démarche descriptive-interprétative qui nous mène à commenter les indices énonciatifs choisis au regard des enjeux qu'ils représentent dans le cadre de la discipline scolaire *histoire*. Notre cadre théorique s'appuie sur l'épistémologie de l'histoire⁴, ainsi que sur des principes psycho-sociaux⁵. L'analyse de ces indices s'inspire de l'interactionnisme socio-discursif, qu'elle adapte à la perspective de la didactique de l'histoire afin de donner à voir l'expression des modes de pensée propres à la discipline. L'étude des auto-identifications⁶ permet ainsi de déceler dix collectivités principales auxquelles les énonciateurs-trices s'identifient en classe, parmi lesquelles le groupe-classe, la collectivité nationale ou encore une collectivité qui s'inscrit dans un territoire donné. Ces inscriptions influencent la manière dont les énonciateurs-trices s'expriment, puisqu'il s'agit là d'un énonciateur de sens commun, adoptant une perspective socialement située et par conséquent potentiellement conflictuelle envers d'autres groupes sociaux. L'étude des usages des notions liées à notre thématique⁷ révèle quant à elle que certaines d'entre elles ne font pas l'objet d'une problématisation systématique et perpétuent un usage de sens commun, naturalisant des phénomènes sociétaux qui sont le fruit d'une construction humaine située dans un contexte particulier.

3. Enseigner l'histoire de l'immigration: enjeux et difficultés

Dans le cadre restreint de cet article, nous reproduisons ici un extrait issu de la classe 6d⁸ qui illustre les enjeux principaux de cette tension entre apprentissage disciplinaire et identification. Après avoir visionné un micro-trottoir⁹ mettant en

³ Correspondant aux trois dernières années de la scolarité obligatoire en Suisse romande (élèves âgés de 12 à 15 ans).

⁴ Notamment Prost (1996) et Bloch (1942).

⁵ Voir note 1 ci-dessus.

⁶ Par auto-identification nous entendons le processus selon lequel l'énonciateur s'attribue une appartenance, l'hétéro-identification celui selon lequel l'énonciateur attribue une appartenance à un autre individu.

⁷ Nous étudions plus d'une vingtaine de notions qui renvoient soit à des groupes sociaux issus du mouvement migratoire, des mots décrivant des mécanismes de stigmatisation et discrimination sociales ou des notions renvoyant à l'appartenance nationale et sociétale, telles que citoyen, étranger, immigré, xénophobie, amalgame, cliché, nationalité ou encore intégration.

⁸ Classe de 11^{ème} LS (littéraire et scientifique) Harnos. Nous avons anonymisé les classes participantes à notre recherche selon une logique chronologique: les enseignants-es participants-es ont été numérotés de 1 à 12 selon la date de la première période de cours observée. Lorsque plusieurs classes d'un-e même enseignant-e participaient, les classes ont été numérotées de a à d selon la date de la première période de cours enseignée.

⁹ Ce micro-trottoir a été réalisé par la Télévision suisse romande le 9 février 2014, à la suite de l'acceptation en votation populaire de l'initiative "Contre l'immigration de masse" visant à introduire des contingents d'immigrés en Suisse.

scène huit hommes et femmes suisses romands qui s'expriment en faveur d'une limitation de l'immigration en Suisse, les élèves doivent réagir par écrit, de manière individuelle et en silence, aux propos entendus. Cet extrait reprend une discussion en aparté à voix basse entre quelques élèves à la fin du temps imparti pour l'exercice.

