

## Des politiques publiques interdépendantes

La politique des ZEP n'échappe pas aux critiques qui peuvent être adressées aux autres politiques publiques. Certes, ses résultats, ici remarquables et là préoccupants, sont difficilement mesurables et vraisemblablement limités : l'effet probable majeur de certaines ZEP est seulement d'éviter – ce qui n'est pas rien ! – que la dégradation des conditions socio-économiques ne se traduise par un effondrement des résultats scolaires. Il y a donc place pour une large réflexion collective sur ce qui devrait être amélioré dans la scolarisation des élèves de milieu populaire. Mais cela ne justifie ni les condamnations péremptoires assénées depuis leur chaire médiatique par des professeurs qui n'ont jamais mis les pieds dans un collège populaire, ni les titres accrocheurs et trompeurs « ZEP, zones d'échec prolongé », « ZEP : le bide scolaire », qu'un journal n'a pas hésité à épingle en « une ». Dans un article beaucoup plus nuancé, il est cependant rappelé que les pouvoirs publics ne sont pas allés au bout de leur intention de « donner plus à ceux qui ont moins ». Le budget de l'éducation nationale va toujours aux mieux nantis et même s'il est légitime de s'interroger sur les moyens alloués aux ZEP, la déploration des « milliards dépensés pour les ZEP » est assez hypocrite. Si les progrès des élèves ne sont pas seulement affaire de moyens ceux-ci sont indispensables pour manifester une priorité collective.

Les événements qui ont agité certaines « banlieues » soulignent les limites des politiques conduites jusqu'à présent. Dans le domaine du logement, la loi SRU a permis d'augmenter la part de logements sociaux dans certaines villes mais ces logements restent l'exception dans d'autres villes, dont les maires sont donc en contravention avec la loi républicaine. Dans le domaine de l'emploi, la mobilisation des pouvoirs publics et de certains employeurs ne parvient pas à faire réellement reculer les discriminations qui frappent les jeunes « issus de l'immigration », quand ils se présentent pour un emploi ou pour un stage. La suppression de la police de proximité a probablement contribué à transformer en confrontation toute interaction entre les agents de la force publique et les « jeunes des quartiers ». Contrairement à ce qu'on a pu entendre ou lire, on peut faire l'hypothèse que le problème d'une grande partie de ces jeunes en révolte, ce n'est pas qu'ils veulent « tout, tout de suite », c'est plutôt leur sentiment qu'ils n'ont « rien, jamais » : que les frustrations qui leur sont imposées ne débouchent que trop rarement pour eux sur un « mieux » assuré.

Cela dit, ce que nous rappellent, semble-t-il, ces premiers jours de novembre, c'est que les politiques conduites sont, bon gré mal gré, solidaires les unes des autres. À quoi sert de réussir sa scolarité en se mobilisant, en s'appuyant sur l'encouragement parental et sur des équipes enseignantes qui « y croient », si c'est pour voir sa candidature rejetée au nom d'un patronyme, d'un faciès, ou de la résidence dans une « cité à problèmes » ? Politique de l'espoir (qui se construit entre autres dans l'école) et politique du respect (qui concerne l'ensemble de l'espace public) ne peuvent qu'aller de pair. Le mépris est devenu hors de prix. ■

*Dominique Glasman, professeur de sociologie (université de Savoie et Grenoble 2), président du comité scientifique du centre Alain Savary*

### ■ ZOOM

*Cohésion éducative à Romans*

### ■ RECHERCHE

*Le désaccord entre l'école et les familles populaires*

### ■ BOUSSOLE

*Anniversaires pour la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ)*

### ■ RESSOURCES

*Être utile et agir avec l'AFEV*

### ■ ENTRETIEN

*Jean-Pierre Terrail*

### ■ BRÈVES

### DOSSIER

#### *Apprendre et enseigner en ZEP*

Deux textes écrits par XYZep et 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).

# Cohésion éducative à Romans

Michèle Théodor (centre Alain Savary)



Atout foot  
à Romans

Vingt-deux ans de politique ZEP à Romans-sur-Isère et, aujourd'hui, la mise en place d'une équipe de réussite éducative : visite et entretien avec XYZep<sup>1</sup>.

## L'évolution des logiques d'action

Les coordonnateurs du REP m'expliquent que, depuis la relance des ZEP (1997), la dynamique émanait de l'Éducation nationale, la politique conduite par la ville semblant alors en sommeil. Aujourd'hui, la tendance est à l'inversion. Ils décrivent aussi une autre évolution locale car, s'ils ont longtemps pensé que pour favoriser la réussite scolaire il suffisait que des éducateurs prennent les enfants en charge en dehors du temps scolaire (pour des actions socioculturelles ou sportives), après 1998 s'est mise en place une autre logique avec la création de micro-projets permettant l'évolution des postures pédagogiques des enseignants et des échanges entre partenaires. C'est dans cette logique

que travaille le groupe de pilotage du projet éducatif local (PEL). Cette évolution des dispositifs d'accompagnement à la scolarité a permis de modéliser les projets du REP de Romans. Et, l'arrivée d'un nouvel adjoint à l'éducation a renforcé le travail partenarial entre le REP et la ville. Le cadre fixé repose sur la cohérence entre les objectifs du contrat d'agglomération, ceux du contrat de ville et ceux du contrat de réussite. L'enfant doit être au centre du dispositif et toute action doit associer l'école, les familles ainsi que le porteur de l'action.

