

# NOTE DE SYNTHÈSE

## La recherche en éducation et les ZEP en France

### 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations

*Martine Kherroubi  
Jean-Yves Rochex*

#### INTRODUCTION

On l'a dit dans la première partie de cette Note de synthèse, intitulée « Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche » et publiée dans le n° 140 de cette revue, la politique ZEP est un objet difficilement saisissable, non seulement parce que, depuis 1981 et d'une « relance » à l'autre, son périmètre et la population scolaire concernée se sont notablement accrus, mais aussi parce que sa spécificité est devenue de plus en plus incertaine. D'une part, certaines des mesures, prescriptions et incitations qui en étaient constitutives ont été généralisées à l'ensemble des écoles et établissements ; d'autre part, la mobilisation et les dynamiques collectives qui ont accompagné sa mise en œuvre au début des années 1980 se sont fortement émoussées face à la persistance des difficultés et des inégalités scolaires, et aux aléas politiques et changements de priorités ministérielles. Si bien que le « label » ZEP renvoie aujourd'hui, dans les médias et l'opinion publique mais aussi pour nombre de chercheurs, bien plus à un « contexte », synonyme de grandes difficultés – d'enseignement et d'apprentissage – qu'à une politique ou à des orientations éprouvées permettant d'affronter et de réduire ces difficultés, voire s'identifie à la notion d'enseignement à des populations et des élèves jugés « difficiles », parfois au seul vu de leurs caractéristiques socio-économiques.

Nous nous centrerons, dans cette seconde partie, sur les recherches consacrées aux modalités de mise en œuvre et aux effets de la politique ZEP, aux déterminants concrets de la réussite ou des difficultés scolaires en ZEP et, plus généralement, aux modalités, scolaires et non scolaires, de socialisation et de scolarisation des élèves de milieux populaires (et plus particulièrement des enfants et adolescents habitant et fréquentant les quartiers et les établissements

les plus concernés par la ségrégation sociale et scolaire), et aux conditions inégales de scolarisation, d'enseignement et d'apprentissage qui en résultent.

### **Caractéristiques, évolutions et disparités des populations et établissements concernés**

Il est dès lors nécessaire de s'attacher préalablement aux travaux permettant de saisir les caractéristiques de ce public scolaire, et les mouvements contradictoires qui l'ont affecté. Ce qui peut être fait – essentiellement pour les collèges, seul type d'établissement concerné par la politique ZEP-REP pour lequel on dispose de données statistiques fiables, à cause d'une grève administrative perturbant la collecte des données dans les écoles – à partir des indicateurs statistiques qui sont utilisés à la fois pour déterminer les établissements susceptibles d'être classés en ZEP, et pour décrire et mesurer les disparités entre collèges publics (Trancart, 1998). Outre l'origine sociale des élèves, ces indicateurs comportent la proportion d'élèves en retard de deux ans et plus à l'entrée en sixième (retard plus discriminant que le simple retard d'une année), la proportion d'élèves étrangers et celle d'élèves demi-pensionnaires. Ces indicateurs sont sensiblement plus élevés dans les collèges ZEP-REP que dans les autres, ce qui confirme que, depuis la mise en œuvre de la politique ZEP jusqu'à ses différentes « relances », à quelques disparités académiques ou départementales près, ce sont bien les populations les plus fragiles socialement et scolairement qui ont été concernées, et que les procédures de désignation des établissements « prioritaires » ont globalement atteint leur cible. Ainsi alors qu'en 1997, on dénombrait dans l'ensemble des collèges 42,3 % d'élèves issus de catégories sociales « défavorisées », selon les catégories utilisées par la DEP-DPD (1), 6,9 % d'élèves étrangers et 5,2 % d'élèves ayant un retard de deux ans et plus, les proportions correspondantes dans les collèges ZEP étaient les suivantes : 63,8 % d'élèves défavorisés, 17,2 % d'élèves étrangers et 8,1 % d'élèves ayant un retard de deux ans et plus. La fréquentation de la demi-pension est de 56,6 % dans l'ensemble des collèges alors qu'elle n'est que de 33 % en ZEP. En 1999, alors qu'elle dépasse les 60 % hors ZEP, elle n'est que de 31,3 % en ZEP, et inférieure à 30 % si l'on ne prend en compte que les zones les plus urbanisées (Floch, 1999).

Mais ces caractéristiques globales subsument et masquent une importante diversité. Et si, d'un côté, la population des élèves de ZEP a connu une croissance sensible, au point de représenter aujourd'hui près d'un écolier et d'un collégien sur cinq, de l'autre, elle connaît de très fortes disparités, entre établissements et entre classes, disparités dont le peu de travaux dont nous disposons sur cette question laissent penser qu'elles sont de plus en plus grandes. Les travaux – au demeurant peu nombreux en dehors des productions de la DEP-DPD – sur l'hétérogénéité de l'espace scolaire français montrent que celle-ci se manifeste à toutes les échelles, académies, départements, circonscriptions scolaires et établissements, et avec d'autant plus de vigueur qu'on se rapproche des niveaux locaux (Hérin, 2001). Ainsi les collèges ZEP-REP sont-ils, en moyenne, non seulement différents des collèges non ZEP, mais également très différents entre eux : la proportion d'élèves issus de catégories « défavorisées » selon les catégories de la DEP-DPD était, à la rentrée 1999, de 65,2 % dans les collèges ZEP (62,4 % dans les collèges ZEP-REP) contre 44,7 % pour l'ensemble des collèges ; néanmoins elle est inférieure à cette moyenne nationale (44,7 %) dans un collège ZEP-REP sur dix, alors qu'elle est supérieure à 80 % dans 10 % des collèges ZEP ; et elle a augmenté de près de 8 % dans un collège ZEP sur dix entre les rentrées 1997 et 1999 (Stéfanou, 2001). Au cours des années 1980 et 1990,

les collèges publics ont ainsi accueilli des populations de plus en plus contrastées, et les disparités constatées font apparaître de fortes logiques de « polarisation » de l'espace scolaire aboutissant à ce que les écarts se creusent aux extrêmes, certains collèges connaissant des proportions beaucoup plus importantes que la moyenne d'élèves socialement et scolairement démunis (Trancart, 1998). Ainsi Catherine Moisan et Jacky Simon notaient-ils dans leur rapport (Moisan et Simon, 1997) que, dans les 36 ZEP qu'ils avaient précisément étudiées, le pourcentage de collégiens dont le chef de famille était ouvrier ou inactif variait de 36 à 86 %. Cette disparité entre collèges et ses effets, sur lesquels nous allons revenir, ne doit néanmoins pas faire oublier les disparités internes aux collèges. Les enquêtes de la DEP-DPD montrent que celles-ci sont plus importantes dans les collèges ZEP ou défavorisés qu'ailleurs : « Globalement, c'est dans les collèges situés dans un environnement social peu favorisé (classement en ZEP, forte urbanisation, faible proportion d'élèves en avance ou issus de milieux favorisés) que sont regroupés, plus souvent que dans les autres collèges, les élèves de sixième qui ont choisi l'allemand comme première langue, ceux qui apprennent le latin en quatrième, les élèves en avance ou les enfants d'enseignants » (Giry-Croissard et Niel, 1997).

Cette évolution renvoie à une évolution dans la sociologie de nombre de quartiers « classés en ZEP », évolution déjà soulignée dès le début des années 1990 puis au moment de la seconde relance des ZEP (Liensolet et Œuvrard 1992 ; Moisan et Simon, 1997). Dans les collèges, la proportion d'élèves issus de familles d'inactifs a fortement augmenté, de même que, quoique dans une moindre mesure, celle d'élèves étrangers. Au cours des années 1980 et 1990, les enfants des milieux populaires seraient devenus « les enfants de la cité » et « les enfants de l'exclusion », c'est-à-dire les élèves d'origine française ou étrangère, issus de familles victimes du chômage et de la précarité, et rassemblés, en raison de la ségrégation spatiale, dans des quartiers urbains disqualifiés devenus espaces de relégation. Dans de nombreux collèges, le phénomène nouveau est donc l'augmentation des élèves venus de familles culturellement défavorisées et touchées par des problèmes d'emploi. Pour l'inspection générale (MEN, 1993), alors que les ZEP avaient été imaginées comme une réponse aux besoins de familles défavorisées, essentiellement marquées par la présence massive de familles nombreuses étrangères ou d'origine étrangère, le plus souvent maghrébines, on constate aujourd'hui une présence étrangère moins significative mais, en revanche, une plus grande précarité économique ainsi qu'une forte proportion de familles monoparentales, mais moins nombreuses. Ainsi les enquêtes réalisées, dans le cadre de la seconde « relance » de la politique ZEP, auprès des chefs d'établissement et des enseignants exerçant dans des collèges ZEP, montrent-elles que, pour ces personnels, l'image d'enfants appartenant aux fractions les plus démunies et les plus dominées des classes populaires (personnes privées d'emploi, chômeurs ou bénéficiaires du RMI) apparaît très distincte des collèges de ZEP. Cette double origine (milieu populaire et milieu précarisé), assez largement associée à des caractéristiques de type familial (élèves vivant dans des familles monoparentales, et/ou dans des familles très nombreuses) ou ethniques (élèves d'origine étrangère ou issus de l'immigration) « semble exclure toute autre catégorie socioprofessionnelle ordinairement représentée dans les établissements scolaires » (Périer, 1999).

