

Françoise CARRAUD

Apprendre et enseigner en ZEP

Écrits par XYZep, voici deux textes proposant un résumé d'une partie de la note de synthèse sur « La recherche en éducation et les ZEP en France » rédigée par Martine Kherroubi et Jean-Yves Rochex et publiée par la *Revue française de pédagogie* en 2002 et 2004 (RFP n° 140 et n° 146). Par sa nature, ce résumé tend à durcir et figer les termes des débats. N'hésitez pas à retourner au texte original, beaucoup plus nuancé, dans lequel vous trouverez aussi les références complètes des enquêtes et travaux ainsi que la bibliographie, tout à fait essentielle.



La note de synthèse est constituée de deux parties intitulées : « Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche » et « Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations ». Pour ce résumé, nous nous sommes intéressés à la seconde partie, c'est-à-dire à l'apprentissage et à l'enseignement en ZEP. Deux questions principales guident ce texte : « comment se construisent les inégalités de réussite scolaire en ZEP ? » et « quelles sont les carrières, les conditions de travail et les épreuves du métier d'enseignant en ZEP ? ».

Apprendre en ZEP

Certaines approches cherchent les causes des inégalités du côté des élèves et de leurs familles, d'autres du côté de l'école, de sa culture et de ses modes de fonctionnement. Nombre de recherches actuelles refusent ces approches unilatérales. Elles tentent de mettre en œuvre une approche relationnelle des inégalités scolaires car elles considèrent que ces inégalités résultent du rapport qui s'établit en situation entre les élèves (et leurs caractéristiques socio-co-

gnitives) et le système éducatif (son fonctionnement et les pratiques professionnelles des enseignants).

Des perspectives de recherche convergentes

De nombreuses recherches ont été réalisées à partir d'observations et d'analyses de situations de classe, en s'intéressant aux processus qui font des élèves de milieux populaires des « victimes privilégiées de l'échec et des inégalités scolaires ». Elles montrent que les enfants de milieux défavorisés mettent en œuvre, pour apprendre, les mêmes processus cognitifs que les enfants favorisés. Mais l'école exige des *savoirs invisibles* propres aux apprentissages scolaires. L'école n'enseigne guère ces savoirs que les enfants défavorisés doivent souvent découvrir et construire seuls, tandis que les enfants favorisés ont pu le faire dans leur environnement familial. Ainsi les enfants de milieux populaires ont, plus que les autres, « à apprendre l'école pour apprendre à l'école ».

Pour étudier ces pratiques concrètes, les chercheurs se réfèrent à des théories de l'apprentissage. Certains font référence aux travaux de psychologie du développement cognitif, d'autres aux travaux de sociologie ou d'anthropologie du langage (en particulier de la culture écrite) ou à

Dans les collèges de ZEP-REP : quelques chiffres

Données extraites de *L'état de l'école*, Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), édition 2005 et de *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, DEP, édition 2005.

En 2004, 707 ZEP (Zones d'éducation prioritaire) existent en France et 809 REP (Réseaux d'éducation prioritaire). 876 collèges sont en ZEP. Cela représente 444 049 collégiens soit 17 % des effectifs du secteur public.

Si l'on totalise les collèges de ZEP et de REP le nombre de collèges passe à 1 100 c'est-à-dire 557 000 collégiens soit 21,4 % des effectifs du secteur public (en 2002 ils représentaient 20 % des effectifs).

Près de deux tiers des élèves des collèges ZEP (64 %) ont des parents ouvriers ou inactifs (ils sont seulement 38 % hors ZEP). Dans les REP les situations sociales des familles apparaissent moins défavorisées.

Dans les collèges de ZEP-REP, il y a en moyenne 22,2 élèves par classe (hors éducation prioritaire ils sont 24,5). Les dotations horaires des collèges de ZEP-REP font apparaître en moyenne 10 % d'heures d'enseignement par élève en plus.

Dans les collèges de ZEP-REP, un quart des enseignants (25 %) ont trente ans ou moins (ils sont 15 % du même âge en dehors de l'éducation prioritaire). Dans ces collèges, 34 % des enseignants sont présents depuis deux ans ou moins (ils sont 29 % dans ce cas en dehors de l'éducation prioritaire).

À la fin de la troisième, environ un quart des élèves de ZEP-REP (25,7 %) ne maîtrisent pas ou mal les compétences générales corres-

la spécificité de l'activité et du savoir mathématiques. Tous insistent sur le fait que les savoirs scolaires nécessitent un travail de mise à distance (de décontextualisation et recontextualisation) des savoirs de l'expérience ordinaire. Dans l'expérience ordinaire, la visée de réussite est première alors que pour les apprentissages scolaires, celle de compréhension est essentielle.