## Le fonctionnement

Les enseignants repèrent les enfants pour qui un accompagnement peut être bénéfique. L'accompagnement à la scolarité peut avoir lieu dans différentes structures. Il peut aussi se dérouler dans les familles et, (depuis cette année,) pour les élèves de cours préparatoire dans le cadre des clubs *Coup de pouce*<sup>2</sup>. Il peut se faire dans le cadre des clubs sportifs de la ville qui, en échange de la subvention municipale, s'engagent à mener un travail éducatif : ils doivent véritablement repenser leur activité dans l'esprit du PEL. C'est ainsi que fonctionne, par exemple, *Atout foot* : plusieurs fois par semaine les enfants inscrits au foot vont, autour de cette activité sportive, travailler la lecture (celle du journal *L'équipe* par exemple), l'écriture (pour inviter à une rencontre), les règles du jeu collectif. Tous les acteurs sont concernés par l'évaluation et, pour les clubs sportifs, elle porte aussi sur les performances sportives des enfants pour lequel le niveau d'exigence est ambitieux. Une des difficultés est la continuité de cet accompagnement pour les élèves du collège. Le principal explique que le dispositif

École ouverte répond à cette pédagogie du détour. Néanmoins, la rupture entre l'école et le collège est liée à des facteurs multiples et complexes : le collège n'est pas en ZUS<sup>3</sup>, les financements du collège dépendent du conseil général, etc. Ce qui convient à l'enfant est à repenser pour l'adolescent.

## Du projet éducatif local à l'équipe de réussite éducative

L'annonce des mesures éducatives du plan de cohésion sociale a eu lieu au moment où la réflexion sur le PEL arrivait à son terme. Le flou des propositions nationales a permis au collectif de s'approprier ces mesures en les liant au PEL. Une réflexion approfondie sur le lien entre l'action de l'école et le péri-scolaire, un long travail partenarial sur le diagnostic et le projet ont permis d'intégrer facilement cette proposition de l'État vécue aussi comme la reconnaissance du travail mené localement. Ainsi le travail collectif a pour but aujourd'hui de mettre en place des dispositifs différents selon les âges et les difficultés rencontrées : dispositifs passerelles pour les plus jeunes, échanges entre les classes (REP et hors REP) sur la base de projets pédagogiques, pôle relais pour les collégiens, pôle ressources pour accompagner la transformation des pratiques professionnelles, etc.

Bien des questions demeurent : une équipe de réussite éducative peut-elle être efficace si, dans le même temps, les moyens de droits communs sont diminués ? Comment agir pour faire que chacun soit porteur des règles de vie, des lois ? La mixité sociale est-elle une fin en soi ? Comment la discrimination positive peut-elle déboucher sur plus d'égalité ? Est-il possible de régler les problèmes sociaux localement s'il n'y a pas globalement une autre répartition des richesses ?

En début de matinée, mes interlocuteurs échangeaient à propos des quelques pouelles brûlées dans la nuit et des 150 000 € versés le jour même pour l'équipe de réussite éducative. Je les quitte alors qu'ils enchaînent avec enthousiasme sur une autre réunion afin de passer à l'étape suivante de mise en œuvre de leurs projets. ■

## Un contexte d'extrême pauvreté

Romans-sur-Isère (33 000 habitants), seconde ville de la Drôme, était la capitale de la chaussure de luxe : 250 fabricants après guerre, 3 en 2000. Il y a aujourd'hui 22 % de chômeurs. À l'est de la ville se situe le quartier de La Monnaie où vit 15 % de la population. C'est le plus pauvre de la région Rhône-Alpes. Avec près de 90 % de catégories socioprofessionnelles défavorisées en primaire, le quartier est classé en zone d'éducation prioritaire depuis 1982. La ZEP, aujourd'hui devenue REP, comporte neuf écoles, un collège avec SEGPA et un lycée professionnel. Dès 2003 le quartier a été concerné par une opération de renouvellement urbain visant à ré-instaurer une mixité sociale.

1. Nous remercions vivement nos interlocuteurs pour leur accueil et leur disponibilité : Christian Imbert principal de collège, Joël Monteillet coordonnateur et directeur d'école, Philippe Pourtier représentant de l'apfÉE, Jacky Rousset coordonnateur et professeur de collège, Christian Watremez adjoint à l'éducation.

2. Les clubs Coup de pouce-CLÉ sont organisés par l'apfÉE (Association pour favoriser une école efficace) à l'initiative de Gérard Chauveau.

3. ZUS : Zone urbaine sensible.

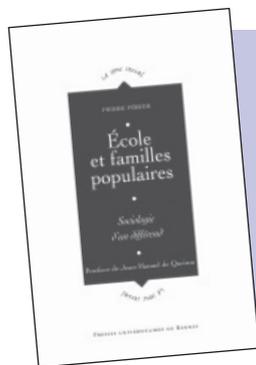
# Le désaccord entre l'école et les familles populaires

Pierre Périer (IUFM de Bretagne, CRÉAD)

**A**près avoir été longtemps tenus éloignés de l'institution scolaire, les parents ont été progressivement conduits à s'investir dans la scolarité de leurs enfants, à se convertir au rôle de parent d'élèves et de partenaire de l'école. Qu'en est-il des parents de milieux populaires ?

Pour cette recherche nous avons rencontré une cinquantaine de parents des couches populaires (dont une partie issue de l'immigration ou d'origine étrangère). Dans les entretiens ils se sont montrés disposés à croire en l'école et à la réussite sociale par l'école. Mais leur manière d'exprimer leur intérêt pour l'école comme leur investissement dans la scolarité de leurs enfants ne semblent pas adaptés à ce que l'école attend et reconnaît. Il se peut même que cet intérêt et cet investissement ne soient pas perçus par les agents de l'institution scolaire. Ainsi, entre les familles populaires et l'école, plus largement qu'un malentendu (qui pourrait être surmonté), il existe, sous certains aspects, une véritable confrontation symbolique : un différend. Nous avons analysé ce différend et ses effets sous trois angles principaux.