(1) Classe 6d

- 10 EfA: Moi je m'en fiche. Franchement.
 11 EfB: Moi ça me dérange.
 12 EfA: Moi pas. Je vois pas pourquoi ça me dérangerait.
 13 EfB: Nous ne sommes pas du même avis.
 14 EfA: Exactement. Je pense que sur ça en plus...
 15 EfB: Toi t'es pour la votation ou contre ?
 16 EfC: C'était quoi la votation ?
 17 EfB: C'était de mesure que les étrangers viennent ici.
 18 EfC: Ça dépend sur quoi.
 19 EfB: Parce que moi tu vois... {EfC Parce que...} je suis pour qu'on dise (XX)... Enfin je suis pour et contre. Parce que ça me dérange pas les étrangers tu vois mais je suis contre parce que... enfin non je suis pour parce que enfin... Comme ça parce qu'enfin c'est pas que les étr- enfin les étrangers volent pas (le+notre) travail tu vois mais il faut quand même que nous les Suisses on ait du travail alors que...
 20 Ef: Oui.
 21 EfC: Moi je suis contre... moi je suis pour parce que comme ça les étrangers genre...
 22 Ef: Oui après ils échappent la misère de leur pays.
 23 EfC: Non mais je suis pour qu'ils réduisent {Ef Ah !} pour que comme ça les Suisses on ait plus de travail {Ef Oui.} mais je suis contre aussi parce que genre regarde combien... combien il y a de cent pourcent Suisses ici. Si ils sont pas cent pourcent Suisses ça veut dire que leurs parents ils sont venus ici. {Ef Oui.} Et donc dans l'école on est tous un peu des... des immigrés et donc... {EfB Moi je suis venue de France alors.} J'ai combien d'amis qui sont cent pourcent suisses ? Je crois que j'en ai qu'une seule.
 24 Ef: C'est qui ?
 25 EfC: Ef21.
 26 Ef: Ef21.
 27 Ef: Son père il était suisse et sa mère elle est suisse.
 28 EfC: Si il y aurait pas l'immigration je serais amie qu'avec Ef21. Non même je serais même pas là.
 29 EfB: Non moi... moi je suis pas immigrée parce que j'ai pas les papiers français mais mon père il est français donc je suis française.
 30 EfD: Moi aussi je suis une immigrée alors en fait.
 31 Ef: Moi aussi.
 32 EfD: Mon père il me tue trop il se considère cent pourcent suisse et tout... en fait il l'est qu'à moitié.
 33 Ef: Hein ! [rit]
 34 Ef: Moi je suis une Suisse moi.
 35 EfD: Il est allemand.
 36 Ef: Il est allemand tu sais.
 37 EfD: Il est moitié suisse moitié allemand.
 38 Ef: Il a honte d'être allemand tu sais.
 39 EfD: Non mais il est à cinquante pourcent suisse quand même tu vois.
 40 Ef: (XX) les Allemands ils ont pris deux guerres mondiales.
 41 EfD: Non il a pas honte d'être allemand c'est sa culture aussi.
 42 EfC: Non mais je sais mais je dis...
 43 EfD: Ma mère elle aussi non plus elle est moitié suisse seulement. Elle est italienne aussi.
 44 Ef: Ahhh ben va fan culo.

- 45 EfC: Mon père il est italien suisse et ma mère elle est cent pourcent française.
- 46 Ef: Toi... toi t'es immigrée de tous les côtés toi ! Italien français.
- 47 EfD: Oui moi aussi Italie Allemagne et Suisse quoi.
- 48 EfC: Oui Italie France Suisse.
- 49 EfD: Mais moi j'ai marqué ils avaient pas totalement tort quoi si tu vois. Après nous on a même pas de logement et tout tu vois. {Ef Oui.} Faut d'abord se soucier de la population locale.
- 50 EfC: Moi j'ai dit d'abord il faut (XX) mais il faut pas non plus les interdire tu vois. Mais il faut réduire le truc.
- 51 EfD: Gérer {Ef Oui.}. Moi j'ai dit il faut gérer le nombre {Ef Oui voilà.} d'effectifs.
- 52 EfC: Il faut genre faire attention à comment ils sont.