Sur cette question, les enquêtes ministérielles vont pourtant rester dans une sorte d'entre-deux en raison, tout d'abord, des limites de leur mode de recueil et de codage des informations sur l'origine sociale des élèves et leurs conditions de vie. Ces informations remontent via les personnels administratifs des établis-

sements qui indiquent avec plus ou moins de rigueur le pourcentage d'élèves dont le chef de famille est ouvrier, employé ou inactif (Soulié, 2000), base sur laquelle est ensuite opérée une répartition entre les catégories « favorisées », « moyennes » et « défavorisées ». Parallèlement, sous l'influence des représentations des acteurs, mais aussi, de la montée en force de la thématique de l'exclusion et de la « nouvelle pauvreté », les textes ministériels vont, pour caractériser la population des ZEP, mobiliser de plus en plus souvent une nouvelle catégorisation, celles des familles précarisées, mais ils le feront de façon très peu contrôlée. Catherine Moisan et Jacky Simon (1997) indiquent par exemple une première série de facteurs qui, suite à leur enquête, peuvent peser sur la réussite mais qu'il est impossible de recueillir dans les ZEP, les écoles et les collèges ne disposant pas de ces informations : diplôme des parents, degré de précarisation de l'emploi, degré de pauvreté monétaire. Concernant la proportion d'enfants étrangers ou issus de l'immigration, trois autres indicateurs sont ensuite identifiés, cette fois-ci à partir du discours des acteurs : la langue parlée à la maison, l'ancienneté de l'immigration, le plus ou moins grand nombre de communautés et l'importance des tensions communautaires. Tout se passe comme si la paupérisation du public recruté avait eu pour conséquence de rendre plus visibles et surtout plus dicibles les problèmes tels qu'ils apparaissent aux acteurs (Glasman, 1992b), sans que, pour autant, se construisent parallèlement des outils de lecture plus fiables et rigoureux. Pour aller plus loin, des travaux prenant appui sur le croisement beaucoup plus systématique des données sociales disponibles pourraient déjà être réalisés, qui pourraient notamment mettre en rapport les données des enquêtes « panels d'élèves » qui permettent de caractériser plus finement l'environnement familial de l'élève (à partir de la taille de la fratrie, du diplôme des parents, de la composition familiale etc.), et la variable « scolarisation en ZEP ou non ». Tout en produisant des états des lieux plus précis, ils aideraient à faire évoluer les indicateurs d'environnement socioculturel, par exemple en y intégrant plus nettement le repérage de la pauvreté monétaire.

De leur côté, les recherches consacrées aux ZEP se sont relativement peu attachées à cette dimension. Certes, le fait que la composition de la population concernée ait évolué défavorablement a été régulièrement souligné, mais, dans la grande majorité des monographies proposées, les données sur les publics sont celles que l'on trouve dans les documents administratifs et pédagogiques. Seules quelques recherches sociologiques se sont saisies plus directement de cette question, dans la continuité des travaux de Pierre Bourdieu (1993). Celui-ci a désigné beaucoup plus nettement, au début des années 1990, l'école de banlieue comme école des sous-prolétaires et souligné la transformation, du « *peuple* (potentiellement) mobilisé » en « un agrégat hétérogène de *pauvres* atomisés », d'« exclus », en raison du retrait de l'État, du dépérissement de l'aide publique et de l'affaiblissement du syndicalisme et des instances mobilisatrices. Et, fait important à souligner, on ne saurait, pour lui, « ignorer ou se masquer » que nombre de problèmes que rencontrent les familles sont liés à l'école, qui écarte leurs enfants du monde du travail, qui les incline à refuser la condition ouvrière sans leur garantir en rien l'avenir qu'elle semble leur promettre. « Les adolescents, écrit-il, ont dans leurs conduites et surtout dans leur rapport à l'avenir, tous les traits caractéristiques des sous-prolétaires, mais affectés, de manière profonde et durable, par les effets des séjours prolongés à l'école ». Une telle problématique nourrit également le travail de Stéphane Beaud (2002), sur lequel nous reviendrons *infra*.

Dans les monographies conduites par des sociologues dont l'objet est la ségrégation scolaire (Payet, 1995 ; Van Zanten, 2001) les chercheurs sont également beaucoup plus soucieux de donner une description fine à la fois des publics

des quartiers et des publics des collèges enquêtés et de leur évolution. C'est un autre angle d'approche, celui de la transformation des relations entre les familles populaires et l'école, qui conduit Daniel Thin (1998b) à prendre pour terrain d'enquête deux quartiers de la banlieue Est de Lyon faisant l'objet de procédures de développement social urbain et classés en zones d'éducation prioritaire et à rendre compte de la composition sociale du quartier et des écoles avec le plus de rigueur possible. Le croisement de données statistiques et de données plus qualitatives montre que les deux quartiers sont habités essentiellement par une population à dominante ouvrière, peu qualifiée, parmi laquelle se trouvent de nombreuses familles d'origine étrangère et de nombreuses familles connaissant des difficultés économiques. Mais, s'il est désormais acquis que l'évolution du public des ZEP s'inscrit dans des processus structurels, économiques et sociaux, plus larges, le phénomène marquant de cette période est de fait l'imbrication du social et du scolaire avec l'apparition d'un « marché scolaire », ou du moins de phénomènes de concurrence entre établissements, dans lesquels certains établissements ZEP occupent les plus basses positions. Le fait que leur valeur baisse se traduit d'ailleurs par la baisse de leurs effectifs, évolution pouvant aller jusqu'à les limiter à la population la plus captive, ce qui leur donne une nouvelle configuration (Broccholichi et van Zanten, 1997 ; Payet *et al.*, 2002). Constat qui conduit Pierre Merle (2002) à écrire que : « l'école pour tous, celle des zones prioritaires, tend à devenir l'école des élèves en difficulté et des enfants d'immigrés, comme en témoignent les indicateurs du ministère concernant la composition de ce public ».

Le schème de la « ghettoïsation » est de plus en plus souvent utilisé, sans être vraiment fondé sur une analyse objective. La notion d'« établissement ghetto » tend ainsi à désigner les établissements où la norme est de vivre dans des conditions défavorables et d'être en échec scolaire. Fait nouveau dans la tradition politique et administrative française, la question des conditions sélectives d'accès aux différents espaces scolaires est explicitement posée par l'institution comme un obstacle à une politique de discrimination positive, et le maintien d'une mixité devient un objectif en soi. Ainsi, dans le rapport de Jean Hébrard (2002) consacré à la mixité sociale et scolaire des établissements, la scolarisation en zone d'éducation prioritaire est abordée prioritairement sous l'angle de la concentration dans des établissements scolaires d'élèves appartenant à des milieux qui rencontrent les plus grandes difficultés, concentration qui rendrait compte des résultats décevants des ZEP. Somme toute, le bilan des ZEP confirme le fait que « la concentration, dans un même établissement, d'enfants issus de milieux dits défavorisés peut devenir un handicap pour tous ceux qui y sont rassemblés et donc nuire à leur future intégration économique ». C'est l'homogénéisation sociale de ces établissements qu'il faut combattre : « Il faut confier à la puissance publique la charge de maintenir un degré suffisant de mixité sociale dans les écoles et collèges pour que l'égalité devant l'offre d'école soit mieux respectée et pour que la fonction éducative et intégrative de l'institution scolaire soit restaurée » (Hébrard, 2002, p. 17).

### **Catégories statistiques et catégories profanes : au risque de la désociologisation ?**

Les données statistiques permettant de mieux décrire la population – élèves et leurs familles – concernée par la politique d'éducation prioritaire, malgré leurs limites, ne font donc pas que mettre au jour la grande hétérogénéité des écoles et établissements classés en ZEP, ce qui fragilise et rend beaucoup plus malaisées

les comparaisons ZEP / hors ZEP. Elles conduisent, comme il a également été dit dans la première partie de cette Note de synthèse, à s'interroger sur ce que sont les cibles, les limites et les objectifs de la politique d'éducation prioritaire : vise-t-elle la masse des écoles et des collèges qui accueillent majoritairement les enfants issus des classes populaires et concerne-t-elle alors la difficulté à réussir ou achever, dans un environnement socio-économique dégradé, la démocratisation de la réussite scolaire et l'accès de tous les élèves aux savoirs et compétences enseignés dans l'ensemble du cursus école-collège ? Ou concerne-t-elle et doit-elle cibler au premier chef les zones, les écoles et établissements, ou même les classes, dont le recrutement social est le plus défavorisé et où les conditions d'enseignement et d'apprentissage sont les plus dégradées, ceux qu'Agnès van Zanten (2001) a étudiés et analysés sous le vocable d'« école de la périphérie », ceux qui connaissent des « situations extrêmes » (Guillaume, 2001) (2), où précarité des conditions de vie et échec scolaire sont la norme et où le service public d'éducation ne serait plus en mesure d'accomplir normalement ses missions ?

Ces questions ne concernent pas seulement la politique ZEP, ses objectifs et ses modes de gestion. Elles concernent tout autant les choix et pratiques de recherche, et donc certains des travaux et résultats dont on tentera de rendre compte ici. Une partie de ceux-ci, s'attachant à mieux comprendre les processus de construction des difficultés et des inégalités scolaires dans le quotidien des classes et de la confrontation des pratiques et des dispositions des différents protagonistes du procès de scolarisation, sont le fait de chercheurs – sociologues, psychologues ou didacticiens – qui s'efforcent de revisiter ou de repenser à nouveaux frais, à partir de nouvelles problématiques et de nouvelles recherches, les questions déjà anciennes des rapports entre École et milieux populaires, et pour lesquels les écoles et établissements ZEP sont moins un objet qu'un terrain de recherche, produisant une sorte « d'effet de loupe » qui rendrait plus facile de saisir les phénomènes et processus qu'ils veulent étudier. D'autres chercheurs, d'autres travaux s'intéressent aux écoles et aux établissements ZEP, ou du moins à certains d'entre eux, non plus seulement comme terrains mais comme objets de recherche, moins pour y étudier des phénomènes et processus repérables ailleurs, mais se donnant mieux à voir parce que grossis et concentrés, et plus pris en considération dans l'activité ordinaire des acteurs dans ces écoles et établissements, que pour se demander, à l'instar d'Agnès van Zanten, si la concentration et l'exacerbation de ces phénomènes et processus ne finissent pas par produire dans ceux d'entre eux où les conditions d'enseignement et d'apprentissage sont les plus dégradées « des effets spécifiques qui contribuent à la constitution d'une configuration scolaire particulière que l'on peut appeler "école périphérique" » (van Zanten, 2001), soit pour y étudier des dynamiques et des processus, individuels ou collectifs, propres à la conduite de la classe ou concernant l'établissement, d'adaptation et de mobilisation, de mise en question et de recomposition des identités professionnelles. On verra que ces questions se posent tant pour ce qui concerne les élèves et leurs conduites, individuelles et collectives, cognitives et socio-institutionnelles, que pour ce qui concerne les enseignants – lesquels, avec des moyens plus importants, sont invités à promouvoir des pratiques professionnelles et pédagogiques « nouvelles » afin de réduire « l'échec » et les inégalités scolaires – et leurs modes de faire, individuels et collectifs, face à ces injonctions.

