



**HAL**  
open science

# Représentations et discriminations à l'école. Quels constats ?

Alisson Kubica

► **To cite this version:**

Alisson Kubica. Représentations et discriminations à l'école. Quels constats?. Education. 2022. dumas-03821961

**HAL Id: dumas-03821961**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03821961>**

Submitted on 20 Oct 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**

*Année universitaire 2021 - 2022*

**DOSSIER UE C.2.  
SEMESTRE 4  
SESSION 1**

**Séminaire « école, diversité, inclusion »**

**Représentations et discriminations à l'école. Quels constats ?**

Prénom et Nom de l'étudiant : Alisson KUBICA

Site de formation : Villeneuve-d'Ascq

Section : B5

Nom de l'enseignant : M. Olivier MEUNIER

## **Charte de non-plagiat**

Je soussignée Alisson KUBICA, étudiante en deuxième année de Master MEEF 1<sup>er</sup> degré à l'INSPE de Villeneuve-d'Ascq pour l'année 2021-2022, certifie que les informations contenues dans le mémoire de fin d'études rendu ce jour sont strictement le fruit de mon travail personnel.

Tout emprunt à un auteur doit être cité et toute citation doit être formellement notée comme telle.

Je suis consciente du fait que tout manquement à cette charte entraînera la non obtention du titre de fin d'études.

Fait à Villeneuve-d'Ascq le 26 avril 2022.

Signature :

AK

## Remerciements

Dans le cadre de la réalisation de ce mémoire, je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de mémoire Monsieur Meunier qui, pendant deux ans, m'a accompagnée et n'a cessé de répondre à mes questions et de me donner de précieux conseils.

Je tiens également à remercier tous les enseignants qui ont participé à cette étude de près ou de loin et ce, en répondant à mes questionnaires ou en m'accordant un peu de leur temps afin de s'entretenir avec moi.

Je remercie également la directrice de l'école Pierre Laroche de Saint-Quentin qui m'a donné l'opportunité de me rendre dans son école afin de réaliser mes observations. Et bien sûr, je remercie l'enseignante qui a bien voulu m'accueillir dans sa classe ainsi que ses élèves qui se sont montrés à l'écoute et particulièrement attentifs lors des entretiens que nous avons réalisés ensemble.

Enfin, je remercie bien évidemment ma famille, mon conjoint, et mon chat qui ont su être présents à chaque difficulté et qui ont également malgré-eux supporté mes états d'âme tout au long de la réalisation de ce travail.

# Sommaire

<b>1. Introduction :</b> .....	<b>5</b>
<b>2. Problématique</b> .....	<b>6</b>
<b>a. Enseignants et discriminations</b> .....	<b>6</b>
<b>b. Manuels scolaires et discriminations</b> .....	<b>9</b>
<b>c. Institution scolaire et discriminations</b> .....	<b>12</b>
<b>3. Méthodologie :</b> .....	<b>15</b>
<b>a. Posture de recherche</b> .....	<b>15</b>
<b>b. Matériel</b> .....	<b>16</b>
<b>c. Praxis</b> .....	<b>18</b>
<b>4. Présentation des résultats</b> .....	<b>19</b>
<b>a. Hypothèse 1 : enseignants et discriminations</b> .....	<b>19</b>
• Le questionnaire à destination des enseignants.....	<b>19</b>
• L'observation en classe.....	<b>26</b>
• L'entretien avec les élèves.....	<b>28</b>
<b>b. Hypothèse 2 : Manuels scolaires et discrimination</b> .....	<b>29</b>
• L'observation des manuels .....	<b>29</b>
<b>c. Hypothèse 3 : Institution scolaire et discriminations</b> .....	<b>31</b>
• L'entretien avec des enseignants.....	<b>31</b>

<b>5. Analyse des résultats au regard des hypothèses .....</b>	<b>34</b>
<b>a. Hypothèse 1 : Les enseignants ont des représentations sur les élèves qui peuvent aboutir à des comportements discriminatoires. ....</b>	<b>34</b>
<b>b. Hypothèse 2 : Les supports pédagogiques et les outils d’enseignement véhiculent des représentations pouvant discriminer certains élèves.....</b>	<b>37</b>
<b>c. Hypothèse 3 : Les établissements scolaires selon qu’ils soient classés comme étant privé, REP, etc. peuvent instaurer et/ou renforcer une certaine inégalité envers les élèves.....</b>	<b>40</b>
<b>6. Limites de l’étude.....</b>	<b>42</b>
<b>7. Visées professionnelles.....</b>	<b>43</b>
<b>8. Conclusion.....</b>	<b>45</b>
<b>Bibliographie : .....</b>	<b>47</b>
<b>Annexes:.....</b>	<b>50</b>
• <b>Annexe 1 : Questionnaire à destination des enseignants. ....</b>	<b>50</b>
• <b>Annexe 2 : Grille d’observation des enseignants (retranscrite) .....</b>	<b>54</b>
• <b>Annexe 3 : Grille pour l’entretien des élèves .....</b>	<b>59</b>
• <b>Annexe 4 : Grille d’observation des manuels scolaires (réalisée sur excel).....</b>	<b>61</b>
• <b>Annexe 5 : grille pour l’entretien des enseignants.....</b>	<b>62</b>

## **1. Introduction :**

L'école Républicaine Française a pour mission de lutter contre toutes les formes de discriminations. En effet, le référentiel de compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (Bulletin Officiel n°13 du 26 mars 2015) impose deux compétences en lien avec les discriminations que doivent avoir toutes les personnes travaillant dans l'éducation nationale dans le cadre d'une pratique réglementaire. La première compétence est la toute première compétence inscrite dans ce référentiel, elle impose aux personnels d'éducation de « Faire partager les valeurs de la République ». Ainsi, la lutte contre les discriminations étant une des valeurs de la République, les professeurs se doivent de la mettre en œuvre dans leurs pratiques et dans leur classe. Enfin, la seconde compétence en lien avec les discriminations est la numéro six qui s'intitule « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ». Cette dernière compétence impose aux professeurs et autres personnels de l'Education Nationale d'agir de façon égalitaire avec tous les élèves et de ne discriminer aucun élève, et ce peu importe sa couleur de peau, son sexe, son niveau de réussite scolaire, etc.

Afin de bien comprendre l'objet de cette étude, il semble nécessaire de définir au préalable ce que nous entendons par discrimination mais également de définir le terme « stéréotype » qui s'y rattache. La discrimination peut être définie comme étant un acte négatif qui se détermine uniquement par l'appartenance catégorielle du sujet qui en est victime (Bourhis & Leyens, 1999, p.14). De manière plus concrète, c'est une différence de traitement fondée sur un critère illégitime et prohibé (sexe, couleur de peau, origine ethnique, handicap, le lieu de résidence, etc.) (Albandea, 2020, p.30). Enfin, les stéréotypes relèvent de la composante cognitive, ce sont des représentations négatives à l'égard d'individus qui peuvent ainsi mener à des actes discriminatoires.

Bien que les discriminations n'aient pas leur place à l'école et que l'idée d'une école discriminante puisse être difficile à accepter dans la mesure où l'école a pour objectif d'accueillir tous les élèves, l'un des enjeux est de savoir quel rôle peut avoir l'institution scolaire dans ce processus (Albandea, 2020, p.30). Même si les jugements sont parfois inconscients, ils se révèlent néanmoins être contradictoires avec la politique de non différenciation de l'école Républicaine. En effet, de nombreux auteurs ont montré que l'école

n'était pas épargnée par la présence de discriminations, que ce soit au niveau des enseignants (Mosconi, 2001), des outils didactiques (Tisserant & Wagner, 2008), ou même au niveau de l'institution scolaire elle-même (Laforgue, 2004), etc. Bien qu'il soit quasi impossible d'effectuer un recensement complet des faits de discriminations à l'école (Ben Ayed, 2011), ces actes subsistent et il est nécessaire de les faire cesser au plus vite. C'est pourquoi dans notre étude nous nous demanderons en quoi l'école peut être un milieu empreint de représentations et de discriminations envers les élèves. Afin de répondre à cette question, nous ferons trois hypothèses mutuellement exclusives et complémentaires à savoir :

- Les enseignants ont des représentations sur les élèves qui peuvent aboutir à des comportements discriminatoires.
- Les supports pédagogiques et les outils d'enseignements véhiculent des représentations pouvant discriminer certains élèves.
- Les établissements scolaires selon qu'ils soient classés comme étant privé, REP, etc. peuvent instaurer et/ou renforcer une certaine inégalité envers certains élèves.

## **2. Problématique**

### **a. Enseignants et discriminations**

Notre première hypothèse concerne la place de l'enseignant dans ce processus discriminatoire par lequel est touché l'école. En effet, nous faisons l'hypothèse que les enseignants de par leurs représentations sur les élèves peuvent émettre des actes de discriminations. Lorsque l'on s'intéresse à l'état des recherches concernant ce sujet, on se rend compte que ces dernières semblent montrer davantage l'existence de discriminations liées au sexe de l'élève et/ou à son origine ethnique.

Ainsi, concernant l'origine ethnique des élèves, Ben Ayed (2011, p.72) met notamment l'accent sur les jugements des professeurs et sur leurs interactions avec les élèves. D'après ces recherches les interactions élèves-enseignant peuvent être marquées par des stéréotypes visant directement les élèves issus de l'immigration. En effet, ces stéréotypes semblent se fonder sur des caractéristiques extérieures au travail scolaire fourni par les élèves et se rapporter à l'hygiène de ces derniers, leurs vêtements, leur politesse, leur langage, etc. D'autres auteurs comme Brinbaum, Chauvet et Tenret (2013, p.99) ont également montré que l'ethnicité était à l'origine d'un sentiment de discrimination qui se révèle notamment au niveau du collège dans le cadre des « relations entre élèves et enseignants et entre pairs, ainsi qu'au moment spécifique des choix scolaires ». Du point de vue des relations entre enseignants et élèves, cette enquête révèle également que 9% des descendants d'immigrés contre 4% des enquêtés de la population majoritaire estiment avoir été moins bien traités que les autres élèves. Cela se traduisait notamment par des enseignants qui s'adressaient à eux d'une manière différente par rapport à quand ils s'adressaient à des élèves de la population majoritaire. Cette étude sur les discriminations envers les descendants d'immigrés a été étudiée sur la base d'un sentiment, ce qui laisse une place très importante au subjectif et questionne donc sur la légitimité du vécu discriminatoire de ces derniers. C'est pourquoi, il est nécessaire que nous procédions différemment dans notre étude et ce, en instaurant une place plus importante à la dimension objective. Brinbaum, Chauvet et Tenret (2013, p.104) soulignaient en effet dans leur étude le fait que certains enquêtés « semblaient ne pas parvenir à démêler ce qui relèverait d'une discrimination réelle de l'institution à leur égard, de leur niveau scolaire et de leur comportement ou investissement à l'école ». Le même type de résultat a été retrouvé dans l'étude de Brinbaum et Primon (2013, p.224). Ces derniers ont effectivement fait la conclusion que les élèves issus de l'immigration font l'objet de discriminations notamment lorsqu'ils sont originaires du Maghreb, d'Afrique subsaharienne et de Turquie. Ces élèves disaient percevoir les différences de traitement à leur égard comme étant de la discrimination à caractère ethno-racial. Dans toutes ces études, c'est la dimension subjective du ressenti des discriminations qui est analysée en interrogeant les victimes potentielles de ces actes qu'ils soient inconscients ou non. Dans notre étude, plutôt que de s'intéresser au vécu et au ressenti quant aux expériences discriminatoires, nous nous intéresserons plus spécifiquement aux enseignants, à leurs représentations et aux comportements qui peuvent en émaner.

D'autres études ont essentiellement montré la place du genre dans ce processus discriminatoire. Cependant, il est nécessaire de rappeler que dans la plupart des cas, les enseignants ne discriminent pas directement les élèves mais c'est le fait d'avoir des attentes et des stéréotypes concernant certains d'entre-eux qui peut entraîner des discriminations inconscientes (Albandea, 2020, p.31). C'est pourquoi, la question des discriminations est souvent déniée par les personnels de l'éducation puisqu'elle se fait essentiellement de manière inconsciente. Néanmoins, Fassin (2006) a montré que le fait de nier la question des discriminations à l'école se fait de plus en plus rare puisque les enseignants passent d'un processus de négation à un processus de dénégation.

Quant au lien entre le genre des élèves et les discriminations, Mosconi (2001, p.100) avait notamment montré qu'il existait des différences de comportements chez les enseignants en fonction du genre de l'élève. Les garçons étaient davantage poussés à réussir contrairement aux filles. Les enseignants consacraient plus de temps aux élèves de sexe masculin et interagissaient plus avec ces derniers qu'avec les élèves de sexe féminin, et ce, surtout en classe de mathématiques. Lorsque l'on s'intéressait à la mesure du temps consacré aux filles et aux garçons, on pouvait se rendre compte que les enseignants passaient un peu moins de temps avec les filles qu'avec les garçons (44% du temps contre 56%) (Younger & Warrington, 2002). Ainsi, bien que ces comportements ne soient pas effectués de manière consciente par les enseignants, ils s'avèrent avoir un impact non négligeable sur les élèves et leur vécu à l'école. Il semble donc nécessaire de s'intéresser également aux représentations des enseignants quant au genre des élèves et de voir si aujourd'hui encore ces derniers possèdent des stéréotypes pouvant mener à des actes discriminatoires.

D'autres recherches comme celle de Jussim, Madon et Chatman (1994, p.304) avaient également permis de mettre en évidence le fait que la persistance de stéréotypes à l'encontre des élèves pouvait mener à des comportements discriminatoires. En effet, lorsqu'on s'intéressait aux facteurs qui pouvaient susciter des attentes chez les enseignants, il a été montré que ces derniers pouvaient être influencés par des facteurs tels que l'origine ethnique ou sociale des élèves, leur sexe, leur attractivité physique, etc.