3.1 Un problème de définition: "l'étranger"

Lorsque l'on enseigne l'histoire de l'immigration en Suisse, la transformation de savoirs de sens commun en savoirs disciplinaires vise la mise à distance de stéréotypes et/ou de préjugés à l'encontre des groupes sociaux concernés: en effet, la très forte présence dans l'espace public de cette thématique en fait un terrain privilégié d'expressions identitaires se fondant sur une appartenance nationale, ethnique ou religieuse. Notre première remarque concerne ainsi la mobilisation du terme "étrangers". Ce groupe social est très régulièrement évoqué dans les échanges en classe pour désigner un groupe d'individus, dont le nombre ou les caractéristiques ne sont que très rarement définis formellement. Lorsqu'une précision conceptuelle est amenée, elle est le fait de l'enseignant-e. Ce mot renvoie à une réalité qui semble évidente, alors qu'il admet deux acceptions distinctes: d'une part, "l'étranger" désigne celui "qui est d'un autre pays, qui n'a pas la nationalité du pays où il se trouve" et d'autre part "qui ne fait pas partie d'un groupe, d'un milieu, d'un organisme, ou qui n'est pas considéré comme en faisant partie"¹⁰. Or, cette double acception, jamais clarifiée en classe, instaure une confusion possible entre l'appartenance nationale et la légitimité à se trouver sur un territoire et à en mobiliser les ressources, soit la tension entre la nationalité et la citoyenneté (Tabin 1999). Dans cet extrait, les élèves évoquent quelques caractéristiques: les étrangers constituent un obstacle potentiel à l'embauche des Suisses, ils fuient la misère de leur pays d'accueil. Ces contenus sont probablement inspirés des prises de parole du micro-trottoir précédemment visionné et des arguments présents dans l'espace public, les étrangers ayant souvent été présentés par le parti d'extrême-droite national UDC (Union démocratique du Centre) et le parti populiste genevois MCG (Mouvement Citoyen Genevois) lors des campagnes politiques comme "volant" le travail des Suisses¹¹. L'image de l'étranger qui transparait ici mêle les caractéristiques du requérant d'asile et du migrant

¹⁰ Selon la définition du dictionnaire Larousse.

¹¹ A Genève, ce débat est particulièrement vif, l'étranger concerné étant le frontalier, ressortissant français qui, habitant en région frontalière, travaille en Suisse et cumulerait ainsi les avantages d'un salaire plus élevé avec un loyer bas. Cette figure n'est toutefois pas mobilisée par les élèves dans cet échange.

économique, et donne à voir une image de la Suisse comme un espace privilégié, fonctionnant comme un pôle d'attraction économique et social.

3.2 Trouver sa voix: la difficile construction d'une posture énonciative

Dès lors qu'il s'agit de se positionner sur une thématique complexe, la prise en compte d'énoncés antérieurs n'est pas chose aisée pour les élèves. Le tour de parole (dorénavant TP) 19 traduit ainsi la difficulté de positionnement énonciatif d'EfB. Les TP10 à 18 s'enchaînent assez facilement, les trois élèves échangeant leurs opinions lors de prises de paroles courtes et factuelles qui, malgré leur désaccord, ne semblent pas poser de problème majeur dans l'expression. La consultation d'EfC contraint EfB à préciser sa position énonciative au TP19. Au moment où elle développe son argumentation, plusieurs obstacles se manifestent: elle interrompt à plusieurs reprises des phrases, les reprend et les reformule. On distingue aussi des traces de plusieurs énonciateurs issus du micro-trottoir "c'est pas que les étr- enfin les étrangers volent pas le travail tu vois", énoncé avec lequel l'élève prend de la distance "c'est pas que" "volent pas". Ce tour de parole traduit ainsi une certaine tension entre une posture d'ouverture à l'encontre des étrangers – l'élève indique qu'elle n'est pas dérangée par leur présence – et une appartenance identitaire collective – "nous les Suisses" – qui semble légitimer des mesures à prévoir pour favoriser l'emploi des nationaux, c'est-à-dire d'elle-même. Relevons ici que l'élève n'est pas encore active sur le marché du travail, et que son auto-identification est en réalité double et en grande partie implicite: alors qu'elle mentionne la communauté nationale – les Suisses –, elle fait en réalité référence aux Suisses *en emploi* ou *en recherche d'emploi*.