Les caractéristiques sociocognitives des élèves de milieux populaires

Par leur expérience sociale et familiale, par leurs modes de socialisation cognitive et langagière, les élèves sont inégalement préparés aux transformations du rapport au temps, au langage et au monde nécessaires aux apprentissages scolaires. Pour les élèves de milieux populaires, il est plus difficile de constituer la langue comme objet de description et d'analyse, de centrer son attention sur les aspects formels de la langue en mettant à distance le contenu référentiel des énoncés. De même, confrontés aux tâches scolaires, ils cherchent souvent à suivre les instructions, à s'acquitter des tâches sans s'interroger suffisamment sur ce qu'ils doivent comprendre et apprendre. Ils pensent que la rapidité est un critère de réussite. Ils prélèvent les informations de manière peu sélective, ils privilégient les procédures familiales et ont du mal à en changer. Ils sont très dépendants de l'adulte. Ils sont peu entraînés à réguler eux-mêmes leur conduite et à valider ou vérifier leurs manières de faire. Ils décrivent leurs journées de classe en juxtaposant le récit de tâches parcellaires, d'anecdotes sans pouvoir les référer à des visées d'apprentissage. Ils savent ce qu'ils ont fait mais pas ce qu'ils ont appris. Ils conçoivent le travail scolaire comme un travail d'exécution et voient les notes comme la sanction d'une présence et de l'accomplissement de tâches et non comme le résultat d'un travail et d'un effort intellectuels. Ils sont comme « des travailleurs de base cherchant à réduire la pression institutionnelle et à passer du bon temps dans un lieu qui est pour eux un lieu de socialisation tout autant sinon plus qu'un lieu de travail ». Quand ils font l'expérience que l'observation des règles de conduite ne suffit pas à garantir la réussite scolaire ou que les notes obtenues ne sont pas proportionnelles à la quantité de travail fourni, ils éprouvent fréquemment un fort sentiment d'injustice. Ce sentiment d'injustice, voire d'humiliation, peut les conduire à l'indiscipline, à l'absentéisme, voire au décrochage. Ils interprètent les évaluations, sur le seul registre personnel ou interpersonnel : si les résultats ne sont pas bons ce n'est pas le travail qui est en cause mais les personnes (les élèves se jugent eux-mêmes « pas faits pour les études » ou déclarent les enseignants injustes, méchants, racistes...).

Les travaux sur les malentendus et « résistances » propres aux élèves de milieux populaires commencent à être connus à propos de la lecture-écriture. Ils le sont moins concernant les maths. Ceux qui existent montrent que, pour les élèves en difficulté, il peut ne pas y avoir de rapport entre les situations d'action qui visent à donner un sens au travail et le savoir mathématique institutionnalisé. Ils ne font que résoudre le problème posé sans avoir le projet de réutiliser

l'expérience ou le savoir acquis. Plus qu'ailleurs les enseignants devraient instaurer une dialectique entre logique de réussite et logique de compréhension, entre approche fonctionnelle et approche réflexive.

Des pratiques de classes qui marquent les différences

Ces malentendus sociocognitifs ne sont pas des difficultés en soi, ils dépendent aussi de leurs reconnaissances et modes de traitement par les professionnels de l'institution scolaire. L'institution scolaire et ses agents présupposent et requièrent de tous les élèves des compétences qu'ils ne pensent pas, ou ne parviennent pas, à construire chez ceux qui ne les possèdent pas. En effet, ils en méconnaissent l'importance et la difficulté, ou ont tendance à les considérer comme allant de soi, ou encore échouent à les construire.

L'opacité des exigences de l'apprentissage est réelle tant pour les enseignants que pour les élèves. Les enseignants peuvent méconnaître la nécessité de travailler à faire reconnaître l'enjeu d'apprentissage. Tel est souvent le cas lorsque le souci d'enrôler les élèves, de susciter leur motivation, de donner du sens aux apprentissages (avec la mise en œuvre de « méthodes actives » ou de la « pédagogie de projet ») renforce la tendance des élèves à se mobiliser sur une logique de réussite et d'effectuation des tâches au détriment d'une logique de compréhension. Certains modes de faire enseignant pêcheraient par « sous-ajustement didactique » : ils proposent des tâches ou des situations trop ouvertes, trop floues ou trop larges. D'autres pêcheraient par « sur-ajustement didactique » : pour faciliter la réussite des élèves, préserver leur image de soi, ils proposent des tâches morcelées, simplifiées à l'excès, faisant appel à des compétences cognitives de bas niveau. Ce sur-ajustement est propice aux effets de leurre : les élèves et leurs familles croient que tout va bien, ils sont peu conscients du faible niveau de productivité intellectuelle des tâches qu'ils parviennent à effectuer. Ces effets de leurre peuvent eux aussi se convertir en sentiment d'injustice.

De nombreux épisodes de malentendus ont été observés aussi bien dans les classes dites « traditionnelles » que dans celles proposant des « méthodes actives ». L'important est leur récurrence d'une discipline ou d'une séquence à l'autre. Cette récurrence affecte préférentiellement les élèves de milieux populaires et produit des effets de cumul qui s'avèrent souvent constitutifs, à terme, de démobilité et d'échec.

