

L'influence des enseignants sur les inégalités scolaires

Mémoire de recherche effectué dans le cadre du Master 2
Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (2016/2017),

UE5 « Initiation à la recherche »

ESPE de FRANCHE-COMTE - Site de Besançon
57 Avenue de Montjoux
25 000 BESANCON



Rédigé par *LEVREY Lise-Hélène*

Enseignante-stagiaire de SVT au Lycée Général et Technologique Victor Hugo

1 Rue Rembrandt
25000 Besançon

Encadré par :

BORNETTE Gudrun, Directrice de Recherche CNRS

UMR CNRS 6249, - Laboratoire Chrono-Environnement
La Bouloie - UFR Sciences et Techniques
16 route de Gray
25030 Besançon cedex

TUAILLON Virginie, Enseignante agrégée de SVT du Second Degré

Lycée Edouard Belin
18, Rue Edouard Belin - BP 289
70006 Vesoul

Table of Contents

Introduction.....	1
ÉTAT DE L'ART.....	2
Historique du système éducatif français.....	2
Le système éducatif français avant la Révolution (avant 1789).....	2
Les bouleversements apportés par la Révolution (1789-1804).....	3
L'éducation sous l'Empire et la Restauration (1804-1830).....	4
De la monarchie de Juillet au Second Empire (1830-1870).....	4
La Troisième République et l'école du Jules Ferry (1870-1940).....	5
De la Troisième à la Cinquième Républiques (1940-2017).....	6
Hétérogénéité et inégalités scolaires.....	8
Quelques constats en matière d'inégalité scolaire et de discriminations.....	8
Origine ethnique.....	9
Origine sociale.....	11
Le genre.....	11
Quelques pistes de remédiation.....	13
Dispositifs nationaux.....	13
Dispositifs à mettre en œuvre en classe.....	13
Influence des représentations des enseignants.....	15
Notion de représentations sociales et de stéréotypes.....	15
Le Curriculum caché.....	16
L'effet Pygmalion.....	16
La menace du stéréotype.....	17
Conclusion et problématique.....	18
MATÉRIEL ET METHODE.....	19
Collecte des données.....	19
Analyse statistique des données.....	21
Comparaison des fréquences observées et réelles.....	21
Analyse des corrélations entre les variables.....	21
RÉSULTATS.....	22
Comparaison des fréquences observées et réelles.....	22
Analyse des corrélations entre les variables.....	23
DISCUSSION.....	26
Les stéréotypes de genre.....	26
Les stéréotypes ethniques.....	27
Des différences selon les manuels.....	28
Conclusion.....	29
Bibliographie.....	30
Manuels scolaires :	35
Résumé.....	36
Abstract.....	36

Liste des abréviations :

- CARDIE : Cellule Académique Recherche Innovation et Expérimentation
- CES : Collèges d'Enseignement Secondaire
- CE2 : Cours Élémentaires 2
- CP : Cours Préparatoires
- DRDIE - Département Recherche-Développement Innovation et Expérimentation
- ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
- IFÉ : Institut Français de l'Éducation
- IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres
- MENESR : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
- NA : Not Available
- PCS : Profession et Catégorie Sociale
- REP : Réseaux d'Éducation Prioritaires - ZEP : Zones d'Éducation Prioritaires
- ST2S : Sciences et Technologies de la Santé et du Social

Illustration Index

Illustration 1: Charlemagne rend visite aux écoliers, Paul Lehugeur, XIX ^e siècle.....	II
Illustration 2: Frise chronologique de l'histoire du système éducatif de l'Ancien Régime à nos jours.....	III
Illustration 3: Élèves-maîtres (promotion 1908-1911) de l'École normale d'Orléans : les hussards noirs.....	V
Illustration 4: Infographie de l'Éducation Nationale présentant les 25 points clefs de la loi de refondation de l'école de la République (2013).....	VII
Illustration 5: Différences « nettes » de résultats scolaires en CP, 6e et 3e entre les groupes d'enfants d'immigrés et les enfants de natifs (groupe de référence) (adapté de Ichou, 2013).....	X
Illustration 6: Proportion des filles et des garçons dans les différentes filières, à 14 ans, et à 17ans [MENESR, 2016].....	XII
Illustration 7: Part des filles dans l'enseignement supérieur selon la formation ou le type d'institution en 2014 (%).....	XIII
Illustration 8: Affiche de l'Éducation Nationale sur les journées de l'innovation (2016).....	XIII
Illustration 9: Infographie de l'Éducation Nationale présentant les domaines de compétence du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture (2015).....	XIV
Illustration 10: L'espace d'étude des représentations sociale [Jodelet, 2003].....	XV
Illustration 11: Modèle conceptuel de l'effet Pygmalion [Trouilloud and Sarrazin, 2003].....	XVI
Illustration 12: Schéma reprenant les étapes clefs de cette étude, et les liens qui existent entre ces étapes.....	XVIII
Illustration 13: Diagramme représentant le pourcentage de femmes et d'hommes représentés dans trois manuels scolaires (bleu : femme, vert : hommes).....	XXII
Illustration 14: Diagramme représentant le pourcentage de personne selon la couleur de leur peau représentées dans trois manuels scolaires.....	XXIII
Illustration 15: Corrélogramme obtenu après calcul d'une matrice de corrélation pour l'ensemble des variables.	XXIII
Illustration 16: Corrélogramme obtenu après calcul d'une matrice de corrélation pour l'ensemble des variables, sur lequel les corrélations non significatives ont été barrées, et où les corrélations significatives et reliées aux stéréotypes étudiés ont été encadrées en rouge.....	XXV

Index of Tables

Tableau 1: Tableaux présentant l'évolution des taux de scolarisation et de l'âge de sortie du système scolaire [Merle, 2002].....	VIII
Tableau 2: Évolution du taux de scolarisation de 1996-1997 à 2000-2001 (en %).....	IX
Tableau 3: indicateurs de discrimination globaux et dans les différentes sphères de la vie sociale selon le lien à la migration (%) [Safi and Simon, 2013].....	X
Tableau 4: Origine sociale des élèves scolarisés dans les formations les plus courtes et les plus longues en 1998-1999 (en %).....	XI
Tableau 5: Impact « toutes choses égales par ailleurs » des caractéristiques familiales et scolaires à l'entrée en 6e sur la probabilité d'accéder en seconde générale et technologique au terme d'un parcours linéaire [Caille, 2014].....	XI
Tableau 6: Proportion de filles dans les différents niveaux et filières en 2014[MENESR, 2016].....	XII
Tableau 7: Tableau de codage des paramètres retenus selon le genre de l'individu. Entre parenthèse se trouve les intitulés abrégés de chaque paramètre.	XX
Tableau 8: Tableau de codage des paramètres retenus selon le type biologique [Li et al., 2008] de l'individu.	XX
Tableau 9: Tableau présentant les critères utilisés pour permettre le codage des différentes variables.	XXI
Tableau 10: Tableaux présentant : haut les effectifs observées selon le genre et le manuel scolaire ; bas les p-value obtenues après test bimodal selon la probabilité théorique et le manuel scolaire.	XXII
Tableau 11: Tableau présentant l'ensemble des p-values obtenues à l'aide de la corrélation de Spearman et du test du chi ² , entre le genre et la couleur de peau et les autres variables, selon le manuel considéré. Les p-values significatives au seuil 0,5 sont écrite en rouge, les corrélations significatives retenues sont encadrées.....	XXIV

Introduction

En France, et plus globalement dans tous les pays dans lesquels l'école est une institution obligatoire, chaque individu a une expérience personnelle de l'école : tout d'abord en tant qu'élève, puis potentiellement en tant que parent ou de professionnel de l'éducation. Bien que cette connaissance du système éducatif soit subjective, certains constats semblent universels.

Ainsi, nombre d'entre nous ont pu constater qu'il semble exister chez les élèves (et plus généralement chez les enfants et adolescents) de nombreuses inégalités en matière de capacités de travail, de mémorisation, ou de confiance en soi vis-à-vis des études. On distingue souvent des élèves « moteurs », « en difficulté », ou ayant des « facilités ». Cela entraîne à l'échelle de la classe une forte hétérogénéité. Cependant, en raison de la précocité de ces observations, peu nombreux sont ceux qui cherchent à questionner cet état de fait, et ce n'est que des années plus tard, et bien souvent à l'occasion de formations dans le domaine de l'éducation ou des sciences humaines, que ces observations suscitent un réel questionnement.

Or, l'Éducation Nationale française actuelle promeut l'égalité des chances entre tous les élèves. Cet objectif se base sur le principe sociologique d'éducabilité cognitive selon lequel tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser dans la mesure où ils ont été formés à ces exercices cognitifs [Loarer, 1998]. Donc, la mission des enseignants est de tendre vers cet objectif et donc de lutter contre les inégalités scolaires.

Ainsi, cette étude a pour objet de comprendre quelle peut être l'influence des enseignants sur les inégalités scolaires, dans l'optique de se rapprocher d'une égalité effective des chances. Le présent travail est axé sur trois questions majeures auxquelles il convient de répondre pour mieux cerner ce sujet.

Tout d'abords, quelle est l'origine de l'hétérogénéité au sein du système éducatif ? Pour tenter d'apporter une réponse à cette première question, l'évolution du système éducatif français depuis l'Ancien Régime a été étudiée.

Ensuite, quels liens existent entre hétérogénéité et inégalités scolaires, et quelles pratiques pédagogiques les enseignants peuvent-ils mettre en place pour tenter de limiter ce déterminisme ?

Enfin, les représentations inconscientes des enseignants peuvent-elles renforcer ces inégalités ?



Illustration 1: Charlemagne rend visite aux écoliers, Paul Lehugeur, XIX^e siècle.

ÉTAT DE L'ART

Historique du système éducatif français

Afin de permettre de mieux comprendre l'origine et les fondements historiques des inégalités scolaires en France, il a paru utile de rappeler brièvement les principes essentiels sur lesquels s'est fondé, et se fonde encore le système éducatif français (*Illustration 1, pIII*).

Cette première étude se base principalement sur les travaux d'Antoine LÉON et de Pierre ROCHE [**Léon and Roche, 2003**], ainsi que sur le travail de synthèse de Fabien Knittel, Benjamin Castets-Fontaine [**Knittel and Castets-Fontaine, 2015**].

Le système éducatif français avant la Révolution (avant 1789)

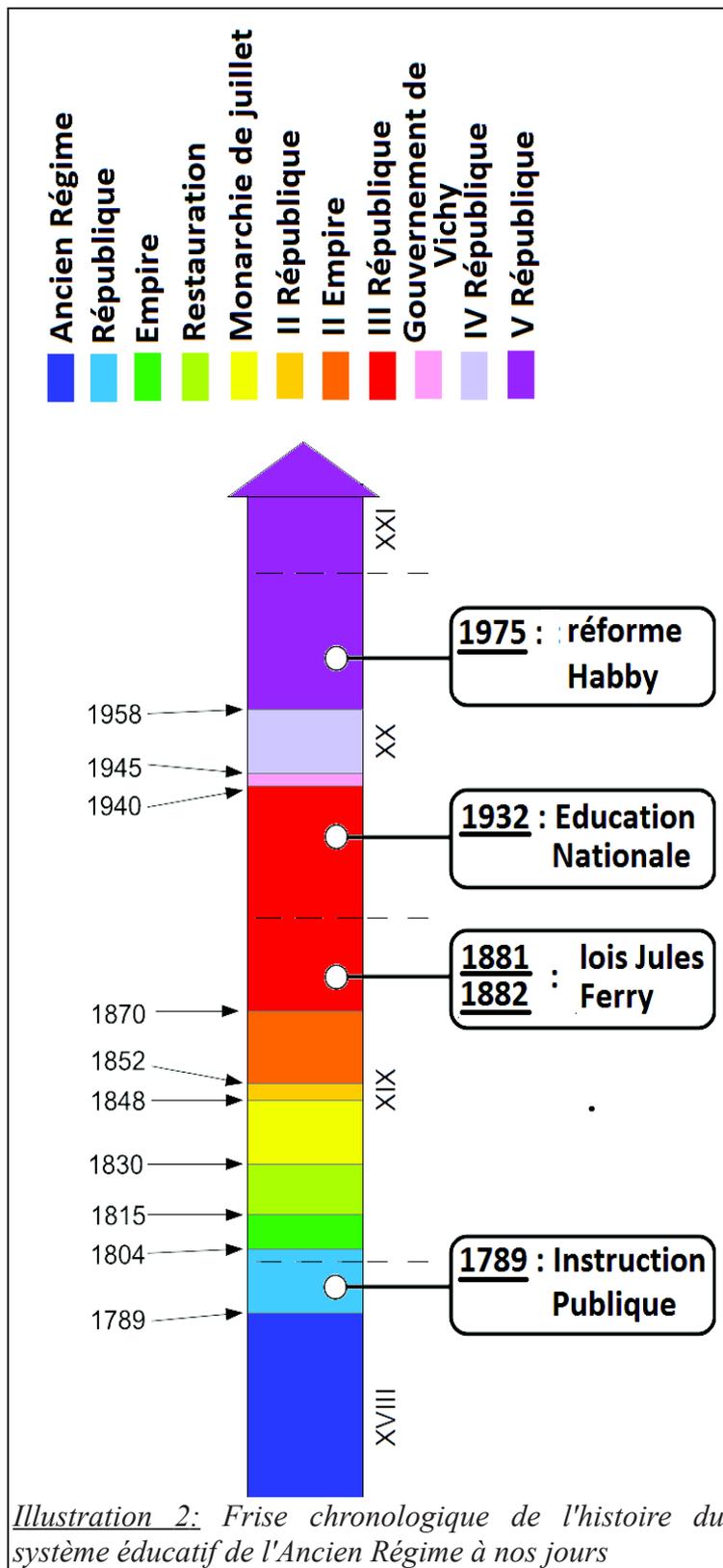
Il convient tout d'abords de corriger la représentation répandue mais erronée selon laquelle ce serait Charlemagne (768-814) qui aurait « inventé » l'école (*Illustration 2, pII*). En effet, l'école existait bien avant son ascension au pouvoir, et était, sous son règne, encore bien loin du système éducatif actuel : non obligatoire, payante et chrétienne.

Avant la Révolution Française, et notamment sous l'Ancien Régime, l'école n'était donc pas obligatoire et était dispensée principalement par des ecclésiastiques, dans des écoles paroissiales appelées « Petites Écoles ». Si cette pratique était encouragée par le gouvernement de l'époque, il n'en reste pas moins que celui-ci était peu désireux de s'impliquer (pas de programmes communs, pas de financements d'État, *etc.*), et les coûts associés à la scolarisation des enfants étaient importants et restaient à la charge des parents.

Ainsi, seules les classes les plus aisées y avaient réellement accès (bourgeoisie et noblesse principalement), d'autant que les enfants représentent une main-d'œuvre peu onéreuse pour les parents, et sont ainsi bien souvent indispensables à la subsistance de la famille.

À cette époque, l'éducation est réservée aux seuls garçons, on leur apprend à lire, à écrire et à compter. L'éducation des jeunes filles reste limitée. Les filles des classes aisées reçoivent parfois une éducation d'agrément (musique, peinture, *etc.*) et cet enseignement se fait principalement à domicile. Elles peuvent également suivre une éducation religieuse dans des couvents, l'objectif étant de les préserver des vices du « monde ».

Concernant les études supérieures (au delà de la quatorzième année), les universités apparaissent au cours du XVII^e siècle. Elles aussi sont réservées à des familles aisées.



Les bouleversements apportés par la Révolution (1789-1804)

Suite à la Révolution, les enjeux de l'éducation sont la formation d'une population éclairée, intellectuellement apte à déceler et combattre les dogmes religieux, et à comprendre et adhérer aux principes républicains. L'essentiel paraissait alors de doter la République d'un réseau destiné à instruire toutes les classes de la société, l'objectif étant, *in fine*, d'assurer la pérennité de la jeune République [MENESR (1), en ligne].

Les valeurs républicaines de l'école française trouvent leurs origines dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen (1789). Les valeurs que promeut la Première République sont notamment la liberté et l'égalité. Ainsi, l'école de la République est ouverte à tous, sans discriminations, et gratuite [MENESR, 2004].

En outre, la Révolution Française a pour objectif de lutter contre les privilèges de la noblesse et de l'Église. C'est à cette occasion que l'on voit apparaître le principe de laïcité. Ce principe est mis en place pour servir d'alternative à la Religion (λαός (grec ancien) = peuple, communauté) en traduisant d'une appartenance commune, une appartenance nationale, en dehors du fait religieux (religare (latin) = relier) [Haarscher, 2011].