Cette question de la spécificité des « situations limites » n'est évidemment pas propre aux travaux de recherche en éducation. Elle est récurrente dans le champ de la sociologie depuis que celle-ci s'est penchée sur les processus sociaux que recouvrent et désignent les thématiques de « l'exclusion » ou des « banlieues ». Il

ne nous appartient évidemment pas de la trancher ici. Nous voudrions néanmoins conclure cette introduction en nous arrêtant un moment sur les questions suscitées par l'évolution des termes et catégories dans lesquels se disent et se pensent les faits et problèmes sociaux, et ce à l'encontre bien souvent des travaux et des résultats de recherche et des précautions prises par leurs auteurs. Les chercheurs qui travaillent plus spécifiquement à penser et analyser les caractéristiques et les spécificités de « l'école de la périphérie » en rapport avec les rapports sociaux de domination sont en effet très précautionneux quant à la portée de constats et d'analyses produites au termes de travaux de type monographique et ils se gardent bien d'identifier ZEP et « école de la périphérie » (van Zanten, 2001). En revanche, le caractère flou de la catégorie administrative ZEP et celui des catégories ordinaires « banlieues » ou « quartiers et établissements difficiles » semblent faciliter la tentation des médias et des acteurs du monde social à voir les réalités de l'ensemble des écoles et établissements concernés par l'éducation prioritaire à l'aune des situations limites les plus difficiles, de leurs apparences les plus spectaculaires ou de leurs représentations socio-médiatiques les plus alarmistes, et dès lors à penser la question des inégalités scolaires et des obstacles sur lesquels bute la démocratisation de l'accès aux savoirs pour les enfants des milieux populaires, à partir des seules problématiques et catégories propres à la lutte contre l'exclusion et au traitement social des populations « exclues » ou précarisées à l'extrême, elles-mêmes pensées sans guère d'ancrage ou de référence à des processus sociaux plus globaux. Symptomatiques d'une telle logique et du risque de désociologisation dont elle est porteuse, parfois liés à une focalisation trop exclusive sur l'institution scolaire de la réflexion et des recherches portant sur l'éducation prioritaire, sont l'émergence et l'affirmation de la catégorie pédagogique-institutionnelle d'« élèves en difficulté », ou encore d'élèves, de milieux, d'écoles ou d'établissements « difficiles », interrogée aussi bien par Viviane Isambert-Jamati (1998) que par François Dubet : « Le problème des écoles et des élèves "difficiles" s'est imposé en quelques années comme le lieu dans lequel se focalise l'ensemble des problèmes sociaux (...). Dans le vocabulaire des acteurs, l'élève issu de la classe ouvrière a été remplacé par l'élève difficile et en difficulté qui est moins défini par sa situation de domination que par son exclusion. Les enseignants ont changé de vocabulaire : les enfants du peuple dont l'école devait assurer l'égalité des chances sont remplacés par les élèves des zones sensibles qu'il importe d'intégrer à la société. Là où on voyait un enfant d'ouvrier, on voit un "cas social" » (Dubet, 2000). Ce que Dubet fait ici remarquer concernant les enseignants, et qui vaudrait tout autant concernant la sphère politico-administrative, mérite bien évidemment d'être interrogé concernant les pratiques et les productions de recherche, portées aujourd'hui sans doute plus qu'hier à prendre en considération le point de vue et les logiques d'acteurs, et dès lors tentées de s'en rapprocher, voire de leur emprunter leurs catégories et leurs modes d'appréhension du monde social.

## **MOYENS, RÉSULTATS ET PROJETS : ÉLÉMENTS DE BILAN DE LA POLITIQUE ZEP**

### **Une école avec plus de moyens ?**

#### *Des moyens supplémentaires faibles*

La politique ZEP est en France le premier exemple de politique dite de discrimination positive visant à corriger les inégalités sociales par une dotation inégalitaire des moyens attribués aux zones, aux écoles et aux établissements.

Placée régulièrement au centre des débats publics, la question « les ZEP ont-elles eu et ont-elles aujourd'hui suffisamment de moyens ? » apparaît comme une question beaucoup plus politique et polémique que scientifique alors que le fait qu'il y ait ou non répartition inégale des moyens, et donc que la politique ZEP souscrive dans les faits au slogan « donner plus à ceux qui ont moins », constitue pourtant un des éléments essentiels d'évaluation d'une politique de discrimination positive. Absente dans ses analyses précédentes (Merle 1998 a et b), la faiblesse des moyens supplémentaires accordés est d'ailleurs la première des raisons avancées par Pierre Merle en 2002 pour expliquer que la politique des ZEP n'ait pas atteint ses objectifs. De même pour Claude Thélot (2001), fervent défenseur de l'efficacité de l'école, si la politique des ZEP est réelle, elle est « insuffisamment différenciée, quantitativement et qualitativement, ce qui explique sans doute pour une part sa réussite, ou son échec partiel ».

On peut donc regretter qu'il existe très peu de travaux fiables sur les ressources dont les différentes zones bénéficient. De façon plus générale, les recherches portant sur les secteurs de la politique de l'Éducation nationale qui impliquent une déconcentration administrative des moyens sont, en France, en pleine émergence et rencontrent, notamment, des problèmes de recueil de données (Dutercq, 2001). Concernant les ZEP, les informations détenues par les différentes Inspections Académiques se limitent, sauf exception, aux moyens relevant strictement de l'Éducation nationale (Moisan et Simon, 1997), alors que les ressources hors Éducation nationale, qui ont connu une forte croissance dans les années 90 (Lienso et Œuvrard, 1992), représentent aujourd'hui une large part des financements des projets ZEP. Certaines enquêtes monographiques soulignent combien la diversité des procédures d'attribution et de dépense des fonds, ainsi que leur complexité, contribuent à brouiller l'image de la ZEP pour les acteurs locaux, mais elles ne présentent pas un état des lieux systématique des ressources des sites enquêtés (Glasman, 1992 ; Bouveau, 1994 ; Saramon, 2000 (3)). On peut considérer que le manque de travaux sur ce champ illustre, plus fondamentalement, la difficulté qu'a eue la recherche sur les ZEP, jusqu'à une date récente (4), à adopter explicitement le niveau régional comme cadre d'analyse, sans ignorer que les administrations régionales et départementales permettent encore difficilement l'accès à leurs données dès qu'il s'agit de sujets quelque peu « sensibles » (Payet, 2002). Les services ministériels ont pour leur part entrepris, ces dernières années, de mieux évaluer et de mieux rendre visible la priorité accordée aux ZEP dans l'attribution des moyens strictement « Éducation nationale ». Les documents officiels soulignent que « des moyens financiers importants sont dégagés par les Recteurs » et qu'au total, un élève scolarisé en zone prioritaire bénéficie d'un effort financier de l'État supérieur de 10 à 15 % à celui dont bénéficient les élèves hors ZEP, ce qui permet, en particulier, aux effectifs moyens par classe d'être inférieurs d'environ deux élèves en ZEP (5). Claude Thélot (2001) est encore plus précis et indique que « la taille moyenne des structures pédagogiques (classes et groupes) s'établit en 1999 à 21,4 élèves dans les collèges de l'éducation prioritaire (ZEP et REP), dont 21,2 élèves dans les collèges des ZEP, et 23,2 dans les autres collèges publics (pour une moyenne de 22,8) ». Mais ce bilan positif reste partiel. Il n'explique pas, par exemple, pourquoi on peut lire dans le rapport de Catherine Moisan et Jacky Simon (1997) que quelques établissements en ZEP disposent de ressources inférieures aux établissements hors ZEP. Ce constat se comprend mieux en se référant à une étude ministérielle récente (Jeljoul *et al.*, 2001) qui examine successivement les trois grands composantes que recouvre la notion « d'attribution de moyens supplémentaires » : le surcroît d'effectifs enseignants et non enseignants, le surcroît



d'heures de dotations horaires globales attribuées aux collèges, et le surcroît de ressources financières. Si le surcoût en heures d'enseignement et en emplois y est en effet confirmé ainsi que la priorité pour les subventions de l'État pour les bourses et les fonds sociaux, il en ressort aussi nettement qu'il n'existe pas de priorité de la part des départements qui assurent le fonctionnement, et, que, globalement, les établissements classés ZEP semblent « un peu plus mal placés en ce qui concerne les ressources financières propres ».

Mobiliser complémentaires études quantitatives et qualitatives permet d'aller un peu plus loin. Concernant le primaire, l'écart entre les écoles situées en ZEP et celles situées hors ZEP a été résorbé dans les deux premières années de la mise en place des ZEP. Il est devenu, progressivement, globalement favorable. Un premier bilan réalisé à la fin des années 80 notait que depuis le milieu des années 80, ni le recrutement social des écoles situées en ZEP, ni les conditions de fonctionnement des écoles n'avaient vraiment varié (Euvrard, 1990). La monographie réalisée à la fin des années 90 par Martine Kherroubi (van Zanten *et al.*, 2002) ainsi que l'enquête de Patrick Saramon (2000), permettent pourtant de repérer que, dans certaines écoles, les caractéristiques des publics se sont depuis profondément transformées, tandis que les effectifs de certaines classes ont augmenté. De surcroît, les moyens relativement exceptionnels qui leur avaient été accordés dans les années 1980 pour soutenir des innovations pédagogiques leur ont été retirés. S'agissant des collèges, au contraire, ce même bilan ministériel soulignait que l'origine sociale et le profil scolaire des élèves s'étaient modifiés globalement de façon perceptible à partir de 1985. Les travaux de Danièle Trancart (1998, 2000) ont l'intérêt de poser explicitement la question des moyens accordés dans ce cadre. Les disparités entre collèges y sont abordées en prenant ensemble les variations d'au moins trois facteurs : les moyens d'enseignement caractérisés par des indicateurs relatifs à l'organisation de l'enseignement (taille du collège, taille moyenne des classes et coût de l'enseignement), l'offre d'enseignement, et les caractéristiques des enseignants (statut, âge). Le fait que ces trois indicateurs soient restés relativement stables dans le temps, tant en moyenne qu'en coefficient de variations, montre que l'offre, l'organisation de l'enseignement et les coûts ne sont pas plus égalitaires que dans les années 80. Quant aux statuts des enseignants, ils sont devenus plus homogènes en raison de la politique de titularisation menée depuis ces deux dernières décennies. Ainsi, au regard de la relative stabilité des moyens mis en place pendant toute cette période, Danièle Trancart (2000) peut-elle conclure : « En définitive, alors que la situation sociale du collège est de plus en plus "polarisée", la politique de discrimination positive n'est pas plus forte aujourd'hui qu'au milieu des années 80 ». Ces données, établies sur des statistiques exhaustives, présentent pourtant l'inconvénient d'être en décalage avec une réalité faite de disparités entre les académies, les départements, les zones, les établissements, réalité mise en évidence dans les enquêtes sur sites mais encore peu explorée. Il semble en tout cas qu'elle ne soit pas l'effet de politiques académiques ou départementales repérables. Dans son principe, le mouvement de territorialisation conduit à inviter chacune de ces unités à proposer une traduction spécifique des objectifs nationaux, associée à une demande de moyens. En réalité, l'analyse des pratiques des acteurs d'une Inspection académique réalisée par une équipe dirigée par Jean-Paul Payet (2002) montre qu'il y a élaboration puis mise en pratique de règles et de procédures impersonnelles qui permettent l'attribution des moyens dans un processus d'ordre gestionnaire qui réduit les établissements à des caractéristiques très générales (taille, structure de la population, classement ZEP ou non). S'agissant des collèges ZEP, dans cette académie en tout cas, il s'agit alors seulement d'appliquer les règles de dotation horaire en fonction des effectifs, et de