En premier lieu nous avons constaté que l'acculturation des familles populaires au monde scolaire ne se traduit pas par un abandon des valeurs propres à leur milieu mais par des formes d'hybridation entre des normes et références plus ou moins compatibles, les leurs et celles de l'école. Ainsi, les familles ont des attentes d'ordre moral et éducatif qui ne trouveront pas toujours l'écho souhaité à l'école. Les parents de milieux populaires ont une vision jugée conservatrice voire passiviste de l'école. D'aucuns réclament, par exemple, le port de la blouse. Pour eux certains principes : l'autorité des



Sociologue, maître de conférences à l'IUFM de Bretagne et chercheur au CRÉAD (Centre de recherches en éducation, apprentissages et didactiques), **Pierre Périer** est l'auteur de l'ouvrage *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, édité par les Presses universitaires de Rennes, postface de J.-M. de Queiroz.

enseignants, la discipline collective, l'équité de traitement entre les élèves, etc. sont essentiels pour la sécurité et le devenir scolaire de leurs enfants.

Le second angle d'analyse montre que le différend se niche aussi dans l'inégalité du partenariat entre l'école et les familles populaires. L'égalité de statut entre les parents et les agents de l'école associés dans une démarche de co-éducation n'est qu'apparente : les dispositions et ressources culturelles requises pour se faire reconnaître comme partenaire (langage, connaissance du système éducatif, compréhension des attentes de rôles...) sont très inégales. Cela engendre l'exclusion ou la stigmatisation de ceux que l'école voudrait rencontrer davantage. De plus, la figure des parents « non-partenaires » nourrit les accusations de « démission éducative » ou de « désintérêt scolaire » des familles populaires. À rebours de cette représentation, trois logiques sont identifiées chez les familles populaires : une logique de confiance qui peut se retourner en un sentiment d'injustice face à des situations scolaires trop compromises ou des sanctions et verdicts sans appel ; une logique de critique ou de revendications que l'idéologie du partenariat tend à écarter ; une logique de

défense individuelle et familiale, lorsque les jugements scolaires qui affectent l'estime et l'image de soi risquent de blesser une identité et une dignité déjà mises à mal.

Quant au troisième angle d'analyse, il pose la question de l'orientation telle qu'elle est vue par les familles populaires. Loin des comportements stratégiques et des conduites d'anticipation, celles-ci s'en remettent plus précocement à l'école et surtout au choix de l'enfant : elles ont tendance à lui confier la responsabilité d'une décision dont elles ne voudraient surtout pas qu'elle leur soit ultérieurement reprochée. Sans repères scolaires ni même professionnels, les familles populaires sont sans légitimité pour éclairer les choix. S'ouvre alors un espace d'incertitudes et peut-être de perte de pouvoir parental, en rupture avec les modèles d'insertion que les parents ont connus. Dans les fractions populaires les moins fragilisées, une forte mobilisation, faite d'espérances et de renoncements mêlés, se déploie. Les migrations résidentielles ou scolaires, les sacrifices financiers, la persévérance face au doute ou à la difficulté, la reformulation identitaire engendrée par le « succès » scolaire sont autant de signes d'un investissement pour conquérir la vie « normale » que d'autres tiennent pour acquise.

Par ces analyses, cette recherche vise à apporter les éléments d'une réflexion pour surmonter le différend et, au-delà, engager les familles et l'école vers un nouveau compromis plus proche des intérêts populaires. ■

INRP, Lyon, mercredi 5 avril 2006

Journée d'étude du centre Alain Savary

Les parcours personnalisés :  
quels enjeux, quelles pratiques, quelles questions ?

Renseignements : tél. 04 72 76 62 37

# Anniversaires pour la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ)

Michèle Théodor (centre Alain Savary)

Les 12 et 13 septembre derniers, le ministère de la Justice commémorait le soixantième anniversaire des ordonnances de 1945 : celle de février relative à l'enfance délinquante et celle de septembre portant création de l'Éducation surveillée (devenue depuis Protection judiciaire de la jeunesse communément appelée PJJ). Ces deux journées ont été l'occasion de nombreuses interventions de chercheurs, magistrats, éducateurs, élus et thérapeutes. Ces interventions ont permis de mesurer les enjeux tout à fait actuels de l'ordonnance de février 1945 : est-elle dépassée ? Est-elle inadéquate au regard des législations européennes, des droits de l'enfant, des actes de délinquance des jeunes d'aujourd'hui ? La priorité est-elle la réforme du cadre législatif ou l'équilibre à trouver entre sanction et éducation ?

La plupart des intervenants se sont accordés pour dire la nécessité de la continuité de l'action éducative qui, pour produire des effets, a besoin de temps, de persévérance et de personnels compétents. Ils ont été nombreux à déplorer le rôle des médias qui, favorisant une approche émotionnelle et simplificatrice des faits de délinquance, entretiennent un sentiment d'insécurité dans l'opinion publique. Et, sous la pression de l'opinion, les politiques peuvent être conduits à prendre des mesures contraires aux missions éducatives, notamment celles

dévolues à la PJJ. Cette célébration est pour nous l'occasion de faire le point sur la PJJ, son rôle et ses liens avec l'Éducation nationale : entre éducation et sanction.

Longtemps les enfants ont été emprisonnés avec les adultes, puis des établissements pénitentiaires et de rééducation leur ont été dévolus jusqu'à ce qu'en 1945, la justice des mineurs soit entièrement repensée. À la Libération, la volonté dominante, considérant « qu'un enfant ne peut avoir pleinement conscience de la gravité de son acte », se place résolument du côté de l'éducation plutôt que de la répression. Et « L'ordonnance du 2 février 1945, texte fondateur de la justice des mineurs, pose le principe de la primauté de la mesure éducative sur la sanction »<sup>1</sup>. Aujourd'hui, les éducateurs des services de la Protection judiciaire de la jeunesse sont des fonctionnaires qui, sur mandat du juge des enfants, suivent des jeunes en danger (assistance éducative) et/ou délinquants (ordonnance pénale). Ils proposent au juge des solutions éducatives adaptées à chacun et doivent être garants de l'application des décisions prises par le magistrat dans le cadre pénal. Ils orientent et s'occupent de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes qui leur sont confiés, ils élaborent avec chaque jeune un projet éducatif individualisé. Ils exercent leur métier dans un des trois domaines que sont l'hébergement, le milieu ouvert, l'insertion.