Ces multiples études ont pu montrer qu'il existait bel et bien diverses représentations au sein même du corps enseignant pouvant mener à des discriminations de la part de ces derniers envers les élèves, et ce, qu'elles soient conscientes ou inconscientes. Rochex et Crinon (2011) ainsi que Laparra et Margolinas (2012) ont mis en évidence deux types bien distincts de discriminations après avoir étudié des postures enseignantes sur de longues durées. En effet, il existerait des discriminations directes, qui à l'origine se veulent être bienveillantes et des discriminations indirectes. Ces comportements bien que parfois inconscients ou ayant pour but premier d'être bienveillants doivent être abdiqués au plus vite d'autant plus que les pratiques enseignantes sont désormais soumises à l'obligation de « prendre en compte la diversité des élèves » (Ministère de l'Education Nationale, 2007a) et qu'il est du devoir des enseignants de lutter contre les discriminations. De plus, outre le fait que le vécu de l'enfant puisse être impacté à plus ou moins long terme par l'omniprésence de discriminations à son égard, le fait de se sentir discriminé aurait un impact sur le niveau de bien-être scolaire (Safi, 2010, p.10 ; Fouquet-Chauprade, 2014, p.432). Il semble ainsi nécessaire au vu des recherches préalablement effectuées et des injonctions de l'Education Nationale visant à lutter contre les discriminations, de voir s'il est toujours d'actualité d'observer des enseignants ayant des représentations pouvant aboutir à des comportements discriminatoires sur les élèves.

## **b. Manuels scolaires et discriminations**

Notre deuxième hypothèse, comme évoqué précédemment est celle concernant le fait que les supports pédagogiques et les outils d'enseignements véhiculent des représentations pouvant discriminer certains élèves. Afin de mieux comprendre l'élaboration de cette théorie, il semble pertinent d'expliquer le rôle qu'ont notamment les manuels scolaires et l'impact qu'ils ont sur les enfants. Pour les enfants, les manuels scolaires relèvent d'une sorte d'autorité possédant le savoir absolu (Choppin, 1992, p.204). En effet, les élèves ne pensent jamais au fait qu'un manuel scolaire puisse comporter des erreurs. Pour eux, ces derniers leur fournissent une vérité absolue, difficile à contredire. Cette sorte de fiabilité des manuels scolaires se retrouve également chez les enseignants et les parents. C'est pourquoi, comme le rappelle Fontanini (2007, p.3), il faut être vigilant aux stéréotypes que peuvent véhiculer ces livres puisque les

enfants peuvent facilement les « assimiler ». Cela peut donc ensuite conduire les élèves à avoir des comportements discriminatoires envers telle ou telle personne sous prétexte qu'elle possède telle ou telle caractéristique.

Le principal objectif des outils pédagogiques tels que le manuel scolaire est de promouvoir l'égalité des chances entre tous les individus et ce, quel que soit leur sexe, leur couleur de peau, leur âge, etc. Cet objectif ne peut s'atteindre qu'en ne faisant pas de distinction entre les individus et en les traitant tous de manière équivalente. Un manuel scolaire de par son impact sur les élèves se doit donc de respecter cette égalité entre tous afin que les élèves soient avertis et sensibles à cette notion. Or, ce n'est pas le cas de tous les manuels scolaires. En effet, après étude de 29 manuels destinés à l'enseignement, Wagner et Tisserand (2008, p.51) avaient montré que cinq groupes d'individus étaient sous représentés : les femmes, les personnes présentant une origine ethnique visible à leur couleur de peau, les personnes handicapées, les personnes homosexuelles et les personnes âgées. De plus, lorsque l'on s'intéresse à la fréquence d'apparition des stéréotypes négatifs associés à chaque catégorie, cela concerne 47% des illustrations de femmes, 16,7% des illustrations concernant les minorités visibles, et 25 illustrations concernant le handicap. Ces manuels peuvent ainsi favoriser la reproduction des inégalités puisqu'en légitimant ces représentations, ils empêchent la déconstruction de ces stéréotypes.

Fontanini (2007, p.12) avait également montré à travers l'étude de sept manuels destinés à l'enseignement scolaire en CP que ces derniers véhiculaient des modèles d'identification en conformité avec les stéréotypes de sexe. Cela se traduisait notamment à travers la présentation des héros, des héroïnes, des personnages secondaires, et de leurs activités et tâches. Ces manuels exposaient notamment une image dite « traditionnelle » de la famille où la mère est investie dans la vie de famille et dans les tâches ménagères contrairement à l'homme qui souvent était absent et peu concerné par la famille et les tâches qui y sont associées. La vie professionnelle des femmes est donc mise en suspend au sein même de ces manuels. Ce constat a également été mis en évidence par Sinigaglia-Amadio (2010, p.7) qui, à partir de l'étude de quarante manuels scolaires, a montré que certains domaines tels que les activités de loisirs ou le choix des professions étaient très connotés sexuellement. Les femmes étaient souvent représentées dans

des métiers peu valorisants ou encore une fois dits de « traditionnels ». Ceci conduisant une nouvelle fois à faire circuler les stéréotypes de genre. De plus, une surreprésentation des hommes a été mise en évidence, 1046 illustrations présentaient des hommes contre 341 présentant des femmes.

Ces études permettent toutes de mettre en évidence le fait que les outils pédagogiques tels que les manuels scolaires véhiculent des représentations erronées et des stéréotypes. Ces derniers semblent concerner très largement des stéréotypes de genre bien que d'autres catégories soient également touchées. De façon plus générale, il persiste une différence entre les représentations des hommes et celles des femmes. Ces dernières sont moins valorisées de même que les personnes ayant des origines étrangères. Quant aux personnes âgées, elles sont la plupart du temps associées à la maladie ou à la dégénérescence. Enfin, le handicap n'est pratiquement jamais évoqué et l'orientation sexuelle est totalement ignorée. Ainsi, comme évoqué précédemment, il est plus que nécessaire de déconstruire ces stéréotypes et de ne pas les propager davantage notamment chez les enfants qui sujets au mimétisme et en plein processus de socialisation sont enclins à s'en imprégner pouvant ainsi conduire à des conduites discriminatoires de leur part.

Néanmoins, il semble nécessaire de préciser que les programmes scolaires sont élaborés par l'Etat et le ministère de l'Education Nationale mais que les manuels scolaires sont quant à eux réalisés par des éditeurs privés. Ainsi, bien que ces manuels soient censés appliquer les programmes scolaires, respecter les valeurs fondamentales de l'école Républicaine comme l'égalité entre tous, etc. Ils ne sont soumis à aucun contrôle. Il convient donc de s'intéresser davantage à ces derniers et à leur contenu d'autant plus que les programmes d'enseignement moral et civique de 2020 mettent l'accent sur le respect d'autrui. En effet, les élèves doivent désormais être davantage sensibilisés aux questions du respect des différences, à l'impact des préjugés et des stéréotypes mais aussi à l'intégrité de chaque individu. C'est pourquoi, il convient d'aller sur le terrain afin de vérifier si les manuels utilisés sont en concordance avec les objectifs des programmes concernant le respect d'autrui ou si au contraire, on relève encore des stéréotypes liés au genre, etc. A terme, si des représentations négatives portant atteinte à l'intégrité d'un groupe social sont retrouvées, il convient de tout faire pour que ces

manuels destinés à l'enseignement soient vérifiés avant de franchir le seuil de la salle de classe.

### **c. Institution scolaire et discriminations**

Notre troisième hypothèse concerne les discriminations pouvant s'exercer à l'échelle de l'institution scolaire en elle-même. En effet, plusieurs recherches ont pu montrer le fait que l'institution scolaire et les établissements avaient un rôle parfois conséquent dans la perpétuation des discriminations. Par exemple, il n'est pas rare d'observer un certain manque de mixité ethnique dans certains établissements. Ce dernier peut en effet s'établir puisque certaines instances prennent des décisions assurant la loyauté des familles qui sont scolairement et socialement favorisées (Laforgue, 2004 ; p. 137). Effectivement, il a été montré que certains lycées se permettaient de faire une « publicité » pour leur établissement en proposant des options d'enseignement particulières ce qui avait pour conséquence d'attirer de nombreux élèves. L'afflux d'élèves conduisait ainsi à exercer une sélection à l'entrée favorisant une nouvelle fois les bons élèves et discriminant les élèves issus de milieux peu favorisés. Cela avait donc pour vocation de créer une perpétuelle séparation entre les lycées d'élites et les lycées contenant le reste des élèves.

De plus, il est nécessaire de rappeler que les administrations renforcent ces inégalités de par les cartes scolaires. En effet, les cartes scolaires instaurées depuis 1963 ont pour principale idée que les élèves intègrent des établissements scolaires de leur secteur contribuant ainsi à ne pas donner la chance aux élèves provenant de milieux défavorisés d'intégrer de meilleurs établissements. Cependant, les établissements concentrant les enfants venant de milieux populaires ou immigrés en grande difficulté offrent des conditions de scolarisation plus défavorables (Van Zanten ; 2011, p. 229). En effet, dans ces établissements, le niveau scolaire y est plus faible, les notations sont moins sévères et les élèves progressent peu (Duru-Bellat ; 2002). Les lycées de centre-ville sont ainsi souvent privilégiés contrairement aux lycées de « quartiers », ils sont constitués « d'élites », cela faisant « perpétuer les disparités sociales ».

D'autres études s'intéressant notamment à la sélection opérée par les établissements privés ont permis de mettre en évidence des discriminations. En effet, à partir de la création de deux pères fictifs dont l'un portait un nom complet à consonnance maghrébine et l'un portait un nom complet à consonnance française. Du Parquet, Brodaty et Petit (2014, p. 16) ont pu montrer qu'il existait des discriminations à l'entrée des écoles privées. Ces discriminations ont pu se montrer de trois manières différentes : souvent, le père d'origine maghrébine ne recevait pas de réponse de la part de l'établissement quant à la demande de renseignements. Aussi, le parent maghrébin pouvait se voir refuser directement l'accès à cette école pour ses enfants. Enfin, le parent d'origine maghrébine se voyait plus souvent accorder un rendez-vous alors que le parent d'origine française obtenait directement un « oui » ferme. Valdenaire (2004) avait également mis en évidence le fait que les élèves issus des catégories les moins favorisées ou issues de l'immigration étaient moins nombreuses dans les établissements privés plutôt que dans les établissements publics. Ainsi, ces études nous permettent de nous rendre compte de la façon dont s'opèrent ces discriminations aussi illégales soient elles. En effet, les écoles privées au même titre que les écoles publiques se doivent de respecter le principe de non-discrimination qui leur est imposé par l'Etat. Pourtant, certains établissements scolaires comme évoqués précédemment, se donnent l'opportunité de choisir eux-mêmes leurs futurs élèves rompant ainsi avec leurs obligations et allant à l'encontre des valeurs de l'Etat.

Enfin, de nombreux autres exemples de discriminations liés au système scolaire en lui-même sont donnés par Ben Ayed (2011), ne faisant que renforcer cette idée de responsabilité de l'institution scolaire dans ce processus discriminatoire auquel sont sujets certains élèves. Les cartes scolaires sont tout d'abord évoquées comme étant un exemple de discrimination. En effet, comme énoncé plus tôt, la carte scolaire relève d'un système d'affectation des élèves dans un établissement scolaire correspondant au secteur géographique où se trouve leur domicile. Ainsi, la ségrégation scolaire perpétue et les enfants provenant de milieux défavorisés ne peuvent échapper à ce milieu. Les catégorisations des établissements scolaires engendreraient également davantage d'inégalités. En effet, certains établissements sont définis comme étant en REP (Réseau d'Education Prioritaire) ou REP+ (Réseau d'Education Prioritaire renforcé), mettant tout de suite en avant le caractère défavorisé des milieux où se situent ces écoles et de leur

population. C'est pourquoi, Dhume (2007) qualifie les conventions de ZEP (Zone d'Education Prioritaires, nouvellement REP) comme un modèle de « discrimination positive à la française ».

A partir des différentes recherches évoquées, nous comprenons que la discrimination et notamment la discrimination ethnique peut être traduite par la volonté pour certains établissements scolaires de valoriser leur image et d'empêcher que leur établissement devienne un « ghetto » accueillant des élèves provenant de tous milieux et de toutes origines. Cependant, ce raisonnement tend ainsi à discriminer certains élèves et notamment ceux venant de milieux défavorisés. D'autres établissements, notamment certains établissements privés choisissent les élèves pouvant intégrer leur école, discriminant ainsi directement les candidats à leur origine ethnique. Ainsi, l'origine sociale et l'origine ethnique semblent être un frein à l'égalité des chances. Pourtant, comme le souligne Rebeyrol (2010, p.4), peu importe la forme que prend la discrimination, en ayant lieu, elle viole le principe de laïcité. Principe, datant de la loi de 1905 sur la séparation de l'Eglise et de l'Etat. Il est ainsi nécessaire de réaffirmer ce principe afin de favoriser la mixité ethnique et sociale et pour que ces discriminations tendent à disparaître.

Selon Lorcerie (2004), l'expression de « lutte contre les discriminations à l'Ecole » implique deux hypothèses. Soit il y a des discriminations à l'école et il faut lutter contre, soit la lutte contre les discriminations doit se faire par l'école. La lutte contre les discriminations doit par conséquent se réaliser en promouvant une égalité effective entre tous (Bouamama, 2009). L'inégalité de traitement relevant de discriminations contraires à la loi, il faudrait ainsi sanctionner les acteurs de discriminations. Le fait de faire respecter la loi permettrait ainsi de garder un idéal égalitaire tout en favorisant la diversité ethnique. Néanmoins, avant de s'intéresser à rechercher des solutions pouvant pallier les discriminations engendrées par l'institution scolaire, il convient de s'intéresser davantage à ces dernières en tentant de voir si elles tendent à persister et sous quelle forme. C'est pourquoi, nous tenterons de répondre à notre problématique de départ à savoir « en quoi l'école peut être un milieu empreint de représentations et de discriminations envers les élèves » en partant de ces trois hypothèses et notamment en s'intéressant directement à une des sources principales de ces discriminations à

savoir, l'institution scolaire en elle-même.