Ces valeurs sont à l'origine du caractère public de l'école. En effet, pour garantir l'égalité entre tous les élèves, il apparaît impératif de normaliser et de centraliser les décisions relatives à l'école de la République : l'Instruction Publique est créée. L'enseignement primaire est ouvert à tous, les instituteurs sont formés par l'État (loi de 1792), cependant, l'école n'est pas obligatoire, et les classes les plus populaires n'y ont finalement pas réellement accès en raison notamment de l'utilisation des enfants pour les labeurs familiaux. La Révolution Française étant avant tout une révolution bourgeoise, et non populaire.

En vertu du principe de liberté, les écoles privées sont autorisées par la République. Toutefois, les établissements privés sont, à l'instar de l'Instruction Publique, administrés par l'État puisque ceux-ci doivent signer un contrat les obligeant notamment à veiller au respect des valeurs de la République [MENESR, 2004].

Concernant l'éducation des filles, l'Instruction Publique est ouverte « à tous et à toutes ». Cependant, les représentations du rôle des femmes de l'époque et l'existence d'une « nature féminine », ainsi que le caractère non obligatoire de l'école ont eu pour conséquence une faible scolarisation des jeunes filles. Nous pouvons également noter qu'il n'est pas question de « la femme et de la Citoyenne » dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen.

Enfin, en ce qui concerne les études supérieures, les universités sont peu à peu supprimées au profit des écoles professionnelles et des Grandes Écoles.

L'éducation sous l'Empire et la Restauration (1804-1830)

Lors de son accession au pouvoir, Napoléon Bonaparte constate que le réseau de l'Instruction Publique (relative à l'enseignement primaire), institué par la Première République, était insuffisant et désorganisé. L'éducation paroissiale est alors rétablie pour l'enseignement Primaire.

Cependant, l'éducation supérieure garde une relative autonomie vis-à-vis de la Religion (la laïcité y est maintenue), et de l'État. Elle est nommée Université Impériale et est administrée par un Grand Maître (désigné par l'Empereur), et le Conseil de l'Université (constitué par des membres du corps enseignant) [**MENESR (1), en ligne**].

Après la Restauration en 1815, le système éducatif est jugé trop indépendant vis-à-vis de l'État, mais il parvient cependant à conserver la plupart de ses prérogatives. L'État restaure tout de même l'enseignement Primaire laïque, et met en place un Comité Cantonal ayant pour mission de contrôler l'enseignement Primaire et de veiller à ce que chaque enfant accède à l'éducation : la gratuité est donc maintenue. Toutefois, durant cette période, les jeunes filles ne reçoivent toujours qu'une éducation fort limitée, dans des établissements spécifiques.

Concernant les universités, le Grand Maître est remplacé par le Comité de l'Instruction Publique, qui dépend du Ministre de l'Intérieur : l'éducation entre ainsi pleinement dans le gouvernement, et un Ministère lui est dédié à partir de 1828, bien qu'il sera maintes fois rattaché à d'autres administrations telles que l'Administration des cultes ou des Beaux-Arts.

De la monarchie de Juillet au Second Empire (1830-1870)

Durant cette période, le Ministère de l'Instruction Publique met en place peu de réformes excepté la loi Guizot (1833) qui autorise la mixité dans les classes du Primaire, mais exclusivement dans le cas d'une absence d'école spécifique pour les filles. On parle alors de « co-instruction » : garçons et filles sont regroupés dans le même locale mais restent séparés dans les activités scolaires et dans la cour de récréation. On notera toutefois que cette co-instruction est acceptée dans le cas d'enfants du peuple, mais non pour les jeunes filles issues de classes bourgeoises en raison de « pudeurs et de répugnances instinctives » qui viendraient perturber leurs apprentissages [**Cacouault-Bitaud et. al., 2004**].



Illustration 3: Élèves-maîtres (promotion 1908-1911) de l'École normale d'Orléans : les hussards noirs

De plus, la loi Falloux (1850) tend à améliorer l'enseignement Primaire des garçons en imposant une école par commune. Les écoles de filles sont également visées par cette loi, cependant, en raison du budget limité des communes, ce sont bien souvent des établissements religieux qui assurent ce rôle (enseignement privé). La ségrégation et la séparation en fonction du genre reste la norme en France.

La dualité de l'Instruction Publique est maintenue, avec la cohabitation du secteur publique (l'école du peuple), gratuit mais non obligatoire et ne comportant que l'enseignement Primaire ; et du secteur privé (l'école des notables), payant et donnant accès aux enseignements Secondaire et supérieur représentés par le collège, le lycée, puis les facultés.

La Troisième République et l'école du Jules Ferry (1870-1940)

L'avènement de la Troisième République fait suite à la défaite subie par la France lors de la Guerre franco-prussienne en 1871. Cette défaite, marquée notamment par la perte de l'Alsace-Lorraine, représente une humiliation pour l'État Français. Les enjeux majeurs de l'éducation sont alors de créer un sentiment d'appartenance national fort avec un peuple unifié par une langue et des valeurs communes, et pour cela il semble primordial de diffuser l'Instruction Publique le plus largement possible.

C'est dans ce contexte que sont mises en place, de 1881 à 1882, les lois de Jules Ferry, alors Ministre de l'Instruction Publique. Ces lois instaurent l'école publique, laïque (suppression de l'éducation religieuse dans l'enseignement public) et obligatoire (dans le Primaire, c'est-à-dire de 6 à 13ans) (*Illustration 3, pV*). Puis, la loi Goblet de 1886 complète ces réformes en créant l'école maternelle, en étendant l'école obligatoire jusqu'à 14 ans, et en interdisant aux ecclésiastiques d'enseigner dans le publique [MENESR, 2004]. L'Éducation Nationale actuelle est fortement teintée par ces lois. À partir de cette époque, l'éducation est accessible à tous et à toutes, quelles que soient leurs ethnies ou leurs classes sociales, et permet ainsi aux classes les plus basses d'atteindre un niveau minimal d'instruction et ainsi d'accéder potentiellement à un progrès social.

En dépit de ces avancées qui reprennent les principes de l'école de la Révolution, l'école de Jules Ferry reste duale, avec un enseignement Primaire obligatoire et peu onéreux, mais des enseignements secondaire et supérieur sélectifs et payants, avec peu d'aides financières proposées aux familles.

En outre, à cette époque, des mouvements féministes voient le jour et revendiquent l'égalité des genres. Ils demandent donc la mise en place d'une « coéducation » dans les écoles maternelles, c'est-à-dire une véritable éducation en commun des filles et des garçons, et non plus un enseignement « côte-à-côte », par défaut. Cependant, cela sera rarement mis en place en dehors des écoles de villages avant les années 20. C'est également durant cette période que le terme de « gémiation » apparaît à l'occasion d'une circulaire de l'Instruction Publique (sous le Gouvernement Herriot) autorisant la présence de jeunes filles dans certaines classes de lycée et privilégiant une séparation par âge et non plus par genre dans les écoles à faibles effectifs. Ces réformes sont principalement motivées par un souci d'économie : dans ces écoles, on privilégie l'embauche d'un couple d'instituteur, la femme s'occupant des petits (puisque'il est admis à l'époque qu'une femme est plus apte à comprendre la nature et les besoins du jeune enfant), le mari quant à lui prend en charge les plus grands. Le plus souvent, les rapports entre filles et garçons sont réduits au minimum. L'éducation des filles et des garçons reste différente : par exemple, les jeunes filles doivent suivre des cours d'enseignements ménagers (couture, *etc.*). Enfin, ce n'est qu'en 1930 que la mixité entre dans les débats publics [**Cacouault-Bitaud et. al., 2004**].

Pour finir, c'est en 1932, et toujours sous le Gouvernement Herriot, que le Ministère de l'Éducation Nationale vient remplacer le Ministère de l'Instruction Publique (le Gouvernement de Vichy verra toutefois le retour de l'Instruction Publique durant quelques années). L'égalité scolaire, le développement de la gratuité, ainsi que la mise en place d'un enseignement commun national (les programmes officiels) sont alors les préoccupations majeures. La loi Jean Zay, en 1936, rend la scolarité obligatoire jusqu'à 14ans, on assiste donc à une massification progressive de l'éducation dans le Secondaire [**MENESR (1), en ligne**].

De la Troisième à la Cinquième Républiques (1940-2017)

Tout d'abord, en 1959, la réforme Berthoin augmente encore l'âge de scolarisation obligatoire qui passe officiellement à 16ans, cette mesure est encore en vigueur aujourd'hui.

La réforme Fouchet-Capelle de 1963 marque un tournant dans le système éducatif français. En effet, elle met en place les Collèges d'Enseignement Secondaires (CES), qui visent à regrouper les deux voies de l'école duale, passant ainsi d'une institution par réseaux à une institution par degrés (Primaire et Secondaire).

Les 25 mesures clés

Mettre en place une nouvelle formation initiale et continue aux métiers du professorat et de l'éducation et faire évoluer les pratiques pédagogiques

- 1 La création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation
- 2 Une nouvelle formation initiale pour les enseignants et les personnels d'éducation

Donner la priorité à l'école primaire pour assurer l'apprentissage des fondamentaux et réduire les inégalités

- 3 Un rééquilibrage des moyens en faveur du primaire
- 4 La mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes »
- 5 Le développement de l'accueil des enfants de moins de trois ans
- 6 La redéfinition des missions de l'école maternelle
- 7 La création d'un fonds spécifique d'aide aux communes pour la mise en œuvre de la réforme des rythmes

Faire entrer l'École dans l'ère du numérique

- 8 La mise en place d'une éducation au numérique
- 9 La création d'un service public de l'enseignement numérique
- 10 L'élargissement du domaine de l'exception pédagogique
- 11 La clarification de la répartition des compétences entre l'État et les collectivités territoriales

Faire évoluer le contenu des enseignements

- 12 La redéfinition du socle commun et l'élaboration de nouveaux programmes
- 13 La création d'un Conseil supérieur des programmes
- 14 L'introduction d'un enseignement moral et civique
- 15 La mise en place d'un parcours d'éducation artistique et culturelle
- 16 L'enseignement obligatoire d'une langue vivante dès le cours préparatoire

Assurer la progressivité des apprentissages de la maternelle au collège

- 17 La réaffirmation et la redéfinition du système des cycles d'enseignement
- 18 Une transition école-collège facilitée
- 19 Une aide aux élèves en difficulté repensée

Permettre à tous de réussir dans le second degré et de s'insérer dans la vie professionnelle dans les meilleures conditions

- 20 La rénovation du collège unique
- 21 L'instauration pour tous d'un droit au premier niveau de qualification reconnu
- 22 La réforme de la carte des formations professionnelles initiales

Mieux associer les partenaires de l'École et mieux évaluer le système éducatif

- 23 La mise en place des projets éducatifs territoriaux
- 24 Une association plus étroite des collectivités territoriales à la gestion des établissements
- 25 La création d'un Conseil national d'évaluation du système éducatif

© MEN - JANVIER 2013

Illustration 4: Infographie de l'Éducation Nationale présentant les 25 points clefs de la loi de refondation de l'école de la République (2013)

Cependant, au sein des CES, persiste une certaine ségrégation en raison de l'existence de différentes voies. La première correspond à une éducation classique, menant à un enseignement général long. La deuxième se rapproche d'un cursus technique, menant à un enseignement général court. Enfin, la dernière correspond à des classes de transition, prenant en charge les élèves en difficulté.

La consécration du collège unique se fait au moment de la réforme Haby en 1975 : l'orientation dans les voies technologiques ne peut s'effectuer qu'après la classe de 3^e (les classes de SEGPA sont un marqueur de la difficulté de mise en place de ce principe inclusif), et le collège comporte deux cycles (6^e-5^e et 4^e-3^e). Puis, les décrets de 1976 introduisent légalement la mixité à tous les degrés, bien que le terme « mixité » ne soit jamais employé dans les textes officiels [Cacouault-Bitaud et. al., 2004].

Les principaux enjeux de cette réforme et de celles qui vont suivre sont la massification de l'enseignement dans le Secondaire, l'augmentation des taux d'obtention d'un diplôme pour une classe d'âge, et par là la mise en place d'une réelle égalité des chances. C'est dans ce contexte que sont mises en place les Zones d'Éducation Prioritaires en 1982 (ZEP), basées sur de la discrimination positive : les établissements présentant les plus forts taux de « décrochage », d'échecs scolaires, ou de problèmes liés à la gestion de classe peuvent être classés ZEP, et ainsi obtenir des subventions supplémentaires de l'État. L'objectif est de donner plus de moyens aux établissements en difficulté pour leur permettre d'adapter et de varier leurs pratiques, et ainsi de favoriser la réussite des élèves.

C'est dans cette optique que sont mises en place les lois d'orientation (1989 et 2005) et celle de refondation de l'école de la République (2013) (*Illustration 4, pVII*) qui visent à préparer les futurs citoyens à la vie active et non seulement à les former à un métier, et à favoriser l'inclusion des élèves atteints de handicap, et qui modernisent le parcours de formation des professionnels de l'éducation (mise en place des IUFM puis de l'ESPE pour les préparer plus efficacement à leurs futurs métiers en ajoutant de la pédagogie, de la didactique, voire de la psychologie aux contenus purement disciplinaires). Un décret de 2006 vient compléter la loi d'orientation de 2005 en créant le Socle Commun de Connaissances et de Compétences qui regroupe les notions, capacités, et attitudes minimales que chaque élève doit avoir acquis à la fin de son cursus scolaire [MENESR, 2004].

TABLEAU 1. – ÉVOLUTION DES TAUX DE SCOLARISATION PAR ÂGE
DE 1988-1989 À 1998-1999 EN FRANCE

	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans	19 ans	20 ans	21 ans	22 ans	23 ans	24 ans	25 ans	26 ans
Taux (en %)												
1988-1989	96,1	89,7	83,0	66,6	49,0	31,2	20,4	13,7	9,6	6,8	5,3	4,2
1998-1999	100,0	96,3	91,6	81,0	69,0	54,9	43,2	33,8	24,3	16,3	10,5	6,8
Variation (en points)	+ 3,9	+ 6,6	+ 8,6	+ 14,4	+ 20,0	+ 23,7	+ 22,8	+ 20,1	+ 14,7	+ 9,5	+ 5,2	+ 2,6

Lecture : en 1988-1989, 96,1 % des élèves âgés de 15 ans sont scolarisés. Dix ans après, le taux de scolarisation à 15 ans a augmenté de 3,9 points.
Source : MEN (Ministère de l'Éducation nationale), *Repères et références statistiques* (1990, p. 19; 2000, p. 23)

TABLEAU 2. – ÉVOLUTION DE L'ÂGE DE SORTIE DU SYSTÈME SCOLAIRE PAR DÉCILE DE 1988-1989 À 1998-1999 (EN ANNÉES)

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
1988-1989	16,0	17,2	17,8	18,4	18,9	19,5	20,1	21,1	22,9
1998-1999	17,2	18,1	18,9	19,6	20,4	21,3	22,4	23,5	25,1
Variation	+ 1,2	+ 0,9	+ 1,1	+ 1,2	+ 1,5	+ 1,8	+ 2,3	+ 2,4	+ 2,2

Note : en France, la scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans.
Lecture : en 1988-1989, les 10 % des élèves les moins longtemps scolarisés ont quitté l'école à l'âge de 16 ans (D1) et les 10 % des élèves qui font les études les plus longues sortent de l'école après l'âge de 22,9 ans (D9). Entre 1989 et 1999, l'âge auquel 10 % des élèves ont déjà quitté l'école s'est élevé de 1,2 an.
Source : calculs de l'auteur d'après les données du MEN.

Tableau 1: Tableaux présentant l'évolution des taux de scolarisation et de l'âge de sortie du système scolaire [Merle, 2002]

Enfin, en 2016, la réforme du collège a pour enjeux d'une part d'amoindrir la rupture vécue par les élèves entre école Primaire et collège, et d'autre part de favoriser l'évaluation par compétences des élèves en mettant en place le Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture (*Illustration 5, pVIII*).

Ainsi, le système éducatif français a évolué vers une ouverture, une inclusion, et donc une massification de l'enseignement depuis l'Ancien Régime (*Tableaux 1 et 2, pVIII et IX*) [Merle, 2002] [Defresne and Krop, 2016]. Cette évolution a été progressive, avec des moments clefs, marquant des tournants décisifs tels que la création de l'Instruction Publique laïque et gratuite après la Révolution (XXVIII^e siècle), les lois de Jules Ferry rendant l'Instruction Publique obligatoire pour tous et toutes (XIX^e siècle), et la réforme Habby, mettant en place la mixité et le collège unique (XX^e siècle).

Cette massification s'est naturellement accompagnée d'une augmentation de l'hétérogénéité du publique accueilli par les établissements scolaires. La partie suivante a pour objet de déterminer les liens qui existent entre hétérogénéité et inégalités, puis de présenter des pistes de remédiation pouvant être mises en place en classe dans l'optique de limiter ces inégalités.