## Pour en savoir plus...

Jean-Pierre ROSENCZVEIG  
*Le dispositif français de protection de l'enfance.*  
Liège : Jeunesse et droit, 2005.

Michel HUYETTE  
*Guide de la protection judiciaire de l'enfant.*  
Paris : Dunod, 2003.

Maryse VAILLANT  
*La réparation : de la délinquance à la découverte des responsabilités.*  
Paris : Gallimard, 1999.

Jacques FAGET  
*Sociologie de la délinquance et de la justice pénale.*  
Toulouse : Erès, 2003.

Maurice BERGER  
*L'échec de la protection de l'enfance.*  
Paris : Dunod, 2004.

tion. Le Service éducatif auprès du tribunal (SEAT) assure au quotidien les urgences et doit trouver rapidement des solutions pour les mineurs qui lui sont présentés. Divers types d'établissements accueillent les jeunes mineurs en danger : des foyers, des centres d'action éducative, des centres de jour, des centres éducatifs renforcés ainsi que des centres de placement immédiats.

La PJJ est un partenaire institutionnel de l'Éducation nationale et, à ce titre, les professionnels peuvent être amenés à travailler ensemble aussi bien dans le cadre d'équipes éducatives que dans de nombreux dispositifs tels que les cellules de veille éducative, les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, etc. Elle peut également être un acteur des politiques éducatives locales, notamment par le biais des *Contrats éducatifs locaux*, des *Contrats locaux de sécurité et de prévention de la délinquance*...

Les éducateurs PJJ travaillent dans le cadre scolaire lorsqu'ils appartiennent à l'équipe pédagogique des classes relais. Leur mission, pas encore assez définie, repose sur l'idée d'un partenariat entre professionnels dont les compétences sont d'emblée complémentaires. ■

## Les mots du poète

Bandit ! Voyou ! Voleur ! Chenapan !  
C'est la meute des honnêtes gens  
Qui fait la chasse à l'enfant  
Il avait dit j'en ai assez de la maison de redressement  
Et les gardiens à coup de clefs lui avaient brisé les dents  
Et puis ils l'avaient laissé étendu sur le ciment

Jacques Prévert  
(extrait de *Paroles*, éditions Gallimard)

Ce poème de Jacques Prévert évoque les violences faites aux enfants du bagne de Belle-Île après leur mutinerie d'août 1934.

1. Ministère de la Justice. *La justice des mineurs.* Col. Les guides de la justice. Paris, 2001.

2. *Idem.*

# Être utile et agir avec l'AFEV

Interview d'Élise Renaudin  
et d'Eunice Mangado  
(permanents de l'AFEV)

L'AFEV, Association de la fondation étudiante pour la ville<sup>1</sup>, a été créée en 1991 par une poignée d'étudiants. Elle met aujourd'hui en relation 5 000 étudiants et 8 000 jeunes.

Le fondement de notre accompagnement éducatif est l'idée qu'une partie de la jeunesse peut être ressource pour une autre : une qui est plutôt en voie de réussite sociale et une autre qui est plutôt en risque d'exclusion. Ces deux jeunes peuvent s'apporter mutuellement : un étudiant qui n'a pas terminé ses études peut, parce qu'il est, lui aussi, en phase d'apprentissage, apporter quelque chose à un enfant ou à un jeune. Et, de leur côté, les étudiants affirment recevoir autant qu'ils donnent (ils découvrent d'autres milieux sociaux, d'autres quartiers). L'implication bénévole et citoyenne de l'étudiant va valoriser l'enfant. Nous ne sommes pas dans le domaine de l'aide aux devoirs mais dans le champ de l'éducation non formelle. Pour la réussite scolaire et éducative il faut mobiliser des compétences transversales, des compétences culturelles.

Il s'agissait d'abord d'un accompagnement à la scolarité puis d'autres axes de travail sont apparus : des actions d'éducation à la santé ou, plus récemment l'orientation. Quel que soit l'accompagnement, les jeunes et les étudiants sont mobilisés dans une dynamique de projet avec un travail sur thèmes, des



sorties, des expositions, des réalisations de jeux, de films, etc. Il est important d'apprendre aux enfants et aux jeunes à se déplacer et à se repérer dans leurs villes. L'ouverture sur l'Europe est également importante : par exemple, des étudiants étrangers ou engagés dans les projets Erasmus sont venus présenter leur pays.

Les enseignants et les équipes repèrent les jeunes susceptibles de bénéficier de ce suivi. L'accompagnement est ensuite proposé aux enfants ou aux jeunes qui doivent adhérer au projet. Le jeune choisit d'être accompagné ou non, il doit s'investir, venir aux rendez-vous. L'accompagnement peut se faire au domicile familial, dans l'établissement scolaire ou dans des maisons de quartier et autres structures. Il s'agit d'un suivi individualisé : l'étudiant n'a pas de programme pédagogique, il donne une aide concrète et il se met à la disposition de l'enfant. Les étudiants, bénévoles, sont encadrés et suivis par des salariés qui sont là pour coordonner l'action, assurer un suivi, participer à l'évaluation, répondre aux questions et apporter une aide si nécessaire. Les étudiants bénéficient aussi d'une formation. Mais le pari de l'AFEV est de faire confiance à l'étudiant et au jeune suivi, ce sont eux qui mènent l'action.