Le TP23 constitue un tournant extrêmement intéressant de l'argumentation. EfC adhère partiellement au point de vue exprimé dans le TP19 d'EfB et à l'identification collective aux Suisses. Relevons au passage la présence d'un collectif indifférencié "Je suis pour *qu'ils* réduisent", élément sur lequel nous reviendrons ultérieurement. Pour appuyer ses propos, EfC change d'échelle spatiale: d'un espace indistinct, mais dont on peut supposer qu'il se réfère à la Suisse, elle passe à un espace très concret, celui de son propre établissement scolaire et produit ainsi une nouvelle identification collective. L'endogroupe dont il est désormais question se constitue des élèves de l'école, dont les origines sont connues ou supposées par EfC: "on est tous un peu des... des immigrés". Cette reconnaissance d'une nouvelle appartenance, ancrée dans un présent bien réel, fait basculer le discours: les "étrangers" anonymes et indistinct du début de l'extrait sont rendus réels et s'incarnent dans les locutrices et leur entourage direct. La discussion se nourrit désormais des expériences personnelles des élèves.

3.3 Les auto- et hétéro-identifications

Dans la suite de cet extrait (TP24-48), nous pouvons relever plusieurs auto- et hétéro-identifications individuelles¹² chez ces élèves qui, ce faisant, relient une thématique très générale – l'immigration en Suisse – à leurs situations personnelles¹³. Pour autant, les identifications semblent devoir se conformer à une certaine logique, à savoir celle des nationalités essentialisées. En effet, au TP32, nous pouvons relever la difficulté pour ces élèves de valider une auto-identification qui va à l'encontre de leurs représentations: le père d'EfD, qui, aux dires de sa fille, se considère comme cent pourcent suisse alors qu'il ne "l'est qu'à moitié". Cet extrait met ainsi en évidence une vision dominante dans l'ensemble des classes de notre corpus, à savoir les pourcentages d'appartenance nationale: "il est moitié suisse moitié allemand" (TP37), "(...) il est à cinquante pourcent suisse" (TP39), "Ma mère elle aussi non plus elle est moitié suisse seulement" (TP43), "(...) et ma mère elle est cent pourcent française" (TP45). Les appartenances nationales apparaissent ici singulièrement figées: français, immigré, moitié suisse moitié allemand... Il n'y a pas de place pour une identité dynamique et flexible, composée d'une multitude d'appartenances¹⁴.

Cette perception des nationalités est problématique à un autre niveau. Lors des TP 23 à 48, les élèves se reconnaissent comme étant "immigrées", du fait de la nationalité de leurs parents. Ces élèves semblent ainsi confondre "être étranger-ère" - compris ici comme le ressortissant non national – et "être immigré-e" (TP29). Or, les six élèves se trouvant autour de l'enregistreur pendant cet échange sont nées en Suisse¹⁵. Leurs identités sont ainsi fortement essentialisées: ces élèves ne sont pas immigrées, mais se considèrent comme telles du fait du lieu de naissance et de la nationalité de leurs parents. Doit-on y voir l'intériorisation d'un savoir de sens commun présent dans l'espace public, à savoir l'utilisation récurrente d'expressions telles que "deuxième génération", "culture d'origine" ou encore "jeunes d'origine immigrée" ? Ces dénominations qui tendent à figer les individus dans une supposée appartenance immigrée, et donc étrangère, stigmatisent les individus et les renvoient quotidiennement à un jugement de non-intégration à la société nationale.