Hétérogénéité et inégalités scolaires

Quelques constats en matière d'inégalité scolaire et de discriminations

De nombreuses études scientifiques ont été réalisées dans l'optique de déterminer les différences de réussite scolaire selon des déterminants extrinsèques à l'apprenant. Cette étude se focalisera sur l'origine sociale (due à la mise en place de l'école gratuite obligatoire), l'origine ethnique (due aux politiques d'immigration) et le genre (dû à la mixité).

Ces études peuvent prendre la forme d'études statistiques sur la réussite scolaire. La principale difficulté est alors le choix de critères observables, représentatifs de la réussite scolaire. Or, la « réussite scolaire » est hautement subjective, et a tendance à impliquer une hiérarchisation des disciplines (le plus souvent sont maintenues les résultats en français et mathématiques), ou des cursus (taux d'obtention du Baccalauréat, taux d'inscription dans le supérieur, dans les « filières d'excellence »). Ainsi, ce type d'étude reflète plus la représentation sociale de la réussite scolaire qu'une réussite objective, et n'a pas de réelle valeur en dehors de ce cadre limité.

Tableau 2: Évolution du taux de scolarisation de 1996-1997 à 2000-2001 (en %)

	16 ans	17 ans	18 ans	19 ans	20 ans	21 ans	22 ans	23 ans	24 ans	25 ans
1996-1997 (1)	95,7	92,2	83,4	71,5	56,4	43,4	32,9	22,7	14,2	9,2
2000-2001 (2)	96,8	92,0	80,5	66,7	52,5	41,5	34,4	25,6	17,7	11,8
Variation (2)-(1) (en points)	+ 1,1	- 0,2	- 2,9	- 4,8	- 3,9	- 1,9	+ 1,5	+ 2,9	+ 3,5	+ 2,6

Source : MEN, Repères et références statistiques (1998, 2002).

La question du déterminisme en matière de réussite scolaire est intimement reliée à la notion de discrimination, c'est-à-dire un traitement inégal exercé par un groupe dominant sur un groupe minoritaire, sur la base de leur identité particulière (ces derniers étant généralement des groupes ethniques, sociaux, ou genres) [Labelle, 2006]. Un déterminisme correspond effectivement à une corrélation entre un facteur (ici, l'hétérogénéité) et un paramètre (en ce qui nous concerne, la réussite scolaire), et reflète d'une interaction plus complexe que la simple causalité, se basant sur une représentation sociale stéréotypée. La discrimination n'est donc qu'une conséquence visible ou ressentie de cette représentation stéréotypée de la société sur certains de ses membres.

Une autre approche consiste donc à tenter de mesurer les discriminations en milieu scolaire. Plusieurs méthodes existent, mais la plus répandue est la mise en place d'enquêtes. Celles-ci se font le plus souvent sous la forme de questionnaires remplis par un échantillon représentatif de la population d'étude. L'analyse des données se fait ensuite de manière statistique. La difficulté réside là encore dans le choix de critères représentatifs et significatifs, et la part de subjectivité est encore plus marquée du fait de la double interprétation (interprétations des scientifiques au moment de la construction du questionnaire, et des sujets lors du remplissage), voire triple interprétation (part de subjectivité dans le ressenti des sujets) des critères, pouvant entraîner des biais [Vallet and Selz, 2007].

Origine ethnique

D'une manière générale, il apparaît que l'origine ethnique a un impact sur la réussite scolaire. On distingue plusieurs catégories de population immigrées dont les définitions sont :

- « immigrés : personnes nées étrangères à l'étranger (par distinction avec ceux qui sont nés Français à l'étranger), quelle que soit leur nationalité actuelle. Le groupe est subdivisé entre les immigrés arrivés adultes (venus en France après l'âge de 16 ans) et les immigrés venus enfants (arrivés avant l'âge de 17 ans).
- descendants d'immigrés : personnes nées en France d'au moins un parent immigré. Le groupe est subdivisé entre les descendants de deux parents immigrés et les descendants d'un parent immigré, l'autre parent étant né en France.

Tableau 3: indicateurs de discrimination globaux et dans les différentes sphères de la vie sociale selon le lien à la migration (%) [Safi and Simon, 2013]

	Immigrés arrivés adultes	Immigrés arrivés enfants	Descendants de deux parents immigrés	Descendants d'un parent immigré	Population majoritaire	Ensemble
Discrimination auto-reportée	26	27	31	17	10	13
Discriminations ethno-raciales auto-reportées	23	23	26	10	2	7
Discrimination situationnelle	36	40	44	32	26	29
Discrimination situationnelle avec motif ethno-racial	29	32	32	13	3	9
Nombre moyen d'expositions	11,9	14,8	14,7	15	15,3	15,1
Discrimination situationnelle ethno-raciale par domaine						
Travail	10	9	8	3	0,5	2
Éducation	12	15	17	6	1	3
Services	17	16	16	6	1	4
Logement	9	7	7	3	1	2
Santé	3	2	3	1	0	0,5

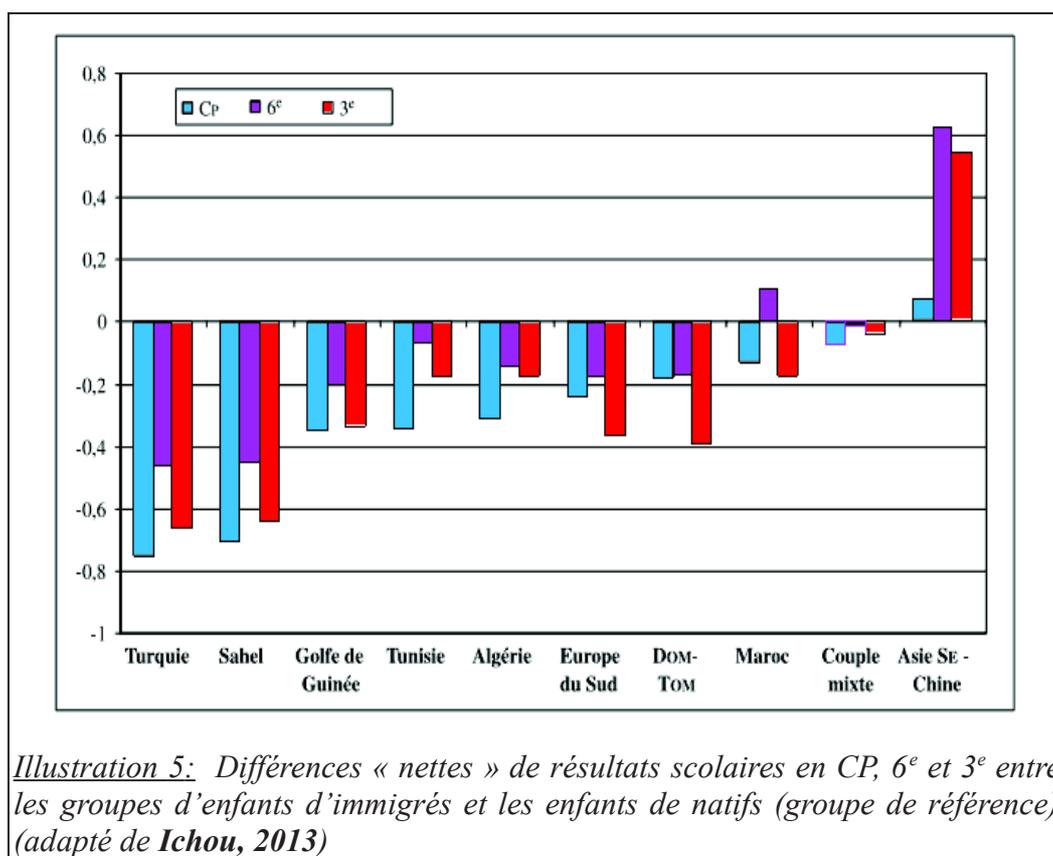


Illustration 5: Différences « nettes » de résultats scolaires en CP, 6^e et 3^e entre les groupes d'enfants d'immigrés et les enfants de natifs (groupe de référence) (adapté de Ichou, 2013)

- Les originaires des dom : personnes nées dans l'un des Départements d'outre-mer et leurs descendants : personnes nées en France métropolitaine d'au moins un parent né dans un Dom.
- La population majoritaire regroupe les personnes qui ne relèvent pas des groupes précédents, soit principalement des personnes nées en France de deux parents nés en France, ou de parents nés Français à l'étranger, ou personnes nées Françaises à l'étranger. »

En effet, dans une étude de 2013 portant sur les discriminations ethniques et raciales, il apparaît que les personnes immigrées, ou descendantes d'un parent immigré ressentent une discrimination au sein même du système éducatif (notamment dans la notation, l'orientation, les mesures disciplinaires et les sanctions, et la manière dont les enseignants s'adressent à ces personnes) bien plus forte que la population majoritaire [Safi and Simon, 2013]. Cependant, contrairement à ce qui pourrait être attendu, ce ne sont pas les immigrés strictes (arrivés enfants ou adultes sur le territoire) qui présentent les indicateurs de discrimination les plus élevés, mais les descendants de deux parents immigrés (*Tableau 3, pX*). Bien que ces résultats traduisent de ressentis subjectifs, les scientifiques les jugent représentatifs de situations discriminatoires réelles et non uniquement perçues comme telles.

En outre, une seconde étude met en avant une différence de résultats scolaires non seulement entre immigrés / descendants d'immigrés et natifs, mais également des différences selon le pays d'origine [Ichou, 2013][Caille, 2014]. Quel que soit le niveau étudié, les enfants d'immigrés présentent des résultats inférieurs à ceux des enfants « natifs », à l'exception de ceux d'origine asiatique qui ont des résultats plutôt supérieurs (*Illustration 6, pX*). Ces résultats permettent également d'esquisser l'évolution des résultats scolaires, et donc l'aspect dynamique (progrès ou régression) de l'éducation. Cela permet de mettre en avant des différences entre l'évolution CP-6^e qui reflète une progression quelque soit le pays d'origine, et l'évolution 6^e-3^e qui reflète elle une régression, plus ou moins importante mais toujours présente quel que soit le pays d'origine. Ainsi, les enfants en bas âge (école Primaire) ont tendance à progresser, puis, au collège, leurs résultats chutent. Les enfants issus de l'immigration ont donc bien la capacité de progresser (principe d'éducabilité cognitive [Loarer, 1998]), mais, arrivés à un certain âge, des phénomènes d'échec scolaire ou de décrochage apparaissent.

Tableau 4: Origine sociale des élèves scolarisés dans les formations les plus courtes et les plus longues en 1998-1999 (en %)

	Catégories populaires	dont ouvriers et chômeurs	Catégories moyennes et supérieures	dont cadres
SEGPA	88,0	68,3	12,0	1,6
CAP	79,3	57,4	20,7	3,9
BEP	75,6	52,8	24,4	4,7
Université :				
2 nd cycle	22,5	11,0	77,5	36,7
3 ^e cycle	15,2	6,1	84,8	45,2
Formations d'ingénieurs	15,1	6,0	84,9	48,9

Sources : MEN, *Repères et références statistiques* (1999), Bernadet (1999) et Dethare (1999).

Tableau 5: Impact « toutes choses égales par ailleurs » des caractéristiques familiales et scolaires à l'entrée en 6e sur la probabilité d'accéder en seconde générale et technologique au terme d'un parcours linéaire [Caille, 2014]

PCS : Profession et Catégorie Sociale

	Panel 2007		Panel 1995	
	Coefficient estimé	Écart-type	Coefficient estimé	Écart-type
Constante	-1,933 ***	0,110	-2,192 ***	0,153
Sexe de l'élève				
<i>garçon (réf.)</i>				
filles	0,710 ***	0,033	0,731 ***	0,046
PCS de la personne de référence				
<i>ouvrier qualifié (réf.)</i>				
agriculteur	0,132	0,110	0,175	0,139
artisan, commerçant	0,240 ***	0,061	0,162 *	0,092
enseignant	0,729 ***	0,128	0,728 ***	0,095
cadre ou chef d'entreprise	0,472 ***	0,066	0,365 ***	0,156
profession intermédiaire	0,239 ***	0,054	0,290 ***	0,078
employé	0,098 *	0,054	0,207 ***	0,076
ouvrier non qualifié	-0,095	0,060	-0,324 ***	0,092
inactif	0,031	0,140	-0,270 ***	0,157
Activité de la mère				
<i>non (réf.)</i>				
oui	0,075 *	0,042	-0,233 ***	0,060
Diplôme de la mère				
<i>aucun (réf.)</i>				
brevet	0,210 ***	0,077	0,209 **	0,090
CAP	0,003	0,062	0,022	0,086
BEP	0,195 ***	0,061	0,204 **	0,093
baccalauréat	0,581 ***	0,060	0,536 ***	0,090
enseignement supérieur	0,748 ***	0,063	0,696 ***	0,098
Diplôme du père				
<i>aucun (réf.)</i>				
brevet	0,239 ***	0,090	0,136	0,110
CAP	0,092 *	0,056	-0,004	0,080
BEP	0,152 **	0,065	0,118	0,103
baccalauréat	0,363 ***	0,066	0,146	0,103
enseignement supérieur	0,673 ***	0,071	0,191 *	0,111

Au regard de ces résultats, il est possible d'émettre l'hypothèse que le facteur entrant en jeu entre l'école Primaire et le collège est la découverte du jugement de l'autre, ce qui se traduit chez les enfants d'immigrés par les situations discriminatoires vécues (ou ressenties) et analysées comme telles.

Origine sociale

D'une manière générale, il apparaît que l'origine sociale a également un impact sur la réussite scolaire. En 2002, Pierre Merle avait déjà mis en relief l'existence d'une certaine ségrégation scolaire entre les filières selon l'origine sociale des élèves [Merle, 2002]. Les résultats présentés dans cette étude montrent que les élèves d'origine populaire sont surreprésentés dans les formations courtes, alors que les élèves d'origine plus favorisée sont scolarisés très majoritairement dans des études longues (Tableau 4, pXI). Cela est d'autant plus marqué concernant les classes de SEGPA, classes qui assurent la prise en charge des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes [MENESR (2), [en ligne]].

Les études plus récentes [Caille, 2014] arrivent au même constat : les probabilités d'accéder à une seconde générale et technologique dépend de manière significative de la Profession et Catégorie Sociale (PCS) de ses parents (Tableau 5, pXI). Cela est d'autant plus marqué du fait de la ségrégation spatiale des différentes classes sociales : les enfants issus de classes différentes sont globalement scolarisés dans des établissements différents. De plus, une autre piste explicative réside dans des différences en terme de capital culturel, c'est-à-dire l'ensemble des qualifications intellectuelles d'un individu, qu'elles soient d'origine scolaire ou familiale [Bourdieu, 1979].

Finalement, il semble que l'origine sociale ait un impact plus important que l'origine ethnique sur la réussite scolaire. En effet, les populations immigrées appartiennent statistiquement à la classe populaire, et c'est ce facteur qui va influencer majoritairement leur réussite scolaire.

Le genre

D'une manière générale, les études scientifiques s'accordent à dire que l'inégalité scolaire liée au genre de l'élève est en faveur des filles (Tableau 5, pXI) qui ont globalement de meilleurs résultats et ont un cursus plus linéaire et plus long que les garçons [Caille, 2014] [MENESR, 2016] [Cacouault-Bitaud *et. al.*, 2004].