### **3. Méthodologie :**

#### **a. Posture de recherche**

Le cadre de notre recherche relève de la sociologie de la transaction sociale. En effet, ce cadre implique que nous soulignons les tensions sociales, les contradictions et les oppositions. Néanmoins, « La transaction suppose une interprétation agnostique par rapport au caractère téléologique du changement, ce qui n'exclut pas une action intentionnelle » (Servais, 2013 ; p.31). Effectivement, la notion de discrimination, au cœur de notre recherche est contradictoire avec les valeurs de l'école Républicaine et donc avec le système éducatif Français. Pourtant, nous faisons l'hypothèse que ce système éducatif est discriminant. De ce fait, comme le souligne Paquette (2007 ; p.6), les réalités sociales doivent être appréhendées comme des constructions historiques et quotidiennes des acteurs individuels et collectifs. Ainsi, cette posture de recherche postule un certain intérêt pour les conséquences probables d'une situation ou d'une action (Servais, 2013 ; p.28). Ici, nous nous intéressons spécifiquement aux conséquences des stéréotypes des enseignants sur leur façon de traiter les élèves mais également aux conséquences de la classification des établissements scolaires sur la façon dont les élèves reçoivent les enseignements. Nous privilégierons ainsi une approche qualitative de façon à gagner en profondeur dans l'analyse de notre troisième hypothèse et des données que nous recueillerons. Néanmoins, nous utiliserons également une approche quantitative dans le but d'étudier nos deux premières hypothèses, qui concernent le rôle qu'ont les enseignants dans ce processus discriminatoire et le rôle des manuels scolaires dans la perpétuation des représentations stéréotypées. Nous tenterons d'analyser les différents comportements et opinions des personnes interrogées sous forme de quantité mais également d'observer de manière précise les manuels scolaires à l'aide de grilles critériées. Ainsi, bien que les discriminations soient difficiles à quantifier, nous obtiendrons des résultats chiffrés permettant de tirer des conclusions statistiquement mesurables.

## **b. Matériel**

Afin de tester notre première hypothèse, à savoir, que les enseignants possèdent des représentations pouvant mener à des comportements de discriminations envers les élèves, nous utiliserons un questionnaire (cf. annexe 1). Ce questionnaire sera destiné aux enseignants. Il contiendra des questions fermées, des questions à choix multiples et diverses échelles permettant de traduire les réponses de ces derniers sous formes de données quantifiables. Dans ce questionnaire, diverses questions aborderont les représentations, les stéréotypes et préjugés que peuvent avoir les enquêtés envers telle ou telle catégorie d'individus. Seront ainsi abordés spécifiquement le genre, la couleur de peau, l'origine ethnique, etc. Bien évidemment, il est nécessaire de prendre en compte le biais de désirabilité auquel nous serons probablement confrontés. En effet, toute personne répondant à un questionnaire ne souhaite donner aux enquêteurs une mauvaise image de soi, d'autant plus ici, où les interrogés seront des enseignants. Ces derniers étant fonctionnaires de l'Etat et ayant une profession les amenant à rencontrer tout type de public, ils sont donc sujets à exposer un très fort biais de désirabilité les menant à fausser leur réponse. Ainsi, notre questionnaire devra être travaillé de façon à réduire ce biais et à nous donner des résultats au plus proche de la réalité du terrain. Les résultats de ce questionnaire nous permettront d'obtenir différents ratios concernant les représentations que peuvent avoir les enseignants envers les élèves, nous permettant ainsi de valider ou non notre hypothèse. Une observation sera également menée dans une classe afin de voir si dans la pratique, des différences sont faites entre les élèves. Pour cela, nous étudierons les interactions enseignant-élèves à l'aide d'une grille d'observation (cf. annexe 2). Nous dénombrerons le nombre d'interactions avec telle ou telle catégorie d'élèves afin d'obtenir des données quantifiables. Nous veillerons également au type d'interactions observées (encouragements, réprimandes, etc.). Néanmoins, nous savons encore une fois que cela expose à un fort biais de désirabilité et que le fait d'être présent dans la classe aura nécessairement un impact sur les interactions enseignant-élèves. C'est pourquoi, en aval de cette observation, à l'aide d'une grille d'entretien (cf. annexe 3), nous nous entretiendrons avec certains élèves de la classe afin de recueillir leur ressenti concernant les interactions qu'ils peuvent avoir avec leur enseignant.

Notre seconde hypothèse traitant du rôle des manuels scolaires dans la transmission et la perpétuation des stéréotypes sera étudiée de part une observation rigoureuse d'un certain nombre de ces manuels. Pour cela, nous nous appuierons sur la méthode utilisée par Wagner et Tisserand (2008). Ces derniers ont montré que cinq catégories d'individus étaient sous représentées dans ces outils pédagogiques : les femmes, les personnes présentant une origine ethnique visible à leur couleur de peau, les personnes handicapées, les personnes homosexuelles et les personnes âgées. Ainsi, nous nous attacherons à observer des manuels scolaires à l'aide d'une grille critériée (cf. annexe 4) dans laquelle seront étudiées ces cinq catégories à travers leur fréquence d'apparition dans les illustrations et à travers les stéréotypes négatifs qui y sont associés. Ces données quantifiables pourront nous permettre de valider ou de réfuter notre hypothèse.

Notre troisième hypothèse se révèle être plus difficile à traiter et donc l'obtention de résultats quantifiables n'est pas évidente à mettre en place. C'est pourquoi pour tester cette hypothèse, nous nous appuierons sur des méthodes qualitatives comme ici, un entretien semi-directif avec des enseignants (cf. annexe 5). Ces enseignants pour pouvoir faire partie de nos participants devront obligatoirement avoir travaillé dans des écoles situées en Réseau d'Education Prioritaire (REP) ou y travailler actuellement. Le fait que ces enseignants aient également travaillé dans des écoles non caractérisées comme étant en Réseau d'Education Prioritaire serait le nec plus ultra pour notre entretien. Nous nous entretiendrons avec ces enseignants en leur posant des questions sur les écoles considérées comme étant en REP, les différences qu'il peut y avoir avec les écoles non considérées comme étant dans ces réseaux d'éducation prioritaires, les inégalités qu'il peut y avoir entre ces deux types d'établissements relevant pourtant tous deux de l'école Républicaine publique, etc. Notre entretien sera semi-directif de manière à ce que l'enseignant puisse pleinement évoquer sa pensée et de façon à ce que l'on puisse obtenir des informations auxquelles nous n'aurions pas pensées et que nous n'aurions pu obtenir avec un entretien directif.

### c. Praxis

Afin de faciliter la réalisation de notre recherche et de parvenir à des résultats adéquats à la réalité, nous tenterons de transmettre un maximum de questionnaires à destination des enseignants de manière anonyme. Pour cela, les questionnaires seront auto-administrés par les participants et ceux-ci pourront y répondre directement via un lien internet. Les questionnaires seront diffusés sur les réseaux sociaux et transmis via le bouche-à-oreille. Le fait que les questionnaires soient auto-administrés et anonymes permettra avant tout de limiter le biais de désirabilité et donc d'obtenir des réponses authentiques, au plus proche de la réalité. Le questionné se sentira ainsi plus libre de détailler ses réponses lorsqu'il sera demandé de préciser. L'observation sur le terrain se fera sur la base du volontariat. Par le bouche-à-oreille, nous tenterons de trouver un enseignant volontaire pour nous accueillir dans sa classe. Il semble ici plus pertinent d'observer un enseignant que nous ne connaissons pas plutôt qu'un enseignant que l'on connaît et qui serait davantage sujet à modifier ses pratiques. Les entretiens avec les élèves seront réalisés pendant les temps de récréation ou pendant des petits laps de temps où l'enseignant nous autorise à nous entretenir individuellement au fond de la classe avec l'élève. Dans le cas de cette étude, deux observations de trois heures chacune ont été réalisées en classe de CE1. Ces observations ont été réalisées dans la même classe à une semaine d'intervalle permettant ainsi un temps d'habitation pour l'enseignante et les élèves.

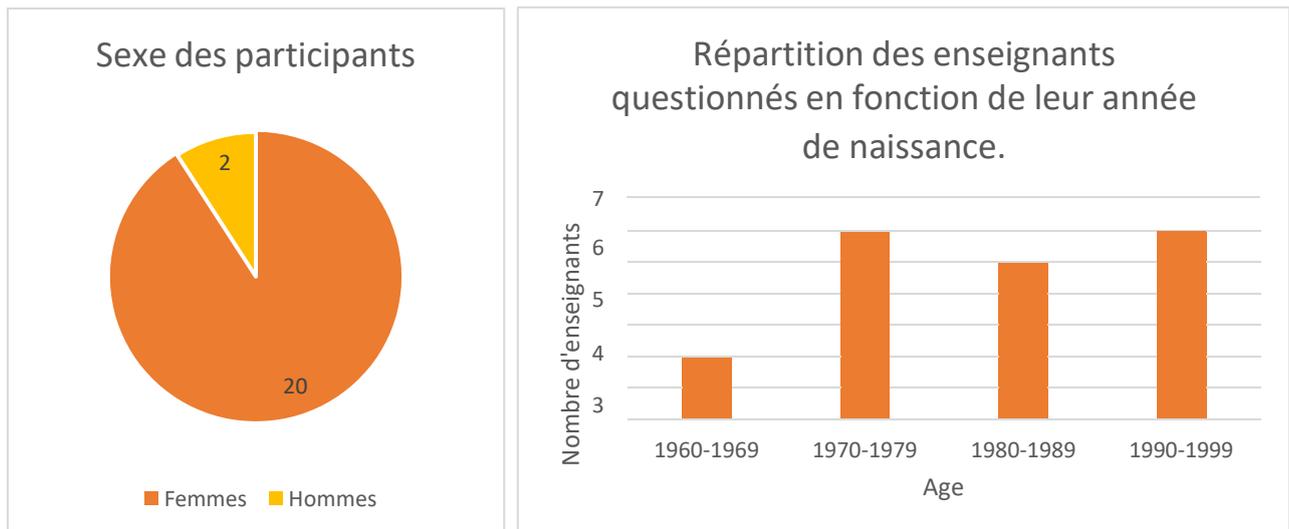
Concernant notre seconde hypothèse, nous ne pourrons étudier les manuels scolaires qu'en classe et qu'en bibliothèque universitaire. Ainsi, ayant réalisé une observation dans une classe de CE1, nous avons uniquement obtenu des données se référant à ce niveau. Nous nous sommes donc rendus en bibliothèque universitaire afin d'avoir accès à divers manuels scolaires. Cela a donc permis de compléter les observations obtenues auparavant et permettra donc de pouvoir généraliser les données obtenues. Ainsi, treize manuels allant du CP au CM2 ont été finement observés. Enfin, pour notre troisième hypothèse, trois enseignants ont été sollicités sur la base du volontariat. Ne connaissant pas ces enseignants et ne travaillant pas avec eux, cela a permis de limiter le biais de désirabilité et a permis à ce que ces enseignants libèrent leur parole. De plus, ces enseignants travaillant tous les trois dans des établissements différents, cela a donc permis d'avoir des données plus représentatives.

#### 4. Présentation des résultats

##### a. Hypothèse 1 : enseignants et discriminations

- Le questionnaire à destination des enseignants

Dans le cadre de notre hypothèse 1, 22 enseignants ont répondu à notre questionnaire. Voici, dans des graphiques, la répartition de ces enseignants selon leur sexe et leur âge.



Dans les enseignants questionnés, 14 travaillent ou ont déjà travaillé en REP/REP+, représentant ainsi environ 64% des questionnés. Ces enseignants ont en moyenne travaillé 10 ans en REP/REP+ avec une étendue allant de 1 à 20 ans.

Voici les données obtenues en ce qui concerne les réponses aux questions :

<b>1) Pensez-vous qu'il existe des disciplines dans lesquelles les filles ont plus de facilités que les autres élèves. Si oui, lesquelles ?</b>	
<b>Oui</b>	<b>Non</b>
18 %	<b>82%</b>
« Le français » mentionné deux fois, « les arts plastiques », « les activités nécessitant du soin et de la concentration »	

<b>2) Pensez-vous qu'il existe des disciplines dans lesquelles les garçons ont plus de facilités que les autres élèves. Si oui, lesquelles ?</b>	
<b>Oui</b>	<b>Non</b>
27 %	73 %
« Les mathématiques » mentionnés quatre fois, « le sport » mentionné trois fois	

<b>3) Pensez-vous qu'il existe des disciplines dans lesquelles les élèves de minorités ethniques ont plus de facilités que les autres élèves. Si oui, lesquelles ?</b>	
<b>Oui</b>	<b>Non</b>
9 %	91 %
« Les mathématiques » mentionnés une fois, « les langues » mentionnées une fois	

<b>4) Les élèves issus de familles plus défavorisées ont les mêmes facilités que les autres élèves.</b>				
<b>Pas du tout d'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>Neutre</b>	<b>D'accord</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>
4%	<b>50%</b>	18%	14%	14%

<b>5) Pensez-vous qu'il est important de connaître la situation professionnelle des parents des élèves?</b>	
<b>Oui</b>	<b>Non</b>
45%	55%
<b>6) Si oui, pourquoi ?</b>	
<b>Type de réponses données</b>	<b>Fréquence d'apparition</b>
« Connaître les conditions de vie de l'élève »	20%
« Mieux comprendre les difficultés de l'élève »	<b>40%</b>
« Se faire une idée du temps que l'élève passe dans des lieux culturels »	10%
« Comprendre l'ambition qu'ont ou pas les élèves »	10%
« Connaître le contexte de travail personnel à la maison »	20%

<b>7) Les attentes de l'enseignant peuvent avoir un certain impact sur les élèves.</b>				
<b>Pas du tout d'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>Neutre</b>	<b>D'accord</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>
0%	4%	0%	<b>55%</b>	41%

<b>8) Au sein d'une classe, la diversité ethnique est enrichissante pour les élèves.</b>				
<b>Pas du tout d'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>Neutre</b>	<b>D'accord</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>
0%	5%	5%	19%	<b>71%</b>

<b>9) Selon vous, existe-t-il des facteurs favorisant la réussite des élèves ?</b>	
<b>Oui</b>	<b>Non</b>
<b>100%</b>	0%
<b>10) Si oui, quels peuvent être ces facteurs ?</b>	
<b>Réponses proposées (plusieurs réponses possibles)</b>	<b>Fréquence d'apparition</b>
Le fait d'être une fille	14%
L'origine sociale	<b>68%</b>
Le fait d'être un garçon	4%
L'origine ethnique	0%
Autre	27%
<b>Réponses relevées :</b> « le soutien des parents », « la concentration en classe », « l'attitude de l'enseignant », « la volonté de l'élève et la culture de l'école à la maison », « le climat scolaire et la bienveillance à l'école »	

<b>11) De façon générale, certains types d'élèves ont plus besoin d'interactions avec l'enseignant que les autres.</b>	
<b>Oui</b>	<b>Non</b>
<b>91%</b>	<b>9%</b>
<b>12) Si vous avez répondu « oui » à la question précédente, pouvez-vous préciser les catégories d'élèves ayant le plus besoin d'interagir avec l'enseignant ?</b>	
<b>Type de réponses données</b>	<b>Fréquence d'apparition</b>
« Elèves en manque de confiance, besoin d'être rassuré »	<b>32%</b>
« Elèves ayant besoin d'affection / peu d'affection dans leur famille »	23%
« Elèves en difficulté / moins autonome »	13%
« Elèves ne parlant pas français avec leur famille »	4%
« Elèves confiants qui souhaitent se faire remarquer »	4%