Des pratiques de classes qui gèrent des contradictions

Si beaucoup de recherches s'interrogent sur l'adaptation des pratiques enseignantes, il faut aussi étudier les raisons de ces modes d'ajustements car, en les mettant en œuvre, les enseignants tentent de construire et de préserver certains équilibres. Certains chercheurs ont tenté, de manière prudente, de formaliser en termes de contradictions les contraintes pesant sur les enseignants exerçant en « milieux difficiles ». Quatre contradictions ont pu être dégagées. La

première contradiction oppose le travail d'enseignement-apprentissage à la nécessité de construire ou de préserver ses conditions de possibilité c'est-à-dire de « tenir la classe », d'instituer les enfants et adolescents en élèves, de les motiver, de préserver l'image qu'ils ont d'eux-mêmes malgré des performances médiocres, etc. Toutes ces préoccupations mobilisent du temps, de l'énergie et peuvent entrer en contradiction avec la mobilisation des enseignants sur les contenus d'enseignement.

Se pose également la question des conceptions, implicites ou explicites, des enseignants : les conditions de possibilité de l'enseignement-apprentissage ne sont-elles qu'un préalable ou peuvent-elles être également un produit de celui-ci ? La deuxième contradiction oppose la logique de la réussite à celle de l'apprentissage : le souci de la réussite des élèves peut conduire les enseignants à chercher à aplanir les difficultés en simplifiant et morcelant les tâches à l'excès et ainsi accroître les malentendus. La troisième contradiction oppose la logique collective de conduite de classe à la logique individuelle de suivi et de régulation des élèves : cela peut se traduire par une individualisation maximale et la diminution des phases collectives. La quatrième contradiction oppose l'interprétation des difficultés des élèves sur le plan cognitif à leur interprétation sur le plan comportemental, psychologique ou social : plus les enseignants ont des difficultés à analyser les difficultés des élèves d'un point de vue cognitif plus ils mobilisent des catégories générales d'ordre psychologique et sociologique qui ne peuvent guère les aider à aider les élèves.

Des contraintes de situation et des effets de contexte

Si ce type de travaux montre que l'adaptation des pratiques enseignantes, comme celle des curricula, peut s'avérer peu démocratisante voire contre productive, rares sont les travaux qui mettent leurs analyses à l'épreuve d'une évaluation quantifiée des progressions des élèves. Les analyses proposées relèvent surtout d'une démarche inférentielle et demandent une grande prudence quant aux hypothèses ou conclusions formulées. Certains travaux ont pu être accusés de n'expliquer « l'échec scolaire » que par des causes scolaires et de n'étudier que la façon dont les enseignants s'adaptent à leurs publics en minorant le poids des déterminismes sociaux. Certains sociologues insistent sur le fait que la manière dont les enseignants et les établissements s'adaptent à leurs élèves ne doit pas être considérée seulement comme une cause de « l'échec » scolaire et du bilan décevant de la politique ZEP, mais aussi comme une conséquence des transformations socio-économiques et des politiques éducatives.

Enseigner en ZEP

Les travaux existants sont consacrés soit, spécifiquement, aux enseignants des établissements situés en ZEP, soit, de façon plus large, aux enseignants exerçant en banlieue ou dans des établissements réputés difficiles.

pondant aux objectifs des programmes (ils sont 15,2 % hors éducation prioritaire).

En ZEP-REP, 15,2 % des élèves maîtrisent bien ou très bien les compétences générales correspondant aux objectifs des programmes (hors éducation prioritaire ils sont 25,1 %).

Patrick Stéfani
(centre Alain Savary)

Tensions et perspectives

Les auteurs de la note de synthèse insistent sur trois domaines d'interrogations et de tensions entre les différentes recherches existantes. Ils ouvrent aussi des perspectives de travail.

Entre production scolaire et production sociale des inégalités de réussite à l'école

Il importe que dialoguent et soient plus complémentaires les travaux portant sur la « production » scolaire des inégalités et ceux portant sur leur « production » sociale.

Certains travaux ont bien montré les effets propres à l'institution scolaire, à ses différents segments, à ses modes de fonctionnement, aux pratiques. C'est au prix d'un moindre intérêt porté aux processus économiques et sociaux plus généraux auxquels ils s'articulent.