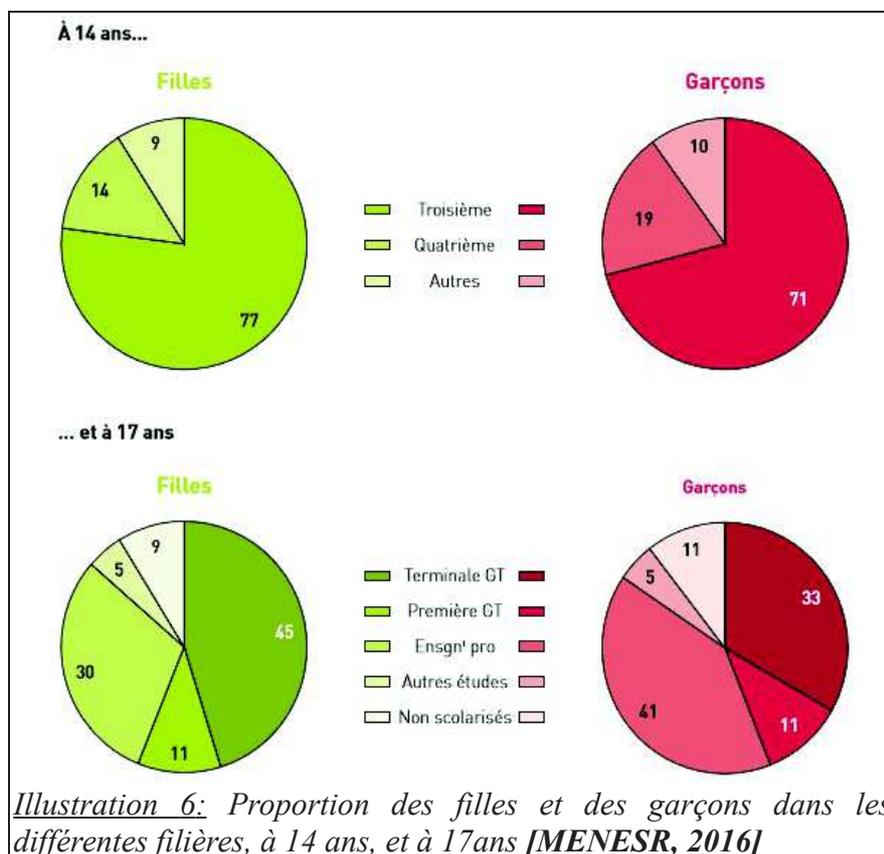


Tableau 6: Proportion de filles dans les différents niveaux et filières en 2014[MENESR, 2016]

	Rentrée 2014	
	Effectifs en milliers	Filles en %
Élèves, étudiants et apprentis	15 382,2	49,7
Nombre d'élèves des premier et second degrés (MENESR)	12 285,7	49,2
Premier degré	6 788,6	48,9
Second degré	5 497,1	49,5
Collégiens (1 ^{er} cycle et Segpa)	3 335,2	48,9
Lycéens (2 nd cycle général et technologique)	1 498,9	54,1
dont terminale S	178,1	46,4
dont terminale ES	108,8	60,1
dont terminale L	54,5	78,9
dont terminale STI2D	29,2	7,1
dont terminale STL	8,0	57,5
dont terminale STMG	66,3	52,7
dont terminale ST2S	22,7	90,2
Lycéens professionnels (2 nd cycle professionnel)	663,0	43,8
dont CAP de la production	63,6	19,5
dont CAP des services	55,6	69,0
dont baccalauréat professionnel et BMA de la production	226,5	11,8
dont baccalauréat professionnel et BMA des services	308,5	67,1

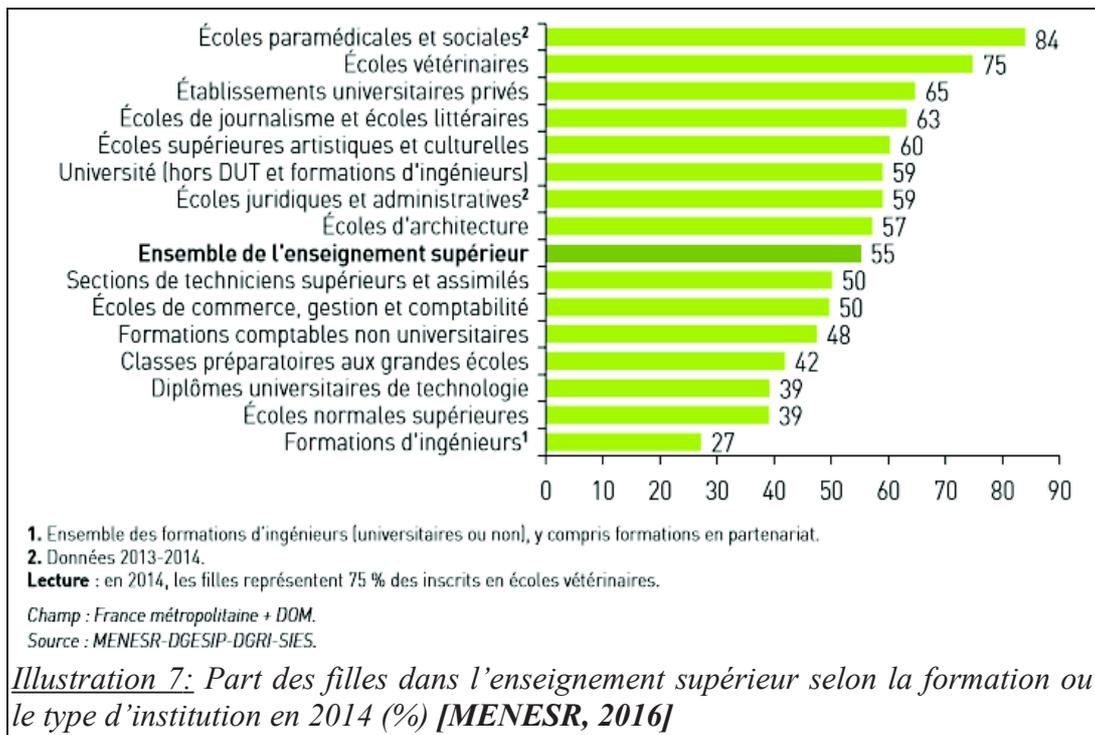
Cependant, dès que les élèves dépassent l'âge légal d'obligation scolaire, les parcours des filles et des garçons tendent à se distinguer (*Illustration 7, pXII*). À 17 ans, les filles sont majoritairement en Terminale Générale, alors que les garçons sont en filière Professionnelle. Les filles sont également peu présentes dans les apprentissages, où elles privilégient les services.

En outre, concernant les classes de lycée, les filles sont fortement surreprésentées dans certaines filières telles que les Terminales Littéraire et ST2S (*Tableau 6, pXII*) et sont sous-représentées dans les filières scientifiques. Les constats sont les mêmes si l'on considère les enseignements d'exploration et de spécialité.

Enfin, cette ségrégation s'intensifie encore dans les études supérieures, où les jeunes femmes s'orientent principalement dans les voies paramédicales, sociales, littéraires ou encore en droit (*Illustration 8, pXIII*).

Ainsi, les inégalités scolaires liées au genre sont « en faveur » des filles concernant les résultats, mais il existe une forte inégalité en terme d'orientation, avec des cursus genrés, pouvant paraître contradictoires. En effet, les filles sont sous-représentées dans les filières scientifiques alors que dès la fin du collège, leurs résultats sont statistiquement plus élevés que ceux des garçons du même âge. Il apparaît donc que le choix de la filière d'orientation repose sur d'autres facteurs que la réussite. Or, il semble exister une corrélation entre les filières « féminines » et les représentations sociales du rôle et des qualités de la femme. Les métiers « féminins » sont soit en lien avec la famille ou l'éducation (aide à la personne, santé, éducation, *etc.*), soit des professions dans lesquelles les qualités « féminines » sont perçues comme un atout (coiffeuse, vendeuse, avocate, *etc.*). Finalement, il semble que la ségrégation fille/garçon repose sur les représentations sociales (et donc caricaturales) des rôles et qualités des deux genres, représentations ancrées profondément dans l'inconscient collectif en raison de l'omniprésence des stéréotypes de genre dans l'éducation des enfants [Daréoux, 2007].

Ce tour d'horizon des inégalités scolaires permet de mettre en évidence l'impact fort des facteurs étudiés sur la réussite scolaire. Les enseignants doivent donc accueillir un publique hétérogène, et par conséquent prédisposé aux inégalités, tout en travaillant à l'égalité des chances. Ainsi, le paragraphe suivant vise à proposer des pistes non exhaustives de remédiation, permettant de limiter les inégalités scolaires au sein des classes.



Quelques pistes de remédiation

Dispositifs nationaux

Tout d'abord, la mise en place des ZEP et des REP et REP+ (Réseaux d'Éducation Prioritaires) visait justement à limiter les inégalités scolaires constatées dans certains établissements, accueillant un public issu de classes sociales défavorisées [Armand, 2011]. En outre, le Gouvernement encourage l'innovation et l'expérimentation pédagogique en mettant en place des aides et accompagnements (CARDIE - Cellule Académique Recherche Innovation et Expérimentation - au niveau local ; et DRDIE - Département Recherche-Développement Innovation et Expérimentation – au niveau national) pour soutenir les équipes désireuses de réaliser des expérimentations, notamment sur le thème de l'égalité des chances (*Illustration 8, pXIII*). Des dispositifs sont donc implémentés au niveau national pour tenter de limiter les inégalités scolaires, et impulser la recherche de solutions innovantes.

Dispositifs à mettre en œuvre en classe

Différenciation :

L'une des pratiques pédagogiques les plus discutées depuis quelques décennies pour adapter les enseignements à un public hétérogène est la différenciation. Pourtant, le concept n'est pas récent et a été évoqué dès 1886, à la suite des lois de Jules Ferry, « responsables » de l'hétérogénéité dans les classes. Le principe est simple : adapter les enseignements à la diversité des élèves en diversifiant les contenus pédagogiques. Cependant, la mise en place de ce type de pratique est complexe puisqu'elle suppose l'égalisation des acquis scolaires (notions, capacités, attitudes et valeurs) en a) enseignant des choses différentes (adaptation aux pré-acquis scolaires et culturels), b) de manière différente (adaptation aux intelligences multiples notamment), et c) à différents moments (adaptation aux inégalités de rythmes). Alors comment allier ces trois principes ?

Concernant la mesure a), il convient de faire coexister dès le début de la scolarité plusieurs cultures dans l'école et dans l'esprit de chacun, de cette manière l'écart entre les élèves peut être limité. Pour ce qui est de la mesure b), il apparaît nécessaire de conserver des objectifs fondamentaux, en multipliant dès l'école primaire les supports, méthodes, techniques, *etc.*, pour permettre l'acquisition par les élèves d'un large panel d'outils cognitifs et les mener à apprécier leur diversité. Dans de telles circonstances, la mesure c) devient obsolète.

LE SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPÉTENCES ET DE CULTURE

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture concerne les élèves âgés de 6 à 16 ans. Il identifie les connaissances et les compétences indispensables qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Ce nouveau socle entrera en vigueur à la rentrée scolaire 2016.



Illustration 9: Infographie de l'Éducation Nationale présentant les domaines de compétence du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture (2015)

L'enseignant doit alors prendre garde à :

- baser sa différenciation sur des critères observables représentatifs des capacités de chaque élève, et en faire une interprétation juste
- choisir une forme d'intervention la plus adaptée possible aux caractéristiques de l'enfant et la mettre en œuvre de manière pertinente.

Ainsi, pour mettre en place une différenciation efficace, il doit lui-même avoir acquis des compétences spécifiques d'observation, d'analyse, et de compréhension des élèves, des situations, et des contenus [Haramain *et al.*, 1979][Feyfant, 2016].

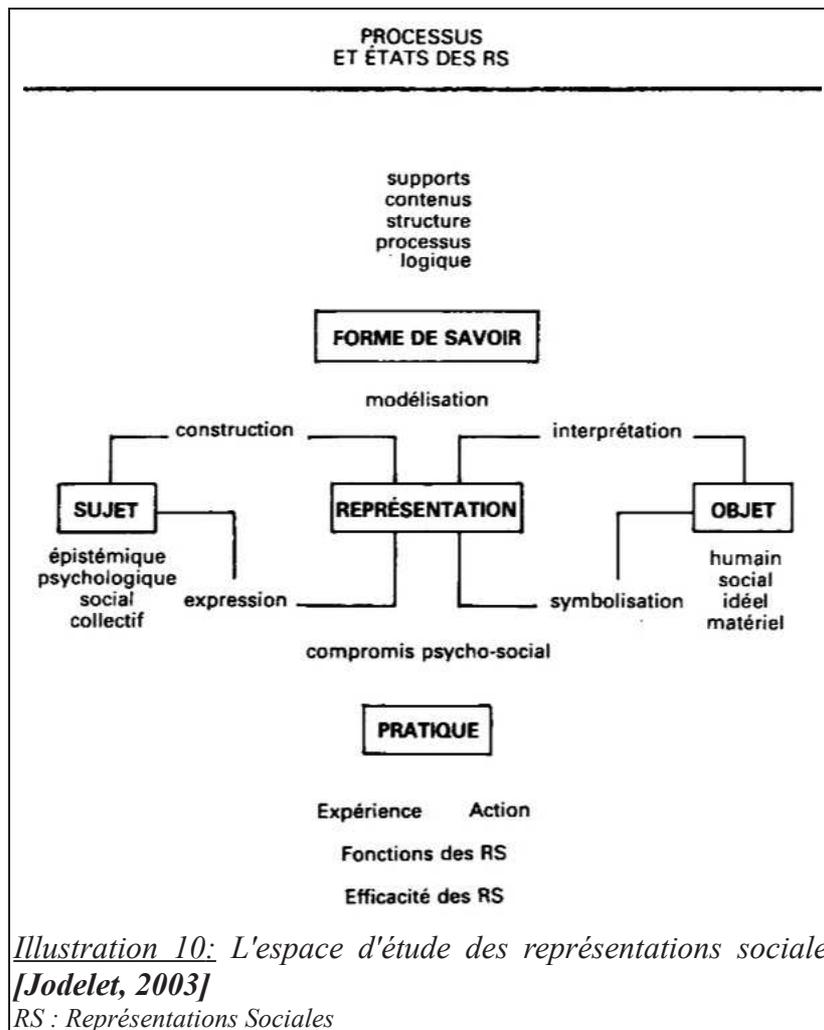
Enfin, une telle différenciation ne saurait être efficace si elle se borne à des interventions sporadiques, au gré des cycles, des établissements et des enseignants, mais doit être pensée de manière systémique [Maulini, 2000].

Fonctionnement par Compétences :

Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture mis en place en 2016 a pour but principal de favoriser un fonctionnement par compétences plutôt que par notion (*Illustration 9, pXV*). La notion est désormais au service de la compétence et n'est qu'un prétexte pour faire travailler les outils cognitifs. L'enjeu majeur est de développer une forme d'enseignement qui considère le monde dans sa globalité, qui met l'élève en autonomie et en interaction pour établir des relations entre ses connaissances, l'école et le monde concret, et qui le responsabilise face à ses apprentissages.

Rétablir le lien avec les familles :

Le système éducatif a pour but d'éduquer la population, cependant, il convient de ne pas oublier que l'éducation des jeunes ne se fait pas qu'à l'école. Il n'est pas rare que les familles soient mises de côté dans le processus éducatif : les objectifs et enjeux scolaires ne sont pas toujours explicités, et le cas échéant restent mal voire non assimilés ; et les attentes et contraintes des familles ne sont pas toujours prises en considération par les professionnels de l'éducation. Cela aboutit à des incompréhensions, voire des réactions de rejets de la part des familles. Il est donc important de rétablir le lien école / familles, pour mettre en place une réelle coopération entre ces deux acteurs clefs de l'éducation des futurs citoyens. Pour cela, il convient d'expliquer les attentes, ainsi que de proposer des outils d'accompagnement qui favorisent les apprentissages scolaires et un suivi effectif à la maison [Maulini, 1997].



Cependant, la seule mise en œuvre de ces pratiques ne saurait suffire à abolir les inégalités de notre système éducatif, dans la mesure où l'état des lieux précédent a permis de mettre en avant la prévalence des questions de représentations sociales en matière d'inégalités scolaires. Il est donc nécessaire que les personnels de l'éducation, et plus particulièrement les enseignants, aient conscience de l'influence de ces représentations stéréotypées et, en tout premier lieu, il convient de se questionner sur la part de responsabilité des enseignants eux-même vis-à-vis de ces inégalités.

Influence des représentations des enseignants

Notion de représentations sociales et de stéréotypes

Les représentation sociales correspondent à des phénomènes complexes à l'œuvre dans la vie sociale (de manière souvent inconsciente), qui regroupent des éléments divers tels que des idéologies, des croyances, des valeurs, des attitudes ou encore des opinions. Elles peuvent être définies comme une forme de connaissance « naïve », ayant pour rôle de former une réalité commune au groupe social et facilitant la communication. Ces représentations sont dynamiques et varient dans le temps et dans l'espace selon les sociétés et les groupe sociaux. *L'Illustration 10 (pXV)*, présente la représentation sociale comme une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet. Elle permet donc d'analyser objets et sujets extérieurs de manière rapide [Jodelet, 2003].

Les stéréotypes sont intrinsèquement liés à un certain degré de discrimination. En effet ils correspondent à une « forme spécifique de verbalisation d'attitudes, caractérisé par l'accord des membres d'un même groupe autour de certains traits, qui sont adoptés comme valides et discriminants pour décrire un autre (l'étranger) dans sa différence » [Castellotti and Moore, 2002: p8]. Ils permettent l'identification rapide d'images stables, décontextualisées, et schématiques, partagées par les autres membres du groupe. Ainsi, les stéréotypes ont joué un rôle fondamental dans notre évolution et représentent toujours un mécanisme efficace pour trier les informations provenant de notre environnement. Cependant il convient d'être extrêmement prudent lorsque l'on se place dans un contexte d'enseignement. Effectivement, ces représentations stéréotypées vont transparaître inconsciemment de manière plus ou moins marquée et entrer dans ce que l'on appelle le *curriculum* caché.