En cours d'année les liens avec les enseignants sont forts. Il y a un bilan à mi-parcours et, en fin d'année, un questionnaire est adressé à l'enfant, à ses parents et à ses enseignants. Nos critères d'évaluation ne sont pas les mêmes que ceux des enseignants. Les résultats de l'action ne vont pas seulement transparaître par les notes. Nos questionnaires donnent une vision plus qualitative. Nous nous posons aussi la question d'une véritable évaluation scientifique, objective. Nous ne pouvons la faire nous-mêmes et envisageons une collaboration avec un cabinet conseil : quelle plus-value apportent nos actions ? Les enfants concernés étaient d'abord ceux d'âge scolaire (de 6 à 16 ans) et, au début, la majorité des enfants suivis étaient des écoliers. Aujourd'hui ce sont, à

60 %, des collégiens. Depuis 2001, nous travaillons aussi en direction des 16-25 ans, notamment dans la région Rhône-Alpes. Il s'agit toujours du suivi individualisé d'un jeune par un étudiant. Les missions locales identifient des jeunes susceptibles de bénéficier de ce suivi et nous contactent. Nous misons beaucoup sur la proximité générationnelle entre un jeune qui est un peu perdu, qui a des problèmes d'orientation et un jeune qui n'a pas résolu ses propres problématiques d'insertion professionnelles mais qui a des clés et qui va pouvoir l'aider à s'organiser, à faire son CV, à s'exprimer, à avoir confiance en lui... Nous avons également mis en place des actions pour les enfants d'âge préscolaire (en grande section de maternelle). Il ne s'agit pas de commencer les apprentissages mais de construire un contexte favorable à ceux-ci : valoriser le livre, la curiosité, le jeu éducatif... Les étudiants se rendent dans les familles et, sans être des spécialistes de la parentalité, ils agissent aussi avec elles pour les rendre plus légitimes face à l'école ou aux biens culturels.

D'une manière générale l'enfant est considéré dans son contexte social et familial et les étudiants cherchent toujours à impliquer largement les familles par des contacts et échanges fréquents ou en les associant aux divers projets ou visites<sup>2</sup>... ■

## Former les étudiants

Les étudiants ne sont pas des professionnels mais il est important qu'ils aient une réflexion sur le sens de leur engagement. Pour cela, ils reçoivent tous une formation de trois modules (de deux à trois heures chacun). Le premier thème est celui de la définition de l'accompagnement éducatif et du positionnement de l'étudiant (ni prof ni parent). Le second module concerne l'action contre les exclusions et le troisième consiste en échanges de pratiques. Il existe aussi des modules plus spécifiques (pour les élèves nouvellement arrivés en France par exemple). Les formateurs sont des sociologues ou psychologues.

1. L'AFEV est une association d'éducation populaire qui mobilise des étudiants bénévoles dans des actions de solidarité en direction des quartiers en difficulté dans plus de 180 villes en France. Elle salarie soixante-dix permanents dont une quarantaine de chargés de développement local qui coordonnent les projets.
2. L'AFEV publiera en janvier 2006, en partenariat avec l'INJEP, un ouvrage sur son expérience : des témoignages, des réflexions, des contributions de chercheurs.

# Peut-on démocratiser l'école ?

Entretien avec Jean-Pierre Terrail

**Dans cette nouvelle rubrique nous poursuivons nos entretiens. Après Gérard Chauveau, nous donnons la parole à Jean-Pierre Terrail, sociologue à l'université de Versailles, qui présente ses propres analyses. Nous souhaitons, par la publication de ses propos, susciter réflexions et débats.**



## Quel a été votre parcours intellectuel ?

J'ai une double formation de sociologue et d'économiste. Après des recherches très diverses, j'ai rencontré la question de l'école sans l'avoir cherchée. Entreprenant dans les années 1980 une étude des transformations du monde ouvrier, c'est cette question de l'école que j'ai trouvée au cœur des préoccupations familiales ouvrières, sous forme de frustration chez les parents, d'inquiétude pour les enfants, et parfois sous la forme de la réussite longtemps exceptionnelle de ceux qui deviennent des « transfuges »<sup>1</sup>. Au début des années 1990 je me suis intéressé aux conditions de la réussite scolaire des filles<sup>2</sup>; puis les collaborations de travail que j'avais pu nouer au long de ces années m'ont conduit à diriger la publication en 1997 d'un ouvrage collectif, *La scolarisation de la France*<sup>3</sup>.

Rédigé majoritairement par des sociologues, ce livre s'occupait très classiquement des élèves et de leurs familles, quasiment pas de l'institution scolaire elle-même. J'ai rapidement réalisé la nécessité de déplacer le point de vue. On sentait monter dans cette période un raisonnement nouveau : puisque après quarante ans d'école unique<sup>4</sup> un taux d'échec élevé persiste dans les classes populaires, il ne reste plus qu'à revenir à une sélection plus précoce des élèves. Et de fait on le voit encore aujourd'hui : il est de plus en plus difficile de maintenir le point de vue de la démocratisation scolaire si l'on n'explique pas pourquoi l'école n'arrive pas à réduire l'échec massif des classes populaires. C'est le travail auquel je me suis attelé pendant plusieurs années<sup>5</sup>.

## Avez-vous rencontré les enseignants ?

Mon livre *De l'inégalité scolaire* s'est diffusé chez les enseignants, ils m'ont invité à en débattre, ces débats étant d'ailleurs très profitables pour ma propre réflexion. J'ai pu constater un accueil souvent positif chez les collègues du secondaire, plus réticent chez ceux du primaire. J'ai essayé de comprendre cette différence, et de l'éclairer dans mon ouvrage suivant, *École, l'enjeu démocratique*<sup>6</sup>. Aujourd'hui le rapprochement entre les enseignants du primaire et du secondaire est considérable : même niveau de recrutement, de rémunération, mêmes origines sociales, mêmes instances de formation, etc. Une grande opposition subsiste, celle du rapport au métier, des raisons pour lesquelles on devient enseignant. Dans l'immense majorité on ne va pas dans l'enseignement secondaire pour enseigner mais pour pratiquer la discipline que l'on aime. Les professeurs des écoles ne sont pas spécialistes d'une discipline, et se perçoivent comme éducateurs autant que comme instituteurs. Ils ont bien sûr conscience de leur rôle de guides de l'entrée dans la culture écrite. Mais ils peuvent avoir tendance à le minorer. D'autant qu'ils réduisent souvent cette entrée à l'acquisition de techniques « simples » (lire-écrire-compter), alors que s'y joue tout un remaniement du rapport au langage et au monde. Conduire les apprentissages élémentaires n'est pas plus facile qu'enseigner au lycée et à l'université !