¹² Par auto-identification nous entendons le processus selon lequel l'énonciateur s'attribue une appartenance, l'hétéro-identification celui selon lequel l'énonciateur attribue une appartenance à un autre individu, ici les parents d'EfD (TP32 et 43) et EfC (TP45). Nous les nommons individuelles, car elles ne concernent qu'un seul individu, par opposition aux auto- et hétéro-identifications collectives qui concernent un groupe d'individu.

¹³ En réalisant qu'elles sont partie prenantes de l'histoire qu'elles étudient, ces élèves dans une histoire plus large établissent un rapport interne à l'histoire (Lautier 1997a).

¹⁴ Lire à ce propos notamment Maalouf (1998) ou Kaufmann (2014).

¹⁵ Selon un questionnaire succinct passé en fin de séquence qui relève les lieux de naissance des grands-parents, parents et des élèves. Cinq d'entre elles ont indiqué être nées à Genève et la sixième en Suisse, sans préciser la ville.

3.4 La généralisation comme déshumanisation des groupes sociaux

Le TP49 constitue une nouvelle étape dans la discussion entre les élèves avec action langagière fortement ancrée dans le contexte scolaire de l'exercice à réaliser et à faire valider: l'élève réoriente ainsi les échanges sur la consigne donnée par l'enseignante, à savoir le commentaire par écrit des opinions exprimées dans le micro-trottoir, en rendant compte de sa propre réponse dans laquelle elle semble valider partiellement les prises de positions à tendance xénophobe des passants interrogés. Il est intéressant de relever qu'elle rompt avec la dynamique antérieure tendant à inscrire les élèves dans un échange informel autour de leurs nationalités et revient à des considérations générales autour de la présence étrangère et de ses conséquences. Ce faisant, elle formule une nouvelle identification collective inédite, qui ne se fonde plus sur le critère de la nationalité – ce critère a été rendu obsolète par les TP23-48 – mais sur celui de la proximité: le nouveau "Nous" qui émerge est donc celui de la "population locale", formulation qui n'était présente ni dans les TP23-48, ni dans le micro-trottoir. Peut-être que ce glissement a été rendu possible par la question du logement et non plus de l'emploi, qui est plus à même de susciter une identification ancrée dans un espace spatial proche. L'inscription thématique dans une perspective impersonnelle entraîne une modification des acteurs concernés: le phénomène migratoire est à nouveau déshumanisé et ses protagonistes rendus invisibles. Ainsi, il n'est plus question de camarades d'école ou de l'entourage familial, et les formulations rendent compte de cette anonymisation alors que les élèves évoquent "les" et "le truc" (TP50), "le nombre d'effectif" (TP51) et "ils sont" (TP52). Cette même anonymisation concerne les acteurs chargés de faire respecter la limitation de l'immigration, comme déjà évoqué au TP23. Aux TP49-52, les élèves recourent à cinq modalisations déontiques (Bronckart, 1996) sous forme d'injonctions "faut", "il faut". Faute d'un échange avec les élèves concernées, nous ne pouvons qu'émettre deux hypothèses sur les raisons de ces usages: soit elles manquent de connaissances spécifiques sur les procédures de limitation de l'immigration et ne sont pas en mesure de mobiliser des acteurs spécifiques, soit ces injonctions sont le produit d'une double énonciation et reprennent par conséquent des énoncés du micro-trottoir et/ou présents dans l'espace public.

Un terme attire notre attention au TP50 et 52: au-delà de la déshumanisation des individus dont la présence doit être limitée sur sol helvétique, leur identification même s'avère impossible. Quel groupe social est concerné par le "les" du TP50 et le "ils" du TP 52 ? Si la dichotomie "Suisse-étranger" a été invalidée au TP49 – qui oppose la population locale aux nouveaux arrivants – et que le nouveau "Nous" recouvre la population locale, il n'y a pas de référent explicite pour ces deux pronoms. Il n'est donc pas possible d'identifier les acteurs concernés, alors que les échanges entre élèves s'enchaînent sans hésitation.