La recherche sait peu de choses sur les conséquences de certains phénomènes sociaux (tels que le chômage de longue durée, la grande pauvreté, l'accroissement de la précarité et de la flexibilité du travail) sur les conditions concrètes d'enseignement et d'apprentissage, sur les dispositions au travail et à l'étude comme sur les attentes et les ambivalences

Des enseignants de plus en plus captifs et mobiles

Si l'on se reporte aux données statistiques les plus récentes, environ un enseignant sur cinq exerce en ZEP ou en REP. Beaucoup d'enseignants sont captifs au sens où ils ont été nommés en ZEP en sortant de l'IUFM. Dès qu'ils le pourront nombre d'entre eux iront dans des établissements dits « ordinaires ». Ainsi sont majoritairement affectés en ZEP des enseignants nouveaux, inexpérimentés et ayant rarement choisi leur lieu d'affectation. La situation semble plus problématique dans les collèges que dans les écoles. Dans les collèges, le *turn over* a même augmenté de façon sensible depuis la fin des années 90 en raison des départs massifs à la retraite et de la possibilité, pour les jeunes enseignants nommés en ZEP, d'obtenir plus rapidement leur mutation. Les établissements situés dans les ZEP des académies les plus déficitaires (Lille, Créteil, Versailles et Amiens) accueillent une proportion toujours plus grande de la population « captive » des sortants d'IUFM.

La question de la stabilité des équipes a été immédiatement posée comme un enjeu important pour la réussite de la politique d'éducation prioritaire. Mais la continuité pédagogique et éducative reste une injonction contradictoire avec l'instabilité produite dans ces établissements par des procédures de nomination « au barème » et la hiérarchisation des postes. Face à un objet institutionnel et politique « sensible », le ministère continue d'opter pour des dispositifs d'accompagnement des débuts de carrières en secteurs difficiles, avec des avantages compensatoires et de la formation.

Aujourd'hui, pour beaucoup de jeunes enseignants, exercer en ZEP tend à devenir un simple passage de la carrière ordinaire vécu comme un « bizutage de l'institution ». Certains d'entre eux y restent pour une durée de trois à six ans. Le constat antérieur selon lequel soit on quitte très vite un établissement situé en ZEP, soit on y reste beaucoup plus longtemps qu'ailleurs, n'est plus forcément vérifié.

Le sens de la stabilité enseignante et ses effets

La relative stabilité des enseignants durant les années 90 recouvre plusieurs réalités. Pour en rendre compte différentes typologies ont été proposées. Une première distingue trois catégories : un noyau stable d'enseignants présents depuis longtemps, des jeunes débutants qui vont rester de un à trois ans et une minorité d'enseignants atypiques pour lesquels la ZEP a un effet de remaniement de l'identité professionnelle (ils s'engagent dans la dynamique ZEP et amorcent, à plus ou moins court terme, une sortie du métier ou un changement de place dans l'institution). Quelques travaux tendent dès lors à affirmer que les enseignants qui choisissent de rester en ZEP le font par « engagement » voire par « vocation ». D'autres recherches montrent qu'à côté des enseignants mobilisés existe un nombre, non négligeable, d'enseignants qui restent en ZEP par résignation. Cette stabilité résignée peut s'expliquer de différentes manières : par exemple, la difficulté à changer de lieu, les conditions de travail plus avantageuses données par une ancienneté vite

acquise, ou la situation de « notable » dans le quartier. D'où des effets pervers possibles. Ainsi, les enseignants relevant de cette catégorie seraient résistants à tout ce qui pourrait représenter un surcroît de travail, et ils auraient une vision pessimiste du niveau des élèves, des capacités éducatives de leurs parents et des caractéristiques du quartier. Une telle typologie risque néanmoins de figer des oppositions et d'occulter les ambivalences qui traversent les enseignants eux-mêmes. Peut-être n'y a-t-il pas de clivages clairs entre ceux qui sont attachés aux quartiers populaires et ceux qui cherchent à les fuir, entre les « bonnes » et les « mauvaises » raisons de rester. Les situations sont mouvantes et paradoxales. Une typologie plus récente s'attache au fait que, face aux difficultés rencontrées, les enseignants développent différentes stratégies. Ces stratégies sont catégorisées en trois types : la fuite c'est-à-dire le désengagement profond de l'activité professionnelle masqué le plus souvent par la mise en place de routines qui donnent le change ; l'adaptation contextuelle qui suppose des ajustements durables et des renouveau en matière de satisfactions professionnelles ; le développement professionnel qui concerne une minorité d'enseignants qui parvient à rendre l'activité de transmission des connaissances compatible avec ce public d'élèves (très éloignés de l'idéal-type).

Il est difficile de mesurer les effets de la stabilité des équipes sur les élèves (peu de travaux y sont consacrés). Le rapport Moisan-Simon désigne comme préoccupantes les situations d'instabilité chronique comme les situations de très grande stabilité. Il préconise « d'atteindre un noyau stable d'enseignants et un renouvellement régulier, et de favoriser l'existence d'équipes solidaires ». Un autre travail montre que ce sont, paradoxalement, les établissements qui ont le plus grand nombre d'enseignants anciens qui apparaissent le plus en difficulté. Mais l'analyse des processus en jeu reste à faire. En particulier, la présence très importante de jeunes enseignants très inexpérimentés présentée comme facteur explicatif du déficit d'efficacité de la politique ZEP n'a pas été réellement explorée par la recherche.