<b>13) De façon générale, veuillez sélectionner les catégories d'élèves qui requièrent le plus d'interactions avec l'enseignant.</b>	
<b>Réponses proposées (plusieurs réponses possibles)</b>	<b>Fréquence d'apparition</b>
Elèves de minorités ethniques	23%
Elèves de sexe féminin	4%
Elèves de sexe masculin	4%
Elèves issus de milieux favorisés	0%
Elèves issus de milieux défavorisés	<b>41%</b>
Autre	<b>41%</b>
<b>Réponses relevées :</b> « Pas de catégorie spécifique » (44%), « élèves moins autonomes » (11%), « élèves manquant de confiance » (33%)	

<b>14) Les garçons ont besoin de beaucoup d'interactions avec l'enseignant.</b>				
<b>Pas du tout d'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>Neutre</b>	<b>D'accord</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>
14%	9%	<b>73%</b>	4%	0%

<b>15) Les filles ont besoin de beaucoup d'interactions avec l'enseignant.</b>				
<b>Pas du tout d'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>Neutre</b>	<b>D'accord</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>
14%	4%	<b>73%</b>	9%	0%

<b>16) Les élèves provenant de minorités ethniques ont besoin de beaucoup d'interactions avec l'enseignant.</b>				
<b>Pas du tout d'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>Neutre</b>	<b>D'accord</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>
14%	14%	<b>41%</b>	27%	4%

<b>17) Pensez-vous qu'il existe des discriminations à l'école ?</b>	
<b>Oui</b>	<b>Non</b>
<b>64%</b>	36%
<b>18) Si vous avez répondu « oui » à la question précédente, pouvez-vous préciser la nature de ces discriminations et le public concerné ?</b>	
<b>Type de réponses données</b>	<b>Fréquence d'apparition</b>
« Stéréotypes et discrimination envers les élèves de milieux socialement défavorisés »	<b>21%</b>
« Stéréotypes et discriminations des garçons envers les filles »	7%
« Racisme entre élèves »	14%
« Stéréotypes des professeurs envers les élèves de minorités ethniques »	<b>21%</b>
« Discrimination des professeurs envers les élèves »	7%
« Discriminations physiques »	7%

- **L'observation en classe**

Première observation :

<b>Nombre d'interactions enseignant-élèves (%)</b>			
		<b>Filles</b>	<b>Garçons</b>
<b>Interaction car élève interrogé pour répondre à une question (élève volontaire)</b>	<b>Elève appartenant à une minorité ethnique visible</b>	11%	<b>13%</b>
	<b>Elève n'appartenant pas à une minorité ethnique visible</b>	10%	<b>15%</b>
<b>Interaction car élève interrogé pour répondre à une question de l'enseignant (élève non volontaire)</b>	<b>Elève appartenant à une minorité ethnique visible</b>	3%	3%
	<b>Elève n'appartenant pas à une minorité ethnique visible</b>	4%	<b>6%</b>
<b>Interaction volontaire à l'initiative de l'enseignant</b>	<b>Elève appartenant à une minorité ethnique visible</b>	3%	3%
	<b>Elève n'appartenant pas à une minorité ethnique visible</b>	4%	4%
<b>Interaction volontaire à l'initiative de l'élève</b>	<b>Elève appartenant à une minorité ethnique visible</b>	<b>6%</b>	4%
	<b>Elève n'appartenant pas à une minorité ethnique visible</b>	<b>7%</b>	4%

Seconde observation :

<b>Nombre d'interactions enseignant-élèves (%)</b>			
		<b>Filles</b>	<b>Garçons</b>
<b>Interaction car élève interrogé pour répondre à une question (élève volontaire)</b>	<b>Elève appartenant à une minorité ethnique visible</b>	<b>13%</b>	8%
	<b>Elève n'appartenant pas à une minorité ethnique visible</b>	10%	<b>11%</b>
<b>Interaction car élève interrogé pour répondre à une question de l'enseignant(élève non volontaire)</b>	<b>Elève appartenant à une minorité ethnique visible</b>	<b>3%</b>	2%
	<b>Elève n'appartenant pas à une minorité ethnique visible</b>	2%	<b>7%</b>
<b>Interaction volontaire à l'initiative de l'enseignant</b>	<b>Elève appartenant à une minorité ethnique visible</b>	3%	<b>6%</b>
	<b>Elève n'appartenant pas à une minorité ethnique visible</b>	<b>7%</b>	6%
<b>Interaction volontaire à l'initiative de l'élève</b>	<b>Elève appartenant à une minorité ethnique visible</b>	<b>6%</b>	3%
	<b>Elève n'appartenant pas à une minorité ethnique visible</b>	<b>7%</b>	6%

Tout au long des deux observations, l'enseignante s'est montrée très bienveillante envers les élèves. Elle les a beaucoup encouragés, félicités et rassurés quand ils n'avaient pas la bonne réponse. Elle sollicitait de nombreuses fois les élèves afin que ces derniers lui expliquent ce qu'ils étaient en train de faire, comment ils s'y prenaient pour faire les exercices, etc. Le climat de classe semblait propice aux apprentissages. Les élèves semblaient apprécier leur enseignante.

- **L'entretien avec les élèves**

La classe de CE1 dans laquelle deux observations ont été menées était composée de 15 élèves, cette classe étant dédoublée. Ainsi, j'ai pu m'entretenir avec plus de 50% des élèves puisque 8 élèves ont été sélectionnés. Ces élèves ont été choisis à partir de la liste des élèves de la classe. Dans le but d'avoir un échantillon représentatif, j'ai sélectionné un élève sur deux dans la liste des élèves afin de m'entretenir avec eux.

Huit élèves ont été interviewés à partir d'une grille d'entretien semi-directive. Nous abordions les interactions avec l'enseignant mais aussi le ressenti des élèves au sein de la classe. Les entretiens se sont tous plus ou moins déroulés de la même façon. Les élèves se sont montrés plutôt timides, et se contentaient de répondre par oui ou par non, nécessitant ainsi plusieurs relances. Certains mots dans les questions de l'entretien ont nécessité une explication puisque les élèves ne les comprenaient pas comme par exemple « communiquer avec » ou « être traité de la même manière ». Certains élèves ont avoué ne pas beaucoup participer en classe et donc ne pas beaucoup parler avec leur enseignante. D'autres élèves ont expliqué qu'ils participaient beaucoup. Ceux-ci étaient soit « souvent interrogés » par l'enseignant, soit peu interrogés. Les élèves peu interrogés avaient pour explication le fait que l'enseignante leur disait qu'ils participaient déjà beaucoup et qu'il fallait donc laisser parler tout le monde ou alors que l'enseignant savait qu'ils avaient la réponse et attendaient donc les réponses d'autres élèves. De manière générale, les élèves pensent être traités de la même manière que leurs camarades par leur enseignante. Seule une élève a mentionné le fait que l'enseignante pourrait avoir un « chouchou ». Cette information n'a pas été retrouvée dans les autres entretiens.

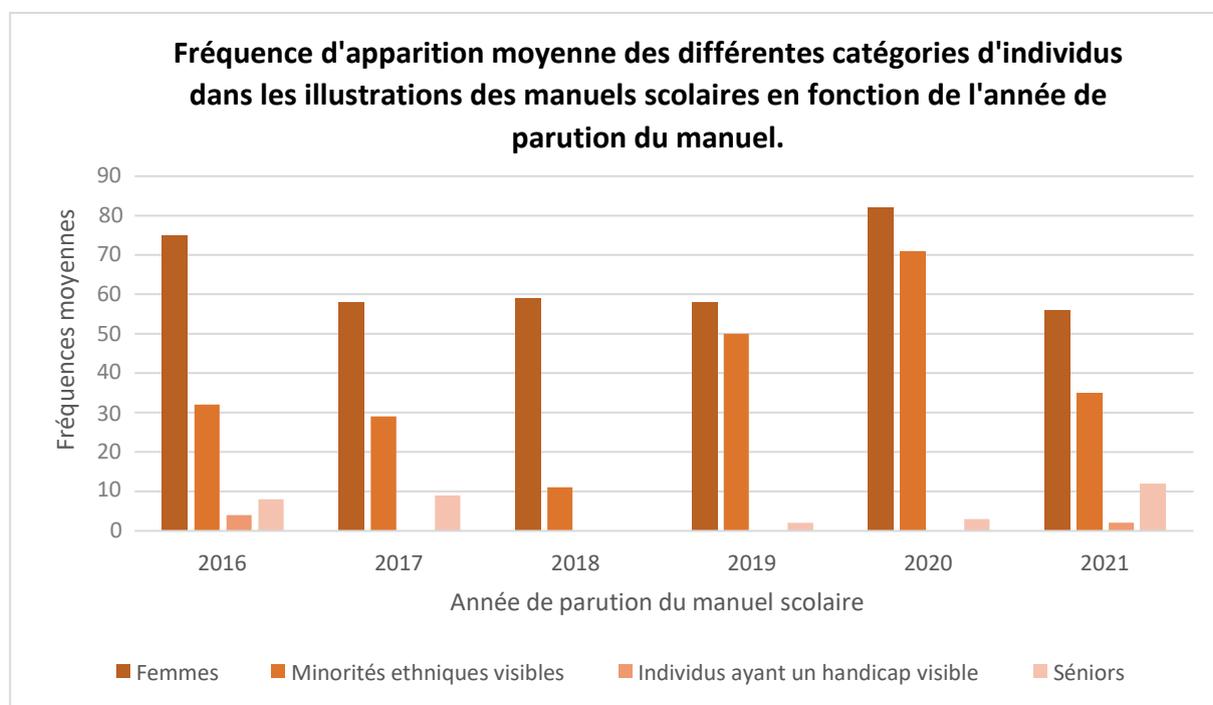
**b. Hypothèse 2 : Manuels scolaires et discrimination**

**• L'observation des manuels**

<b>Fréquence d'apparition moyenne des différentes catégories d'individus dans les illustrations des manuels scolaires</b>	
<b>Catégories</b>	<b>Fréquence d'apparition moyenne</b>
<b>Femmes</b>	66%
<b>Minorités ethniques visibles</b>	40%
<b>Individus ayant un handicap visible</b>	1%
<b>Seniors</b>	5%
<b>Individus homosexuels</b>	0%

**Stéréotypes négatifs présents :**

- 5 illustrations représentant des femmes en cuisine
- 3 illustrations représentant des personnages âgés bossues, avec une canne/pipe.



<b>Fréquence d'apparition moyenne des différentes catégories d'individus dans les illustrations des manuels scolaires en fonction de leur édition</b>					
<b>Edition</b>	<b>Catégories de population</b>				
	<b>Femmes</b>	<b>Minorités ethniques visibles</b>	<b>Individus ayant un handicap visible</b>	<b>Seniors</b>	<b>Individus homosexuels</b>
<b>Belin</b>	<b>76%</b>	<b>63,5%</b>	0%	0,5%	0%
<b>Magnard</b>	50,5%	28,5%	0%	9%	0%
<b>Hachette</b>	<b>74%</b>	41,3%	5%	<b>13%</b>	0%
<b>Nathan</b>	64%	27,5%	0%	1%	0%
<b>Bordas</b>	67%	0%	<b>33%</b>	3%	0%
<b>Litchi</b>	55%	<b>64%</b>	0%	2%	0%
<b>Retz</b>	<b>74%</b>	22%	0%	0,6%	0%
<b>Hatier</b>	63%	44%	0%	3%	0%

### **c. Hypothèse 3 : Institution scolaire et discriminations**

#### **• L'entretien avec des enseignants**

Dans le cadre de notre troisième hypothèse, trois entretiens ont été réalisés. Les enseignants interrogés étaient volontaires et avaient tous déjà travaillé en REP/REP+.

Pour le premier entretien, j'ai interrogé Madame K., une dame âgée de 56 ans, enseignante depuis trente ans et ayant travaillé 8 ans en REP/REP+. L'entretien portait sur les différences pouvant exister entre les établissements scolaires dits « classiques » et ceux classés en REP/REP+. Cette thématique était désignée avant de réaliser l'entretien. L'entretien était semi-directif, c'est-à-dire que je posais des questions assez ouvertes et Madame K. y répondait tout en développant ses réponses comme bon lui semble. Madame K. n'a pas montré beaucoup d'hésitations dans ses réponses. En effet, ces réponses étaient claires, avec peu d'hésitations et avec peu de tics de langage (quelques « euh »). Néanmoins, Madame K. répondait assez rapidement aux questions posées et c'est pourquoi je devais la relancer en utilisant les questions que j'avais préparées dans la grille d'entretien. Madame K. a abordé diverses thématiques comme celles des inégalités en REP et des stéréotypes pouvant affecter les élèves faisant partie de ces écoles. Madame K. a notamment évoqué les attentes qui selon elle seraient différentes en fonction de la classification de l'école. Selon elle, en REP/REP+, beaucoup de problèmes de disciplines et de gestion de classe sont à recenser. De plus, les élèves de REP/REP+ auraient moins de motivation et d'autonomie dans le travail ce qui engendrerait des attentes relativement faibles envers les élèves de ces écoles. Madame K. semble émettre des contradictions dans ses dires puisque dans la suite de l'entretien, cette dernière nous informe du fait que la stigmatisation par la société des élèves en REP/REP+ et de leurs difficultés perpétue la création de différences entre élèves d'écoles dites « classiques » et d'écoles en REP/REP+. Or, Madame K. semblait avoir les mêmes croyances quant aux difficultés des élèves en REP/REP+. Madame K. insiste fortement sur cette notion de « stéréotypes » puisqu'elle emploie ce mot à de nombreuses reprises. Pour elle, les stéréotypes que possède la société sur les élèves en REP/REP+ engendreraient une discrimination de ces derniers. Ainsi. Elle parle de nombreuses fois de « changer les mentalités » bien que cela puisse être « compliqué » comme elle le laisse entendre.