## Quelles sont vos analyses ?

J'ai abordé la question des inégalités sans idées a priori concernant tel ou tel système d'apprentissage, simplement soucieux

d'identifier les obstacles à la démocratisation scolaire. J'ai d'abord beaucoup réfléchi sur le « tous capables ». Il me paraissait impossible, et inefficace, de s'en tenir en la matière à un acte de foi militant. Cela m'a amené à interroger les performances intellectuelles ordinaires de ceux – membres des sociétés sans système d'écriture, enfants d'avant six ans – dont la pensée s'appuie exclusivement sur le langage oral.

On sait en effet que les usages langagiers diffèrent selon le milieu d'appartenance, et que ceux des enfants de parents « cultivés » les préparent mieux à un bon parcours scolaire. Mais quels que soient les limites de leur vocabulaire, leurs défauts de prononciation ou leurs fautes de syntaxe, les autres parlent également, ils sont eux aussi dans le langage humain. Et mes recherches sur les pratiques de l'oral montrent que l'entrée dans le langage et l'usage de la parole, quelles qu'en soient les formes, développent inévitablement les capacités d'abstraction et de raisonnement logique qui sont nécessaires (et suffisantes !) pour entrer normalement dans la culture écrite.

L'argument selon lequel les « jeunes de cité » ne seraient pas vraiment capables (je pense ici à la thèse dite du « handicap socioculturel », agrémentée d'observations sur la déliquescence de la vie sociale dans les quartiers populaires) ne tient pas. Il s'appuie d'une part sur les travaux de recherche qui montrent que les enfants des classes supérieures disposent pour entrer dans la culture écrite de ressources supérieures : mais cet avantage incontestable n'indique en rien que les autres ne disposent pas, pour leur part, des ressources nécessaires. Il s'autorise d'autre part d'un apparent bon sens : puisque les uns réussissent, c'est forcément que ceux qui échouent n'avaient pas les ressources nécessaires. Mais raisonner comme cela suppose qu'il ne saurait y avoir d'autres raisons à leur échec. Sachant les ressources conférées par l'usage le plus ordinaire du langage, ce sont dès lors ces autres raisons qui m'ont intéressé.

## Avez-vous rencontré des objections sur cette question ?

Certains enseignants me disent qu'il leur arrive des élèves dont l'état psychique ne permet pas de faire usage des ressources intellectuelles potentielles. De fait certaines situations familiales plongent les enfants dans un état de sidération mentale peu propice aux apprentissages intellectuels. Il me semble cependant qu'il faut distinguer ces « enfants en difficulté » (la difficulté psychique n'étant d'ailleurs pas une exclusivité des milieux populaires) des « élèves en difficulté ». Le cercle des « élèves en difficulté » est infiniment plus vaste que le cercle « des enfants en difficulté ». Le problème des enfants en



difficulté est davantage du ressort des psychologues. Quant aux enseignants, on peut attendre d'eux qu'ils abordent les difficultés d'apprentissage en tant qu'enseignants, c'est-à-dire en s'efforçant d'identifier les raisons proprement cognitives de ces difficultés, en interrogeant les processus proprement intellectuels qui sont en jeu dans ces situations d'apprentissage.

D'autres interlocuteurs évoquent le manque d'appétence pour les savoirs de la culture écrite, qui rend très difficile la mise en activité intellectuelle de certains élèves. Nous avons fait plusieurs enquêtes dans mon labo sur les élèves les plus « démotivés ». Il s'agit très généralement moins de « décrocheurs » que de « non accrocheurs », qui sont en échec depuis le CP. Quand ils sont arrivés à l'école ces jeunes avaient envie, comme tout le monde, d'apprendre à lire et écrire : ils ne sont pas nés démotivés, ils le sont devenus entre le CP et le collège. C'est le fait de ne pas réussir normalement les apprentissages qui les a découragés. C'est là me semble-t-il un constat tout à fait essentiel, qui rappelle que le problème d'une bonne pédagogie n'est pas de motiver les

élèves pour qu'ils apprennent, mais de bien conduire les apprentissages pour éviter qu'ils se découragent.

### Comment la difficulté scolaire se transforme-t-elle en échec ?

Aujourd'hui, deux élèves sur trois n'arrivent pas (à des degrés très divers) à surmonter les difficultés rencontrées dans les matières fondamentales de la culture écrite, français et maths. Le fait que cet échec se concentre particulièrement sur les jeunes des classes populaires tient à deux séries de raisons : les structures de notre école « unique » d'une part ; les systèmes d'apprentissage que nous utilisons de l'autre. Les examiner permet du même coup de comprendre à quel prix une véritable démocratisation scolaire est possible<sup>7</sup>.

L'école unique est une école concurrentielle, c'est l'école de tous contre tous, une école qui organise la compétition entre les élèves depuis la petite section de maternelle. Les uns doivent réussir, les autres échouer. Et il est inévitable dans une telle compétition que ceux qui arrivent avec les ressources les plus faibles soient assignés à la place

des perdants : au redoublement, aux classes d'enseignement spécialisé, aux classes de niveau faible, aux filières dévalorisées. La démocratisation scolaire suppose à cet égard la substitution à l'école unique d'une véritable école commune. L'enquête internationale PISA de l'OCDE montre d'ailleurs que les systèmes scolaires les plus efficaces et les moins injustes sont ceux qui se sont dotés d'un véritable tronc commun, que tous les élèves parcourent au même rythme au moins jusqu'à 16 ans.