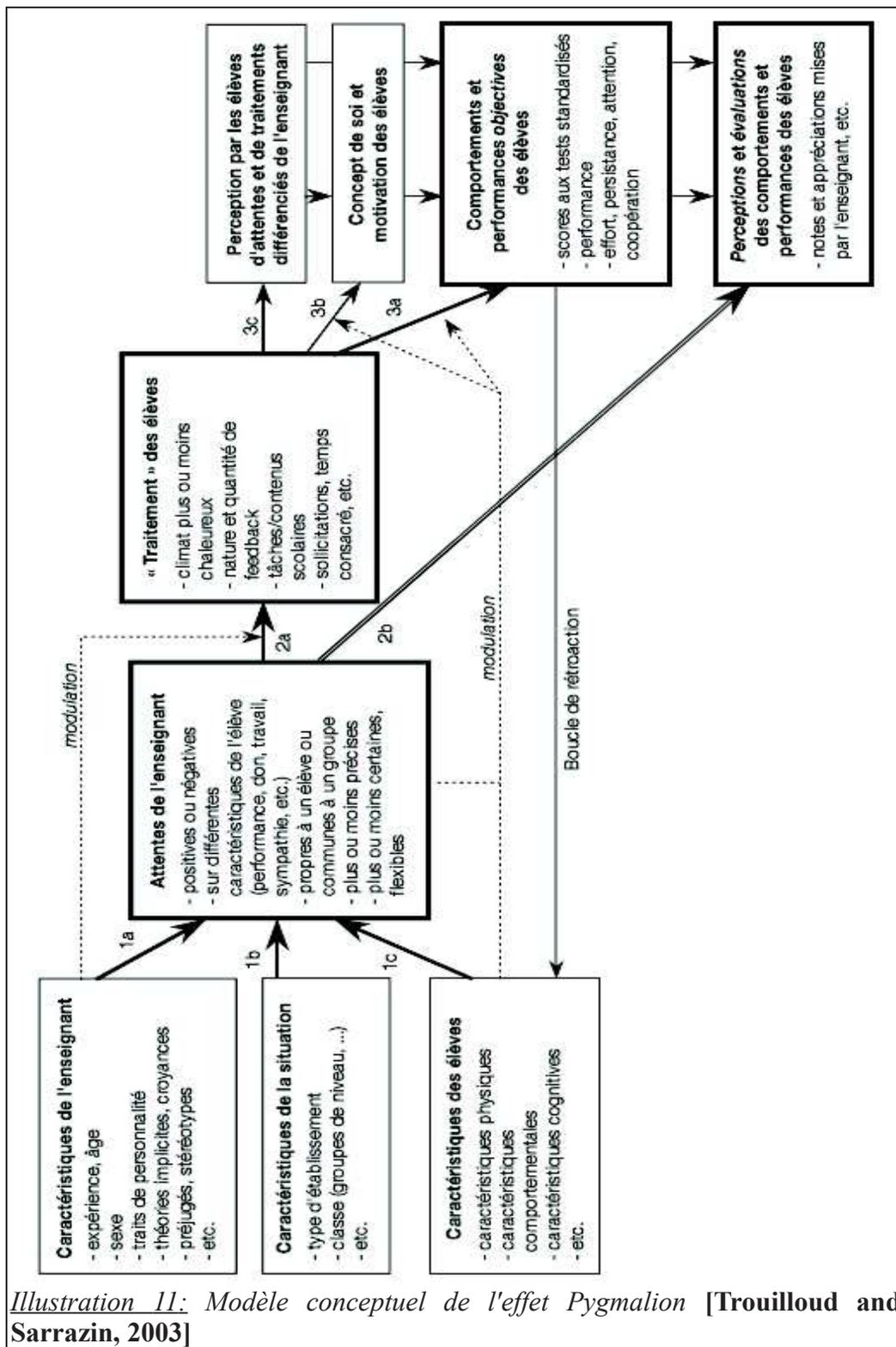


Illustration 11: Modèle conceptuel de l'effet Pygmalion [Trouilloud and Sarrazin, 2003]

Le Curriculum caché

Le *curriculum* caché correspond aux notions informelles que les enseignants transmettent inconsciemment à leurs élèves durant leurs enseignements. Il a été formulé par opposition au *curriculum* formel, qui lui correspond aux notions officielles, présentées dans les programmes, que l'enseignant se doit de transmettre à ses élèves [Vinson and Elandoulsi, 2014]. Ce *curriculum* caché est fortement relié aux stéréotypes que véhiculent les enseignants.

L'effet Pygmalion

L'effet Pygmalion, ou prophétie auto-réalisatrice, désigne la réalisation d'une représentation initiale. C'est l'existence même d'une représentation qui entraîne sa propre réalisation.

Dans le monde de l'éducation, c'est l'expérience de Robert Rosenthal et Lénore Jacobson sur les élèves d'une classe de maternelle qui fait école [Rosenthal and Jacobson, 1968]. Les scientifiques se sont rendus dans une classe pour réaliser une évaluation des capacités intellectuelles des élèves. Une fois les données collectées, ils ont désigné un groupe d'élèves qualifiés de surdoués à l'enseignant. En réalité, le questionnaire n'avait aucune valeur et les élèves désignés ont été choisis au hasard. Les résultats ont montré que les élèves désignés aléatoirement comme surdoués ont présentés des résultats significativement supérieurs aux autres élèves de la classe. La représentation arbitraire présente dans l'esprit de l'enseignant, qu'elle soit positive ou négative, a influencé son comportement vis-à-vis des élèves. Cela a eu pour conséquence que les élèves concernés ont répondu en confirmant cette représentation, ce qui est venu valider la représentation de l'enseignant, qui d'arbitraire devient objective à ses yeux. Les résultats montrent également que les élèves les plus jeunes sont également ceux qui présentent les différences les plus significatives. Les scientifiques ont proposé plusieurs analyses de ces observations. Globalement soit les élèves plus jeunes sont plus sensibles car plus « malléables », soit l'expérience comporte des biais.

Les expériences plus récentes révèlent que l'effet Pygmalion semble avoir un réel impact sur les performances des élèves, bien qu'il existe des facteurs le modulant. Ainsi, il apparaît que certains élèves sont plus vulnérables, et cela est corrélé à leurs caractéristiques telles que l'âge, le PCS, l'origine ethnique, ou l'expérience du système éducatif. En outre, certains enseignants sont plus enclins à engendrer ce phénomène selon notamment leurs capacités de remise en cause, leur vision de l'autorité ou de l'intelligence (*Illustration 11, pXVI*).

Enfin, il semble que certaines situations favorisent la mise en place de l'effet Pygmalion. Par exemple, l'effet semble plus fort dans les classes à fort effectif, et certaines matières sont plus susceptibles de le voir apparaître [Trouilloud and Sarrazin, 2003].

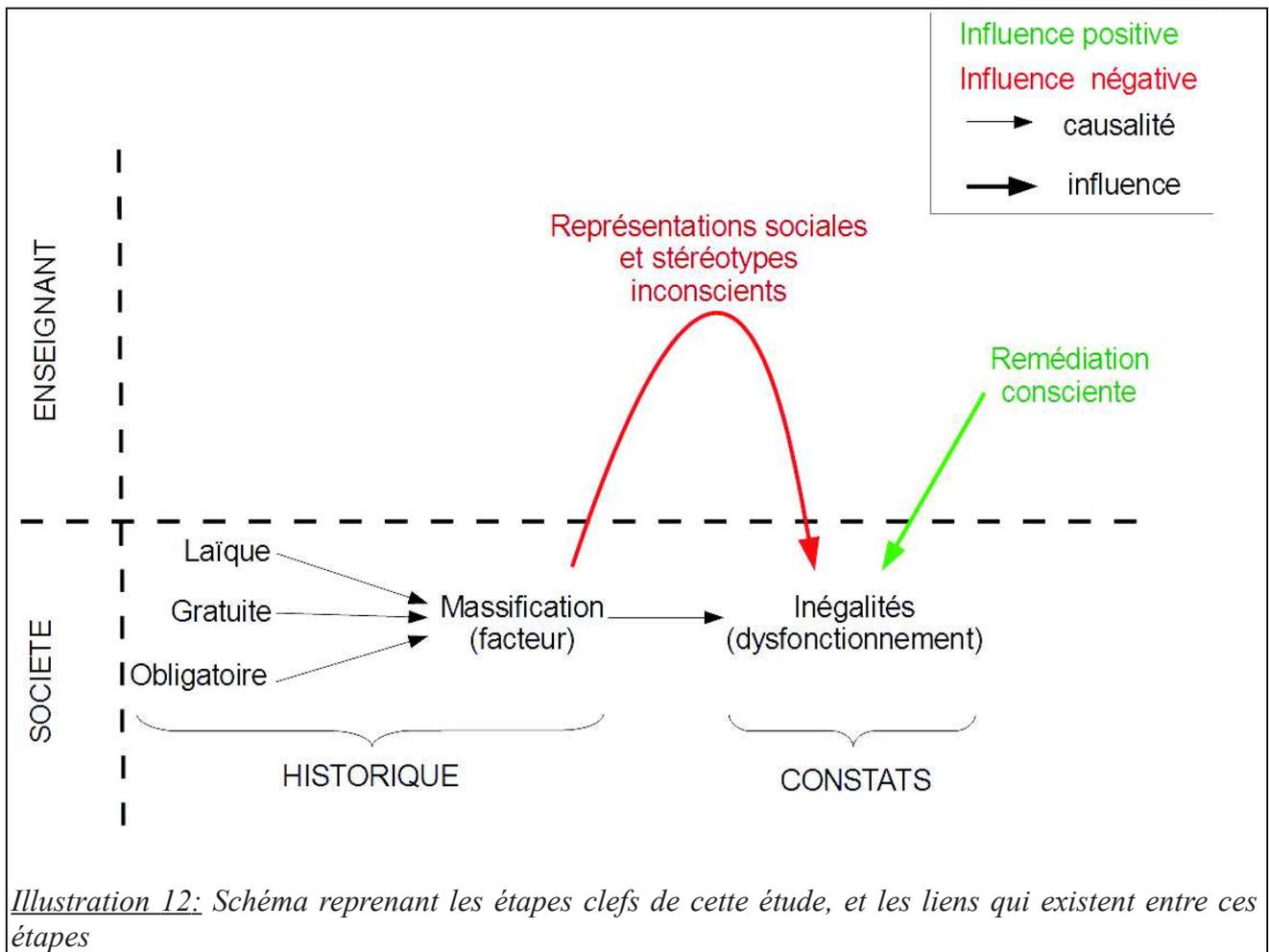
Cependant, certaines questions n'ont pas encore trouvé de réponse formelle. C'est le cas :

- de la différence de poids entre effet positif et négatif,
- de la dynamique sur plusieurs années de ce phénomène.

La menace du stéréotype

La menace du stéréotype est proche de l'effet Pygmalion en cela qu'elle met également en jeu des représentations stéréotypées. Cependant, ce ne sont plus les représentations de l'enseignant mais celles des élèves qui sont en cause. Dans ce cas, c'est l'existence même d'un stéréotype qui va influencer la personne qui le subit, indépendamment des représentations réelles de l'enseignant ou des pairs.

Les premiers scientifiques à avoir caractérisé ce phénomène sont Claude Steele et Joshua Aronson en 1995 [Steele and Aronson, 1995]. Pour cela, ils ont fait passer un test d'intelligence à des étudiants blancs et noirs, dans deux conditions distinctes. Dans un premier groupe, le test est présenté comme un test d'intelligence (situation menaçante), alors que dans le second on parlait d'une simple résolution de problème (situation non menaçante). Les deux groupes comportaient des étudiants blancs et des étudiants noirs, et le test proposé était en réalité strictement identique entre les deux groupes. Dans la situation non menaçante, les résultats ne montrent pas de différences significatives entre les deux populations (blanche et noire). À l'inverse, la situation menaçante a engendré une différence de résultats, la population noire de la situation menaçante obtient des résultats inférieurs à toutes les autres conditions. Une seconde expérience a ensuite été mise en place afin de vérifier que le facteur influençant la réussite est bien la couleur de peau, et que les résultats ne sont pas dû à un biais. Le test était alors présenté de la même manière à tous les groupes, mais l'un des deux groupes devait remplir préalablement un questionnaire dans lequel ils devaient préciser leur origine ethnique. Encore une fois, la population noire ayant rempli le questionnaire a présenté des résultats inférieurs à toutes les autres conditions. Ainsi, il apparaît que ce phénomène agit lorsque la personne subissant un stéréotype négatif est mis dans une situation qui risque de le confirmer.



Cette expérience novatrice a donné lieu à de nombreuses autres études portant sur différents stéréotypes tels que le faible niveau des femmes et des jeunes filles en mathématiques [Spencer *et al.*, 1999][Huguet and Régnier, 2007], mais ayant globalement les mêmes conclusions.

D'autres études ont montré d'une part que la menace du stéréotype s'applique également aux stéréotypes positifs, et d'autre part que l'adhésion au stéréotype n'est pas nécessaire pour subir sa menace [Desert *et al.*, 2002].

Ainsi, les enseignants ont une double influence en terme d'inégalités : une influence consciente, à visée positive via la mise en place de pratiques pédagogiques innovantes ; et une influence inconsciente, globalement négative, mettant en jeu les représentations sociales des élèves et de l'enseignant.

Conclusion et problématique

Cette étude a permis de mettre en évidence une relation causale au niveau sociétal entre un facteur historique, qui est la massification progressive de l'éducation depuis la Révolution Française, à l'origine d'un dysfonctionnement qui se traduit par l'existence d'inégalités scolaires liées notamment au genre, ainsi qu'aux origines ethnique et sociale. À l'échelle individuelle, les enseignants représentent tout à la fois un rempart, en mettant en place des stratégies pédagogiques innovantes, et un artisan de ces inégalités (*Illustration 12, pXVIII*). Il se doit d'avoir conscience de cette dualité et de tenter de la limiter.

Or, l'une des principales ressources pédagogiques mise à disposition des enseignants sont les manuels scolaires, qui sont de ce fait un support d'activité privilégié par ceux-ci. En outre, les manuels scolaires sont également utilisés de manière autonome par les élèves, que ce soit pour préciser certaines notions du cours, pour réviser, ou pour tester leurs connaissances et capacités. Il semble donc judicieux de prêter une attention toute particulière aux représentations stéréotypées qui peuvent être insidieusement contenues dans ces ressources massivement diffusées dans la société.

Notre problématique de recherche sera la suivante :

Dans quelle mesure les manuels scolaires véhiculent-ils des représentations sociales stéréotypées ?

MATÉRIEL ET METHODE

Collecte des données

Pour répondre à ce problème, des analyses de contenus de plusieurs manuels scolaires ont été réalisées [Taylor, 2003][Cruz, 1994].

La première étape a eu pour objectif de déterminer quels stéréotypes sociaux seraient étudiés. En outre, ce panel devait être assez restreint pour conserver un niveau raisonnable de difficulté dans l'interprétation, tout en permettant une analyse fine des résultats. Au regard du travail bibliographique précédent, il a semblé pertinent de retenir les deux stéréotypes ayant fait l'objet d'un maximum de recherches, soient les stéréotypes liés au genre et à l'origine ethnique.

La deuxième étape a consisté dans le choix des manuels scolaires étudiés. Les critères de sélection étaient a) qu'ils contiennent des illustrations ou qu'il y soit mention d'individus humains ayant des caractéristiques permettant de les positionner dans un groupe victime ou non d'un stéréotype ; b) que ces êtres humains ne soient pas des personnages historiques, pour permettre la comparaison entre les effectifs observés et ceux réels actuels dans la population ; c) dans la mesure où cette étude est du premier ordre, le nombre d'éditions étudiées devait être limité pour minimiser le nombre de facteurs confondants.

Ainsi, cinq manuels ont tout d'abord été retenus pour l'étude :

- un manuel de Sciences niveau CE2, Edition Bordas, 2009 ;
- un manuel de Mathématiques niveau CE2, Edition Bordas, 2009 ;
- un manuel de Sciences de la Vie et de la Terre, niveau Seconde, Edition Bordas, 2010 ;
- un manuel de Mathématiques niveau Seconde, Edition Bordas, 2014 ;
- un manuel de Sciences de la vie et de la Terre, niveau Seconde, Edition Belin, 2010.

Cela permet d'une part d'étudier deux niveaux et ainsi de déterminer si les concepteurs ont une rigueur similaire selon l'âge du public. Deux disciplines exposant des individus humains, mais de manière *a priori* différente, de manière visuelle en Sciences de la Vie et de la Terre, et à l'écrit dans les énoncés en Mathématiques, pour déterminer l'influence du format des ressources dans la rigueur des concepteurs . De plus, les deux éditions ont permis de se questionner sur l'importance de la prise de conscience des éditeurs.

Tableau 7: Tableau de codage des paramètres retenus selon le genre de l'individu. Entre parenthèse se trouve les intitulés abrégés de chaque paramètre.