Le deuxième entretien s'est déroulé avec Madame A., une enseignante âgée de 42 ans, enseignante depuis seize ans et ayant travaillé en REP/REP+ pendant sept ans. Comme pour Madame K., le thème de l'entretien était fixé à l'avance et l'entretien s'est déroulé de manière semi-directive permettant ainsi à Madame A. de développer plus amplement les réponses. Madame A. a souvent dû reformuler ses propos de manière à ce qu'ils ne soient pas mal interprétés. Elle a utilisé beaucoup de tics de langage comme des « euh » qui étaient surtout présents lors des moments de réflexion. Madame A., a développé ses réponses mais des relances étaient nécessaires afin d'entrer en profondeur dans notre thématique. Madame A. a évoqué plusieurs thèmes au sein de cet entretien, comme les inégalités en REP/REP+, les stéréotypes émanant de la société, la stigmatisation et le dédoublement. Pour Madame A., les différences existant entre les écoles « classiques » et les écoles en REP/REP+ viennent de la population les fréquentant. Madame A. parle de « quartiers défavorisés », de « parents à revenu économique faible », et de « familles issues de l'immigration » pour désigner la population fréquentant les écoles des réseaux d'éducation prioritaires. Dans les différences pouvant exister entre ces deux types d'écoles, elle évoque le « dédoublement » à de nombreuses reprises mais également l'accueil des enfants des 2 ans pour pallier les difficultés langagières. Madame A. semble ainsi sous-entendre qu'il existe des différences au niveau du langage entre les élèves d'écoles « classiques » et de « REP/REP+ » et que le système scolaire Français aurait mis cet accueil en place afin de pallier ces différences. Madame A. évoque les stéréotypes négatifs que peuvent avoir la société envers les élèves de REP/REP+ et la stigmatisation de ces élèves de par la classification de l'établissement qu'ils fréquentent. Elle évoque une certaine « sous-estimation » de ces élèves qui impacte directement les élèves et leurs apprentissages. Madame A., sans en évoquer le terme, semble également parler de « discrimination positive » en rappelant tous les systèmes mis en place dans les établissements scolaires REP/REP+ permettant de combler les différences entre les élèves de ces écoles et les élèves d'écoles « classiques ». Pour Madame A., le système éducatif aurait une responsabilité dans ces différences et cette stigmatisation des élèves en REP/REP+, déjà de par l'utilisation de « dénominations péjoratives » mais aussi de par la médiatisation des difficultés pouvant exister dans ces établissements. Puisque selon elle, cela ne fait qu'« engendrer l'élaboration de stéréotypes négatifs envers ces écoles et leurs élèves ».

Pour le troisième et dernier entretien, j'ai interrogé Madame S., âgée de 47 ans et enseignante depuis vingt-cinq ans dont quinze ans en REP/REP+. Comme pour les deux entretiens précédents, la thématique de l'entretien portait sur les différences pouvant exister entre les établissements « classiques » et ceux classés REP/REP+. Madame S. n'a pas eu besoin que je relance souvent l'entretien. En effet, dès la première question, elle a su développer de façon à répondre à la plupart de nos interrogations. Madame S. a abordé de nombreuses fois les dispositifs mis en place dans les établissements REP/REP+. Mais, elle a également mis plusieurs fois l'accent sur « l'image véhiculée » par cette classification. Selon, elle, les élèves en REP/REP+ sont vus de manière défavorable par la société mais également par certains enseignants. Pour elle, les enseignants n'ont souvent pas choisi leur affectation en REP/REP+ ou l'ont choisie dans le but d'obtenir rapidement une affectation dans une autre académie ou pour les primes. Ainsi, Madame S. mentionne la difficulté pour les équipes pédagogiques de mettre en place des projets permettant aux élèves de s'ancrer dans les apprentissages et d'y donner du sens. Pour Madame S., venir de REP/REP+ est synonyme de « préjugés », c'est pourquoi elle mentionne la volonté de certaines familles parmi les plus aisées de REP/REP+ de demander des dérogations pour changer d'établissements ou d'aller dans le privé. Ainsi, il n'y aurait pas de véritable « brassage social » et les résultats ne pourraient augmenter. Pour Madame S., certes, la classification REP/REP+ permet une certaine aide de l'Etat de par les dispositifs mis en place mais celle-ci se révèle « contre-productive » dans une certaine mesure puisqu'elle « crée des préjugés et renforce finalement les inégalités ». Ainsi, Madame S. évoque une plus grande mixité dans ces établissements afin de pallier les difficultés pouvant exister mais également des liaisons plus étroites entre les établissements REP/REP+ et les autres afin de limiter les différences.

## **5. Analyse des résultats au regard des hypothèses**

### **a. Hypothèse 1 : Les enseignants ont des représentations sur les élèves qui peuvent aboutir à des comportements discriminatoires.**

#### **- Le genre**

Concernant notre première hypothèse, et en particulier les questions relatives au genre des élèves, nous pouvons remarquer que la majorité des enseignants questionnés (82%) réfutent l'idée que les filles puissent avoir plus de facilités que les garçons dans certaines disciplines. Néanmoins, certains enseignants ont mentionné le fait que les filles seraient meilleures en français, en arts plastiques et dans les activités nécessitant « soin et concentration ». En ce qui concerne les garçons, la majorité des enseignants (73%) s'est également manifestée contre le fait que les garçons aient plus de facilités dans certaines disciplines par rapport aux filles. Les enseignants pensant qu'il existe des disciplines dans lesquelles les garçons auraient plus de facilités que les filles ont mentionné les mathématiques et le sport. Certes, la majorité des enseignants réfutent l'idée que le genre puisse avoir une incidence sur les capacités des élèves dans certaines disciplines, mais nous pouvons tout de même remarquer que certains enseignants possèdent des stéréotypes en ce qui concerne les disciplines communément associées aux filles et celles associées aux garçons. Les questions 14 et 15 visaient à démontrer si oui ou non le genre avait une incidence sur les besoins en interaction avec l'enseignant. Les enseignants sont restés neutres (73%) pour les deux questions. 14% d'entre eux n'étaient pas du tout d'accord si on leur disait que les filles avaient besoin de plus d'interactions. Ce chiffre était également retrouvé lorsque l'on évoquait les garçons dans la question. La seule différence que l'on puisse noter réside dans le fait que 9% des enseignants pensent que les filles ont besoin de beaucoup d'interactions contre 4% des enseignants qui ne sont pas d'accord avec cette affirmation. Ces résultats étaient obtenus à l'inverse dans le cas des garçons. 4% pensent que les garçons ont besoin de beaucoup d'interactions contre 9% d'enseignants qui ne sont pas d'accords avec cette affirmation. Nous pouvons supposer que ces réponses aux deux questions ont été données par les mêmes enseignants et que ceux-ci pensent donc que les filles requièrent plus d'interactions avec l'enseignant que les garçons. Dans la pratique, et donc au cours de nos observations en classe, nous avons pu remarquer une très légère différence dans les fréquences d'interaction enseignant-élèves lors de la première observation. Lorsqu'un élève était volontaire pour répondre à une question de l'enseignant, le fait d'interroger un garçon représentait 28% du total

des interactions élèves-enseignant contre 21% du total des interactions lorsqu'une fille était interrogée. Cette tendance s'inversait lors de la deuxième observation. Le fait d'interroger un élève volontaire de genre féminin représentait 23% du total des interactions élèves-enseignant contre 19% du total des interactions lorsqu'un élève de genre masculin était interrogé. Ainsi, l'enseignante semblait interroger les élèves de la même façon. Néanmoins, nous avons pu remarquer que les filles semblaient vouloir interagir davantage avec l'enseignante par rapport aux garçons. En effet, 13% des interactions élève-enseignant étaient initiées par des filles alors que 8% de ces interactions étaient initiées par des garçons. Cette tendance se retrouvait lors de la seconde observation : 13% des interactions étaient des interactions volontaires à l'initiative des élèves de genre féminin contre 9% des interactions à l'initiative des élèves de genre masculin. Au regard des données, l'enseignante interagissait autant avec les élèves filles qu'avec les élèves garçons.

- **L'origine ethnique**

Les minorités ethniques ont également été abordées dans les questionnaires à destination des enseignants. Ainsi, 91% des enseignants étaient en désaccords avec le fait qu'il existerait des disciplines dans lesquelles les élèves de minorités ethniques auraient plus de facilités que d'autres. A la question 13 portant sur les catégories d'élèves demandant le plus d'interactions avec l'enseignant, plusieurs réponses étaient possibles. Nous avons pu noter le fait que les élèves de minorités ethniques étaient mentionnés dans 23% des réponses. La question 16 s'intéressait plus spécifiquement aux minorités ethniques en demandant aux enseignants de dire à quel point ils étaient d'accords avec le fait que les élèves de minorités ethniques avaient besoin de beaucoup d'interactions. Les réponses étaient majoritairement neutres (41%), mais lorsque l'on additionne les résultats obtenus, 31% des enseignants étaient d'accords ou tout à fait d'accords avec cette affirmation. Néanmoins, 90% des enseignants ont répondu positivement au fait que la diversité ethnique au sein d'une classe est enrichissante pour les élèves. Dans la pratique, lors des observations, nous obtenons des données similaires en ce qui concerne les interactions élèves-enseignant que les élèves appartiennent à une minorité ethnique.

## - L'origine sociale

En ce qui concerne l'origine sociale, diverses questions ont été posées au sein du questionnaire nous permettant d'en savoir davantage sur les représentations des enseignants. La moitié des enseignants pense que les élèves issus de familles plus défavorisées n'ont pas les mêmes facilités que les autres élèves. Il est nécessaire de prendre en compte les difficultés auxquelles peuvent être confrontés les élèves provenant de familles défavorisées (difficultés financières, etc.) mais nous savons également l'impact que peuvent avoir les attentes. En effet, Rosenthal et Jacobson (1968) avaient étudié les prophéties autoréalisatrices et avaient ainsi montré que les attentes de l'enseignant modifiaient ses comportements et attitudes envers les élèves de façon à voir ces attentes se réaliser et ce qu'elles soient en faveur ou non de l'élève. A la question 5, on demande aux enseignants si pour eux il est nécessaire de connaître la situation professionnelle des parents ceci ayant pour but d'évaluer de façon implicite si l'origine sociale des enfants est prise en compte par les enseignants. Les résultats sont majoritairement négatifs (55%) mais, 45% des enseignants ont répondu oui à cette question. Lorsqu'on leur demande pourquoi, il en ressort majoritairement la réponse « Mieux comprendre les difficultés de l'élève » (40%). Ainsi, bon nombre d'enseignants interrogés semblent associer l'origine sociale aux difficultés des élèves. Notons que dans les réponses données, 10% concernent le fait de « savoir si l'élève passe du temps dans des lieux culturels ». L'origine sociale de l'élève serait donc liée au fait de fréquenter ou non des lieux de culture, ce qui pourrait créer des attentes sur le niveau de culture générale des élèves. Rappelons également, que dans la question 9, 100% des enseignants étaient d'accords pour dire qu'il existe des facteurs favorisant la réussite des élèves. Lorsqu'on demandait à ces derniers de préciser les facteurs possibles, l'origine sociale apparaissait à 68%. De plus, à la question 13, quand on demandait aux enseignants de sélectionner les catégories d'élèves nécessitant le plus d'interactions, la réponse « les élèves issus de milieux défavorisés » est ressortie dans 41% des réponses.

De manière générale, la majorité des enseignants (96%) est consciente du fait que leurs attentes peuvent avoir un impact sur leurs élèves. Ils pensent également qu'il existe des discriminations à l'école (64%). Lorsqu'on leur demande quel type de discriminations et quel est le public concerné, nous obtenons deux réponses majoritaires : « Stéréotypes et

discriminations envers les élèves de milieux socialement défavorisés » (21%) et « Stéréotypes des professeurs envers les élèves de minorités ethniques ». Les observations réalisées en classe ne permettent pas réellement de mettre en évidence une quelconque différence de traitement entre les élèves en fonction de leur genre ou de leur minorité ethnique. De plus, les entretiens avec les élèves de cette même classe allaient dans le même sens puisque ces derniers semblaient savoir pourquoi ils étaient peu interrogés (élèves qui participaient déjà beaucoup). En ce qui concerne les autres types d'interactions, les élèves ne semblent pas trouver qu'ils soient sujets à des différences de traitement de la part de leur professeur et ce indépendamment de leur sexe ou de leur minorité ethnique. L'origine sociale n'a pas été prise en compte ici puisque seules deux observations ont été menées ce qui ne permettait pas de connaître réellement les élèves.

**b. Hypothèse 2 : Les supports pédagogiques et les outils d'enseignement véhiculent des représentations pouvant discriminer certains élèves.**

Lors de l'observation des manuels scolaires, nous nous étions intéressés aux cinq catégories que Wagner et Tisserand (2008) avaient identifiées comme étant sous-représentées. Ces cinq catégories regroupaient donc les femmes, les individus de minorités ethniques visibles, les individus ayant un handicap visible, les séniors, et les individus homosexuels. Au vu des résultats, nous constatons que les femmes sont représentées dans 66% des illustrations des manuels scolaires. Ce chiffre tend à baisser considérablement lorsqu'il s'agit des individus provenant de minorités ethniques visibles (40%) et encore plus lorsqu'il s'agit des autres catégories de population citées précédemment. En effet, les séniors ne sont représentés que dans 5% des illustrations des manuels scolaires, les individus ayant un handicap visible ne sont présents que dans 1% de ces dernières et les individus homosexuels ne sont pas du tout représentés. Précisons tout de même que par « représentation des individus homosexuels dans les illustrations », nous entendons le fait de représenter par exemple des familles homoparentales, etc.

Outre, les fréquences d'apparition moyenne des différentes catégories de population, nous nous sommes également intéressés aux stéréotypes négatifs associés puisque comme l'avait mis en évidence Fontanini (2007), Sinigaglia-Amadio (2010) et Wagner et Tisserand

(2008), les manuels scolaires possèdent des représentations erronées mais également stéréotypées des différents individus en fonction de la catégorie de population à laquelle ils appartiennent. Après étude de treize manuels scolaires, nous avons pu relever cinq illustrations représentant des femmes en cuisine. Certes ce chiffre n'est pas conséquent, mais ces illustrations, mises à la vue des enfants, renforcent ainsi le rôle des sexes que Fontanini (2007) avait de par son étude mis en évidence. Son étude permettait de prendre conscience que les femmes étaient très souvent représentées dans des activités dites « traditionnelles » et relatives à la vie de famille véhiculant ainsi aux élèves les « normes » relatives au rôle des sexes. Nous avons également dénombré trois illustrations représentant des stéréotypes négatifs associés aux seniors. Puisqu'en effet, en plus d'être très peu représentés dans les illustrations (5%), ils étaient souvent représentés comme ayant une posture bossue, nécessitant alors l'utilisation d'une canne.