faire respecter la répartition entre heures postes et heures supplémentaires (3 % seulement d'heures supplémentaires pour les établissements ZEP contre 4,5 % pour les autres établissements). Les agents administratifs respectent strictement ce principe de « discrimination positive » qui leur paraît améliorer sensiblement les conditions de travail des enseignants. De façon beaucoup plus occulte, cette attribution « égalitaire » liée à la catégorisation de l'établissement est complétée par quelques « sur-dotations » pour des établissements évalués par les Inspecteurs d'Académie comme en difficulté. Mais, au vu des études de cas d'établissements, Jean-Paul Payet considère que ces rallonges limitées et exceptionnelles, loin d'accompagner une logique de projet, permettent avant tout d'assurer « une paix sociale » entre la majorité des établissements et l'Inspection académique.

### *Quel sens donner à la notion de politique compensatoire ?*

Dans un contexte où l'engagement financier de l'État ne s'est guère maintenu, la question des moyens est très vite devenue source de malentendus, de tensions, voire d'oppositions, entre les défenseurs de la « démarche ZEP » mettant en avant la nécessité d'un projet global cohérent, et donc une logique plus « qualitative », et les partisans d'une logique dite « quantitative », pour qui l'obstacle principal reste la faiblesse de l'engagement financier. Plusieurs types de recherches mettent au jour l'articulation complexe de ces deux logiques dans la politique compensatoire telle qu'elle s'est développée en France. Un certain nombre d'entre elles ont tout d'abord mis en évidence les écarts de moyens existant entre les établissements situés en zones défavorisées et l'ensemble du système éducatif, et donc le retard pris par les premiers. Dans cette perspective, il est essentiel de considérer que la priorité accordée aux ZEP est intervenue dans un contexte de profondes disparités de répartition des différents moyens d'enseignement, au point que certains établissements des zones retenues proposent parfois un environnement scolaire aussi dégradé que l'habitat environnant. Dans les années 70, les écrits des mouvements pédagogiques ont témoigné des tensions importantes qui sont apparues face aux classes « surchargées » des grosses écoles urbaines qui, dans les quartiers défavorisés, ont été construites – comme les cités avoisinantes – rapidement, sans aucune réflexion, et en limitant au maximum les prix. Concernant le collège, le travail pionnier de Dominique Paty (1980), prenant appui sur une enquête monographique réalisée dans 12 collèges, a décrit, au tout début des années 80, l'hétérogénéité des collèges quant à la répartition sociale du public, à la composition du corps enseignant, au cadre de vie et de travail proposé. Il a montré que la disparité qui existait autrefois entre ordres d'enseignement et filières pouvait maintenant être constatée d'un établissement à l'autre. Les deux collèges de banlieue enquêtés « (avaient) en commun d'avoir des problèmes pédagogiques et matériels importants », ce qui représente assez bien, selon l'auteur, « ce que l'on peut observer dans un grand nombre de collèges situés en zones urbaines et suburbaines et accueillant une population défavorisée ». La photographie des ZEP réalisée « en début de course » (6) va permettre de mesurer un phénomène connu socialement (Plaisance, 1988) mais aussi de rendre visible publiquement un phénomène encore très peu traité dans les programmes de recherche (Carraz, 1983). De fait, la question des moyens ne sera jamais posée dans les bilans officiels successifs seulement en termes de soutien à des actions spécifiques sur projet, mais toujours aussi en termes de « rattrapage des inégalités », concernant au moins deux éléments où la comparaison ZEP/non ZEP a révélé des écarts significatifs : la lourdeur des effectifs, et les caractéristiques de statut des enseignants.

Un second axe de réflexion montre que la mise en place des ZEP a été beaucoup plus portée par la logique « quantitative » que par l'idée de mobilisation

éducative globale locale, de sensibilité plutôt anglo-saxonne (Isambert-Jamati, 1990 ; Cogez, 1996). C'est également une logique revendicative – traversée de questionnements plus qualitatifs –, c'est-à-dire dans laquelle la réduction du nombre d'élèves par classe, la création ou le renforcement de structures d'aide spécifique aux élèves en difficulté arrivent en tête des demandes, qui structure ces mobilisations « avant l'heure », sur lesquelles la dynamique ZEP va prendre appui (Bouveau, 1994). D'où le résultat auquel parvient Viviane Isambert-Jamati (1990) lors de son étude portant sur les premiers projets ZEP : toute une partie des efforts financiers a consisté à créer des classes (ou des structures) complémentaires. Ces mesures, qui existaient depuis longtemps, entraînaient toutes un renforcement en personnels ; le poids de ce type de demande est alors analysé comme un indice des limites de l'innovation spontanée, qui, loin d'expérimenter des modes d'organisation inédites, cherche à « obtenir ce qui existe ailleurs et donne plutôt satisfaction » (*ibidem* ; cf. également les enquêtes de Glasman, 1992b et Bouveau, 1994), ou se contente d'emprunter et d'additionner les solutions « toutes faites » que proposeront les réformes successives du collège (Rochex, 1988 ; Kherroubi *et al.*, 2002). L'assimilation des ZEP à des lieux d'innovation est donc largement relativisée. Mais, plutôt que d'assimiler trop rapidement logique revendicative et résistance au changement, ces analyses donnent un aperçu de la complexité d'un processus de changement décidé au niveau central et procédant essentiellement par recommandations, prescriptions ou injonctions.

Enfin, d'autres travaux soulignent les oscillations des orientations des décideurs eux-mêmes, oscillations perceptibles tant dans les textes hiérarchiques que dans les modes de régulation de la politique par les responsables administratifs, et ce dès les textes fondateurs (Isambert-Jamati, 1990 ; Derouet, 1993 ; Bouveau, 1994). L'annonce de mise en place des zones prioritaires est étroitement associée, dans la circulaire du 1<sup>er</sup> juillet 1981, à la décision du gouvernement de Pierre Mauroy d'inscrire dans un collectif budgétaire la création de « 11 625 emplois nouveaux » pour l'Éducation nationale, présentés comme moyens de « renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé ». Pour plusieurs observateurs, cette annonce aurait d'ailleurs suscité des espoirs démesurés en des moyens importants, « d'où une déception qui nourrira une lancinante revendication de toujours plus de moyens » (Toussaint, 1986). Ensuite, de façon non préparée, et avec peu d'efforts de communication (Dannequin, 1986 ; Cogez, 1996), la circulaire du 28 décembre 1981 met au contraire l'accent sur le qualitatif, la synergie entre actions et entre partenaires, l'ouverture sur l'environnement. Très souvent présentée comme seule détentrice des objectifs et des présupposés de la politique ZEP par les chercheurs les plus engagés dans un accompagnement réflexif de sa mise en œuvre (7) (cf. Bouveau et Rochex, 1997, ch. 1), cette circulaire a pourtant dans de nombreux cas servi, comme le montre Bruno Cogez (1996), de politique de « rattrapage » pour des Recteurs qui s'étaient montrés, dès le départ, plus soucieux de pallier les carences du système éducatif qu'attentifs à la logique de projet, et qui le resteront, globalement, après sa publication. C'est d'ailleurs en mettant l'accent sur les ambiguïtés, les « dualités », les interprétations différentes, non régulées, du label ZEP, que va être dressé par ces chercheurs, surtout dans la seconde moitié des années 90, un bilan « globalement décevant » de cette politique (Rochex, 1997 ; Chauveau, 1999). Ainsi, s'agissant des ressources, ces ambiguïtés ont conduit à ce que, dans la majorité des cas, l'approche territorialisée se soit réduite à une simple procédure administrative de zonage : on délimite une zone où l'on « verse », compte tenu des difficultés, un certain nombre de moyens supplémentaires, de façon fragmentée.

Parallèlement, les projets impliquant un simple renforcement en personnels enseignants ou non enseignants sont soutenus. Dès lors, les moyens affectés en ZEP ne peuvent qu'apparaître à la fois considérables en valeur absolue, et modestes, voire insuffisants, au regard du nombre toujours plus important d'établissements concernés. En prenant appui sur les documents internes de quelques ZEP dispersées sur le territoire national, Patrick Bouveau (1994) note que la polarisation sur les moyens caractérise des zones en difficulté laissant dans l'ombre les difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves. Autrement dit, « là où les ZEP étaient fragiles, le débat budgétaire a très vite supplanté le débat éducatif ». Allant dans le même sens, Catherine Moisan et Jacky Simon (1997) notent dans leur rapport que « dans les ZEP en difficulté, les quelques éléments en notre possession, maniés avec prudence, donnent l'impression que pour faire face aux problèmes rencontrés, l'accent est mis sur les moyens en postes et crédits, alors que les ZEP performantes font un effort plus marqué dans la recherche de cohérence et reçoivent des moyens parfois moindres ». Mais aucune recherche spécifique sur ce thème n'a été réalisée depuis. Enfin, la recherche dirigée par Jean-Paul Payet s'attache, elle, à analyser beaucoup plus finement le travail d'attribution des moyens au niveau académique. Les résultats confirment que, dans ce qui est présenté comme une posture gestionnaire, certaines attitudes sont privilégiées : essayer de satisfaire tout le monde ; s'accommoder des contraintes budgétaires en privilégiant les entrées par les coûts ; s'investir prioritairement dans l'élaboration puis la mise en pratique de règles et de procédures mais délaissier les activités de suivi et de contrôle des établissements.

