

Les représentations des enseignant-e-s dans les écoles de l'enseignement prioritaire genevois : poids des stéréotypes et préjugés au sein de l'institution

Julia Napoli

L'éducation prioritaire est apparue dans les années 1960 aux États-Unis et en Angleterre. Pour la première fois, le lien entre inégalités scolaires et origines socioéconomiques des élèves est mis en évidence. Ce constat s'est concrétisé par la mise en place de politiques de discrimination positive en Europe basées sur une approche d'équité et non plus d'égalité (donner la même chose à toutes et tous). L'équité en éducation consiste à donner plus de moyens aux établissements qui accueillent le plus grand nombre d'élèves issus de milieux socioéconomiques modestes (Felouzis 2014).

Dans les années 2000, le canton de Genève a instauré le réseau d'enseignement prioritaire (REP) qui consiste à apporter davantage de ressources humaines (enseignant-e-s de soutien, éducatrices et éducateurs) à certaines écoles (Soussi et Nidegger 2015). Le principal critère d'éligibilité est le taux d'élèves issus d'un milieu socioéconomique faible, le seuil étant fixé à 55 % d'élèves de milieu populaire. Si ce critère n'est pas rempli, mais qu'il est proche (entre 51 % et 54 %), il est également possible d'obtenir le statut, notamment si plus de 55 % des élèves sont allophones.

Dans un tel contexte de précarité économique et sociale marqué par un taux élevé de population issue de la migration, on peut s'interroger sur l'impact de cet environnement sur l'éducation et la socialisation des élèves. Notre questionnement se porte plus précisément sur l'impact de l'institution sur l'éducation et la socialisation des élèves issus de milieux socioéconomiques faibles. À travers l'étude du discours des enseignant-e-s des écoles du REP du canton de Genève, nous souhaitons mettre en lumière le poids des stéréotypes et des préjugés au sein de l'institution à l'égard des familles de quartiers populaires et/ou issues de l'immigration.

Notre réflexion s'articule autour de trois sous-questions : 1. Quelles représentations le personnel enseignant a-t-il du REP ? 2. Quel est le mécanisme qui sous-tend cette vision ? 3. Comment la manière dont les enseignant-e-s perçoivent les familles du REP impacte-t-elle l'éducation et la socialisation des élèves de ces écoles ?

Les résultats présentés dans cet article sont issus d'un travail de recherche de thèse financé par le Fonds National Suisse (Number P0GEP1_184576). Seules les données relatives au terrain suisse seront utilisées ici. Elles ont été

produites au moyen d'une étude documentaire ainsi que d'entretiens semi-directifs auprès d'enseignant-e-s.

Une représentation du REP en deux temps : des considérations scolaires au contexte familial

Lors des entretiens, l'étude a cherché à comprendre comment les enseignant-e-s définissent le dispositif du REP. Leurs représentations reprennent largement les textes officiels. En effet, les actrices et acteurs interrogés caractérisent le REP par la précarité, la multiculturalité et les difficultés d'apprentissage.

La question de la multiculturalité dans les écoles du REP est identifiée par les actrices et acteurs en la couplant à celle de la précarité. Elle se réfère au critère d'allophonie permettant d'obtenir le statut d'établissement REP. Un membre du personnel enseignant évoque la particularité de l'apprentissage et de l'enseignement dans les écoles REP en reprenant les éléments de la directive de 2012 sur l'enseignement explicite et la différenciation. Son observation est en ligne avec la littérature, qui a largement démontré l'intérêt de l'enseignement explicite¹ dans les établissements de l'éducation prioritaire (Bressoux 2022).

Cependant, pour les enseignant-e-s, le REP se caractérise également par l'impact de l'origine des familles sur l'école, et cela à deux niveaux : le travail enseignant et le suivi du travail des élèves. Une enseignante explique que l'impact de l'origine familiale est prépondérant dans les premières années de scolarité, car le contexte familial de l'enfant affecte le travail du corps enseignant : « Je trouve qu'au début de la scolarité, on est très tributaire du contexte familial. Je dirais que le milieu duquel vient l'enfant ça peut simplifier ou rendre un petit peu plus difficile notre métier. » Un autre enseignant évoque l'impact du contexte familial sur l'investissement des enfants dans la scolarité, un phénomène qui serait propre à la « population » du REP :

Les parents, le soir, ils sont fatigués, ils ne vont pas encore aller se battre avec eux pour faire les devoirs

¹ L'enseignement explicite est une pédagogie qui repose sur la visibilité des comportements de l'enseignant-e pour s'assurer que les élèves comprennent les consignes, les règles, les leçons... (Hattie 2012).

ou, enfin, se mettre en tension ; et il faut déjà manger, se doucher et dormir. C'est déjà beaucoup quoi. [...] Bon, le REP, il y a toujours une population fragile.