Ces fréquences d'apparition moyenne des différentes catégories d'individus dans les illustrations ont été mises en lien avec l'année de parution de chaque manuel scolaire dans le graphique présent à la page 29. L'étude portait sur des manuels scolaires édités entre 2016 et 2021. Concernant l'apparition des femmes dans ces illustrations, nous ne pouvons remarquer de différences significatives entre les années. En effet, la fréquence d'apparition de ces dernières est toujours supérieure à 50%, atteignant les 75% en 2016 et plus de 80% en 2020. En revanche, en ce qui concerne les individus de minorités ethniques visibles, il semblerait que leur fréquence d'apparition dans les illustrations des manuels scolaires tende à augmenter après 2018 avec néanmoins une baisse notable (passage de 70 à 35%) entre 2020 et 2021. Les individus présentant un handicap visible ne sont retrouvés que dans les manuels observés édités entre 2016 et 2021. De plus, il semble pertinent de rappeler que ces illustrations représentent une infime proportion puisque leur fréquence d'apparition est constamment inférieure à 5%. Les seniors sont eux aussi très peu représentés comme nous avons pu le constater précédemment puisqu'en fonction de l'année d'édition du manuel scolaire, ils sont généralement représentés en dessous de 10%. En 2021, une très légère augmentation de leur représentation a lieu puisqu'ils atteignent 11% de fréquence d'apparition.

Le tableau à la page 30, permet de mettre en lien les fréquences d'apparition des différentes catégories d'individus en fonction de l'édition des manuels scolaires. Nous pouvons constater que certaines éditions représentent davantage certaines catégories de population contrairement à d'autres maisons d'édition. En effet, parmi les manuels scolaires étudiés, ceux des éditions Bordas représentent les individus ayant un handicap visible à hauteur de 33% contrairement aux autres éditions, qui ne les représentent pas du tout ou très peu (5% dans les éditions Hachette). Comme nous l'avons vu précédemment, les individus homosexuels ne sont pas du tout représentés et ce, peu importe l'édition du manuel scolaire étudié. Les séniors sont quant à eux représentés davantage dans les manuels scolaires Hachette (13% des illustrations) contrairement aux autres éditions pour lesquelles ce type d'illustration ne dépasse pas les 3% d'apparition excepté dans les manuels Magnard (9%). Les minorités ethniques visibles sont davantage représentées dans des éditions comme Belin ou Litchi, respectivement 63,5% et 64% d'apparition dans les illustrations. Les éditions Hatier et Hachette représentent moins cette catégorie de population (44% et 41,3%). Cette fréquence de représentation baisse en dessous des 30% pour les autres éditions et atteint même les 0% pour les éditions Bordas. En ce qui concerne les femmes, ce sont les éditions Belin, Hachette et Retz qui les mettent le plus en avant puisque leurs fréquences d'apparition dans les illustrations dépassent les 70%. Les fréquences d'apparition de ces dernières sont réduites dans les autres éditions comme par exemple les éditions Litchi (55%) et atteignent au minimum les 50, 5% pour les éditions Magnard.

Ainsi, l'analyse des manuels scolaires nous permet de prendre conscience que certaines éditions sont plus propices que d'autres à représenter certaines catégories de population, indépendamment de leur année de parution. Il est donc du devoir de l'enseignant de s'intéresser aux différentes éditions des manuels scolaires choisis dans le cadre de ses enseignements et ce, afin de permettre à chaque élève de pouvoir s'identifier dans les illustrations mais aussi de permettre aux élèves de se rendre compte de la diversité des populations et de ne pas leur donner une vision stéréotypée du monde et des individus qui l'entourent.

c. **Hypothèse 3 : Les établissements scolaires selon qu'ils soient classés comme étant privé, REP, etc. peuvent instaurer et/ou renforcer une certaine inégalité envers les élèves.**

Afin de répondre à notre hypothèse, trois entretiens ont été réalisés avec des enseignantes : Madame K., Madame A. et Madame S.

Au sein de ces entretiens, Madame A. évoque des stéréotypes et des inégalités envers les élèves scolarisés en REP/REP+. Elle tend à associer ces élèves comme étant des élèves provenant de quartiers défavorisés, ayant des parents à faibles revenus et/ou provenant de familles issues de l'immigration. Concernant les différences entre les classifications d'écoles, elle parle souvent de « dédoublement » et d'accueils d'enfants dès deux ans afin de pallier les difficultés langagières. Elle sous-entend alors qu'il existerait des différences au niveau du langage entre les élèves d'écoles « classiques » et des élèves d'écoles en REP. Comme Madame K., Madame A., évoque des stéréotypes négatifs envers les élèves de REP, provenant directement de la société, de même qu'une stigmatisation et une sous-estimation du niveau de ces élèves qui impacterait directement sur leurs apprentissages. Madame A., parle de discrimination positive et rappelle tous les systèmes mis en place par le système éducatif afin de pallier les difficultés évoquées précédemment. Selon elle, le système éducatif et les médias auraient une responsabilité dans ces stigmatisations, ce qui contribuerait à renforcer ces stéréotypes négatifs.

Comme les deux enseignantes précédentes, Madame S., pense que les élèves de REP et REP+ sont vus de manière défavorable par la société mais aussi, par certains enseignants. Elle insiste sur le fait que très souvent, les enseignants n'ont pas choisi leur affectation en REP ou l'ont choisi dans un but bien précis ce qui pourrait consister en un frein à la mise en place de projets. Ces projets permettraient d'offrir aux élèves la possibilité de s'ancrer dans les apprentissages et de leur donner du sens. Contrairement à ses deux collègues, elle emploie le terme de « préjugés » plus que celui de « stigmatisation » concernant les établissements classés REP ou REP+. Ces préjugés conduiraient certaines familles à fuir ces établissements au profit d'établissements dits « classiques », par obtention de dérogation. Cela pourrait selon elle, être

un frein au « brassage social » et par conséquent, à l'obtention de résultats scolaires homogènes entre établissements. Enfin, même si Madame S., pense que la classification REP/REP+ permet aux écoles d'obtenir plus de moyens comme le souligne Madame A., ce classement ne ferait que renforcer les préjugés et renforcer les inégalités envers les élèves scolarisés en REP. Selon elle, des liaisons plus étroites entre les différents types d'établissements seraient nécessaires pour limiter les différences.

Ces trois entretiens permettent de mettre en évidence le fait que les enseignants pensent qu'il existe bel et bien des stéréotypes et des stigmatisations concernant les élèves fréquentant des établissements de REP/REP+. Ces stéréotypes découleraient directement de la société qui verrait ces élèves comme moins performants. Ces stéréotypes négatifs représentent un réel danger car les élèves de ces établissements peuvent se sentir inférieurs aux autres et ainsi se démotiver dans leur scolarisation. Une des trois enseignantes évoque même le fait que certains parents fuient ces établissements en demandant une dérogation afin que leurs enfants puissent intégrer une école dite « classique » voire une école privée. C'est ce type de phénomène qui pourrait renforcer les inégalités car les élèves provenant de classes sociales plus favorisées fuiraient ces établissements limitant ainsi le brassage des populations et donc perpétuant ces différences de niveau pouvant exister entre les établissements. Et même si ces classifications permettent aux établissements classés en REP et REP+, d'obtenir plus de moyens financiers et humains, cette discrimination qui se veut positive comporte tout de même certaines limites. En effet, la « mauvaise image » parfois véhiculée par ces établissements pourrait nuire à la réussite scolaire de certains élèves pouvant se sentir découragés, démotivés, car vus par la société comme étant forcément des « mauvais élèves ».

## **6. Limites de l'étude**

Nous savons que cette étude porte sur un sujet sensible de par la dimension accusatrice qu'elle avance. En effet, sous-entendre qu'il existerait des discriminations à l'école se révèle être contraire aux valeurs de la République devant être transmises par les enseignants. C'est pourquoi, nous savons que les enseignants interrogés dans le cadre de notre première hypothèse sont sujets à exprimer un fort biais de désirabilité et donc à ne pas fournir des réponses pouvant entraver leur « image » d'enseignant et ce, bien que le questionnaire soit anonyme. Une autre limite consiste dans le fait que nous n'avons recueillis que 22 questionnaires. Ainsi, ce nombre se révélait peu conséquent pour pouvoir calculer d'éventuelles corrélations et donc parvenir à des résultats généralisables. L'observation en classe est sujette au même type de biais même si l'enseignante observée ne connaissait pas réellement le sujet de notre étude. En effet, le fait de se sentir observé et donc en quelques sortes « jugé » par l'observateur peut amener les enseignants inconsciemment ou non à se comporter différemment. Cela peut donc avoir un impact sur les données recueillies lors de l'observation. Les élèves peuvent eux aussi se comporter différemment sous le regard de l'observateur, ce qui peut donc amener à ce que l'observation ne soit pas réellement représentative des jours de classe en temps normal. Néanmoins, c'est pour cela que deux observations ont été réalisées. Afin, de limiter ces biais. En ce qui concerne les entretiens avec les élèves, ces derniers peuvent être intimidés par la présence de l'observateur et donc avoir quelques difficultés à s'entretenir avec lui. C'est pourquoi, au cours de nos entretiens nous avons tenté d'instaurer un climat bienveillant afin que les élèves puissent se sentir en confiance.

En ce qui concerne notre hypothèse deux et donc l'étude des manuels scolaires, une première limite consiste dans le fait que nous avons dû nous procurer des manuels scolaires autre que ceux proposés dans la classe de CE1 où l'observation a été menée. Ainsi, nous ne savons pas si ces manuels scolaires sont communément utilisés par les enseignants ou non. De plus, une autre limite consiste dans le fait que nous n'avons pas pris en considération les illustrations où des hommes étaient représentés. Or, cela aurait permis d'effectuer une comparaison entre les fréquences d'apparition moyenne des femmes par rapport à celles des

hommes et ainsi, rendre nos données d'autant plus significatives. Aussi, il aurait pu être intéressant de veiller aux éditions des manuels scolaires de façon à étudier l'évolution des fréquences d'apparition moyenne des différentes catégories de population au fil du temps. Nous nous sommes attachés à réaliser un graphique des fréquences d'apparition moyenne des différentes catégories d'individus dans les illustrations des manuels scolaires en fonction de l'année de parution du manuel. Ce graphique aurait donc pu être davantage parlant en sélectionnant des manuels de même édition mais parus à des années différentes.

Pour notre dernière hypothèse, nous sommes conscients du fait qu'il était difficile de se rendre compte des discriminations pouvant exister entre les différents types d'établissements scolaires. En effet, dans le cas d'une étude plus longue, d'autres outils auraient pu être mis en place en prenant exemple sur les études citées dans notre partie théorique. L'entretien avec les enseignants était donc l'outil le plus à même pour répondre à notre hypothèse. Néanmoins, cet entretien demandait aux enseignants de prendre un certain recul afin de pouvoir répondre à des questions portant sur le système scolaire. Ces entretiens relevaient également d'une forte dimension subjective. C'est pourquoi, un croisement entre les trois entretiens réalisés était nécessaire.

## **7. Visées professionnelles**

La réalisation de ce mémoire m'a permis de prendre conscience que même sans le vouloir nous possédons certaines représentations et que celles-ci peuvent même involontairement, nous amener à traiter de manière différente nos élèves. Également, de par la mise en évidence des prophéties autoréalisatrices dans de nombreuses études, nous savons que cela peut avoir un impact sur la réussite scolaire des élèves. L'effet pygmalion doit ainsi être pris en compte car le fait de posséder des représentations, nous amène à nous comporter différemment et donc à autoréaliser nos prophéties et ce, qu'elles favorisent la réussite des élèves ou non. Le fait d'être averti sur cet effet est déjà un avancé lorsque nous sommes enseignants. Puisque, nous sommes conscients du fait qu'il faut essayer de se détacher des préjugés que nous pouvons avoir sur nos

élèves qu'ils soient en fonction de leur origine ethnique, leur origine sociale ou encore leur sexe.

Aussi, cette étude me permet de prendre en compte le fait qu'il est nécessaire d'étudier les différents manuels scolaires avant de les présenter aux élèves. Il faut être vigilant au fait que les populations représentées ne soient pas associées à des stéréotypes négatifs leur portant atteinte. Ces stéréotypes, une fois exposés aux élèves pourraient ainsi perpétuer dans les mentalités. Or, le référentiel de compétences stipule que l'enseignant doit « Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. ». De plus, il est aussi nécessaire de veiller à ce que chaque élève puisse se retrouver au sein des illustrations d'un manuel scolaire, peu importe son genre, sa couleur de peau, etc. Cela permet de faire prendre conscience aux élèves de la diversité humaine, et donc de s'ancrer dans une démarche de vivre ensemble à l'école.

L'élaboration de ce mémoire m'a également permis de me rendre compte des dispositifs mis en place dans les écoles de REP/REP+ afin de pallier les difficultés pouvant exister dans certaines de ces écoles. D'après le référentiel de compétences des enseignants, le professeur des écoles doit être capable dans sa pratique de « Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances. ». Certes, il faut être informé des difficultés pouvant exister, mais comme dit précédemment, il est nécessaire de se détacher de certains préjugés de façon à traiter les élèves de la même façon et de tous les pousser vers le chemin de la réussite. C'est pourquoi en tant qu'enseignant, il semble plus que nécessaire de prendre en considération les représentations négatives que peut avoir la société envers les élèves de REP/REP+ afin de contribuer à les faire évoluer positivement.

## **8. Conclusion**

Incontestablement, certains enseignants semblent posséder des représentations sur certaines catégories d'élèves. Néanmoins, nous ne savons si ces représentations conduiront à des prophéties autoréalisatrices négatives envers les élèves. De plus, le référentiel de compétences des enseignants met l'accent sur le fait de prendre en compte les préalables mais également les représentations sociales afin de traiter les difficultés pouvant exister dans l'accès aux connaissances. Ainsi, il peut donc être important de prendre conscience que l'origine sociale puisse être un facteur impactant la réussite des élèves. Les enseignants interrogés semblaient approuver l'existence de ce facteur. Cependant, la prise en compte de ce facteur ne doit pas pousser les enseignants à avoir des attentes négatives envers les élèves, ce qui pourrait engendrer des difficultés pour ces élèves. Aussi, d'après nos observations, la pratique de classe ne semble pas être empreint de discriminations envers les élèves, ce qui se révèle rassurant au vu des valeurs que doivent transmettre les enseignants. Ainsi, nous ne pouvons valider notre première hypothèse intitulée : « Les enseignants ont des représentations sur les élèves qui peuvent aboutir à des comportements discriminatoires. ».