Mais bien sûr cela ne suffit pas : l'expérience d'aujourd'hui montre qu'il ne suffit pas de supprimer le redoublement ou les classes d'adaptation pour résoudre le problème. La seconde série de raisons, qu'il faut avoir le courage (c'est une affaire qui fâche !) de mettre sur la table, concerne l'efficacité insuffisante de nos pratiques d'enseignement. Il est absolument anormal, et on ne peut s'en tirer en mettant cela sur le dos des élèves, qu'un tiers seulement des élèves sortent du primaire, selon une étude du ministère lui-même, en ayant acquis la maîtrise de la langue écrite qu'ils étaient censés acquérir<sup>8</sup>. C'est là un fait objectif, massif, qui appelle un réexamen d'ensemble de la façon dont on conduit aujourd'hui les apprentissages élémentaires, lecture, grammaire, arithmétique... ■

### L'école unique est une école concurrentielle

1. Jean-Pierre Terrail. *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?* Paris : PUF, 1990.
2. Jean-Pierre Terrail. *La Dynamique des générations.* Paris : L'Harmattan, 1995.
3. Jean-Pierre Terrail (dir.). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux.* Paris : La Dispute, 1997, avec la participation notamment de E. Bautier, D. Glasman, J.-Y. Rochex.
4. La Troisième République scolarisait les enfants du peuple à l'école primaire, et ceux de l'élite dans les lycées (qui les accueillait à partir du CP). Du décret Berthoin (1959) à la réforme Haby (1975), la cinquième unifie ces deux réseaux de scolarisation et l'école est désormais la même pour tous.
5. Jean-Pierre Terrail. *De l'inégalité scolaire.* Paris : La Dispute, 2002.
6. Jean-Pierre Terrail. *École l'enjeu démocratique.* Paris : La Dispute, 2004.
7. Ce point est développé dans Jean-Pierre Terrail (dir.). *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives.* Paris : La Dispute, 2005.
8. Cf. « La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire », *Note d'évaluation*, DEP-MEN, n° 04-10, 2004.

► **Les enfants du Big Bang**

Film écrit et réalisé par Marie Frapin.  
Disponible auprès de :  
Les films Grain de Sable,  
206, rue de Charenton, 75012 Paris.

Ce film se passe à Montpellier où Frédérique Landoeuer, enseignante, et toute l'équipe éducative de la classe relais du collège Fontcarrade accueillent et prennent en charge tout au long de l'année scolaire, des jeunes mineurs en rupture scolaire, ayant eu, pour certains, des comportements violents au collège. En proposant aux élèves une façon différente de travailler, cette enseignante resitue l'adolescent dans la filiation de l'humain par le biais des textes fondateurs, de la philosophie, des sciences et de l'art. Le film retrace le cheminement d'une année de quatre de ces élèves qui apprennent à être, et à avoir un projet.

**Michèle Théodor**

► **Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Études offertes à Viviane Isambert-Jamati**

Nicole Ramognino, Pierrette Vergès (coord.). Presses universitaires de Provence, 2005.

L'ouvrage est issu d'un colloque tenu à Aix-en-Provence en 2003. Cette manifestation rassemblait autour de Viviane Isambert-Jamati, qui en était l'invitée d'honneur, des chercheurs et enseignants pour débattre de la question de la langue comme objet de savoir et de savoirs scolaires. L'intérêt pour cette question se fondait sur les observations de linguistes, didacticiens et sociologues de l'éducation faisant le constat que les différentes formes d'acquisition de la langue sont à la source des difficultés scolaires et de la différenciation sociale qui se crée aussi (mais pas seulement) dans et par l'école. L'apprentissage du français et la politique de la langue sont au cœur des questionnements de l'ensemble des contributions. C'est d'ailleurs ce qui confère sa première originalité à un ouvrage articulant ainsi les résultats d'enquêtes effectuées par linguistes et

sociologues basées sur des observations de classe (de la maternelle ou collège) à des questions de nature historique sur la construction politique du français national et la transformation des formes de son enseignement. Signalons en même temps la volonté commune à plusieurs contributions, de problématiser et dépasser le relativisme culturel, dans lequel échoue encore fréquemment la question des inégalités et des savoirs scolaires, tout en tenant fermement la question critique. Engagé par un texte de V. Isambert-Jamati sur les approches sociologiques des contenus d'enseignement, l'ouvrage se termine par la formulation d'un programme sociologique de recherche sur l'apprentissage scolaire et une réflexion sur la pertinence du concept d'institution par delà ses critiques actuelles (la langue et l'école « instituent un monde commun »).

**Daniel Frandji**

► **Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale**

Mathias Millet, Daniel Thin.  
Le lien social, Puf, 2005, 318 p.

À l'heure où la tendance pourrait être de trouver des solutions simples à la question du décrochage scolaire, les auteurs analysent finement les interactions qui peuvent conduire un adolescent à rompre avec l'école. S'appuyant sur une enquête de deux ans, ils retracent des parcours de collégiens qui montrent que leur rupture est à « la croisée de plusieurs phénomènes sociaux qui se conjuguent, comme conditions de possibilités, au sein de chaque parcours ». Cette thèse s'oppose d'une part à celle de la fatalité des handicaps socio-culturels, d'autre part au point de vue qui renvoie échec, décrochage et rupture scolaires au « cadre des aventures individuelles ».

