

Avant-propos

Au printemps 2014, l'Université de Genève m'a décerné un Certificat complémentaire en enseignement primaire, attestant de mes capacités, mais surtout de mes compétences à enseigner.

J'ai obtenu mon premier poste comme enseignant généraliste remplaçant d'une classe de 6PH¹ pour l'année scolaire 2014–2015, et je suis actuellement titulaire d'une classe de 8PH genevoise.

Au cours de ma formation, je me souviens avoir été sensibilisé à la diversité culturelle, à la considération de l'« autre-différent », à la réflexion sur ma posture vis-à-vis de la construction d'une identité professionnelle. Je me souviens d'un de mes professeurs qui disait : « pourquoi enseigner à des enfants qui réussissent ? Il devient intéressant de le faire pour ceux qui n'y parviennent pas ! ». C'est la complexité qu'enferme cet énoncé qui m'a convaincu d'enseigner. Plus tard, c'est l'enseignement qui m'a persuadé de comprendre comment

1. Primaire Harmos.

et pourquoi j’enseignais. Il est évident que ma vision a évoluée. J’ai été étonné de constater la transformation de ma propre personne, de ma propre identité. Mais, c’est le passage dans le métier – en tant que professionnel – qui m’a d’autant plus surpris. C’est en côtoyant ma salle des maitres, lors des entretiens avec ma direction, dans les échanges avec mes collègues ou encore dans les relations avec mes élèves et leurs parents que j’ai réalisé que mon rôle se définissait, avant tout, dans un système de contraintes normatives auxquelles je devais me référer et que ces contraintes modifiaient fondamentalement l’usage des savoirs que je venais d’acquérir. C’est face à ces contraintes que je comprends « l’enseignement »... et que je me permets, d’une certaine façon, de critiquer ce qui m’arrive !

L’aide aux élèves en fonction de leurs difficultés ainsi que l’optimisation des conditions de la réussite scolaire demeurent deux des grandes prérogatives des politiques éducatives actuelles pour la lutte contre l’échec scolaire. La participation des acteurs à ce combat reste essentielle. Leur degré d’implication est étroitement lié aux représentations que chacun se fait de cette difficulté scolaire², de son impact et des solutions envisageables pour la combattre.

Le présent ouvrage constitue une version remaniée d’un travail de mémoire réalisé pour l’obtention du Master en enseignement primaire de l’Université de Genève (Serir & Wioska, 2015). Dans le cadre de ce travail, nous avons interrogé certaines représentations des enseignants du primaire, concernant leurs perceptions de l’origine de la difficulté scolaire des élèves.

L’objet de cette recherche a suscité chez nous un intérêt du fait des différentes observations que nous avons faites ces dernières années sur le terrain. Au cours de notre cursus universitaire, nous avons réalisé plusieurs stages dans différentes écoles et effectué un nombre important de remplacements. Nous avons côtoyé diverses écoles et pu être en contact avec de nombreux enseignants, différents par leur

2. L’introduction apporte un éclairage à la définition de ce concept.

âge, leur ancienneté, leurs origines, leurs affectations et responsabilités au sein des établissements. Durant cinq années de formation, notre « statut » a évolué, passant de stagiaire à remplaçant puis enseignant. Nous avons eu des rapports différents avec les acteurs scolaires, faisant jaillir de nouveaux questionnements. Plus précisément, nous nous sommes rendus compte qu'il existait un décalage entre ce qu'il se disait dans les bulletins scolaires, lors des entretiens de parents et ce que nous pouvions ouïr dans les salles des maîtres, ou lors de nos échanges remplaçant–enseignant, sur les raisons des difficultés des élèves. Nous avons été surpris par certains propos, concernant les élèves, leur famille et leur origine, justifiant leurs difficultés.

La recherche se centre sur un aspect précis lié à nos observations, en rapport à la représentation des professionnels face à la difficulté scolaire. Le travail s'est focalisé sur deux axes :

- La mise en évidence des justifications des enseignants concernant la difficulté scolaire et le recours à d'éventuels préjugés, stéréotypes et catégories afin d'en imputer les causes.
- L'étude du rapport des professionnels à l'idéologie dominante de l'école : ce rapport questionne l'existence d'un décalage entre les types de discours (Payet, 1995 ; Scott, 2009), influence l'explication des causes de la difficulté scolaire et entraîne finalement l'édification d'une relation quelque peu paradoxale entre l'école et les familles (Payet & Giuliani, 2014).

Il convient de préciser que cette recherche a constitué l'étude d'une représentation subjective des enseignants. Les différents résultats ne sont en aucun cas issus de l'observation *in situ* d'une réalité de terrain. En effet, l'approche méthodologique de la recherche n'a pas permis d'étudier les différents acteurs et leurs discours dans leur contexte de production, ni d'observer les relations familles–école dans leur complexité globale.

Que les lecteurs ne se méprennent pas, cet ouvrage ne s'oriente aucunement vers une logique de dénonciation ou de mise en évidence

des responsabilités – il succomberait alors à une « sociologie de l'exception » (Pessin, 2004). Au contraire, il cherche à comprendre comment les représentations se forment, se déforment, s'ébranlent ou se consolident, au travers de leurs interactions avec certaines pratiques normalisatrices et normalisées (Becker, Geer, & Hughes, 1995 ; Becker, Geer, Hughes, & Strauss, 1977). Comment l'individu, face à l'intrication de son identité, de sa culture, de sa pluralité et de sa différence, se confronte aux conduites conventionnelles, qui se retrouvent rigidifiées sous l'impulsion des institutions (Pessin, 2004) ?