En ce qui concerne les supports pédagogiques et en particulier les manuels scolaires, ces derniers sous-représentent certaines catégories de population comme il avait été montré dans notre partie théorique par plusieurs auteurs. Mais, seul un très faible pourcentage de stéréotypes négatifs associés à certains individus a été retrouvé dans notre étude. Ainsi, nous ne pouvons valider notre deuxième hypothèse à savoir : « les supports pédagogiques et les outils d'enseignement véhiculent des représentations pouvant discriminer certains élèves. ». Néanmoins, ce résultat est à nuancer puisqu'il est vrai que certaines catégories de population sont tout de même sous-représentées, ce à quoi l'enseignant doit être vigilant afin de favoriser des représentations de la diversité humaine en classe.

Enfin, la classification des écoles en REP/REP+ constitue une discrimination se voulant positive de par les moyens apportés et mis en place dans ces écoles. Mais, leur classification véhicule au sein de la société une image stéréotypée des élèves provenant de ces écoles. Cette stéréotypie se veut négative puisqu'elle tend à voir ces élèves comme de « mauvais ». Nous pouvons ainsi valider notre troisième hypothèse à savoir : « Les établissements scolaires selon

qu'ils soient classés comme étant privé, REP, etc. peuvent instaurer et/ou renforcer une certaine inégalité envers les élèves. ».

De manière générale, malgré le fait que des enseignants possèdent certaines représentations, qui s'avèrent parfois nécessaires au vu du référentiel de compétences communes aux professeurs des écoles, leur pratique semble être bienveillante envers les élèves. Les supports pédagogiques semblent finalement adaptés aux élèves bien qu'il faille être vigilant à ce qu'ils représentent la diversité humaine dans leur entièreté et ce, sans y associer de stéréotypes négatifs. Le système éducatif souhaite favoriser la réussite des élèves quel que soit leur milieu de vie en proposant davantage de moyens dans les écoles de REP/REP+. Ce sont finalement les représentations de la société qui doivent évoluer afin d'éradiquer les représentations négatives pouvant exister envers les élèves de ces écoles. C'est pour cela, que l'école a un rôle déterminant dans la lutte contre les discriminations, l'apprentissage du vivre ensemble, du respect d'autrui et dans la transmission des valeurs d'égalité entre tous.

## **Bibliographie :**

- Albandea, I. (2020). La discrimination peut-elle être la cause des inégalités scolaires : Mesurer la discrimination en milieu scolaire. *Le français aujourd'hui*, 209(2), 29-38. <https://ezproxy.espe-Inf.fr:2058/revue-le-francais-aujourd-hui-2020-2-page-29.htm?contenu=article>
- Ben Ayed, C. (2011). Discriminations : l'éducation, un espace à haut risque ? *Le sociographe*, 34(1), 65-78. <https://doi.org/10.3917/graph.034.0065>
- Bouamama, S. (2009). Les classes et quartiers populaire : pauperisation, ethnisation et discriminations. *Editions du cygne*.
- Bourhis, R. L., & Leyens, J. P. (1999). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (Vol. 204). Éditions Mardaga.
- Brinbaum Y., Primon J.-L. (2013). Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés. *Economie et statistiques*, 464-465-466, 215-243.
- Brinbaum, Y., Chauvel, S. & Tenret, É. (2013). Quelles expériences de la discrimination à l'école ? Entre dénonciation du racisme et discours méritocratique. *Migrations Société*, 147-148(3), 97-110. <https://doi.org/10.3917/migra.147.0097>
- Choppin, A. (1992). *Les Manuels scolaires : Histoire et actualité*, Paris, Hachette éducation.
- Dhume, F. (2007). *Trois modèles d'action politique*. ISCRA.
- Du Parquet, L., Brodaty, T., & Petit, P. (2013). La discrimination à l'entrée des établissements privés : Les résultats d'une expérience contrôlée. *Rapport du TEPP* (Travail, emploi et politiques publiques).
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Presses universitaires de France, coll. « Éducation et formation », Paris, 256 p.
- Fassin, É. & Fassin, D. (2006). *De la question sociale à la question raciale : Représenter la société française*. Paris : La Découverte.

- Fontanini, C. (2007). « Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes ? », *Actualité de la recherche*.
- Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. Une étude empirique en contexte ségrégué. *L'Année sociologique*, vol. 64(2), 421-444. <https://doi.org/10.3917/anso.142.0421>
- Jussim, L., Madon, S., & Chatman, C. (1994). Teacher expectation and student achievement: Self-fulfilling prophecies, biases, and accuracy. In L. Health et al. (Eds), *Applications of heuristics and biases to social issues* (pp. 303-334). New York: Plenum.
- Laforge, D. (2004). « Ce que la ségrégation scolaire doit à l'administration de l'Éducation nationale ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 135-143.
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 2(2), 55-64. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0055>
- Lorcerie, F. (2004). L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration. *Revue européenne des migrations internationales*, 1(1), 11-11. <https://doi.org/10.4000/remi.4033>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2007a). Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* n° 1 du 4 janvier 2007.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de performance and classroom interactions. *British educational research journal*, 28(3), 353-373.
- Paquette, D. (2007) Le rôle du cadre de référence théorique dans une recherche monographique constructiviste. *Recherches qualitatives*, 27(1).
- Rebeyrol, A. (2010). Discriminations à l'École. Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Rochex, J-Y., & Crinon, J. (2011). La construction des inégalités scolaires, au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. *Paideia*.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Safi M. (2010). « Immigrants' Life Satisfaction in Europe: Between Assimilation and Discrimination », *European Sociological Review*, 26, 2, pp. 159-176.

- Servais, É. (2013). Sociologie de la transaction sociale : repères sur la genèse de la problématique. *Pensée plurielle*, 2(2-3), 21-33. <https://doi.org/10.3917/pp.033.0019>
- Sinigaglia-Amadio, S. (2010). Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes. *Nouvelles Questions Féministes*, 2(2), 46-59. <https://doi.org/10.3917/nqf.292.0046>
- Tisserant, P. & Wagner, A-L. (2008). Stéréotypes et manuels scolaires. Paris : Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité.
- Valdenaire, M. (2004). Les Écoles privées sont-elles plus efficaces que les écoles publiques ? Estimations à partir du panel primaire 1997. *Mémoire de DEA*. Paris : EHESS, Mimeo école d'économie de Paris.
- Van Zanten, A. (2001). L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue, *Presses universitaires de France*, coll. « Le lien social », Paris, 424 p.
- Younger, M. & Warrington, M. (2002). Single-sex teaching in a coeducational comprehensive school in England : an evaluation based upon student's performance and classroom interactions. *British educational research journal*, 28(3), 353-373.

## Annexes:

- Annexe 1: Questionnaire à destination des enseignants.

# Représentations des enseignants.

Ce questionnaire est anonyme. Les réponses aux questions ne seront pas diffusées et auront pour unique vocation de permettre le bon déroulement de notre recherche. Dix-huit questions sont proposées. Aucune réponse n'est considérée comme bonne ou mauvaise. Il est tout à fait possible de ne pas répondre à certaines questions si vous le souhaitez. Nous vous remercions d'avance d'avoir pris le temps de participer à notre étude.

---

## I. Informations générales.

**Vous êtes :**

- une femme  
 un homme

**Année de naissance:**

1 981

**Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ?**

13

**Avez-vous été ou êtes-vous actuellement enseignant en REP ou en REP+ ? Si oui, pendant combien d'années ?**

- Non  
 Oui

Oui: 11

---

## II. Représentations.

**1) Pensez-vous qu'il existe des disciplines dans lesquelles les filles ont plus de facilités que les autres élèves. Si oui, lesquelles ?**

- Non  Oui

Oui: Pas forcément une discipline mais les activités qui nécessitent soin, concentration

---

**2) Pensez-vous qu'il existe des disciplines dans lesquelles les garçons ont plus de facilités que les autres élèves. Si oui, lesquelles ?**

- Non  Oui

---

**3) Pensez-vous qu'il existe des disciplines dans lesquelles les élèves de minorités ethniques ont plus de facilités que les autres élèves. Si oui, lesquelles ?**

- Non  Oui

**4) Les élèves issus de familles plus défavorisées ont les mêmes facilités que les autres élèves.**

- Pas du tout d'accord  Pas d'accord  Neutre  
 D'accord  Tout à fait d'accord

---

**5) Pensez-vous qu'il est important de connaître la situation professionnelle des parents des élèves ?**

- oui  
 non

---

**6) Si oui, pourquoi ?**

Souvent le milieu dans lequel évolue l'enfant influence ses apprentissages et sa représentation

---

**7) Les attentes de l'enseignant peuvent avoir un certain impact sur les élèves.**

- Pas du tout d'accord  Pas d'accord  Neutre  
 D'accord  Tout à fait d'accord

---

**8) Au sein d'une classe, la diversité ethnique est enrichissante pour les élèves.**

- Pas du tout d'accord  Pas d'accord  Neutre  
 D'accord  Tout à fait d'accord

---

**9) Selon vous, existe-t-il des facteurs favorisant la réussite des élèves ?**

- Oui  Non
-

**10) Si oui, quels peuvent être ces facteurs ?**

- Le fait d'être une fille  Le fait d'être un garçon  L'origine ethnique  
 L'origine sociale  Autre

**11) De façon générale, certains types d'élèves ont plus besoin d'interactions avec l'enseignant que les autres.**

- Non  Oui

**12) Si vous avez répondu "oui" à la question précédente, pouvez-vous préciser les catégories d'élèves ayant le plus besoin d'interagir avec l'enseignant ?**

Les élèves moins scolaires , manquant d'attentions chez eux , ceux qui manquent de confiance en

**13) De façon générale, veuillez sélectionner les catégories d'élèves qui requièrent le plus d'interactions avec l'enseignant.**

- élèves de minorités ethniques  
 élèves de sexe féminin  
 élèves de sexe masculin  
 élèves issus de milieux favorisés  
 élèves issus de milieux défavorisés  
 autre

autre : Élèves manquant de confiance

**14) Les garçons ont besoin de beaucoup d'interactions avec l'enseignant.**

- Pas du tout d'accord  Pas d'accord  Neutre  
 D'accord  Tout à fait d'accord

**15) Les filles ont besoin de beaucoup d'interactions avec l'enseignant.**

- Pas du tout d'accord  Pas d'accord  Neutre  
 D'accord  Tout à fait d'accord

**16) Les élèves provenant de minorités ethniques ont besoin de beaucoup d'interactions avec l'enseignant.**

- Pas du tout d'accord  Pas d'accord  Neutre  
 D'accord  Tout à fait d'accord

**17) Pensez-vous qu'il existe des discriminations à l'école ?**

- oui  
 non

---

**18) Si vous avez répondu oui à la question précédente, pouvez-vous préciser la nature de ces discriminations et le public concerné ?**

• **Annexe 2 : Grille d'observation des enseignants (retranscrite)**

Date : 12/11/2021 (première observation)		Niveau de classe : CE1		Sexe de l'enseignant : Féminin	
Durée de l'observation : 3h		Séance observée (maths, français, ...) : Rituels, dictée, lecture, étude du code, mathématiques		Enseignant appartenant à une minorité ethnique visible : <u>Qui</u> - Non	
<b>Nombre d'interactions enseignant - élèves</b>					
		<b>Fille</b>		<b>Garçon</b>	
<b>Interaction car élève interrogé pour répondre à une question de l'enseignant (élève volontaire)</b>	<b>Elève appartenant à une minorité ethnique visible</b>	X X X X X X X X X X X  <b>TOTAL : 11</b>  <b>Types d'interactions (Positives / négatives) :</b> Interactions positives. L'enseignante félicite l'élève ayant la bonne réponse. Encourage et évite la frustration si mauvaise réponse.  <b>Remarques : /</b>		X X X X X X X  <b>TOTAL : 7</b>  <b>Types d'interactions (Positives / négatives) :</b> L'enseignante félicite si bonne réponse, encourage si mauvaise réponse. Parfois, l'enseignante fait remarquer un manque de travail à la maison quand il y a des mauvaises réponses.  <b>Remarques : /</b>	
	<b>Elève n'appartenant pas à une minorité ethnique visible</b>	X X X X X X X X  <b>TOTAL : 8</b>  <b>Types d'interactions (Positives / négatives) :</b> Interactions majoritairement positives. Enseignante bienveillante qui félicite quand il y a de bonnes réponses.  <b>Remarques :</b> L'enseignante fait remarquer à deux élèves qu'elle « sait qu'elles ont la réponse » et donc ne les interroge pas.		X X X X X X X X X X  <b>TOTAL : 9</b>  <b>Types d'interactions (Positives / négatives) :</b> Interactions positives. Félicite et encourage.  <b>Remarques :</b>	

Interaction car élève interrogé pour répondre à une question de l'enseignant (élève non volontaire)	Elève appartenant à une minorité ethnique visible	<p>X X X</p> <p><b>TOTAL : 3</b></p> <p><b>Types d'interactions (Positives / négatives) :</b> Interactions se voulant bienveillantes « et toi (prénom), qu'est-ce que tu en penses / est-ce que tu as une réponse à donner ? »</p> <p><b>Remarques :</b> Sollicite des élèves qui ne participent pas beaucoup</p>	<p>X X</p> <p><b>TOTAL : 2</b></p> <p><b>Types d'interactions (Positives / négatives) :</b> Interactions bienveillante, l'enseignante sollicite les élèves sans les « brusquer ».</p> <p><b>Remarques :</b> Sollicite des élèves qui ne participent pas beaucoup</p>
	Elève n'appartenant pas à une minorité ethnique visible	<p>X X</p> <p><b>TOTAL : 2</b></p> <p><b>Types d'interactions (Positives / négatives) :</b> Positives, encourage l'élève à donner des réponses quitte à se tromper</p> <p><b>Remarques :</b> Sollicite des élèves qui ne participent pas beaucoup</p>	<p>X X X X X X</p> <p><b>TOTAL : 6</b></p> <p><b>Types d'interactions (Positives / négatives) :</b> Demande à l'élève s'il a une réponse, si non, « Ce n'est pas grave »</p> <p><b>Remarques :</b> Sollicite des élèves qui ne participent pas beaucoup</p>