Le discours des enseignant-e-s relatif à leur représentation du REP s'établit en deux étapes : l'analyse des entretiens montre qu'en général, ce sont d'abord des considérations scolaires qui sont invoquées pour ensuite aboutir à des considérations familiales, qui seraient à l'origine de la difficulté scolaire des élèves dont ils ont la charge :

J'ai choisi de venir dans cette école parce que, justement, c'était une école en REP. Je savais qu'il y avait aussi toute une préoccupation autour de l'élève en difficulté [...], C'est vrai qu'on se rend compte, surtout quand on commence à avoir nos propres enfants, à quel point certains de nos élèves ont manqué tellement de choses entre zéro et quatre ans et, quelque part, on a envie de rattraper tout ça avec eux.

En ciblant l'âge préscolaire, cette enseignante évoque une période où l'enfant n'est de fait pas encore à l'école et dépend ainsi de sa famille.

Une représentation du REP basée sur des stéréotypes et des préjugés

Les enseignant-e-s interprètent les compétences des élèves sur la base d'explications familiales qui sont révélatrices de leurs préjugés et stéréotypes à l'encontre des familles. Ils estiment que les parents ne stimulent pas assez leurs enfants. Ils l'expliquent en deux temps, partant de considérations théoriques — l'origine économique et sociale — pour aboutir à des considérations culturelles et sociales :

Je dirais que c'est un endroit [la famille] où le niveau social et le niveau d'éducation des parents peut-être est moins stimulant pour les élèves. Et donc on se retrouve avec des élèves qui ont un niveau de culture générale et du coup une facilité à rentrer dans les apprentissages un peu moindres.

Les normes scolaires comme valeur de référence sont au cœur de leur analyse (pâte à modeler, crayons, livre) :

[...] parce qu'ils n'ont jamais touché de la pâte à modeler. Il y en a qui n'ont pas touché un crayon avant d'arriver à l'école ni pour dessiner ni pour gribouiller sur le mur. [...] Qui n'ont pas ouvert un livre, qui n'ont jamais vu, on ne leur a jamais donné un livre. Je pense que ça, on ne voit pas ça partout ailleurs.

Les enseignant-e-s considèrent que c'est à l'école de compenser ce manquement : « Mais il y a quand même une réalité chez beaucoup de nos familles ici où on voit qu'au niveau communication et stimulation, on peut compter sur rien d'autre [NDLR : rien d'autre que l'école]. »

Dans le cadre de leur analyse des contextes familiaux, certain-e-s enseignant-e-s mobilisent des stéréotypes ethnoraciaux et sociaux (Sanchez-Mazas et al. 2014). L'extrait d'entretien suivant illustre le poids des stéréotypes dans le discours de certain-e-s enseignant-e-s : « Un enfant qui a été laissé devant la télévision depuis sa naissance et à qui on n'a jamais parlé jusqu'à ce qu'il aille à l'école. »

Ces stéréotypes peuvent parfois conduire à des préjugés, au sens de Sanchez-Mazas et al. (2014). Ici l'enseignante mobilise un stéréotype sur les pratiques familiales dans ce contexte pour affirmer que les parents ne parlent pas avec leurs enfants à la maison et ne sont donc pas conscients de ses difficultés :

Parce que certains élèves, ils ont déjà un très mauvais niveau dans leur propre langue, qui n'est déjà pas construite, des parents qui ne se sont pas rendu compte des difficultés parce qu'ils parlent finalement peu à leur enfant. Donc même dans leur propre langue, les parents, ils ne se rendent pas compte qu'il y a un souci.