Les enseignants et les classes populaires

Le *turn over* important des enseignants a été, dans un premier temps, interprété en termes de rapport des enseignants aux classes populaires. Des recherches très enracinées dans la sociologie critique se sont intéressées aux enseignants comme groupe social et ont montré que certaines de leurs stratégies (luttres pour des moyens, demandes de revalorisation...) traduisaient leur position sociale. La fuite des établissements de ZEP s'expliquerait par la distance sociale entre les enseignants et le public des ZEP. Dans ce cadre d'analyse, une autre catégorisation a été élaborée : les enseignants « engagés sur place » (avec un peu plus d'hommes d'origine sociale populaire et davantage syndiqués), les « notables résignés » (groupe plus féminisé, d'origine sociale intermédiaire et peu syndiqué) et les « ambitieux pour ailleurs » (des jeunes de moins de trente ans qui ont une image négative du quartier, un faible militantisme et une forte distance à la culture populaire).

Peu de chercheurs vont adopter cette approche. Les travaux vont plutôt s'intéresser, dans une perspective ethnologique et anthropologique, à l'enseignement comme profession. Mais on ne peut ignorer que l'origine sociale des instituteurs, contrairement à celle des professeurs, a longtemps été un élément structurant de l'identité du métier. Aujourd'hui le corps professionnel des instituteurs a rajeuni et l'origine sociale s'est élevée. On voit une évolution dans la succession rapide des générations d'instituteurs : avant, les équipes, extrêmement stables, étaient plutôt constituées d'hommes d'origine populaire, aujourd'hui ce sont plutôt des femmes ayant moins d'attaches populaires et qui sont présentes dans ces quartiers en attendant mieux. D'où un décalage « avec le terrain » générant des malentendus et des conflits.

Le problème du rapport des enseignants aux classes populaires est pourtant resté vif à propos des relations entre l'école et les familles populaires : il pose la question des rapports de domination c'est-à-dire de la confrontation inégale entre des pratiques et des logiques sociales différentes voire opposées. Des résultats fermement établis apparaissent. Ils confirment la résistance importante des enseignants à l'intervention des parents dans l'école (les enseignants pensant que cela remettrait en cause leur autorité et leur compétence professionnelle). Ils diagnostiquent régulièrement la distance et le malentendu entre l'école et les familles populaires. Dans les documents spécifiques à la politique des ZEP le mot « famille » est préféré à celui de « parents » et il semble avant tout désigner un groupe que l'école perçoit comme étranger et ne jouant pas pleinement son rôle éducatif. L'intérêt pour la scolarité, la diversité des formes d'investissement des familles populaires ne sont pas reconnus par les enseignants. Les enseignants adoptent une position dominante, ils cherchent à être maîtres du jeu pour que leur action ne soit pas remise en cause par l'échec scolaire des élèves. L'éthique professionnelle des enseignants peut même aggraver ce positionnement : les enseignants peuvent valoriser leurs élèves en les jugeant victimes de leur environnement familial et social, en disqualifiant leurs parents. Quand il n'y a pas de difficultés scolaires, les parents sont au contraire des interlocuteurs privilégiés par les enseignants.

Quels enseignants en ZEP ?

Certaines enquêtes montrent que les enseignants de milieux populaires sont plus nombreux en ZEP. Ces enseignants déclarent préférer faire leur carrière en ZEP. Ils expliquent que leurs origines et leur trajectoire, leur bonne connaissance du public facilitent les relations de respect et de confiance avec les parents. Les chercheurs soulignent que, malgré cette proximité, les comportements des élèves ou de leurs parents leur sont aussi, en partie, étrangers. Les composantes identitaires des enseignants sont hétérogènes et les pratiques diverses. Enseigner en ZEP expose, sans doute plus qu'ailleurs, à un brouillage des frontières entre le relationnel et le pédagogique, le privé et le professionnel. Les façons de faire ou de penser des enseignants sont liées à ce qui est vécu en ZEP, mais aussi à leurs représentations comme à

des élèves et de leurs familles à l'égard de l'institution scolaire. On peut s'en étonner et même s'en inquiéter. Un rééquilibrage est nécessaire mais pas un simple retour de balancier : il faut interrogations et enrichissements mutuels.

Entre « école de la périphérie » et « école de quartiers ordinaires »

« L'école de la périphérie », par un effet de loupe, donne-t-elle à voir des processus et phénomènes présents dans les établissements et quartiers « ordinaires » ? Ou représente-t-elle une configuration socio-scolaire spécifique ?

L'examen de cette hypothèse nécessiterait un travail d'investigation et de comparaison plus large, plus systématique et plus cumulatif. Il faudrait une approche synchronique ou socio-spatiale mais également une approche diachronique ou historique.