<b>Interaction volontaire à l'initiative de l'enseignant</b>	<b>Elève appartenant à une minorité ethnique visible</b>	<p>X X X</p> <p><b>TOTAL : 3</b></p> <p><b>Types d'interactions (Positives / négatives) :</b> Interactions positives. L'enseignante demande à l'élève où il est en est dans son travail. Demande d'explicitation de ce que l'élève est en train de faire.</p> <p><b>Remarques : /</b></p>	<p>X X X X X</p> <p><b>TOTAL : 5</b></p> <p><b>Types d'interactions (Positives / négatives) :</b> Interactions positives. L'enseignante demande à l'élève où il est en est dans son travail. Demande d'explicitation de ce que l'élève est en train de faire.</p> <p><b>Remarques : /</b></p>
	<b>Elève n'appartenant pas à une minorité ethnique visible</b>	<p>X X X X</p> <p><b>TOTAL : 4</b></p> <p><b>Types d'interactions (Positives / négatives) :</b> Interactions positives. L'enseignante demande à l'élève où il est en est dans son travail. Demande d'explicitation de ce que l'élève est en train de faire.</p> <p><b>Remarques : /</b></p>	<p>X X X X X</p> <p><b>TOTAL : 5</b></p> <p><b>Types d'interactions (Positives / négatives) :</b> Interactions positives. L'enseignante demande à l'élève où il est en est dans son travail. Demande d'explicitation de ce que l'élève est en train de faire.</p> <p><b>Remarques : /</b></p>

<b>Interaction volontaire à l'initiative de l'élève</b>	<b>Elève appartenant à une minorité ethnique visible</b>	<p>X X X X X</p> <p><b>TOTAL : 5</b></p> <p><b>Types d'interactions (Positives / négatives) :</b> Interactions où l'enfant demande à l'enseignante de venir vérifier son travail.</p> <p><b>Remarques : /</b></p>	<p>X X X</p> <p><b>TOTAL : 3</b></p> <p><b>Types d'interactions (Positives /négatives) :</b> Elève qui a terminé son travail, sollicite l'enseignante.</p> <p><b>Remarques : /</b></p>
	<b>Elève n'appartenant pas à une minorité ethnique visible</b>	<p>X X X X X X</p> <p><b>TOTAL : 6</b></p> <p><b>Types d'interactions (Positives / négatives) :</b> Elève qui a terminé son travail, sollicite l'enseignante.</p> <p><b>Remarques : /</b></p>	<p>X X X X X</p> <p><b>TOTAL : 5</b></p> <p><b>Types d'interactions (Positives / négatives) :</b> Elève qui a terminé son travail, sollicite l'enseignante.</p> <p><b>Remarques : /</b></p>

- **Remarques sur certaines phrases de l'enseignant :**

Beaucoup de phrases d'encouragements. Enseignante qui semble apprécier ses élèves et en être proche. N'hésite pas à féliciter les élèves et à solliciter ceux qui parlent le moins.

- **Remarques sur certains comportements de l'enseignant :**

Comportements bienveillants avec les élèves.

- **Remarques sur les réactions des élèves face à certains propos/comportements de l'enseignant : /**

• **Annexe 3 : Grille pour l'entretien des élèves**

<p><b>Identifiant du locuteur :</b> 1</p> <p><b>Lieu et date :</b> 12 novembre 2021 Ecole Pierre Laroche Saint-Quentin</p>	<p><b>Sexe :</b> féminin</p> <p><b>Age :</b> 7 ans</p> <p><b>Elève de minorité ethnique visible :</b> Oui    <u>Non</u></p>	<p><b>N° de page :</b> 2</p>
<p><b>Mots clefs :</b> Interactions, participation, enseignant</p> <p><b>Thèmes abordés dans l'entretien :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interactions avec l'enseignante</li> <li>- Ressenti des élèves au sein de la classe.</li> </ul>		
<p><b>Retranscription de l'entretien :</b></p> <p><i>Alors, je vais te poser quelques questions sur toi mais aussi sur ton enseignante. Est-ce que tu acceptes d'y répondre ?</i></p> <p>Oui</p> <p><i>Très bien. Participes-tu beaucoup en classe ?</i></p> <p>Euh.. oui</p> <p><i>D'accord. Est-ce que tu parles beaucoup avec ton enseignant ? Et sinon, pourquoi ne communique-tu pas beaucoup avec ?</i></p> <p>Pas trop, un peu quand on est en récré. Communiquer ça veut dire parler ?</p> <p><i>Oui, ça veut dire parler. Donc, pourquoi ne parles-tu pas beaucoup avec ta maîtresse ?</i></p> <p>Bah je sais pas. parce que je parle avec mes copines.</p>	<p><b>Indicateurs de durée :</b> 10 minutes</p> <p><b>Thèmes abordés :</b> Interactions élève-enseignant, comportement de l'enseignante</p> <p><b>Hypothèses et pistes de réflexion à partir de points évoqués qui nous semblent importants :</b> Elève qui pense que son enseignante a des préférences pour certains élèves dont un en particulier.</p> <p><b>Indications sur le déroulement de l'entretien :</b> Enfant un peu réservé.</p> <p><b>Remarques et impressions personnelles :</b> Elève qui semble prendre conscience du fait qu'il peut être moins interrogé que certains mais qui semble en connaître la raison. L'élève pense que son enseignante</p>	

<p><i>D'accord. Et en classe, es-tu souvent interrogée ?</i></p> <p>Euh...ça dépend. La maîtresse dit que quand elle sait que je connais la réponse, elle laisse les autres répondre.</p> <p><i>Et, penses-tu être traité de la même manière quetes camarades de classe ? Et si non, pourquoi ?</i></p> <p>Traité ça veut dire quoi ?</p> <p><i>En fait, j'aimerais savoir si tu penses que ta maîtresse se comporte de la même façon avec toi qu'avec tes camarades de classe.</i></p> <p>Euh... Oui je pense. Mais B. c'est le chouchou de la maîtresse.</p> <p><i>Pourquoi penses-tu que B. est le « chouchou » de la maîtresse ?</i></p> <p>Bah parce que c'est le meilleur de la classe.</p>	<p>a un comportement qui semblerait montrerqu'elle a des préférences pour un élève.</p>
---	---

- **Annexe 4 : Grille d'observation des manuels scolaires (réalisée sur excel)**

Nom du manuel	Edition	Niveau	Matière	Genre (femmes)		Origine (minorités visibles)		Handicap		Age (séniors)		Orientation sexuelle (homosexuels)	
				FA	SN	FA	SN	FA	SN	FA	SN	FA	SN
Le nouvel explorons la lan	Belin educat	CM1	Français	80%		82%		0%		1%		0%	
Pépites	Magnard (20	CM2	Français	44%	3 (femmes représentées)	12%		0%		18%	2 (canne, pipe)	0%	
Fleurs d'encre	Hachette ed	CM2	Français	56%		35%		2%		12%		0%	
J'aime les maths	Belin educat	CM2	Maths	72%	2 (femmes représentées)	45%		0%		0%		0%	
Graine de maths	Nathan (201	CM1	Maths	69%		44%		0%		2%	1 (canne et bossu)	0%	
Maths Explicites	Hachette ed	CE1	Maths	83%		59%		0%		5%		0%	
Mot de passe	Hachette Ed	CE2	Français	83%		30%		13%		22%		0%	
Mon année de Français CE	Nathan (201	CE1	Français	59%		11%		0%		0%		0%	
Lecture tout terrain	Bordas (2017	CP	Français	67%		33%		0%		3%		0%	
Mathématiques	Litchi (2019)	CE1	Maths	55%		64%		0%		2%		0%	
J'apprends les maths	Retz (2016)	CE1	Maths	74%		22%		0%		0,60%		0%	
Outils pour le français	Magnard (20	CE1	Français	57%		45%		0%		0%		0%	
Mandarine	Hatier(2019)	CE1	Français	63%		40%		0%		3%		0%	
FA = Fréquence d'apparition dans les illustrations													
SN = Stéréotypes négatifs associés à la catégorie													

• **Annexe 5 : grille pour l'entretien des enseignants.**

<p><b>Identifiant du locuteur :</b> 2</p> <p><b>Lieu et date :</b> Villeneuve- d'Ascq /20 octobre 2021</p>	<p><b>Sexe :</b> Femme</p> <p><b>Age :</b> 42 ans</p> <p><b>Nombre d'années d'enseignement :</b> 16 ans</p> <p><b>Nombre d'années travaillées en REP/REP+ :</b> 7 ans</p> <p><b>Nombre d'années travaillées dans des écoles n'étant pas en REP/REP+ :</b> 9 ans</p>	<p><b>N° de pages :</b> 3</p>
<p><b>Mots clefs :</b> REP, Système éducatif, inégalités scolaires</p> <p><b>Thèmes abordés dans l'entretien :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Différences pouvant exister entre les écoles de REP/REP+ et les autres écoles.</li> <li>- Inégalités scolaires dont les élèves peuvent être victimes à travers la classification de leur école.</li> </ul>		
<p><b>Retranscription de l'entretien :</b></p> <p><i>En guise de première question, je vais vous demander si vous pensez qu'il existe des différences entre les écoles dites « classiques » et celles qui se situent en REP/REP+ ou non. Veuillez développer si il-vou- plaît.</i></p> <p>Oui, je pense que les différences, elles sont surtout au niveau de la population qui se trouve dans ces écoles puisque ce sont surtout des élèves de quartiers assez défavorisés c'est-à-dire que souvent les parents ont... euh... comment dire, ont un revenu économique faible ; c'est aussi souvent des élèves provenant de familles allophones ou issues de l'immigration. Et donc des gens qui ont un niveau socioéconomique peu élevé.</p> <p>Donc, souvent les élèves en REP peuvent avoir des difficultés mais il existe quand même des écoles en REP qui ont des meilleurs résultats que des écoles ne se situant pas en REP.</p> <p>Au niveau de l'organisation dans les écoles en REP, les classes de grandes sections, CP, CE1 sont justement toutes dédoublées pour pallier aux difficultés de</p>	<p><b>Indicateurs de durée :</b> 30 min</p> <p><b>Thèmes abordés :</b> Inégalités, REP, stéréotypes de la société, stigmatisation, dédoublement</p> <p><b>Hypothèses et pistes de réflexion à partir de points évoqués qui nous semblent importants :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stéréotypes négatifs de la société envers les élèves en REP</li> <li>- Stigmatisation des élèves de REP</li> <li>- Impact des stéréotypes sur les élèves</li> </ul> <p><b>Indications sur le déroulement de l'entretien :</b> L'entretien s'est très bien déroulé. L'enseignante développait ses réponses de façon à pleinement répondre à nos questions.</p>	

<p>certaines élèves. Et il y a justement aussi dès la maternelle, un accueil des enfants dès 2 ans afin que les élèves puissent bénéficier de nombreuses interactions langagières qu'ils peuvent peut-être ne pas avoir dans leur famille. Après euh..., je ne vois pas d'autres différences...</p> <p><i>D'accord, très bien. Et Pensez-vous que la classification de l'école puisse constituer des différences entre élèves ?</i></p> <p>Il y a forcément des différences entre les élèves puisque... euh... comme je l'ai dit, en REP, les classes de grande section, CP et CE1 sont dédoublées et il y a forcément moins d'élèves par classe. Après je pense aussi que les classifications euh..., les classifications stigmatisent les élèves surtout ceux en REP surtout que l'on sait que ces élèves proviennent souvent de milieux défavorisés, on les stigmatise donc forcément. Je pense que la société a justement des stéréotypes négatifs envers les enfants qui sont en REP et que justement les gens ont tendance à sous-estimer le niveau des élèves de ces écoles. Et justement, je pense que le fait que la société sous-estime le niveau de ces élèves, cela a forcément un impact négatif sur ces élèves qui peuvent se sentir sous-estimés et donc moins entrer dans les apprentissages.</p> <p><i>Donc selon vous, les différences seraient surtout d'un point de vue organisationnel entre les deux types d'écoles ?</i></p> <p>Euh.. oui, comme je l'ai évoqué les différences sont déjà d'un point de vue organisationnel puisque l'organisation de l'école et des classes n'est pas tout à fait la même en REP. Mais les différences sont aussi au niveau des « étiquettes » qu'ont les élèves qui sont dans des écoles de réseau d'éducation prioritaire. On a tendance à en quelque sorte hiérarchiser les écoles et donc les élèves de ces écoles en pensant que les écoles privées sont les meilleures et que les écoles situées en REP sont en quelques sortes en bas de l'échelle et que les écoles publiques sont entre ces deux catégories.</p> <p><i>Et selon vous, quels sont les moyens de remédier à ces</i></p>	<p><b>Remarques et impressions personnelles : /</b></p>
--	---

*différences ?*

Au niveau de l'organisation et donc des classes dédoublées et de l'accueil à l'école dès deux ans je pense que cela est plutôt positif et qu'il n'y a rien à changer. Ce qui serait à changer c'est plutôt la façon dont on voit les élèves en REP sauf que c'est difficile puisque ce sont des stéréotypes qui sont véhiculés dans notre société. Mais je pense que nous, en tant qu'enseignants, on doit s'éloigner de ces stéréotypes pour pousser les élèves vers le haut et justement, en les aidant du mieux possible pour qu'ils progressent. Et ça, ça passe justement par de la différenciation et donc par le fait de s'adapter à chaque élève.

*D'accord, et pour vous, le système éducatif a-t-il une part de responsabilité dans l'élaboration de ces différences entre élèves ?*

Au niveau des différences « négatives », oui il a une part de responsabilité puisque le fait de médiatiser toutes ces classifications ZEP puis REP cela a forcément un impact puisque cela ne cesse de confirmer aux yeux de la société que les élèves en REP qui ont des difficultés proviennent de milieux défavorisés. Et justement cela donne encore plus une image scolaire dégradée pour les enfants de ces milieux. On sous-estime leur niveau ce qui peut jouer justement sur leur futur en ayant un impact sur leurs résultats scolaires et leur réussite scolaire en général.

*Alors qu'est-ce que le système éducatif devrait changer afin de favoriser une éducation égalitaire pour tous ?*

Je pense que dans un premier temps ce serait de ne pas utiliser des dénominations à caractère « péjoratif » mais aussi, de moins médiatiser les REP et les difficultés pouvant survenir dans ces écoles. Cela permettrait d'enrayer l'élaboration de stéréotypes sur ces écoles et donc sur les élèves de ces dernières.