#### *Des tensions fortes*

Au regard de l'histoire de la politique des ZEP en France, il semble que la logique privilégiant les conditions de travail des enseignants et celle qui privilégie la question de la réussite des élèves soient structurellement en tension. Pour n'en donner qu'un exemple, dans les évaluations externes réalisées, les choix politiques opérés sont rapportés strictement aux objectifs auxquels ils doivent aboutir, c'est-à-dire à la réduction des inégalités de résultats et de carrières scolaires. On rejoint alors la question largement débattue de l'efficacité « en général » de la réduction de l'effectif des classes sur les performances des élèves et le déroulement des carrières scolaires, question sur laquelle il est de fait difficile de trancher, notamment lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté scolaire, compte tenu du peu de recherches disponibles intégrant à cette question posée de manière globale des questionnements plus fins (8). Mais il semble pourtant que l'on puisse conclure des différentes études existantes qu'une politique de réduction générale d'environ deux élèves par classe, telle qu'elle a pu être menée dans les zones d'éducation prioritaires, est extrêmement coûteuse, pour un effet relativement limité. Or si l'on se réfère à la perception des enseignants, on constate, comme le fait Dominique Glasman (1992b), que dans la ZEP enquêtée, « tous les maîtres qui ont une classe s'accordent pour souhaiter qu'elle ne soit pas trop lourde », tandis que les coordonnateurs, les directeurs, les supérieurs hiérarchiques, bref les personnels de l'encadrement de proximité « pensent que ce n'est pas une bonne solution ». Dix ans après, la conception administrative des moyens décrite par Jean-Paul Payet (2002) s'est imposée et certaines représentations paraissent désormais très ancrées. Pour les gestionnaires, les enseignants sont toujours trop exigeants et ne comprennent pas qu'une dotation horaire exige toujours de faire des choix ; leurs résistances sont des signes d'incompétence et d'inadaptation ; pour évaluer les compétences enseignantes, il suffit d'avoir l'œil sur les résultats des élèves.

Or, par d'autres biais, et précisément parce qu'elle se limite à être une politique gestionnaire, cette politique des moyens fonctionne objectivement comme un obstacle à une politique de discrimination positive. Tout d'abord, l'enquête de Jean-Paul Payet (2002) souligne son rôle d'accompagnement de la politique de ségrégation sociale et scolaire des établissements. En reconduisant d'une année sur l'autre, pour ne pas prendre le risque de donner des moyens qui se révéleraient injustifiés, le taux d'encadrement des établissements en perte d'effectifs, d'une part, et celui des établissements attractifs (dont les effectifs en hausse incluent de nombreuses dérogations), et même en anticipant parfois, pour ces derniers, une hausse potentielle, d'autre part, elle entérine les stratégies de recrutement des établissements. Par ailleurs, une hausse des effectifs en ZEP oblige toujours un collège à fonctionner au moins une année sans les moyens qui pourraient lui permettre de conforter voire d'accroître ce processus. En second lieu, quelques recherches permettent de mieux caractériser le fonctionnement local de l'école et, pour une part, de mieux problématiser la question des inégalités de l'offre scolaire selon les établissements. Les effets pervers possibles du manque de contrôle de l'utilisation réelle des moyens sont fortement soulignés : ampleur des moyens accordés aux classes protégées ; dédoublements de classes masqués ; ouverture de dispositifs dans le seul but de donner des heures de service à certains enseignants (van Zanten, 2001 ; Payet, 2002). Mais ces recherches insistent au moins autant sur le fait que le nombre d'heures consommées par élève augmentant soit avec la diversité de l'offre d'enseignement, soit avec la baisse de la taille des classes, l'effort de réduction des effectifs des classes, dans un contexte de limitation de l'enveloppe budgétaire ne peut que conduire à une limitation de la diversité de l'offre d'éducation. Enfin, elles pointent qu'il n'est pas rare qu'un établissement affiche une amélioration des résultats des élèves, obtenue par des stratégies bien connues de classes à projet spécifique, de classes de niveaux qui permettent de retenir une partie des élèves de bons niveaux et d'en attirer d'autres, mais au détriment des établissements voisins qui voient au contraire leurs résultats se dégrader.

Les monographies réalisées auprès d'établissements « mobilisés » montrent, certes, qu'il peut y avoir adhésion à une politique de moyens privilégiant les structures hors classes : accepter, par exemple, une augmentation de la taille des classes, si l'économie réalisée est, de manière visible, investie par choix dans des dispositifs de soutien, des décroissements par niveau ou entre niveaux au primaire et des ateliers pluridisciplinaires au collège, ou des dispositifs de médiation éducative (van Zanten *et al.*, 2002). Mais un équilibre, surtout dans les secteurs les plus défavorisés, est difficile à trouver. Très souvent, la politique « impersonnelle » de gestion des moyens, par méconnaissance des problèmes concrets que connaissent les établissements, conduit donc au renforcement des tensions internes entre les enseignants et à l'émergence de situations de blocage qui les renvoient à un sentiment de culpabilité. Devant le « vide » de l'institution, face à ses non-réponses, note Patrick Saramon (2000), les acteurs érigent leurs revendications spontanées, et tout particulièrement l'insuffisance des moyens, en objets « légitimes ». De leur côté, les administrations départementales renforcent encore cette représentation en acceptant un traitement plus personnalisé des besoins d'un établissement seulement en cas de conflit important (grève d'enseignants, manifestation des familles, fuite trop importante dans le privé, incidents violents) et en ignorant au contraire les problèmes rencontrés dans les établissements qui paraissent fonctionner. Si l'on suit Franck Poupeau (2001) un mouvement tel que celui du printemps 1998 dans le département de Seine-Saint-Denis, a été par exemple réduit à tort à une simple revendication quantitative, ce qui n'a

pas permis de faire apparaître toute la portée de la protestation, et notamment la portée pédagogique du « droit à l'éducation ». En réalité, le mouvement témoigne avant tout, selon lui, du fait que le métier d'enseignant en ZEP est arrivé à ne plus avoir de sens que lors des rares moments soit d'une relation pédagogique réussie, au moins sur le plan humain, soit d'une mobilisation manifestant l'impossibilité collective de réussir quoi que ce soit dans les conditions actuelles. Surtout que c'est le progressisme pédagogique lui-même qui désormais contribue aux logiques de reproduction. Comme l'avait déjà souligné Yves Careil (1996), la souffrance des enseignants trouve son origine dans la situation de *double bind* dans laquelle ces derniers se trouvent pris : « entre leur croyance en un système scolaire dont ils sont le produit et l'épreuve vécue de son échec ; entre leur foi en des valeurs d'égalité et de justice, qui s'exprime dans un engagement personnel et moral dans leur mission, et le constat, chaque jour refait, de ne pouvoir changer qu'à la marge les destinées sociales ; entre leur espoir de libération par l'école et leur sentiment de ne faire, finalement, que "du contrôle social", de la pacification de ces "nouveaux publics" ».

Sylvain Broccolichi et Françoise Œuvrard (1993) ont noté, dès le début des années 1990, une démotivation des professeurs qu'ils ont présentée à la fois comme un effet et une composante d'une crise due à l'absence de mesures visant à contrecarrer les effets de politiques « démagogiques et incontrôlées ». L'école, soulignent-ils, « semble faiblement éclairée sur ce qui la détourne de ses missions, au point d'occulter ce qui rend le métier "impossible" dans certains établissements ». Les enseignants vivent d'autant plus mal la déstabilisation de la relation pédagogique que, précisément, l'insuffisante objectivation des conditions régulièrement associées à l'émergence des divers types de problèmes qu'ils rencontrent laisse la possibilité d'en reporter sur eux la seule responsabilité, et, tout en les disqualifiant, de les culpabiliser. Cette tentation n'est pas, pour eux, sans rapport avec un état de la recherche. « Les enquêtes statistiques spécialisées dans le repérage des flux d'élèves ou des différences entre académies ou établissements, constatent-ils, coexistent, sans communiquer, avec des enquêtes pseudo-ethnologiques qui négligent d'objectiver les conditions régulièrement associées à l'émergence des divers types de problèmes ». D'où la montée des oppositions manichéennes entre les enseignants et les établissements voulant aller de l'avant et les autres. Très récemment, la tendance à faire endosser les problèmes et leur résolution par les acteurs par le biais de la « culpabilisation, de la dénonciation et de l'appel à leurs ressources éthiques » a été à nouveau fortement soulignée par Agnès van Zanten (2001). Par ailleurs, Franck Poupeau (2003) a dénoncé la proximité objective entre certaines des recherches montrant que l'efficacité des établissements varie non seulement en fonction des caractéristiques sociales et scolaires de l'établissement mais aussi de l'action de la communauté éducative, d'une part, et le discours du management participatif où les modes de mobilisation du corps enseignant sont présentés comme le remède à l'échec scolaire, d'autre part. Sont visées tout particulièrement les recherches qui tendent à se focaliser sur l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires, autrement dit pour une part sur des « effets », sans se donner les moyens d'accéder aux causes relevant des politiques scolaires et des différences sociales de recrutement des établissements. En abordant les mécanismes sociaux de reproduction des inégalités uniquement sous l'angle scolaire, ces recherches prennent en effet, selon lui, le risque de ne constituer objectivement qu'un discours d'accompagnement de la « réorganisation managériale de l'Éducation nationale » et de transformer l'école de banlieue en lieu de remédiation pour « les nouveaux publics » d'origine populaire.