Entre approche socio-géographique et approche historique

Il faut insister sur la nécessité d'un fort dialogue entre ces deux approches synchronique et diachronique. Il est nécessaire de penser les phénomènes et les processus socioscolaires sur une durée plus longue. Incrire la recherche en éducation dans le champ plus large de la recherche en sciences sociales. Échanger avec les travaux historiques et empiriques sur l'évolution de l'emploi (et donc sur l'évolution de la protection ou de l'insécurité sociales). Échanger aussi avec les travaux sur les changements de la famille, des représentations de l'enfance et des rapports intergénérationnels. Envisager les effets de ces évolutions car ils sont socialement différenciés et différenciateurs sur l'école, en particulier sur les activités et les expériences des enseignants comme des élèves et aussi sur la production des inégalités et de « l'échec » scolaires.

leur histoire personnelle et professionnelle antérieure. Une des difficultés est l'équilibre entre cet « enracinement biographique » et « la dimension d'impersonnalité » que requiert l'activité professionnelle.

Sans en faire un modèle explicatif déterminant, on peut donc regretter que la caractérisation sociale des enseignants de ZEP (origines, trajectoires et histoires sociales) ne soit pas faite dans les enquêtes nationales ou locales. On peut aussi regretter que la « féminisation » très importante à l'école primaire n'ait pas fait l'objet d'études spécifiques et qu'elle soit, le plus souvent, seulement interprétée comme un signe d'« embourgeoisement » du corps enseignant. On se contente de souligner que les hommes sont plus souvent d'origine populaire et un peu plus présents dans les écoles urbaines populaires et que les femmes, plus fréquemment issues des classes moyennes et supérieures, sont plus nombreuses dans les quartiers aisés. On aurait pourtant tort d'en rester à l'idée que la féminisation du métier d'instituteur est responsable de sa dégradation supposée. Une enquête fait d'ailleurs apparaître que les institutrices sont investies dans leur travail, ouvertes au changement et se mobilisent pour lutter contre l'échec scolaire, ce qui n'est pas toujours le cas des instituteurs.

Les épreuves du métier

Des enquêtes prennent pour objet les points de vue des enseignants pour comprendre comment ils constituent leur expérience de travail dans différents contextes. Au-delà des pratiques professionnelles, ces travaux s'intéressent à la « manière d'être au métier » c'est-à-dire aux compétences et la posture éthique et idéologique (*l'ethos* professionnel). Dans le rapport Moisan-Simon, il est nettement affirmé qu'« enseigner en ZEP n'est pas un métier différent de l'enseignement hors ZEP » et que « toute création d'une catégorie particulière de prof de ZEP » aurait des conséquences négatives. Mais si enseigner en ZEP n'est pas un métier « autre », « c'est avoir des conditions de travail sensiblement différentes », « affronter des problèmes particuliers », « connaître des difficultés professionnelles spécifiques ». Les effets théoriques, idéologiques et pratiques de cette notion de spécificité sont plus problématiques.

Les épreuves particulières rencontrées en ZEP renvoient à trois constats. Premier constat : pour les enseignants, les difficultés sont liées au faible niveau scolaire des élèves, à leur peu de préparation et de motivation pour le travail scolaire. Le « principe d'éducabilité » qui donne sens au métier d'enseignant est mis à mal et le niveau très hétérogène des élèves génère des tensions pour ne sacrifier ni les bons élèves ni ceux en difficulté. Cette perception est plus forte dans le secondaire. Dans le primaire peu d'enseignants se sentent impuissants : ils ont une image relativement positive de leurs élèves, ils pensent pouvoir les aider à progresser, et voient les difficultés comme des problèmes pédagogiques. Même les élèves qui ne réussissent pas sont perçus comme motivés, volontaires, attentifs, etc. Au collège, les professeurs de ZEP jugent le niveau scolaire de leurs élèves comme faible ou très faible (leur image est

régulièrement plus négative que celle donnée par les évaluations nationales). Ils pensent qu'ils ne peuvent pas les aider à progresser et ils s'opposent massivement à l'objectif de « permettre au plus grand nombre de poursuivre des études longues » : les enseignants disent qu'une partie, voire la majorité, des élèves n'ont pas leur place au collège. Ceux qui restent longtemps en ZEP ont un regard plus valorisant mais ils soulignent les compétences sociales et pas les compétences intellectuelles.