Paramètre	Femme	Homme
Activité intellectuelle (int)	Rare (0)	Fréquente (1)
Activité physique (phy)	Rare (0)	Fréquente (1)
Apparence (app)	Gracieuse (0)	Non gracieux (1)
Mode d'apprentissage (learn)	Application (0)	Compréhension (1)
Niveau d'expertise (expert)	Apprenant (0)	Expert (1)
Relations interpersonnelles (inter)	Coopération (0)	Compétition (1)
Résistance (resist)	Faiblesse (0)	Force (1)
Usage du temps libre (free)	Tâche domestique (0)	Divertissement (1)

Entre parenthèse se trouvent les intitulés abrégés de chaque variable, et les valeurs attribuées selon l'état de la variable.

Tableau 8: Tableau de codage des paramètres retenus selon le type biologique [Li et al., 2008] de l'individu.

Paramètre	Type biologique* africain subsaharien	Type biologique asiatique	Type biologique européen
Activité intellectuelle (int)	Rare (0)	Fréquente (1)	Fréquente (1)
Activité physique (phy)	Fréquente (1)	Rare (0)	Rare (0)
Mode d'apprentissage (learn)	Application (0)	Compréhension (1)	Compréhension (1)
Niveau d'expertise (expert)	Apprenant (0)	Expert (1)	Expert (1)
Niveau de vie (rich)	Bas (0)	Bas (0)	Élevé (1)
Qualité de l'alimentation (food)	Médiocre (0)	Médiocre (0)	Riche (1)
Résistance (resist)	Force (1)	Faiblesse (0)	Faiblesse (0)

Entre parenthèse se trouvent les intitulés abrégés de chaque variable, et les valeurs attribuées selon l'état de la variable.

Ensuite, les paramètres, ou variables, constituant les résultats ont été définis. Cela a été mis en place *a priori*, sur la base des représentations sociales spécifiques à chaque groupe [. Des tableaux de codage ont alors été construits avec des paramètres les plus dichotomiques possibles (*Tableaux 7 et 8, pXX*).

L'étape suivante a été le codage des différents paramètres pour faciliter d'une part la collecte des données en déterminant les critères permettant de classer les individus observés, et d'autre part les analyses statistiques, en utilisant des variables numériques, bien que discrètes, globalement, la valeur « 0 » a été attribuée par ordre alphabétique aux caractéristiques féminines stéréotypées (*Tableaux 7 et 8, pXX*).

Le codage du genre des individus a été effectué de la même manière (*Tableau 9, pXXI*). Les « types biologiques » ont été déterminés à partir des résultats d'une étude de l'équipe de J. Z. Li [**Li et al., 2008**], seuls les types aisément reconnaissables ont été retenus. Ainsi, le type biologique « africain subsaharien » est respecté, celui « asiatique » regroupe les individus ayant des caractères phénotypiques d'Asie de l'Est et de l'Ouest, le type « européen » regroupe les européens, et les moyen-orientaux, et les américains et océaniens ont été classés dans « autre ».

Une fois l'ensemble de ces paramètres fixé, l'acquisition des données a été réalisée. Cependant, lors de cette étape, il s'est avéré complexe de classer les individus selon leur type biologique en raison de la très grande diversité génétique et donc phénotypique qui existe au sein même de ces groupes. Cette variable a finalement été codée selon un gradient de couleur de peau, avec quatre niveaux distincts, sans prendre en compte le type biologique supposé (*Tableau 9, pXXI*).

De plus, la structure des manuels de Mathématiques, sous forme de nombreux exercices peu factuels et peu illustrés, ne s'est pas prêtée à l'étude telle qu'elle a été conçue. Les résultats obtenus à partir de ceux-ci ne seront donc pas présentés ni discutés dans le présent travail.

Par conséquent, cette étude a porté sur trois manuels de Sciences de la Vie et de la Terre, avec deux niveaux et deux éditeurs différents. Une valeur a été attribuée à chaque individu visible, pour chacune des douze variables dans la mesure du possible. La valeur NA (not available) a été attribuée lorsqu'il était impossible de déterminer la valeur d'une variable.

Tableau 9: Tableau présentant les critères utilisés pour permettre le codage des différentes variables.

Paramètre	0		1	
Activité intellectuelle (int)	N'effectue pas une tâche intellectuelle		Effectue une tâche intellectuelle	
Activité physique (phy)	N'effectue pas une activité physique		Effectue une activité physique	
Apparence (app)	Prend une pose		Ne prend pas de pose	
Mode d'apprentissage (learn)	Est en activité sans production ou outil de mesure visible		Est en activité avec une production ou outil de mesure visible	
Niveau d'expertise (expert)	Et visiblement en contexte d'apprentissage		Est présenté en sa qualité d'expert	
Niveau de vie (rich)	Mode de vie faible (pays du Sud)		Niveau de vie élevé (pays du Nord)	
Qualité de l'alimentation (food)	Aliments visibles / évoqués de piètre qualité nutritive		Aliments visibles / évoqués de haute qualité nutritive	
Relations interpersonnelles (inter)	Présence d'une coopération		Présence d'une compétition	
Résistance (resist)	Individu blessé		Individu qui brave un danger	
Sexe (sex)	0 Femme	1 Homme	2 Autre	
Couleur de peau (type)	1 Peau très claire	2 Peau claire	3 Peau moyenne	4 Peau foncée
Usage du temps libre (free)	Fait des tâches domestiques		Se divertit	

Entre parenthèse se trouvent les intitulés abrégés de chaque variable.

Analyse statistique des données

L'ensemble des tests statistiques suivants a été réalisé à l'aide du logiciel R (3).

Comparaison des fréquences observées et réelles

Dans un premier temps, la fréquence des femmes dans notre échantillon a été comparée à la fréquence théorique de la population (4). Dans un souci d'objectivité, deux fréquences réelles ont été testées. En effet, il s'avère qu'en considérant la population française totale, on obtient un pourcentage de femmes supérieur à 50% :

$$f_{\text{tot}}=51,55\%$$

Cependant, cette tendance tend à s'inverser depuis 1991, année à partir de laquelle on observe moins de filles que de garçons. Ainsi, les tests ont été effectués avec la fréquence totale d'une part, et la fréquence en 2009 d'autre part, années de parution de la plupart des manuels scolaires étudiés :

$$f_{2009}=48,78\%$$

Pour comparer le nombre de femmes observées au nombre réel dans la population, un test binomial (`bimodal.test()`) a été effectué en utilisant l'alternative « less ». Un « succès » correspond au tirage d'une femme, l'hypothèse H_0 est : la probabilité de collecter une femme dans les manuels est égale à la celle dans la population réelle. L'hypothèse alternative H_1 est : la probabilité de collecter une femme dans les manuels est inférieure à la celle dans la population réelle. Les tests ont d'abord été effectués avec la probabilité la plus basse ($p_{2009}=0,49$). Le seuil a été fixé à $\alpha=0,5$.

Il n'a pas été possible de comparer les fréquences théoriques et observées concernant le type biologique en raison d'une absence de données nationales complètes, seules des données partielles portant sur le taux d'immigrés arrivés en 2012 sont disponibles (5).

Analyse des corrélations entre les variables

En outre, l'objectif de cette étude est de déterminer si, dans les manuels scolaires, tous les individus représentés le sont de manière aléatoire, c'est-à-dire que chaque groupe d'individus va être retrouvé en proportion similaire dans toutes les situations, indépendamment de leur genre, et de leur couleur de peau.

Pour tester cette hypothèse nulle, plusieurs tests ont été effectués :

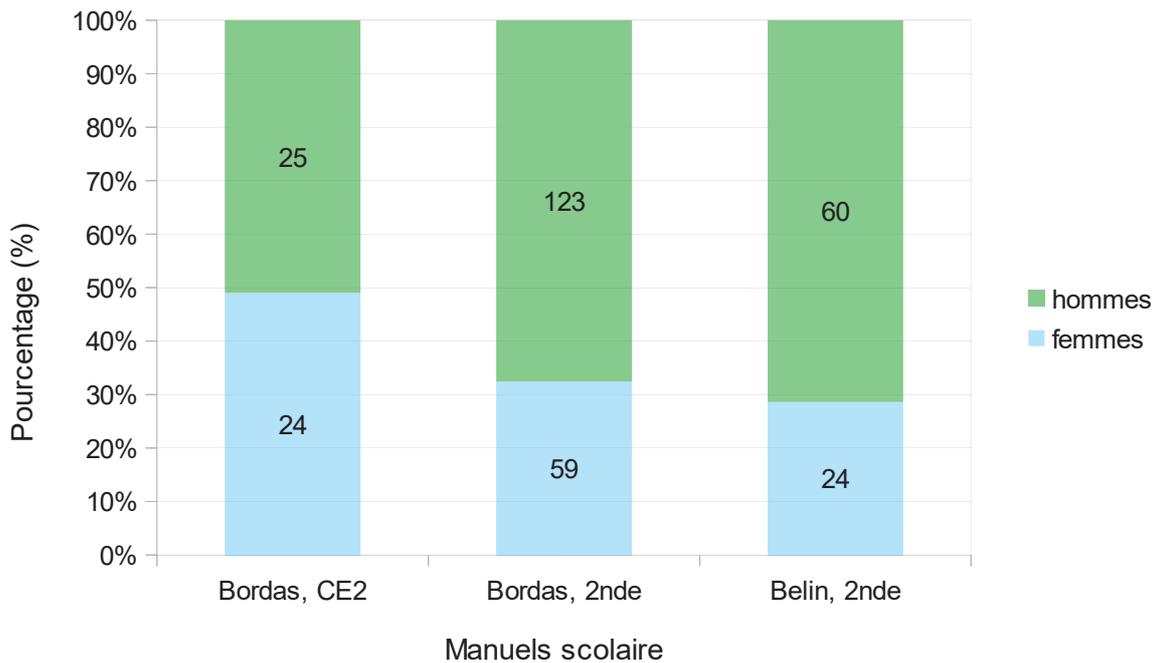


Illustration 13: Diagramme représentant le pourcentage de femmes et d'hommes représentés dans trois manuels scolaires (bleu : femme, vert : hommes)

Manuel	Effectifs observés			
	svtce2	svt2bo	svt2be	total
girl	24	59	24	109
boy	25	123	60	208
total	49	182	84	317

Manuel	p-values			
	svtce2	svt2bo	svt2be	total
p=0,49	0.6109	1.445e-05 **	0.0002223 **	1.974e-10 ***
p=0,52	0.3891	7.52e-08 ***	1.135e-05 **	6.437e-07 ***

Tableau 10: Tableaux présentant : haut les effectifs observés selon le genre et le manuel scolaire ; bas les p-value obtenues après test bimodal selon la probabilité théorique et le manuel scolaire.

- Une corrélation de Spearman qui permet de déterminer si deux variables varient de manière monotone. Celle-ci permet de détecter des relations de manière très précise.
- Une corrélation de Pearson a également été effectuée, elle permet de détecter les relations linéaires, bien qu'elle soit de moindre puissance que la précédente.
- Enfin, étant donné le nombre important de données manquantes dans le jeu de données, un test d'ajustement du χ^2 (`chisq()`) a aussi été réalisé. En effet, ce test est plus robuste en cas de variables discrètes et de données manquantes. Il a cependant l'inconvénient de ne pas donner le sens de la relation, et ne permet pas d'analyser plus de deux corrélations en même temps.

Pour pouvoir faire les tests de corrélation, une matrice de corrélation a d'abord été calculée (`cor()`), puis un test de signification de la corrélation a été effectué (`rcorr()`), ce qui a permis d'obtenir une p-value ($\alpha=0,5$). De cette manière, il a été possible de déterminer les relations entretenues par le genre et la couleur de peau avec les autres variables. D'autres corrélations ont également pu être mises en place entre le reste des variables.

En raison du faible nombre de réplicats et de la nature discrète des données, la puissance de nos tests statistiques n'était pas optimale, ainsi seules les variables ayant une corrélation significative quel que soit le test utilisé ont été retenues comme significativement corrélées.

RÉSULTATS

Comparaison des fréquences observées et réelles

Le *Tableau 10* présente les effectifs de femmes et d'hommes observés dans les trois manuels scolaires, ainsi que leur p-value associée selon la probabilité théorique choisie.

Pour commencer, on remarque dans l'*Illustration 13* l'absence d'individus de genre indéterminé dans les manuels étudiés. On voit aussi que le pourcentage d'hommes le plus élevé est dans l'édition Belin, et que d'une manière général, il semble plus faible pour le CE2.

Ensuite, on observe que seul le manuel de CE2 présente une p-value non significative, et cela quelle que soit la probabilité théorique, avec des p-values de 0,6109 en considérant la population totale, et de 0,3891 en considérant uniquement les individus de la population de 7ans. Pour les deux autres manuels, les p-values sont toujours inférieures au seuil de 0,05, les différences entre les populations observées dans les manuels et la population totale française sont donc significatives, la plus faible étant celle du manuel Belin avec $p=0,49$.

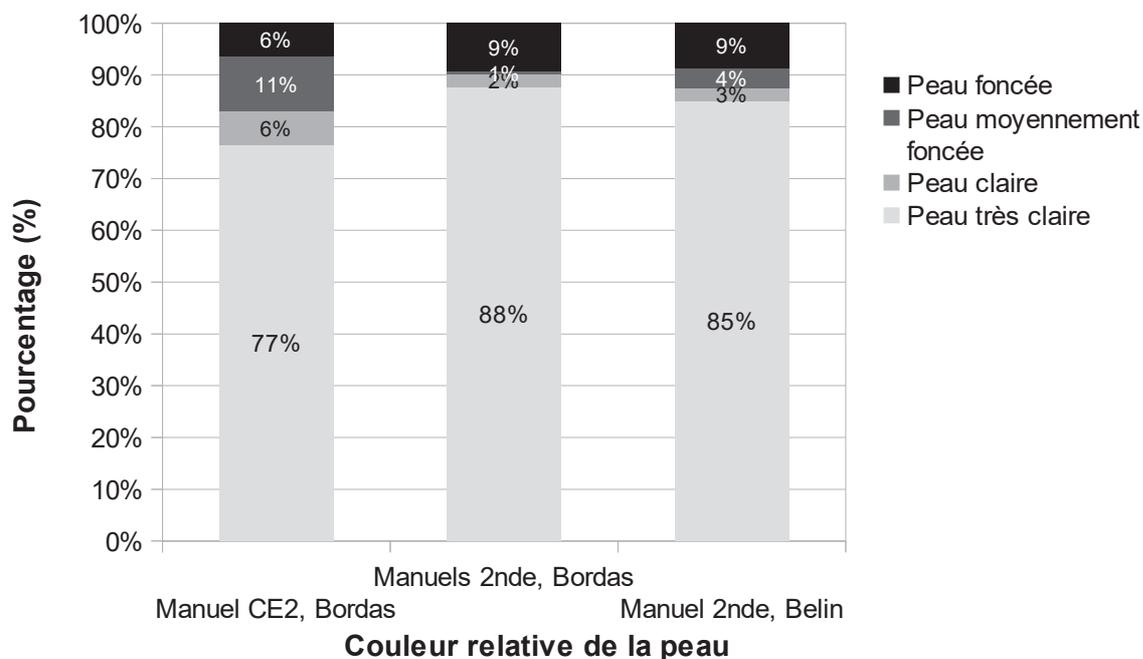


Illustration 14: Diagramme représentant le pourcentage de personne selon la couleur de leur peau représentées dans trois manuels scolaires

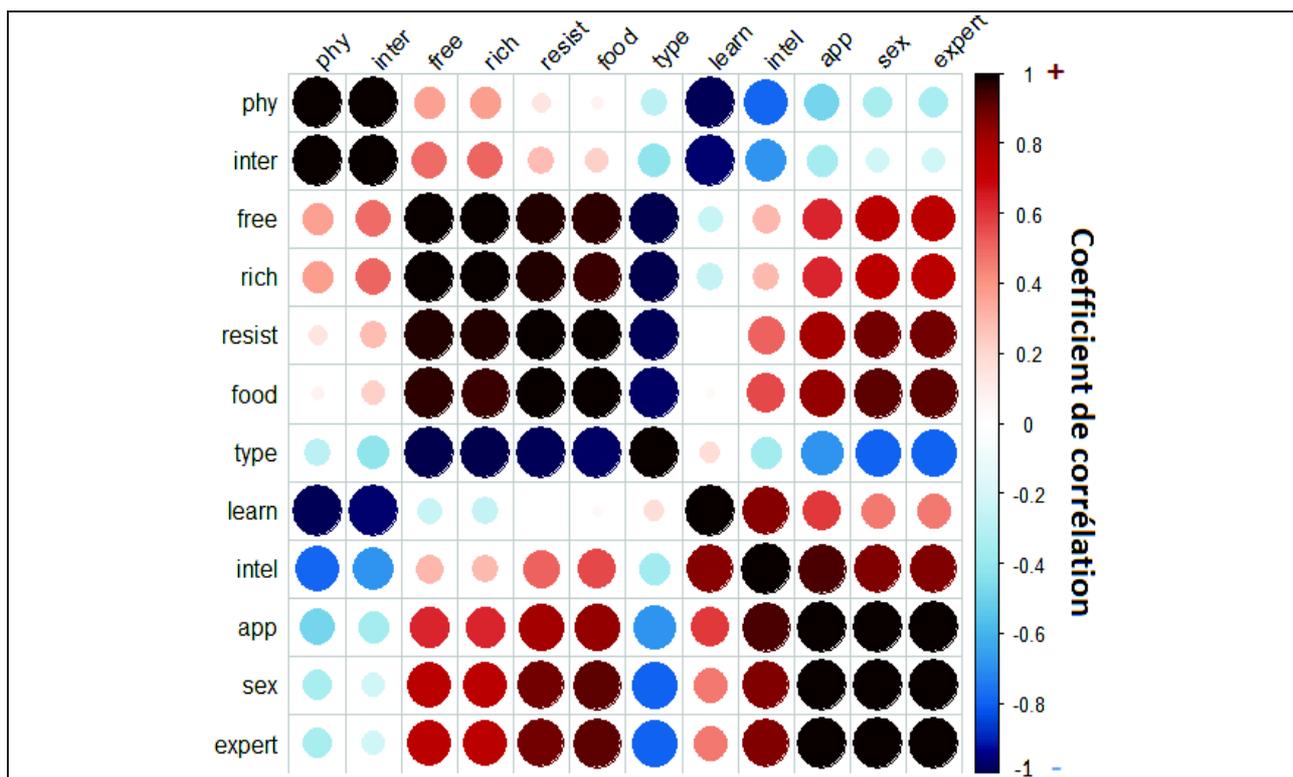


Illustration 15: Corrélogramme obtenu après calcul d'une matrice de corrélation pour l'ensemble des variables.