En somme, ce dernier passage semble témoigner de l'hétéroglossie¹⁶ présente en classe qui donne une place certaine aux propos xénophobes du micro-trottoir et que l'on retrouve dans l'espace public et médiatique. Ces derniers sont certes mis à distance par les élèves, mais ils semblent poser le cadre dans lequel évolue leur réflexion formelle réalisée dans le cadre de la réalisation d'un exercice, alors que les échanges plus personnels autour des nationalités (TP23-48) ouvrent leur réflexion à d'autres perspectives d'appartenance. Les TP49-52 témoignent ainsi à notre sens de la construction d'une opposition entre un endogroupe – plus ou moins clairement identifié par les élèves – contre un exogroupe qui constitue une menace de par son nombre et sa "qualité". En partant d'une conception nationale de l'appartenance – opposition "Suisse-étranger" - une élève définit le "Nous" comme étant la population locale, celle qui est déjà là. Nous retrouvons dans cette conception le glissement sémantique contenu par les deux acceptions du terme "étranger": de "celui qui n'est pas national" à celui dont on considère qu'il "ne fait pas partie de"¹⁷.

4. Conclusion

Que penser de cette reprise finale d'arguments xénophobes ? Doit-elle être considérée comme un échec ? Ou comme un "retour en arrière" cognitif de la part des élèves ? On pourrait être tenté de le penser de prime abord. Il convient ici de rappeler que les apprentissages ne se développent ni de manière linéaire, ni cyclique mais bien plus par une transformation complexe et dynamique des connaissances déjà là (Schneuwly 2008). En ce sens, les échanges entre les élèves participent largement au développement de leurs connaissances: en partant des identifications nationales, on assiste à une mise à distance de celles-ci par le passage aux parcours individuels des élèves pour arriver à une nouvelle construction d'identification portant sur l'ancrage local et non plus national. Il y a également mise en question de caractéristiques et mise à l'épreuve de celles-ci: qui est immigré ? qui est suisse ? comment fonder la légitimité de *l'être-là* ? Une analyse plus poussée de ces interactions permettrait de mieux comprendre ces phénomènes et de les relier à des situations didactiques qui favorisent l'émergence d'une pensée qui prenne en compte la complexité d'une situation politique, sociale et économique. Cette dernière passe notamment par une meilleure appréhension des acteurs impliqués, de leur hétérogénéité et de leur multiplicité. En effet, ces questionnements ne relèvent pas uniquement d'un enjeu lexical, de maîtrise de vocabulaire mais

¹⁶ Jaubert (2007) considère l'hétéroglossie comme la présence de plusieurs voix dans les classes, qui génère une dissonance cognitive chez les élèves, et qui les contraint à construire une posture énonciative cohérente.

¹⁷ Pour une étude approfondie des mécanismes d'inclusion et d'exclusion sur la base du critère de l'ancienneté, se référer notamment à Elias & Scotson (1965/1997).

font écho à la construction sociale et aux défis urgents d'intégration et de citoyenneté qui se posent actuellement.

A ce titre, la confusion entre l'appartenance nationale et l'immigration – être étranger-ère et/ou être immigré-e – nous semble particulièrement parlante en ce qu'elle traduit, à notre sens, une perception essentialisée des identités, présente non seulement dans les classes, ce dont témoigne notre extrait, mais également dans l'espace public. La confusion entre citoyenneté et nationalité ne conduit-elle pas à une politique restrictive qui fait obstacle à l'intégration – sociale, économique et politique – des migrants ? Lorsque les identités sont à ce point essentialisées qu'un parcours migratoire - "être immigré" – ou le lieu de naissance – "d'origine italienne" – constitue la seule référence identitaire qui définit l'individu, il ne lui est guère possible de faire valoir de nouvelles appartenances fondées sur une nouvelle inscription territoriale locale. L'étranger en tant que non-ressortissant national semble ainsi condamné à rester étranger, celui qu'on considère comme *ne faisant pas partie de*.