Second constat : les enseignants, surtout les plus jeunes, trouvent leur métier beaucoup plus difficile à exercer en raison des problèmes de discipline rencontrés. Le comportement des élèves est jugé indiscipliné par la plupart des enseignants des collèges de ZEP. C'est au collège que l'indiscipline est le plus présentée comme une difficulté nouvelle et majeure. La « gestion de la classe » devient un problème en soi et les enseignants du secondaire se sentent démunis et peu formés. Mais les enquêtes les plus récentes mon-

trient qu'un nombre important de professeurs des écoles partage ce sentiment. Troisième constat : toutes les enquêtes concluent à « l'intensification du travail en ZEP » surtout à cause des problèmes de discipline. « Faire tenir un certain nombre d'élèves le temps voulu dans un lieu précis et dans des conditions de communication à peu près acceptables n'est plus alors le point de départ de la situation scolaire mais un de ses objectifs. » Les enquêtés évoquent la dépense d'énergie, la fatigue supplémentaire, la tension permanente et l'usure provoquées par les problèmes de discipline. Dans les classes présentées comme les plus difficiles, la relation pédagogique est continuellement perturbée, tendue, au point de ne plus être que rapport de force.

Ces difficultés sont davantage exprimées par les enseignants du secondaire, sans doute aussi à cause de représentations différentes : l'*ethos* du métier d'instituteur ferait qu'ils reconnaissent davantage les publics populaires comme leur public normal (proximité qui existe beaucoup moins avec

La Revue française de pédagogie en format électronique

Le service des publications de l'INRP est heureux de vous annoncer le lancement d'une version électronique de la *RFP* à partir du n° 151, « Pratiques éducatives familiales et scolarisation ». Cette version permet d'effectuer des recherches d'article par auteur(s) et mot(s) clé(s) (descripteurs du thésaurus européen de l'éducation).

Désormais, le lecteur aura donc le choix entre trois formules d'abonnement : papier, électronique, papier & électronique, et pourra se procurer un numéro sous l'une ou l'autre forme (voir les tarifs à la fin de la revue). Les procédures de commande demeurent inchangées pour le moment, dans l'attente d'une possibilité de paiement en ligne. Dès à présent, vous pouvez consulter librement sommaires et résumés d'articles en français et en langues étrangères sur le site revues.inrp.fr/rf. Les numéros courants de la *RFP* seront payants sous leur forme électronique durant quatre ans avant de rejoindre le fonds ancien qui sera très prochainement en libre accès sur le site de l'INRP ainsi que sur celui de revues.org.

La même opération va être engagée pour les autres revues de l'institut, à commencer par *Histoire de l'éducation* puis *Aster : recherche en didactique des sciences expérimentales*. L'INRP espère ainsi répondre à l'attente de la communauté scientifique et éducative et contribuer au rayonnement de la recherche en langue française, tout en manifestant sa fidélité au support papier. Le service des publications vous remercie à l'avance de toute remarque ou suggestion que vous pourriez lui faire touchant l'accès à ce nouveau service et la présentation de cette formule.

La *RFP* en format électronique : <http://revues.inrp.fr/rf/>

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Service des publications

19 mail de Fontenay | BP 17424 | 69347 LYON CEDEX 07
Vente au numéro : +33 (0)4 72 76 61 64 ou pubvad@inrp.fr

les publics précarisés) ; au secondaire le choc est beaucoup plus fort entre la représentation idéale du métier et les conditions de travail.

Un même métier fait autrement, un métier autre ou un sous-métier ?

Les recherches montrent que les enseignants vivent les contradictions de la « démocratisation scolaire » au cœur même de leur métier. Ils ont le sentiment d'avoir à s'adapter sans repères clairs et doivent trouver un équilibre entre trois grandes postures : celle de la transmission des connaissances, celle d'éducateur, celle de travailleur social. Chez les professeurs de collège, l'idée que la posture d'éducateur fait partie du métier progresse. Mais on voit aussi le rejet massif de la posture de travailleur social. Les tensions qui structurent l'identité des enseignants de ZEP ne sont pas très différentes de celles qu'éprouvent les autres enseignants, elles sont vécues de façon plus aiguë. Si la transmission n'est plus centrale, l'expérience professionnelle des enseignants (du secondaire mais aussi du primaire) est mise en cause. Le développement du pôle éducatif voire social se fait en réduisant le temps consacré à la transmission des connaissances. Un écart important apparaît entre le métier attendu par les nouveaux professeurs et le métier réel.

Les évolutions hors du champ de la transmission des connaissances sont mal acceptées car leurs limites sont mal marquées. Elles conduisent à une transformation de la

responsabilité professionnelle : les enseignants disent se donner d'autres priorités que l'apprentissage et s'attribuent moins de responsabilité dans le de-