## Des résultats contrastés, voire décevants

Que peut-on dire aujourd'hui des effets de la politique ZEP au regard des objectifs affichés de « démocratisation scolaire » et d'« amélioration significative des résultats scolaires des élèves, notamment les plus défavorisés » (formulations respectivement empruntées aux circulaires des 1<sup>er</sup> juillet 1981 et 1<sup>er</sup> février 1990) ? Avant que de tenter de répondre à cette question, il convient sans doute de rappeler, avec Denis Meuret (1994), que cette politique peut être l'objet de deux approches différentes : l'une, qu'il qualifie de sociale ou de rédemptrice, pense les ZEP comme politique visant à réduire les inégalités de réussite scolaire entre catégories sociales, mais elle conduirait, comme c'est le cas dans d'autres pays, à cibler les actions entreprises sur des populations plutôt que sur des zones socio-géographiques ; l'autre, qu'il qualifie de libérale et qui apparaît plus cohérente avec un ciblage sur des « zones », pense les ZEP comme politique visant à obtenir que les élèves scolarisés dans des environnements socio-géographiques et institutionnels défavorables réussissent aussi bien, à caractéristiques équivalentes (sexe, origine sociale, niveau initial, etc.) que leurs homologues scolarisés dans des conditions plus favorables. Nombre d'observateurs pensent, avec Denis Meuret, que ces conceptions sont toutes les deux présentes au cœur de la politique ZEP et dans ses textes réglementaires, mais que la seconde est progressivement passée du second au premier plan. Ces deux conceptions ont des conséquences sensiblement différentes en termes d'évaluation. La première privilégie la comparaison des carrières et des résultats des élèves en ZEP et hors ZEP, dont on a dit le caractère insatisfaisant mais qui permet néanmoins d'évaluer l'évolution des inégalités scolaires entre des populations socialement différenciées (9), et dont la pertinence peut être améliorée en introduisant dans l'analyse des indicateurs statistiques plus détaillés permettant de mieux différencier les populations scolarisées dans les différents établissements. La seconde privilégie la comparaison des carrières et des résultats d'élèves ayant les mêmes caractéristiques de départ, et tout particulièrement des élèves de milieux populaires ou « d'origine sociale défavorisée » selon la terminologie utilisée par la DEP-DPD, selon qu'ils sont ou non scolarisés, et de manière plus ou moins durable, en ZEP. L'équilibre est à l'évidence difficile à tenir entre les deux options, et les choix opérés ou privilégiés à telle ou telle époque, dans telle ou telle étude ou publication, n'obéissent évidemment pas à de seuls critères et impératifs techniques, statistiques ou scientifiques, pas plus d'ailleurs que ceux qui le sont dans d'autres types de recherches. Redisons ici combien nous sommes dépendants des données et enquêtes produites par la DEP-DPD sur ces questions, et combien il est dommageable que ces données et enquêtes fassent si peu l'objet de traitements et analyses secondaires, moins soumis aux contraintes gestionnaires et aux impératifs politiques.

### *L'évaluation des carrières et des performances scolaires*

Les enquêtes publiées par la DEP-DPD portent sur les caractéristiques et les carrières des élèves (taux de redoublement, taux d'accès aux différents niveaux du cursus et aux différentes filières d'orientation, etc.) ou sur leurs acquisitions dans différentes disciplines, évaluées à partir d'épreuves standardisées ou par exemple des notes obtenues à l'examen du Brevet subi en classe de 3<sup>e</sup>, soit sur deux types de données dont les rapports apparaissent de plus en plus problématiques, les premières étant beaucoup plus sensibles aux politiques, nationales ou d'établissement, de gestion des flux. Ces enquêtes montrent, comme il a déjà été dit, que les élèves de ZEP sont plus fréquemment d'origine sociale défavorisée, de nationalité étrangère et plus souvent en retard à l'entrée au collège que

l'ensemble des élèves (Meuret, 1994 ; Stefanou, 2001). Concernant les taux de retard scolaire et d'orientation des élèves, elles ne permettent pas d'observer de réduction des écarts entre la situation en ZEP et la situation d'ensemble, mais montrent que les établissements de ZEP ne sont pas restés à l'écart de la diminution des redoublements et de l'élévation générale des parcours scolaires qu'a connues l'ensemble du système éducatif, alors même que la situation sociale et économique des quartiers concernés a connu une dégradation sensible. Les épreuves d'évaluation nationale auxquelles sont annuellement soumis les élèves de CE 2 et de 6ème montrent sans surprise que les élèves scolarisés en ZEP y obtiennent de moins bons résultats globaux que leurs pairs scolarisés hors ZEP : les écarts oscillent d'une année à l'autre entre 8 et 13 points sur 100, et sont plus grands en mathématiques qu'en français (Brizard, 1995 ; Andrieux *et al.*, 2001). Ces écarts sont moins marqués, mais ils demeurent significatifs à caractéristiques socio-démographiques semblables. Les proportions d'élèves de 6<sup>e</sup> se situant parmi les 20 % d'élèves les plus faibles de l'échantillon national en français et en mathématiques à la rentrée 1999 étaient respectivement de 39 et 44 % en ZEP, contre 17 et 16 % hors ZEP ; celles des élèves figurant parmi les 20 % les plus forts étaient de 10 et 5 % en ZEP contre 22 et 22 % hors ZEP. Une analyse plus fine, ne considérant plus seulement les scores globaux, mais spécifiant les résultats selon les différents types d'items fait apparaître que les écarts en défaveur des élèves de ZEP sont d'autant plus grands que les items font appel à des compétences plus complexes. Tel est le cas : en mathématiques, concernant les problèmes numériques alors que les écarts sont beaucoup moins importants concernant les techniques opératoires ; en français, concernant la perception de la structure d'un texte et la maîtrise des liens cohésifs du texte ou de la phrase nécessaire à la compréhension de leur logique, alors que, là encore, les écarts sont moins importants concernant des compétences plus restreintes et accessibles au travers d'entraînements « techniques ». Un tel constat incite, nous y reviendrons, à s'interroger sur les pratiques pédagogiques en ZEP et sur leurs modes d'adaptation aux caractéristiques, réelles ou supposées, des élèves (Andrieux *et al.*, 2001). À partir d'un retraitement des données recueillies lors d'une étude sur les facteurs d'efficacité des collèges (Grisay, 1993) concernant les performances en français et mathématiques obtenues au cours des deux premières années du collège, Denis Meuret, quant à lui, a montré que la politique ZEP n'a pas permis de « créer une situation où, en moyenne, les élèves scolarisés dans ces zones réussiraient mieux que leurs caractéristiques ne le laissent espérer. (...) En réalité, ils réussissent même un peu moins bien qu'ils ne réussiraient ailleurs », l'écart s'avérant plus grand pour les élèves qui étaient initialement en situation scolaire ou sociale difficile (Meuret, 1994).

Les enquêtes longitudinales de suivi de panels d'élèves apportent également nombre de données intéressantes sur le déroulement des carrières des élèves scolarisés en ou hors ZEP. 13 % des élèves du panel entré en 6ème en 1995 ont été scolarisés en ZEP ; 71 % d'entre eux ont effectué la totalité de leur scolarité de premier cycle dans un collège classé en ZEP (ce n'était le cas que de la moitié des 12 % d'élèves du panel 1989 scolarisés en ZEP, cette plus grande stabilité de la population scolarisée en ZEP à la fin des années 1990 étant très probablement due à l'accroissement de la ségrégation urbaine et scolaire) ; la quasi totalité de ceux-ci n'a fréquenté qu'un seul établissement ZEP (Caille, 2001, *Ibidem* pour toutes les données qui suivent). Ces collégiens de ZEP ont rencontré de plus grandes difficultés à l'école élémentaire : 53 % d'entre eux ont soit redoublé une ou plusieurs classes avant leur entrée au collège, soit obtenu un score global aux évaluations d'entrée en 6ème en français et mathématiques qui



les situent parmi les 25 % d'élèves les plus faibles au niveau national ; 21 % cumulent les deux caractéristiques (contre respectivement 30 et 9 % de leurs pairs n'ayant jamais été scolarisés en ZEP). Si leurs carrières au collège ont été plus difficiles que celles de leurs pairs scolarisés hors ZEP, cet écart est dû aux différences de milieu familial et de réussite à l'école élémentaire. En revanche, il s'inverse à caractéristiques de départ équivalentes, et les élèves de ZEP atteignent alors plus souvent la 2<sup>nd</sup>e générale et technologique sans avoir redoublé au collège que leurs homologues scolarisés hors ZEP, cet avantage n'étant observé que pour les élèves ayant fait toute leur scolarité de premier cycle en ZEP. Mais cette meilleure réussite de carrière scolaire semble principalement due à des pratiques de notation et à des politiques d'orientation moins sélectives dans les collèges ZEP que dans les autres. À situation comparable les collégiens de ZEP parvenus en 3<sup>e</sup> sans redoubler obtiennent de meilleures notes au contrôle continu du Brevet (notes délivrées par leurs propres enseignants) mais ne réussissent pas mieux à l'examen que leurs semblables hors ZEP, alors qu'ils ont plus de chances qu'eux de voir satisfaire leur demande d'orientation en 2<sup>nd</sup>e d'enseignement général ou technologique.