La couleur rouge désigne les coefficients de corrélation positifs, et la bleue les coefficients négatifs. Plus les cercles ont un diamètre important plus cela signifie que le coefficient de corrélation s'éloigne de zéro.

app: apparence ; *expert*: niveau d'expertise ; *food*: qualité de l'alimentation ; *free*: temps libre ; *intel*: activité intellectuelle ; *inter*: relation interpersonnelle, *learn*: apprentissage ; *phy*: activité physique ; *resist*: résistance ; *rich*: niveau de vie ; *sex*: genre ; *type*: couleur de peau.

Ainsi, pour les deux manuels de 2nde et pour l'ensemble du jeu de données, nous pouvons rejeter H0 et donc valider H1. Il y a donc une proportion plus faible de femmes dans les manuels de 2nde que la population réelle ne le suppose. Le genre des individus présentés dans ces manuels n'est ainsi pas représentatif de la population française.

Concernant les données relatives à la couleur de la peau (*Illustration 14, pXXIII*), bien qu'on ne puisse comparer ces valeurs à des valeurs théoriques, on observe que, quel que soit le manuel, le pourcentage de personnes représentées avec une peau très claire est bien supérieur à celui des autres individus. Une fois encore, il semble que ce soit le manuel de CE2 qui présente les proportions les plus équilibrées. Cependant, en absence de données sur la population française totale, il est impossible de conclure sur la représentativité de cette variable. En outre, c'est également le manuel dans lequel la ségrégation selon la couleur de peau semble la moins marquée, avec un taux de personnes à la peau claire et moyennement foncée de 17% contre 3 et 7% dans les manuels de 2nde Bordas et Belin respectivement.

Analyse des corrélations entre les variables

Tout d'abord, si l'on regarde le corrélogramme issu du calcul des corrélations de Spearman et de Pearson (*Illustration 15, pXXIII*), de nombreux cercles de grands diamètres sont présents. Toutefois, cela correspond aux coefficients de corrélation bruts, et il convient de rester prudent dans leur interprétation. Effectivement, l'amplitude de ces coefficients ne traduit pas forcément une corrélation significative, puisqu'ils sont notamment sensibles à la présence de valeurs manquantes. Or, notre jeu de données en comporte de nombreuses, il faut donc veiller à ne pas surinterpréter ces données. Cependant, les coefficients de corrélation nous ont permis de déterminer le sens de la relation, si elle existe.

Pour obtenir des données plus significatives et robustes, nous avons effectué un test de signification avec les deux méthodes de Pearson et de Spearman. Ces deux méthodes ont apporté des résultats similaires, nous nous concentrerons donc ici sur la seule méthode de Spearman.

Le *Tableau 11 (pXXIV)* regroupe les p-values obtenues avec le test de corrélation de Spearman et le test du χ^2 , selon le manuel considéré. Si on s'intéresse d'abord aux données globales (premier groupe de lignes), on remarque que des corrélations significatives existent, que ce soit avec le genre ou la couleur de peau.

Tableau 11: Tableau présentant l'ensemble des p-values obtenues à l'aide de la corrélation de Spearman et du test du χ^2 , entre le genre et la couleur de peau et les autres variables, selon le manuel considéré. Les p-values significatives au seuil 0,5 sont écrites en rouge, les corrélations significatives retenues sont encadrées

	Genre	Type	Activité physique	Activité intellectuelle	Temps libre	Relations interpersonnelles	Apparence	Apprentissage	Résistance	Niveau d'expertise	Qualité de l'alimentation	Niveau de vie
Total	ch ²	0,0211	0,0750	0,0538	0,0239	0,1392	6,89E-002	0,3637	0,0024	0,1026	NA	1,0000
	Spearman	0,0581	0,0585	0,0407	0,0107	0,0984	0,0000	0,2244	0,0005	0,0441	0,8166	0,9439
type	ch ²	0,0211	0,1377	2,35E-002	0,0035	0,1296	6,14E-003	NA	NA	NA	NA	1,76E-014
	Spearman	0,0581	0,0239	0,0000	0,0590	0,4498	0,3731	0,3559	0,3199	0,0080	0,0002	0,0000
genre	ch ²	0,1604	0,5505	0,0531	0,1388	1,0000	0,0133	0,3502	0,5050	0,6650	NA	1,0000
	Spearman	1,0000	0,3808	0,0239	0,0562	0,9414	0,0040	0,0162	0,0000	0,0000	NA	NA
Manuel CE2 Bordas	ch ²	0,1604	0,5245	0,2551	0,7836	0,5700	0,1463	NA	NA	NA	NA	5,03E-012
	Spearman	1,0000	0,2007	0,8305	0,3715	0,2558	0,6100	0,5884	NA	NA	NA	NA
genre	ch ²	0,04571	0,1574	0,5933	0,2168	0,2116	0,1718	1,0000	0,0220	0,1926	1,0000	1,0000
	Spearman	0,0282	0,1204	0,5003	0,1146	0,1464	0,0563	0,9696	0,0042	0,0867	0,8135	0,8166
Manuel 2nde Bordas	ch ²	0,4571	0,03059	5,76E-006	2,79E-004	0,1815	0,9373	NA	NA	NA	NA	2,22E-16
	Spearman	0,0282	0,0123	0,0000	0,0052	0,1331	0,5438	NA	0,1853	0,0090	0,0000	0,0020
genre	ch ²	0,4337	0,7014	0,0674	0,0782	0,4394	0,4214	1,0000	1,0000	0,0002	0,3173	0,9099
	Spearman	0,4769	0,5360	0,0388	NA	0,2817	0,1506	0,4366	0,4262	NA	0,3714	NA
Manuel 2nde Belin	ch ²	0,4337	0,0723	0,0027	9,49E-007	0,3291	0,0002	NA	NA	<2,2E-16	0,3916	2,139E-5
	Spearman	0,4769	0,0205	0,0003	NA	0,1764	0,1764	NA	0,0318	NA	0,0318	NA

Le genre est significativement corrélé avec l'activité intellectuelle, l'utilisation du temps libre, l'apparence et la résistance, avec des p-values (test du χ^2) de 0,053, 0,023, $6.E^{-5}$ et 0,0024 respectivement. La corrélation est particulièrement marquée avec l'apparence, en effet, sur la totalité des images étudiées, la valeur « 0 » n'a été attribuée qu'une seule fois à un homme. La corrélation avec l'activité intellectuelle a été conservée, cependant, il convient de noter que la p-value au test du χ^2 est à la limite du seuil α .

Pour pouvoir déterminer le sens de ces corrélations, il faut mettre en lien coefficients de corrélation et p-values (*Illustration 15 et Tableau 11*). Pour l'activité intellectuelle, le coefficient est positif, cela signifie que genre et fréquence de l'activité intellectuelle évoluent conjointement, et donc, les femmes étant codées par la valeur « 0 », elles sont plus souvent représentées selon le critère « 0 » de l'activité intellectuelle, c'est-à-dire ne pratiquant pas une telle activité. De même pour les trois autres variables, la relation est toujours positive, ce qui signifie que, pour ces variables, les femmes sont représentées significativement plus souvent en accord avec les stéréotypes de leur genre : si elles sont en temps libre, elles effectuent des tâches ménagères, elles sont représentées préférentiellement de manière gracieuse, et sont plus représentées blessées ou malade que leurs homologues masculins.

En outre, on observe que la couleur de peau est également corrélée de manière significative avec certains paramètres. Comme pour les femmes, la variable « couleur de la peau » est significativement corrélée à l'activité intellectuelle, avec une p-value faible ($2,352.E^{-5}$), excepté que cette fois, le coefficient de corrélation est négatif. Ainsi, les personnes représentées avec la peau foncée (« 4 ») ont tendance à avoir la valeur « 0 » pour l'activité intellectuelle. Cela signifie que les individus ayant la peau plus foncée sont moins souvent représentés en train de pratiquer une activité intellectuelle que les personnages à la peau claire. La couleur de la peau est également corrélée de manière très significative avec le niveau de vie, le coefficient de corrélation étant négatif, les personnes de couleurs sont plus souvent représentées dans des contextes de pauvreté, voir de famine, que les autres individus.

Ensuite, si l'on s'intéresse aux corrélations selon le manuel, on remarque que le livre de CE2 contient bien moins de corrélations significatives, puisque seule l'apparence est corrélée avec le genre. Cette relation est une fois encore positive (données non montrées), ce qui amène à la même conclusion que précédemment, à savoir que les femmes sont plus souvent représentées de manière gracieuse que le reste des personnages.

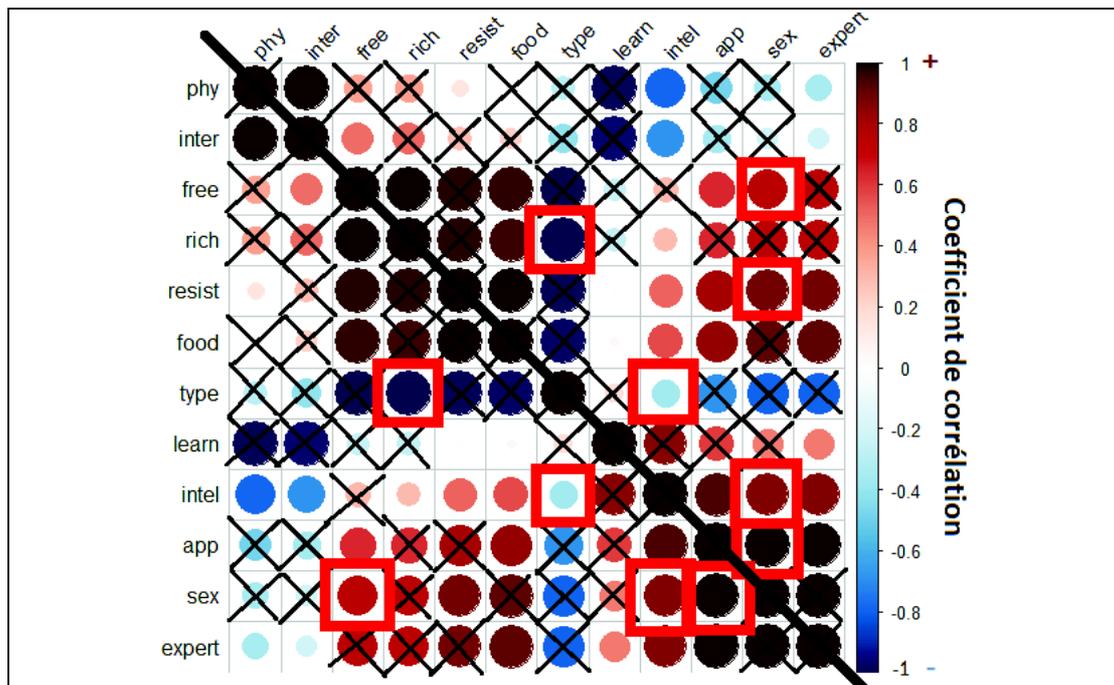


Illustration 16: Corrélogramme obtenu après calcul d'une matrice de corrélation pour l'ensemble des variables, sur lequel les corrélations non significatives ont été barrées, et où les corrélations significatives et reliées aux stéréotypes étudiés ont été encadrées en rouge.

Les cercles de couleur rouge désignent les coefficients de corrélation positifs, et les bleus les coefficients négatifs.

Plus les cercles ont un diamètre important plus cela signifie que le coefficient de corrélation s'éloigne de zéro.

app: apparence ; expert: niveau d'expertise ; food: qualité de l'alimentation ; free: temps libre ; intel: activité intellectuelle ; inter: relation interpersonnelle, learn: apprentissage ; phy: activité physique ; resist: résistance ; rich: niveau de vie ; sex: genre ; type: couleur de peau..

Le manuel de Seconde édition Bordas est visiblement celui qui présente le plus grand nombre de corrélations significatives avec une relation genre / résistance, et cinq corrélations significatives avec la couleur de la peau : couleur et genre, couleur et activité physique, couleur et activité intellectuelle, couleur et utilisation du temps libre, et enfin couleur et niveau de vie. Le constat est le même que précédemment concernant activité intellectuelle et niveau de vie. La forte corrélation négative avec l'utilisation du temps libre est reliée au niveau de richesse. En effet, dans ce manuel se trouvent d'assez nombreuses photographies de villageois africains subsahariens vivant dans des conditions de pauvreté, et s'occupant de leurs champs, ou de préparer la nourriture.

Contrairement aux observations précédentes, il existe également une corrélation positive entre couleur de la peau et activité physique. Cela suggère que les individus de couleur foncée sont principalement représentés dans les scènes sportives, ou nécessitant un effort physique, ce qui correspond à un stéréotype très répandu sur les prétendues capacités sportives des personnes de couleurs, et plus particulièrement d'origine africaine subsaharienne.

Enfin, dans ce manuel il existe également une corrélation négative entre couleur de peau et genre. Cette information peut paraître étonnante, mais cela traduit en réalité un phénomène assez simple : lorsque les éditeurs mettent un individu de couleur dans leurs manuels, ce sera le plus souvent une femme, dans notre échantillon généralement soit une femme pauvre africaine subsaharienne, soit une lycéenne ou une sportive.

Dans le troisième et dernier manuel scolaire, on retrouve les deux corrélations négatives entre couleur de peau et niveau de vie, traduisant d'une utilisation principale des personnes de couleurs lors des chapitres traitant des enjeux planétaires contemporains.

L'Illustration 16 présente les corrélations significatives que nous venons d'étudier. On remarque que la plupart de corrélations *a priori* ont été barrées, car le test statistique a révélé l'absence de significativité. Cela peut être interprété en considérant le faible nombre d'observations concernant certains paramètres, qui a probablement engendré un biais en surestimant la similitude des distributions.

DISCUSSION

Les stéréotypes de genre

Ainsi, il apparaît d'une part que d'une manière générale, dans l'échantillon de manuels scolaires utilisés, les femmes sont très fortement sous-représentées par rapport au sex-ratio réel de la population. Ce constat est déroutant dans la mesure où la plupart des enseignants sont sensibilisés à la question de l'égalité femme/homme, et qu'ils sont les acteurs principaux, avec les parents d'élèves, de la formation des jeunes. Les enseignants sont porteurs des valeurs de la République, et l'égalité des sexes fait partie des valeurs fondamentales de notre République.

En outre, cette non conformation du contenu des manuels avec la réalité de notre société ne peut être imputée à des nécessités spécifiques de la discipline, contrairement à d'autres, comme l'Histoire ou le Français, qui sont en partie limitée par l'authenticité des ressources qui s'inscrivent dans leur époque.

Et le constat ne se limite pas à cette sous-représentation quantitative, puisque malgré le faible échantillon de manuels étudiés et le peu de variables analysées, trois stéréotypes sociétaux relatifs au genre ont été mis en lumière. Les femmes y sont représentées de manière significative comme d'une part des mères, des ménagères qui s'occupent des tâches domestiques [Mattu and Hussain, 2003], et d'autres part comme des être fragiles et gracieux, et ce malgré des efforts certains pour montrer des femmes actives, compétitives, etc. Mais si il est vrai que les femmes sont statistiquement autant représentées réalisant un effort physique que les hommes, nous pouvons noter que bien souvent celui-ci reste stéréotypé avec des hommes qui jouent au foot, au rugby, font du ski, et des femmes qui font de la danse, de la gym, du footing. Il y a donc également une véritable sous-représentation qualitative des femmes dans ces manuels.