La notion de « déscolarisation » est interrogée ainsi que le contexte actuel où rupture scolaire et atteinte à l'ordre public sont souvent corrélés. La conjonction d'un ensemble de conditions peut conduire un

adolescent à rompre avec l'école : une histoire familiale, des difficultés d'apprentissages scolaires, des difficultés avec le cadre et les agents de l'institution scolaire, un parcours scolaire, des relations avec ses pairs. Ces différentes dimensions s'articulent entre elles, se renforcent et se conditionnent mutuellement.

**Michèle Théodor**

► **Les défis de l'orientation dans le monde**

Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 38, avril 2005.

La question de l'orientation scolaire des élèves se trouve au cœur des enjeux socioéconomiques dans les pays développés comme dans ceux en cours de développement, que l'enseignement y soit un monopole d'Etat ou un marché ouvert à la concurrence. Dans tous les cas il s'agit de trouver un équilibre entre la « gestion des flux » et le « projet personnel », entre contrainte collective et liberté individuelle. Les approches disciplinaires des auteurs (économistes, psychologues, sociologues, juristes) éclairent diversement la préoccupation commune d'efficacité et d'équité des processus d'orientation scolaire. Au-delà des diversités économiques et sociales des différents pays (les articles portent sur le Maroc, la Belgique francophone, Taïwan, le Burkina Faso, le Brésil, le Laos, l'Angleterre et la France) les contributions traitent des outils de l'orientation, des mécanismes institutionnels de l'orientation scolaire, des facteurs qui facilitent ou non l'accès à l'éducation.

La variété des points de vue et des situations interroge sur le rôle des acteurs ; sur les enjeux de l'admission dans l'enseignement supérieur ; sur les critères à retenir pour que l'orientation ne soit pas subie mais puisse prendre en compte les projets et les capacités des élèves.

**Michèle Théodor**

► **Entre protection et compassion : les politiques publiques travaillées par la question sociale.**

René Ballin, Dominique Glasman, Roland Raymond (dir.). Presses universitaires de Grenoble, 2005.

L'ouvrage vise à faire le point sur les transformations des politiques publiques aussi diverses que celles de l'action sociale, de l'emploi, du logement, de l'éducation ou de la ville. Confrontées à l'affaiblissement des mécanismes de solidarité et de protection, à la montée des phénomènes de pauvreté et de précarité comme à des dynamiques de fragmentation sociale et urbaine, ces politiques connaissent depuis le début des années quatre-vingt des mutations importantes dont les auteurs entendent rappeler les points communs : transformation des modes d'intervention et de régulation, impulsion de nouveaux modèles de coopération et de nouvelles pratiques d'intervention, re-composition de leur champ d'action au nom de la lutte contre les exclusions. D'où l'originalité de l'ouvrage consistant à entrer dans l'analyse de ces politiques de manière transversale plutôt que sectorielle (l'école et les politiques éducatives sont abordés dans plusieurs contributions). Cela prend notamment la forme d'un questionnement approfondi des catégories et notions clefs de l'intervention publique ici menée, telles celles de contrat, projet, accompagnement, territoire etc. Et cela permet l'interrogation critique pointant l'ambivalence « d'un processus en cours à l'issue incertaine » : les politiques « mobilisées pour le traitement de l'exclusion pouvant aussi bien contribuer à la construction d'un système renouvelé de protection pour faire face aux nouveaux risques sociaux, qu'accélérer le recours à des dispositifs assistanciers voire à un simple traitement humanitaire de la misère. »

**Daniel Frandji**

XYZep est une publication du centre Alain Savary de l'INRP | ISSN 1276-4760 | CPPAP N° 0905B05544

Directeur de la publication : Emmanuel Fraisse | Équipe de rédaction : Françoise Carraud, Christiane Cavet, Daniel Frandji, Marie-Odile Maire Sandoz, Laurence Mikander, Jocelyne Perret, Patrick Stéphani, Michèle Théodor | Ont collaboré à ce numéro : Dominique Glasman, Eunice Mangado, Pierre Périer, Élise Renaudin, Jean-Pierre Terrail | Maquette, secrétariat de rédaction et coordination technique : service des publications de l'INRP.

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-

pondant à 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](http://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](http://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](mailto: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-

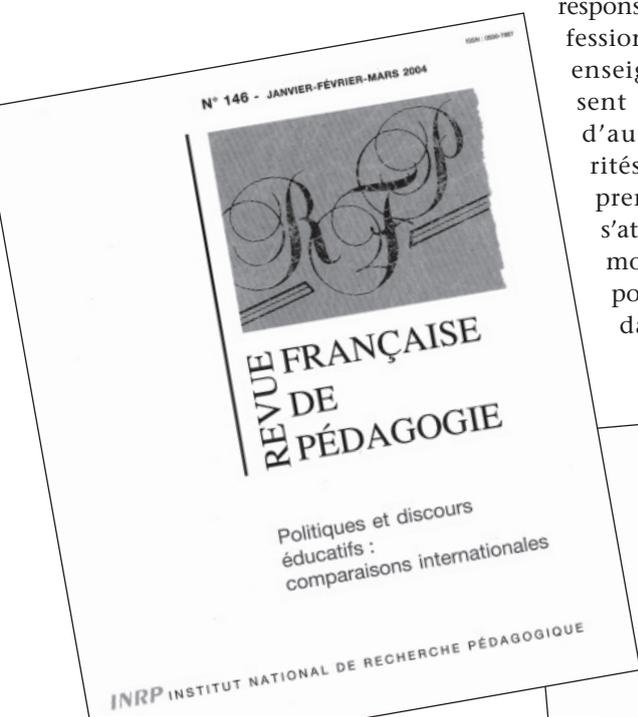
venir scolaire de leurs élèves. Tout se passe comme si les enseignants s'engageaient plus dans le développement social et moral de leurs élèves. Face aux difficultés, dans le secondaire notamment, la gestion de la classe devient essentielle. « L'innovation pédagogique » peut être mobilisée, non pas pour 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.



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