#### *Au-delà des statistiques : enquêtes et interprétations*

Une telle hypothèse de moindre sélectivité des pratiques de notation et d'orientation est corroborée par d'autres données statistiques. C'est ainsi que Fabrice Murat (1998) a pu montrer que les élèves de 3<sup>e</sup> de ZEP étaient, dans la plupart des disciplines, surnotés par rapport aux notes obtenues à l'examen du Brevet ou aux scores obtenus à des épreuves standardisées. De même, les données issues du panel d'élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 1989 montrent que si, à caractéristiques socio-familiales et scolaires équivalentes, les élèves ayant effectué toute leur scolarité de premier cycle en ZEP accèdent plus fréquemment au second cycle général et technologique, ils y rencontrent plus de difficultés que leurs pairs ayant fréquenté des collèges hors ZEP : ils y redoublent plus souvent et sont plus souvent orientés vers les filières technologiques (Caille, 2001 ; Stefanou, 2001). Il semble donc bien avéré que l'amélioration des carrières scolaires des élèves (écoliers et collégiens) scolarisés en ZEP est due, pour une part importante quoique difficile à déterminer, à une moindre sélectivité des pratiques d'évaluation, de gestion des flux et d'orientation qui leur sont appliquées. Ce phénomène de décrochage entre les carrières des élèves et la réalité de leurs acquisitions scolaires apparaît à la lecture d'autres enquêtes statistiques conduites par les services de la DEP-DPD, tant pour ce qui concerne l'enseignement primaire dans lequel la diminution très importante des taux de redoublement et des taux de retard à l'entrée en 6<sup>e</sup> ne s'est pas traduite par une amélioration (ni par une dégradation) des performances (moyenne et dispersion) des élèves en lecture-compréhension (Baktavatsalou et Pons, 1998), que pour ce qui est du collège pour lequel les enquêtes de panel 1989 et 1995 montrent que l'amélioration du taux d'accès des élèves de 6<sup>e</sup> à la classe de 4<sup>e</sup> sans redoublement est quasi exclusivement due aux élèves entrés en 6<sup>e</sup> avec deux ans de retard, dont rien ne permet de penser que leurs performances se seraient sensiblement améliorées. Plus, l'accès à la classe de 4<sup>e</sup> générale sans redoublement des élèves entrés en 6<sup>e</sup> avec deux ans de retard ou de ceux qui se situent parmi les 25 % les moins performants aux évaluations nationales (lesquels représentent plus de 40 % des élèves scolarisés en ZEP au niveau national, et bien plus dans certains collèges) est notablement plus important lorsqu'ils sont scolarisés dans un collège situé en ZEP que lorsqu'ils le sont dans un collège hors ZEP (Poncet, 2000). La *Note d'information* de la DPD qui rend compte de ces résultats est étrangement intitulée « Facteurs de réussite au début du collège d'après les panels d'élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 1989 et 1995 », et l'on peut se demander si un tel titre ne participe

pas d'une approche gestionnaire un peu trop prompte à identifier amélioration des carrières et facteurs de réussite et, dès lors à s'aveugler sur le caractère de plus en plus problématique des rapports entre les carrières des élèves et l'effectivité de leurs acquisitions, constat corroboré par plusieurs enquêtes « qualitatives » (Broccolichi, 1995 ; Broccolichi et Ben Ayed, 1999 ; van Zanten, 2001), et qui contribue à brouiller un peu plus le débat sur la « démocratisation » et sur les effets des politiques de discrimination positive.

Rares sont les travaux qui permettent d'aller au-delà des résultats globaux évoqués ci-dessus et de les spécifier selon les sites, les départements ou les académies. Tel est l'objectif explicite du rapport établi en septembre 1997 par Catherine Moisan et Jacky Simon, dont les auteurs précisent qu'ils ont cherché moins à évaluer la politique ZEP qu'à identifier en quoi et pourquoi certaines ZEP réussissent quand d'autres sont en péril et en situation d'urgence. Ils ont pour cela mis en œuvre, avec l'aide des services de la DPD, une méthodologie d'enquête permettant d'évaluer « la valeur ajoutée » de 410 zones (scolarisant plus de 86 % des collégiens de ZEP en 1996), en comparant le score moyen de performance obtenu par les élèves de 6<sup>e</sup> aux évaluations standardisées en mathématiques et en français dans chaque ZEP, à sa performance attendue, c'est-à-dire au score que l'on pourrait s'attendre à y obtenir compte tenu des caractéristiques des élèves qui y sont scolarisés. Une démarche analogue a été utilisée pour évaluer la valeur ajoutée des académies et des départements. Le rapport met ainsi en évidence la grande disparité existant entre les zones, d'une part, les académies et départements d'autre part. Un travail plus qualitatif a été conduit sous la forme de 36 monographies, réalisées dans des zones choisies pour tenter d'identifier les facteurs permettant de rendre compte de la diversité mise au jour par l'approche statistique et de comprendre pourquoi certaines ZEP s'avéraient particulièrement performantes, alors que d'autres obtenaient des résultats très en-dessous de leur performance attendue. Les facteurs de réussite ainsi identifiés, au terme de visites approfondies qui ne peuvent pour autant pas être considérées comme travail de recherche et ne prétendent d'ailleurs pas l'être, constituent autant de recommandations pour une relance de la politique ZEP : nécessité d'un message politique fort et d'un pilotage efficace et durable à tous les niveaux ; lutte contre « l'effet ghetto » et les logiques d'évitement des collèges de ZEP ; élaboration, mise en œuvre et évaluation rigoureuse de projets ciblés et centrés sur les apprentissages ; mesures d'accompagnement, de reconnaissance et de stabilisation des enseignants ; choix de responsables compétents ; développement de la scolarisation à deux ans et d'initiatives en direction des familles.

L'ensemble des données statistiques qui viennent d'être évoquées sont susceptibles de se prêter à des interprétations différentes. Certains analystes, plus portés à donner une définition « sociale » à la politique ZEP parleront de « bilan décevant » (cf. par exemple Rochex, 1997 ; Cèbe, 2000) ; les autres, peut-être plus portés à lui donner une définition « libérale », estimeront que « cette politique a atteint en partie son objectif initial » (Caille, 2001). Au-delà de ces divergences d'appréciation qui relèvent en partie de conceptions différentes de la politique ZEP, on retiendra qu'il est extrêmement malaisé de distinguer et d'évaluer un effet précis de cette politique, à la fois parce que les critères d'appréciation utilisés sont multiples et parfois divergents (cf. le découplage évoqué *supra* entre progression des carrières des élèves et évaluation de leurs acquisitions scolaires) et parce que cette politique s'est traduite par une grande diversité d'actions et de projets. L'analyse de ceux-ci, ainsi que celle des pratiques pédagogiques en ZEP et de leurs modes d'adaptation aux caractéristiques des élèves et des classes de ZEP est néanmoins susceptible d'apporter un éclairage important sur ces questions.

## Les projets et actions en question

L'ensemble des travaux portant sur les modes de mise en œuvre de la politique ZEP sur les différents sites concernés montrent que la démarche théorique de projet n'y existe pour ainsi dire jamais et qu'y opère massivement une logique d'actions : les acteurs estimant qu'il serait intéressant et profitable de mettre en œuvre telle action argumentent *a posteriori* pour justifier et légitimer celle-ci et, bien souvent, pour en obtenir le financement ou la reconnaissance institutionnelle (Bouveau *et al.*, 1992) (10). Constat qui amène Dominique Glasman à écrire que les projets de ZEP « peuvent aussi bien se lire comme *une remontée de la réponse vers la question*, autrement dit de l'action envisagée vers le problème auquel elle est censée apporter une solution. Au point – forçons le trait – qu'on se demande parfois si ce n'est pas la réponse qui donne une existence légitime à la question, ou qui du moins détermine la façon de la poser » (Glasman, 1992b). Cette logique de juxtaposition d'actions atteste la difficulté qu'éprouvent les acteurs à définir et à hiérarchiser des priorités (Moisan et Simon, 1997), à spécifier et à analyser les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves au-delà des représentations globalement « déficitaristes » qu'ils ont des familles, de leurs modes de vie et de leurs pratiques éducatives (Glasman, 1992b ; Charlot, 1994 ; Bouveau et Rochex, 1997). Mais elle est également le reflet partiel de la multiplicité et de la variation des orientations, des prescriptions ou incitations des diverses instances susceptibles d'apporter un soutien matériel ou financier aux actions entreprises, instances qui sont de plus en plus nombreuses et semblent, elles aussi, avoir bien du mal à définir, coordonner et hiérarchiser leurs priorités.

Au-delà de leur diversité apparente, ces actions et projets peuvent être regroupés sous quelques grandes catégories : actions visant à améliorer les apprentissages, centrées très majoritairement sur la lecture-écriture et la maîtrise de la langue, et sur les activités à caractère artistique et culturel, mais faisant une part très restreinte aux mathématiques et, plus largement, à la culture scientifique et technique (alors que les évaluations évoquées ci-dessus montrent que les difficultés des élèves de ZEP sont au moins aussi importantes en mathématiques qu'en français) ; dispositifs d'accompagnement ou de soutien scolaire, d'aide aux devoirs ou au travail personnel, mis en place dans ou hors l'institution scolaire (pour une synthèse sur cette question, cf. Glasman, 2001) ; actions visant à une meilleure « socialisation » des élèves, à l'amélioration du « climat » des écoles et des établissements, à la prévention de la violence, des incivilités ou de l'absentéisme, ou encore à « l'éducation à la citoyenneté » ; actions visant à l'amélioration des rapports entre l'école et les familles. Viennent ensuite, avec une moindre importance quantitative, les actions centrées sur l'usage des NTIC, celles qui visent à améliorer la communication au sein de la ZEP ou l'image de celle-ci à l'extérieur, ou qui portent sur la création, l'aménagement ou la rénovation de locaux (Bouveau *et al.*, 1992). Dès 1988, dans un travail d'analyse des rapports rédigés en 1983 par les coordonnateurs de ZEP à destination du ministère, Viviane Isambert-Jamati avait montré que l'objectif de renforcement des apprentissages était prépondérant dans les actions décrites et les choix éducatifs ainsi opérés, et que donc la mise en place des ZEP n'avait pas donné lieu à la « dérive » animatrice ou extra-pédagogique que certains redoutaient ou même dénonçaient par avance (Isambert-Jamati, 1990). Elle observait néanmoins que les enseignants étaient portés à développer des structures et des initiatives complémentaires à l'activité ordinaire en classe, de préférence à la mise en œuvre de modalités différentes d'enseignement, tout en notant qu'on ne saurait être assuré, à la lecture des dossiers, du caractère effectif de la chaîne de remédiation entre les actions décrites et l'amélioration des apprentissages et de la réussite scolaire.