BIBLIOGRAPHIE

- Bloch, M. (1942). Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien. In A. Becker & E. Bloch (éds.), *L'Histoire, la Guerre, la Résistance* (pp. 843-985). Paris: Gallimard.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Elias, N. & Scotson, J. L. (1965). *Logiques de l'exclusion: enquête sociologique au coeur des problèmes d'une Communauté (P.-E. Dauzat, trad.)*. Paris: Fayard.
- Hassani Idrissi, M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris: Harmattan.
- Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école: modes de pensée et regard sur le monde*. Paris: ESF.
- Heimberg, C. & Opériol, V. (2012). La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir. In M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.-F. Bishop (éds.), *Les didactiques en question. Etat des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (pp. 78-88). Bruxelles: De Boeck.
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Pessac: Presses universitaires de Bordeaux.
- Kaufmann, J.-C. (2014). *Identités, la bombe à retardement*. Paris: Textuel.
- Lautier, N. (1997a). *A la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Lautier, N. (2005). Penser l'Autre dans l'enseignement de l'histoire. *Le Cartable de Clio*, 5, 56-66.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: B. Grasset.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Paris: Harmattan.
- Offenstadt, N. (2013). Histoires et historiens dans l'espace public. In C. Granger (éd.), *A quoi servent pensent les historiens? Faire de l'histoire au XXIe siècle*. (pp. 80-97). Paris: Autrement.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris: Seuil.
- Rabatel, A. (2010a). Retour sur les relations entre locuteurs et énonciateurs. Des voix et des points de vue. In M. Colas-Blaise, M. Kara & L. Perrin (éds.), *La question polyphonique ou dialogique dans*

les sciences du langage. (Actes du colloque Metz-Luxembourg 2008) (pp. 357-373). Metz: Université Paul Verlaine.

Schnapper, D. (1991). *La France de l'intégration: sociologie de la nation en 1990*. Paris: Gallimard.

Schneuwly, B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*, 118. Genève: Université de Genève.

Tabin, J.-P. (1999). *Les paradoxes de l'intégration: essai sur le rôle de la non-intégration des étrangers pour l'intégration de la société nationale*. Lausanne: EESP.

Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (éd.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 272-300). Paris: Larousse.

Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In W. Austin & S. Worchel (éds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey: Brooks Cole.

Annexes

Conventions de transcription

La première colonne indique les tours de parole en numérotation continue depuis le début de l'heure de cours concernée. Lorsqu'une activité non transcrite intervient, elle correspond à un seul tour de parole ; la deuxième colonne renseigne sur le locuteur: Ef ou Eg pour un-e élève, les lettres identifient les élèves lorsque cela est possible, "vb" indique qu'elles s'expriment à voix basse. Notre analyse portant essentiellement sur le contenu, nous avons allégé les transcriptions autant que possible tout en rendant compte au mieux du rythme et du déroulement des prises de parole. A cette fin, nous avons supprimé les répétitions, même partielles de mots identiques et avons supprimé les « hein ». Afin de rendre les hésitations, nous avons toutefois conservé les « euh » ou « hmmm ». Nous avons respecté la graphie orthographique pour « ils » ou « parce que » lorsque la prononciation différait, et n'avons pas transcrit les ellipses à l'intérieur des mots, ni rajouté le « ne » souvent omis dans les négations. En revanche, nous avons modifié « chais pas » en « je sais pas », « chuis » en « je suis », « pis » en « puis », « y a » en « il y a ».

Notation de la parole

{ }	prise de parole courte insérée dans un tour de parole principal
[rit]	phénomènes non transcrits
.	fin de phrase. Fin de tour de parole
...	interruption
?	interrogation
!	exclamation
(XX)	segment inaudible
(mon+ton)	hésitation entre deux transcriptions