Et les mécanismes de stéréotypage et de préjugés peuvent à leur tour amener à traiter les parents sous un angle misérabiliste. Certain-e-s enseignant-e-s ont une vision déficitaire des familles : « Puis c'est sûr que nous on ne peut pas aller éduquer les parents, on ne peut pas aller sonner à leur porte et dire s'il vous plaît, vous pourriez venir à l'école, parce qu'on a deux trois petits trucs à vous dire. »

Une représentation du REP perpétuée par la posture de l'institution

Les enseignant-e-s transposent les représentations des familles sur leurs perceptions des élèves lorsqu'ils analysent leurs difficultés scolaires en les expliquant par le contexte familial. Les discours des actrices et acteurs laissent à penser que l'institution permet, voire perpétue, ce biais de jugement envers les élèves. Ce phénomène s'observe par l'intermédiaire de deux processus : la dépendance au sentier et la « labellisation » propre au REP.

La dépendance au sentier (Pierson 2000) exprime la façon dont la mise en œuvre des politiques se retrouve parfois neutralisée par un phénomène d'inertie produit par la reproduction des décisions passées. Le REP était pensé

comme une mesure compensatoire et, par là même, aurait dû amener les représentations du corps enseignant à évoluer. Cependant, ce dernier reste attaché à des représentations ethnoraciales et sociales déficitaires.

De plus, Fouquet-Chauprade et Dutrévis (2018) ont montré que le « label REP » à Genève avait des conséquences sur l'image des établissements concernés: baisse des attentes des enseignant-e-s, images négatives affectant la réputation des écoles...

Conclusion

Nous venons de montrer que la manière dont certain-e-s enseignant-e-s perçoivent le contexte du REP tend à leur faire analyser la situation scolaire des élèves (en termes académiques et de comportement) à l'aune de leurs origines familiales. Ce phénomène peut amener à une forte mobilisation de stéréotypes et de préjugés sur les familles et, *in fine*, les élèves. Ce mécanisme inconscient est en partie rendu possible par l'institution en raison de la dépendance au sentier des professionnel-le-s de l'enseignement et des conséquences du label REP sur les établissements.

Pour que ces politiques éducatives de compensation aient réellement un effet positif, il semble important de souligner le besoin d'un double changement de paradigme: nécessité de partager la charge de l'échec scolaire entre tous les actrices et acteurs concerné-e-s (y compris donc de l'école elle-même) et de repenser l'institution en s'interrogeant sur le label REP ainsi qu'en se concentrant davantage sur la résolution des difficultés scolaires plutôt que sur leurs explications présumées.

Zusammenfassung

Die Vorstellungen von Lehrer:innen in Genfer Schwerpunktschulen: das Gewicht von Stereotypen und Vorurteilen innerhalb der Institution

Der Beitrag stellt die Frage, wie sich ein wirtschaftlich und sozial prekäres Umfeld mit einem hohen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund auf die Bildung und Sozialisation von Schüler:innen auswirkt. Insbesondere fragt er nach dem Einfluss, den eine Institution auf die Erziehung und Sozialisation von Schüler:innen mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund hat. Er zeigt, dass einige Lehrer:innen die schulische Situation der Schüler:innen vor deren familiärem Hintergrund beurteilen, was dazu führen kann, dass Stereotypen und Vorurteile gegenüber den Familien und so auch den Schüler:innen mobilisiert werden. Dieser Mechanismus läuft unbewusst ab, wird aber teilweise durch das institutionelle Umfeld begünstigt.

Références

Bressoux, Pascal. 2022. L'enseignement explicite: de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions? Synthèse de la recherche et recommandations. Paris: CSEN.

Felouzis, Georges. 2014. Les inégalités scolaires. Paris: PUF.

Fouquet-Chauprade, Barbara et Marion Dutrévis. 2018. Analyse du traitement médiatique d'une politique d'éducation prioritaire: la réputation du REP de 2006 à 2017. *Raisons éducatives* 22(1): 75-102.

Fouquet-Chauprade, Barbara et Julia Napoli. 2021. Implementation of educational policies for migrants: A case study in the Swiss canton of Geneva. *Education Policy Analysis Archives* 29(69): 1-22.

Hattie, John. 2012. Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge.

Pierson, Paul. 2000. Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *American political science review* 94(2): 251-267.

Sanchez-Mazas, Margarita, Aneta Mechi et Raquel Fernandez-Iglesias. 2014. Enseigner en contexte hétérogène. Genève: Université de Genève.

Soussi, Anne et Christian Nidegger. 2015. Le réseau d'enseignement prioritaire genevois (REP) 8 ans après son introduction. Genève: SRED.