On notera tout de même une inversion de tendance dans cette étude, mais également à plus grande échelle depuis quelques années, concernant les capacités cognitives des femmes. En effet, les femmes sont de plus en plus associées à la réussite scolaire dans l'imaginaire collectif, et les conséquences se font déjà ressentir dans les établissements scolaires. Puisqu' il est important de veiller à ne pas dissocier ce stéréotype du genre féminin pour mieux l'associer au genre masculin, car un stéréotype, quel que soit la personne visée, ne peut qu'être néfaste [Bouchard et Saint-Amant, 2017].

D'autres stéréotypes attendus n'ont également pas été observés, mais il est important de remarquer qu'en raison d'un grand nombre de données manquantes, les tests effectués n'ont pas toujours pu avoir une puissance satisfaisante, avec des corrélations qui n'ont pas pu être testées. Ainsi, la présence dans ce faible échantillon de trois stéréotypes extrêmement rétrogrades est déjà un constat relativement alarmant, d'autant plus en considérant que des tests plus puissants et un nombre accru de répliqués auraient potentiellement permis de découvrir d'autres relations.

Les stéréotypes ethniques

Dans cette étude, seuls les stéréotypes liés à la couleur de la peau ont pu être appréhendés. Cependant, cela apporte déjà de nombreuses informations, et suscite autant de nouvelles questions.

De la même manière que pour les stéréotypes de genre, les stéréotypes basés sur la couleur de la peau sont encore largement présents dans notre société, mais comme notre étude le montre, ils ne sont pas forcément là où on les attendrait le plus. Il paraissait aberrant de prime abord que les manuels scolaires, rédigés par des éditeurs spécialisés, avec la participation active d'enseignants, puissent contenir des stéréotypes aussi affligeants qu'une activité intellectuelle modérée chez les personnes de couleurs. De la même manière, l'image du « noir », de « l'africain » mourant de faim pourrait sembler plus que dépassée. Et pourtant, la présente étude nous pousse à constater qu'il n'en est rien.

Sur les trois manuels étudiés, un seul évite l'écueil du racisme ordinaire, ou du racisme par omission. Les deux autres les transmettent insidieusement, avec des valeurs très significatives et qui pourtant passent inaperçues auprès des enseignants qui les utilisent (et qui les mettent en place).

En outre, cela n'est pas étudié quantitativement, mais la plupart des personnes de couleurs représentées dans les manuels scolaires de notre échantillon (outre ceux qui ne sont là que pour illustrer la pauvreté) apparaissent sur des photographies de groupe, symbole de la diversité. La grande majorité des individus représentés seuls sont des personnes de type européen. Et sur les rares images où une personne à la peau foncée apparaît seule, c'est un-e sportif-ve. Les adultes de couleurs sont quant à eux, pour ainsi dire, absents de notre échantillon, alors que de nombreux adultes dits « blancs » sont présentés dans les fiches métiers.

Des différences selon les manuels

L'étude a cependant permis de constater que tous les manuels scolaires n'étaient pas égaux devant la prise en compte et la lutte contre le *curriculum* caché.

Le manuel scolaire de CE2 est en effet loin de véhiculer autant de stéréotypes que les deux manuels de Seconde. Nous pouvons ainsi émettre l'hypothèse que les professeurs des écoles ont davantage conscience de l'importance de ne pas véhiculer des stéréotypes, en raison de la grande malléabilité des jeunes enfants. Le sex-ratio est parfaitement respecté, aucune corrélation significative n'a été observée concernant les stéréotypes liés à la couleur de la peau. Seul bémol : le stéréotype de la jeune fille gracieuse et élégante persiste alors qu'aucune nécessité ne l'exige.

À l'inverse, le manuel de Seconde des éditions Bordas est celui qui semble le moins représentatif de la population française et véhicule le plus de stéréotypes. La proportion de femmes et de personnes de couleurs est très insuffisante, les experts présentés dans les fiches métiers sont principalement des hommes de type européen, etc.. Il est possible que les enseignants du secondaire et plus particulièrement du lycée, considèrent leurs élèves suffisamment matures et imaginent ainsi que ces questions deviennent obsolètes à partir d'un certain âge. Mais comment peut-on espérer arriver à 100% d'une classe d'âge au baccalauréat si, dès le début du lycée, on exclut inconsciemment les trois quarts des élèves en leur faisant comprendre qu'ils ne font pas partie de ce monde là ?

Certains pensent effectivement que cela n'a pas d'incidence sur le développement des élèves, ce qui est faux. Comme nous avons pu le voir dans notre première partie, de nombreuses études ont démontré que l'existence même d'un stéréotype peut influencer un enfant, et aura donc un impact sur le futur adulte qu'il deviendra. Et cet effet est d'autant plus important que les jeunes sont constamment abreuvés de ces stéréotypes, que ce soit par la télévision, la radio, les livres, leurs parents, et comme nous l'avons vu, leurs enseignants [Evans, 1998][Narahara, 1998].

Conclusion

Ainsi, nous avons vu que les manuels scolaires véhiculent à notre insu de multiples représentations sociales stéréotypées et par conséquent rétrogrades qu'elle vise les femmes, les personnes de couleurs ou n'importe quel groupe.

Bien qu'une analyse plus approfondie permettrait sans nul doute de préciser nos observations, il apparaît déjà primordial que les enseignants aient conscience de l'existence de ces stéréotypes, car le *curriculum* caché dépend non seulement de nos représentations, mais aussi de toutes ces ressources que nous proposons aux élèves, et seule une analyse rigoureuse et une vigilance constante permet de déceler ces notions invisibles. Et si cela semble maîtrisé par les enseignants du primaire, il est évident qu'un long chemin reste cependant à parcourir pour la majorité du corps enseignant et des éditeurs concernés.

Bibliographie

- A. ARMAND**, 2011. *Les questions pédagogiques et curriculaires au cœur de la politique d'éducation prioritaire ?*, **Revue française de pédagogie**, No 117, pp.37-46 (ISBN : 978-2-84788-353-4)
- P. BOUCHARD AND J.-C. SAINT-AMANT**, 1993. La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes. **Recherches féministes**, Vol. 6, No 2, pp.21-37 (ISSN 1705-9240)
- P. BOURDIEU**, 1979. *Les trois états du capital culturel*, **Actes de la recherche en sciences sociales**, Vol. 30, pp.3-6
- M. CACOUAULT-BITAUD, M.-J. DA COL RICHEL, M. FERRAND, et al.**, 2004. *La mixité dans l'éducation Enjeux passés et présents*, **Lyon : ENS Édition**. 240p. (Sociétés, espace, temps, ISBN : 2-84788-061-5)
- J.-P. CAILLE**, 2014. *Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale*, **Éducation & Formations**, No 85, pp.5-30
- V. CASTELLOTTI and D. MOORE**, 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements*, **Conseil de l'Europe, Strasbourg**, 29p.
- B. C. CRUZ**, 1994. *STEREOTYPES OF LATIN AMERICANS PERPETUATED IN SECONDARY SCHOOL HISTORY TEXTBOOKS*, **LATINO STUDIES JOURNAL**, Vol. 1, No.1, pp.51-67
- E. DARÉOUX**, 2007. *Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants*, **Empan**, No 65, p.89-95 (ISBN : 9782749207346)
- F. DEFRESNE and J. KROP**, 2016. *LA MASSIFICATION SCOLAIRE SOUS LA VE RÉPUBLIQUE une mise en perspective des statistiques de l'Éducation nationale (1958-2014)*, **Éducation & Formations**, No 91, pp.5-20

- DESERT, J.-C. CROIZET, J.-P. LEYENS**, 2002. La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité, **L'année psychologique**, Vol.102, No 3, pp.555-576
- J. EVANS**, 1998. 'Princesses are not into war 'n things, they always scream and run off': Exploring gender stereotypes in picture books, **Reading**, pp.5-11
- A. FEYFANT**, 2016. *La différenciation pédagogique en classe*, **Dossier de veille de l'IFÉ**, No 113, 32p.
- G. HAARSCHER**, 2011. *La laïcité*, **PUF**
- A. HARAMEIN, W. HUTMACHER and P. PERRENOUD**, 1979. *Vers une action pédagogique égalitaire : pluralisme des contenus et différenciation des interventions*, **Revue des sciences de l'éducation**, Vol. 5, No 2, pp.227-270
- P. HUGUET and I. RÉGNIER**, 2007. *Stereotype Threat Among Schoolgirls in Quasi-Ordinary Classroom Circumstances*, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 99, No 3, pp.545–560
- M. ICHOU**, 2013. *Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège*, **Revue française de sociologie**, Vol. 54-1, pp. 5-52 (ISBN : 9782724633375)
- D. JODELET**, 2003. *Les représentations sociales*, **Presses Universitaires de France « Sociologie d'aujourd'hui »**, 7e éd., p.45-78 (ISBN : 9782130537656)
- F. KNITTEL and B. CASTETS-FONTAINE**, 2015. *Le système scolaire en France du XIXe siècle à nos jours*, **Paris : Ellipses Marketing**, 192p. (ISBN : 9782340006416)

- M. LABELLE**, 2006. *Un lexique du racisme : étude sur les définitions opérationnelles relatives au racisme et aux phénomènes connexes*, **UNESCO-SHS et CRIEC**, 49p.
- A. LÉON and P. ROCHE**, 2003. *Histoire de l'enseignement en France, 10e éd. mise à jour*, Paris : Presses universitaires de France, 128p. (Que sais-je ?, No 393, ISBN : 2-13-053706-5)
- J. Z.LI, D. M. ABSHER, H. TANG, A. M. SOUTHWICK, A. M. CASTO, S. RAMACHANDRAN, Ho. M. .CANN, G. S. BARSH, M. FELDMAN. L. L. CAVALLI-SFORZA, R. M. MYERS**, 2008. *Worldwide Human Relationships Inferred from Genome-Wide Patterns of Variation*, **Science**, Vol. 318, pp.1100-1104 (DOI: 10.1126/science.1153717)
- E. LOARER**, 1998. *L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser*, **Revue française de pédagogie**, No 122, pp.121-161
- A.MATTU AND N. HUSSAIN**, 2003. *Gender Biases and Stereotypes in School Texts, The Subtle Subversion—The State of Curricula and Textbooks in Pakistan*, chapter 7
- O. MAULINI**, 1997. *Le paradoxe de l'innovation Changer l'école : pour l'éloigner ou la rapprocher des familles ?*, **Université de Genève**, 11p.
- O. MAULINI**, 2000. *Généraliser la pédagogie différenciée : un paradoxe et un défi pour les institutions scolaires L'exemple de la Rénovation de l'école primaire genevoise*, **Université de Genève**, 6p

- P. MERLE**, 2002. *DÉMOCRATISATION OU ACCROISSEMENT DES INÉGALITÉS SCOLAIRES ? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998)*, **Institut national d'études démographiques (INED)**, Vol.57, pp.633-659 (ISSN : 0032-4663)
- M. M. NARAHARA**, 1998. *Gender Stereotypes in Children's Picture Books*, **ERIC**, 23p
- R. ROSENTHAL and L. JACOBSON**, 1968. *Pygmalion in the classroom*, **The urban review**, pp.16-20
- M. SAFI and P. SIMON**, 2013. *Les discriminations ethniques et raciales dans l'enquête Trajectoires et Origines : représentations, expériences subjectives et situations vécues*, **Économie et Statistique**, Vol.464, No 1, pp.245-275
- S. SPENCER, C. STEELE and D. Quinn**, 1999. *Stereotype Threat and Women's Math Performance*, **Journal of Experimental Social Psychology**, No 35, pp.4-28
- C. STEELE and J. ARONSON**, 1995. *Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans*, **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol.69, No 5, pp.797-811
- F. TAYLOR**, 2003. *Content Analysis And Gender Stereotypes In Children's Books*, **Teaching Sociology**, Vol. 31, pp.5-22
- D. TROUILLOUD and P. SARRAZIN**, 2003. *Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs*, **Revue Française de Pédagogie**, No 145, pp.89-119
- L.-A. VALLET and M. SELZ**, 2007. *Évolution historique de l'inégalité des chances devant l'école : des méthodes et des résultats revisités*, **Éducation & formations**, No 74, pp.65-74

M. VINSON and S. ELANDOULSI, 2014. *Curriculum et construction différentielle des savoirs selon le genre en EPS*, **Questions Vives [En ligne]**, No 22, mis en ligne le 16 février 2015, consulté le 30/01/2017. URL : <http://questionsvives.revues.org/1636> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1636

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, 2004. *L'évolution du système éducatif de la France*, Rapport National, 119p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, 2016. *FILLES ET GARÇONS sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 28p. (ISBN : 978-2-11-139155-0)

(1) MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Education.gouv.fr **[en ligne]**. Disponible sur : <<http://www.education.gouv.fr/>> (consulté le 16/02/2017)

(2) MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Eduscol, **[en ligne]**. Disponible sur : <<http://eduscol.education.fr/>> (consulté le 16/02/2017)

(3) R Development Core Team (2008). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, URL <http://www.R-project.org>.

(4) INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ETUDES ECONOMIQUES. Insee.fr **[en ligne]**. Disponible sur : <<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1892086?sommaire=1912926>> (consulté le 14/05/2017)

(5) INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ETUDES ECONOMIQUES. Insee.fr **[en ligne]**. Disponible sur : <<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1374019?sommaire=1374025>> (consulté le 14/05/2017)

Manuels scolaires :

R. TAVERNIER, B. CALMETTES, J. LAMARQUE, M. MARGOTIN-PASSAT, M.-A.

PIERRARD, 2009. *Sciences expérimentale et technologie, CE2 Cycle 3.*

Bordas

C. LIZEAUX, D. BAUDE, C. BRUNET, et al., 2010. *SVT 2nde, SCIENCES de la VIE*

et de la TERRE. Bordas

A. DUCO, A. CHARPENTIER, F. CELLE, et al., 2010. *SCIENCES DE LA VIE ET DE*

LA TERRE, 2nde SVT. Belin

Résumé

Le but de cette étude était de déterminer dans quelle mesure les enseignants peuvent avoir une influence sur les résultats de leurs élèves et cela sans même en avoir conscience. Dans un premier temps, nous avons cherché à comprendre de quelle manière le Système Éducatif français avait évolué au cours des siècles pour aboutir au système inclusif actuel, avec toute l'hétérogénéité qu'il comporte. Cela nous a amené à nous questionner d'une part sur les moyens et outils permettant de palier à ces inégalités, et d'autre part sur la part de responsabilité des enseignants. Pour répondre à cette question, nous avons travaillé sur les stéréotypes véhiculés par les enseignants, et plus particulièrement sur les stéréotypes de genre et d'ethnie. Nous avons alors mis en place une expérimentation basée sur des études de contenus, les supports utilisés étant trois manuels de SVT. Nous avons alors construit des tableaux de codages pour pouvoir tester l'occurrence des deux stéréotypes dans les manuels. Nos résultats montrent que ceux-ci donnent une vision stéréotypée du monde. La proportion de femmes présentées dans ces manuels n'est pas représentative de la population. En outre, les femmes et les personnes de couleurs apparaissent principalement dans des contextes stéréotypés, les femmes faisant le ménage, les personnes de couleurs du sport. Cependant, on remarque que tous les manuels ne véhiculent pas le même degré de stéréotypes. Nous avons supposé que les professeurs des écoles étaient plus sensibles à cette menace du fait du jeune âge de leur public.

Mots-clefs : éducation, curriculum caché, stéréotypes, analyse de contenu, manuels scolaires

Abstract

The aim of this study was to determine how teachers could influence students results without even knowing. First we have tried to understand how did the French Educational System evolve along centuries, leading to the inclusive, heterogeneous one we know now, and how this could be linked with scholar inequalities. Then, we have looked for pedagogical and didactical solutions in order to fight against these inequalities, and tried to understand which part of responsibility could have teachers in these ones. So as to answer this question, we focused on the stereotypes we are carrying when teaching. The experiment we carried out consisted in content analyses of scholar books. We implemented coding frames in order to test the occurrence of gender and ethnic stereotypes in books. The content analyses have been carried out on three sciences school books. Our results suggest that school books contain both gender and ethnic stereotypes. First, there is fewer women in books than in reality. What's more, women and black people aren't randomly distributed in the books but appeared more significantly in stereotyped context such as sport for black people, or cleaning for women. We conclude that even now, scholar books are highly stereotyped, even more in high school. We supposed primary school teachers are more likely to be wise against stereotypes, and so must be every single teacher.

Key words : education, hidden curriculum, stereotypes, content analyses, scholar books