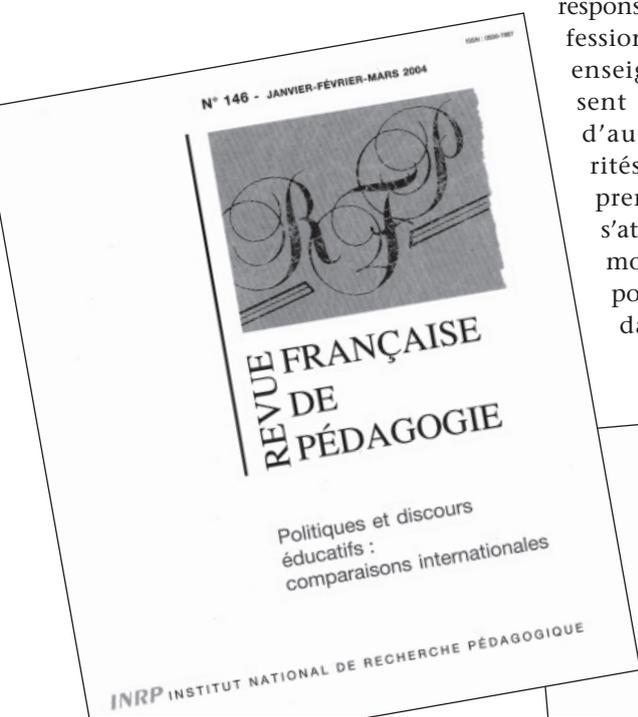
venir scolaire de leurs élèves. Tout se passe comme si les enseignants s'engageaient plus dans le développement social et moral de leurs élèves. Face aux difficultés, dans le secondaire notamment, la gestion de la classe devient essentielle. « L'innovation pédagogique » peut être mobilisée, non pas pour mieux faire réussir les élèves, mais seulement pour gérer le quotidien. Les enseignants sont conduits à investir fortement le pôle relationnel et humanitaire avec les élèves.

Jusqu'où assiste-t-on à une redéfinition de la compétence enseignante ? Les interprétations divergent. Mais au total, les qualités personnelles, l'expérience ou la connaissance du public semblent essentielles. Ce qui paraît éloigné d'une logique de professionnalisation. En effet, un processus de professionnalisation signifie des compétences communes et non pas de simples improvisations relevant du bricolage pédagogique. Or, il n'est pas facile, pour les enseignants, de distinguer ce qui relève de la maîtrise de la situation, de l'adaptation aux contraintes spécifiques et ce qui relève d'une maîtrise plus globale, d'une compétence pouvant être mise en œuvre dans d'autres contextes.

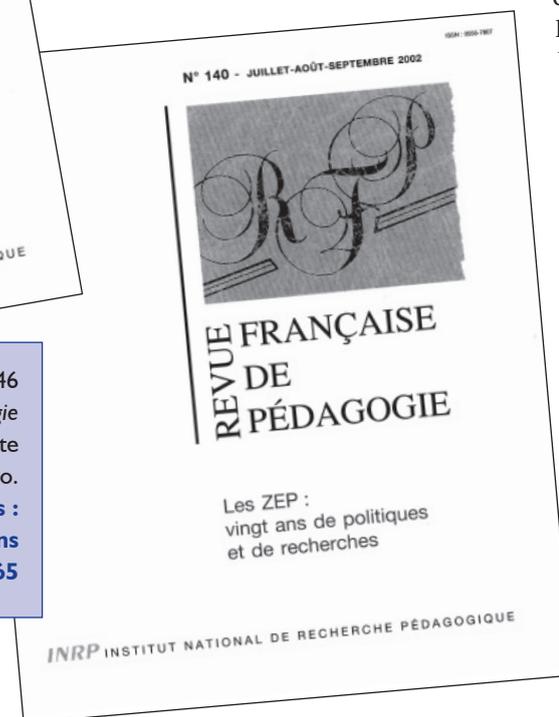
Les enseignants de ZEP apparaissent plus investis dans le travail en équipe mais peu de travaux ont porté sur cette dimension collective. Globalement le mode de régulation ministériel et académique a maintenu les enseignants dans le cadre d'un investissement militant qui limite la professionnalisation des compétences. Certains enseignants rejettent cet enfermement dans une posture militante. Ceci d'autant plus que la stigmatisation des établissements et des élèves de ZEP constitue une menace de dévalorisation professionnelle (le soupçon sur leurs compétences n'est jamais loin). Les enseignants des quartiers défavorisés sont dans une tension permanente entre performance et justice sociale. Le malaise professionnel s'exprime aussi par la revendication plus forte d'un suivi pédagogique de la part de l'encadrement professionnel de proximité.

Pour des raisons scientifiques et idéologiques, il existe encore peu d'enquêtes permettant de mieux saisir les particularités

du travail en ZEP. Actuellement les chercheurs sont plus nombreux à y travailler mais aucun ne prétend répondre de façon tranchée à la question « y a-t-il ou non une spécificité du travail enseignant en ZEP ? ». Par hypothèse certains soulignent plutôt ce qui unit l'expérience enseignante tandis que d'autres sont plus attentifs aux représentations et pratiques spécifiques.



responsabilité professionnelle : les enseignants disent se donner d'autres priorités que l'apprentissage et s'attribuent moins de responsabilité dans le de-



Les numéros 140 et 146 de la *Revue française de pédagogie* sont toujours disponibles à la vente au prix de 15 € le numéro.

Renseignements :
INRP, service des publications
tél. 04 72 76 61 64 / 65