Cette interrogation des actions et projets mis en œuvre dans les ZEP sera reprise par d'autres chercheurs (Fijalkow, 1992 ; Glasman, 1992b ; Bouveau *et al.*, 1992 ; Charlot, 1994 ; Bouveau et Rochex, 1997) sur la base non plus seulement d'un travail d'analyse de dossiers mais d'un travail sur sites. Mettant en évidence que ces actions et projets ZEP se situent très fréquemment en marge du travail ordinaire effectué dans les classes et sont tout aussi fréquemment présentés et argumentés comme étant plus ludiques, plus attractifs et plus épanouissants que celui-ci, ces chercheurs s'inquiètent du risque de dilution du temps de confrontation des élèves aux apprentissages et d'atteinte à la crédibilité du travail quotidien des classes, présenté implicitement comme contraignant, ennuyeux, voire fastidieux par les argumentaires qui accompagnent nombre de projets et actions ZEP et les représentations dont ils témoignent chez leurs promoteurs (cf. également Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1995 et, sur un registre sensiblement différent, Chartier, 1995, ou encore à propos d'une expérience québécoise, Hohl, 1985). Sont également interrogées les conceptions conduisant à penser et à mettre en œuvre les actions visant à une meilleure socialisation des élèves, à la prévention des violences et des incivilités, comme n'ayant pratiquement aucun rapport avec celles visant à une meilleure appropriation des contenus de savoirs et des techniques intellectuelles par les élèves, ou comme préalables nécessaires, comme conditions de possibilité de celles-ci (Rochex, 1997 et 2000). Le sont également les modes de fonctionnement des dispositifs d'accompagnement scolaire qui existent aujourd'hui dans pratiquement tous les quartiers populaires et dans tous les projets ZEP. Faisant le bilan des nombreux travaux de recherche et d'évaluation ayant porté sur ces dispositifs, Dominique Glasman note que si leurs effets sont pour le moins incertains, tant sont différents d'un site à l'autre les publics visés et réellement atteints, les critères et les modes d'évaluation mis en œuvre et leur empan temporel, ces travaux montrent que la fréquentation des dispositifs d'accompagnement scolaire contribue à l'amélioration du comportement des élèves mais ne se traduit pas pour autant (ou guère) par une amélioration sensible de leurs résultats scolaires, les progrès constatés étant de plus inversement proportionnels aux difficultés initiales des élèves. L'observation des séances fait apparaître la récurrence des « occasions manquées » et le poids de « l'utilitarisme scolaire » conduisant élèves et animateurs à faire que les premiers puissent le plus rapidement possible « s'acquitter » de leur travail scolaire et se mettre ainsi « en règle » avec l'institution, sans pour autant être à même de se mobiliser intellectuellement sur le sens de l'activité proposée et d'aller ainsi au-delà du suivi étroit des consignes et de l'effectuation formelle des tâches (Glasman, 2001 ; cf. également, parmi les travaux portant sur l'accompagnement scolaire, Boullier, 1984 ; Bonvin 1992 ; Perez, 1993 ; Glasman, 1994 et 1998).

Ces travaux tendent les uns et les autres à montrer que les projets et actions mis en œuvre dans le cadre de la politique ZEP n'ont pas nécessairement les vertus et les effets démocratisants que leur présupposent leurs promoteurs. Ils le font pour l'essentiel, non pas à partir d'une mesure statistique des effets produits à plus ou moins long terme (pas plus que les enquêtes statistiques disponibles ne peuvent permettre d'attribuer tel constat ou telle évolution à telle politique ou telle initiative), mais à partir d'observations *in situ*, analysées à l'aide des travaux de recherche portant sur les facteurs d'efficacité des établissements (Grisay, 1993 et 1997) ou sur les pratiques et les situations didactiques (au sens large du terme) les plus susceptibles de susciter et de favoriser le travail intellectuel des élèves et d'éviter les malentendus qui l'obèrent fréquemment (Bautier et Rochex, 1997 ; Goigoux, 2000). Les analyses ainsi opérées sont essentiellement d'ordre inférentiel, et ne reposent pas sur des études longitudinales qui s'attacheraient à apprécier les effets des pratiques et

des situations observées et des malentendus qui y sont mis au jour sur les performances et les carrières des élèves à court ou moyen terme, études qui sont, à notre connaissance, inexistantes concernant les ZEP et demeurent bien trop rares dans la recherche française en éducation. Ces constats et analyses, ainsi que l'étude des caractéristiques des ZEP jugées efficaces et de celles qui le sont beaucoup moins ou sont même considérées comme « sinistrées » ou « partant à la dérive », ont conduit la plupart des auteurs à insister sur la nécessaire vigilance, à tous les niveaux de mise en œuvre et de pilotage de la politique ZEP, pour que les objectifs de démocratisation de la réussite et des apprentissages scolaires (dont ils ne sacralisent pas pour autant les formes et les modalités dominantes) demeurent au centre des objectifs et des conditions de réalisation de cette politique.

Se donne ainsi à voir un point de vue normatif tout à la fois appuyé sur des résultats de recherche et sur une conception de la politique ZEP et, plus généralement, des missions de l'école. Point de vue qui a été repris, sur un registre plus politique, par Moisan et Simon (1997), préconisant, en une formule pouvant facilement donner lieu à sa diffusion sous forme de slogan ou de mot d'ordre, de « recentrer la mission de l'école dans les zones difficiles sur *les apprentissages scolaires* » (souligné dans le texte). Il va de soi qu'une telle préconisation, largement relayée lors de la seconde « relance » des ZEP, et qui a alors sans doute été source tout à la fois de convergence et de malentendu entre le point de vue de certains chercheurs et celui des responsables politiques ou du moins de leurs conseillers (Bongrand, 2001), a été entendue et interprétée de multiples manières, et a sans doute donné lieu à des mises en œuvre très diversifiées, sur lesquelles on ne dispose cependant pas (encore ?) de données de recherche. Du point de vue des chercheurs, une telle préconisation, pour être efficace, supposerait qu'un travail de bien plus grande ampleur puisse être fait, tant en termes de recherche qu'en termes de formation et d'outillage mental des professionnels de l'école, pour spécifier et analyser les difficultés réelles des élèves de ZEP et, plus largement, des élèves de milieux populaires, leurs modes d'interprétation des situations scolaires, et les modes d'adaptation des pratiques professionnelles des agents scolaires aux élèves et aux classes « difficiles », travail d'analyse et de spécification jugé nécessaire à une plus grande pertinence, tout à la fois cognitive et sociale, des pratiques pédagogiques, des dispositifs de remédiation et, plus largement, des modes de faire avec ces élèves, et donc des politiques de discrimination positive. Elle supposerait également, voire d'abord, que puissent être desserrées les contraintes de situation – externes ou internes à l'institution scolaire – qui pèsent à la baisse, de manière différenciée selon les sites, sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage.

## **LES ZEP, TERRAIN PRIVILÉGIÉ POUR L'ÉTUDE DE LA PRODUCTION DES DIFFICULTÉS ET INÉGALITÉS SCOLAIRES**

Au total, les différents travaux que nous venons d'examiner incitent à se déprendre de l'enthousiasme pédagogique, voire pédagogue, de certains militants ou observateurs de la politique ZEP. Ainsi, quand l'Inspecteur général Charles Toussaint écrit en 1986, à propos de la première phase de la politique ZEP que « jamais on ne s'était autant préoccupé dans le système éducatif français du processus de construction du savoir par l'apprenant », la seule nuance qu'il apporte à ce jugement porte sur le fait qu'il s'agirait d'« une petite révolution passée presque inaperçue parce que circonscrite à des minorités et sans retombées spectaculaires », comme s'il suffisait que cette révolution souterraine s'étende largement

pour que les objectifs de démocratisation de la réussite scolaire progressent (Tous-saint, 1986). Dix-sept ans plus tard, et à la lumière des travaux ultérieurs, il est permis de voir dans cette appréciation un exemple particulièrement parlant de sous-estimation du poids des contraintes sociologiques sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en ZEP, et de sur-estimation du caractère efficace et démocratisant des projets et actions qui y sont mis en œuvre. C'est du moins ce qu'incitent à penser les recherches dont nous allons maintenant tenter de rendre compte. Les unes, dont nous rendrons compte à la fin de cette section, visent à étudier et interroger les modes d'adaptation et de différenciation des pratiques enseignantes et des curricula selon les caractéristiques sociales du recrutement des écoles et établissements. Les autres visent, selon des angles divers, à décrire et analyser ce qui se construit entre élèves et enseignants dans des situations, des pratiques, des classes et des établissements socialement déterminés, et se situent au confluent de questions et investigations relevant de la psychologie des apprentissages, de la didactique et de la sociologie. Même s'ils demeurent peu développés pour des raisons tenant pour une large part à l'histoire de ces disciplines (Johsua et Lahire, 1999 ; Rochex, 2001), s'ils proviennent de traditions de recherche différentes et s'ils portent pour le moment sur des niveaux et des disciplines scolaires eux aussi différents, ces travaux ont mis en évidence des phénomènes récurrents dans la confrontation et l'ajustement réciproque des pratiques et des perspectives des élèves et de celles des enseignants et agents scolaires, permettant ainsi d'espérer mieux rendre compte des processus de construction des différences et des inégalités sociales de réussite scolaire et d'accès au savoir.

La plupart de ces recherches, récusant les approches trop unilatérales cherchant les causes de ces inégalités, soit du seul côté des élèves, de leurs familles et de leurs modes de socialisation, soit du seul côté des facteurs endogènes propres à la structure scolaire et à ses modes de fonctionnement, mettent en œuvre des approches relationnelles, visant à décrire et à comprendre la production des inégalités scolaires comme résultant des rapports qui s'établissent en situation entre, d'une part, les caractéristiques et les dispositions socio-cognitives des élèves, qui les préparent inégalement aux réquisits des apprentissages scolaires, et, d'autre part, les pratiques professionnelles et les modes de fonctionnement du système éducatif qui, « en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, (...) exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas » (Bourdieu et Passeron, 1970). Tentant de se tenir à l'écart du double risque de légitimisme et de relativisme culturels, de misérabilisme et de populisme (Grignon et Passeron, 1989), nombre de ces recherches renouent avec les questionnements et les réflexions initiés par Basil Bernstein, concernant aussi bien les rapports propres aux différents milieux sociaux entre modes de socialisation, pratiques langagières et orientations socio-cognitives (1975a) que le caractère implicite ou explicite des formes de classification, de découpage et de transmission du savoir scolaire (*Ibidem*, ch. 11) ou le caractère visible ou invisible des pédagogies (1975b, 1992), réflexions et questionnements qui ont été discutés et poursuivis de manière critique en France, aussi bien dans le domaine de la socio-linguistique (François, 1980 ; Bautier, 1989) que dans celui de la sociologie du curriculum (Isambert-Jamati, 1984 et 1990 ; Plaisance, 1986).

### **Étudier les pratiques concrètes d'enseignement et d'apprentissage : des perspectives de recherche convergentes**

Cette référence critique aux travaux de Bernstein porte les chercheurs concernés à s'intéresser aux modalités concrètes des pratiques d'enseignement

et d'apprentissage et de la socialisation scolaire, mais aussi aux évolutions en cours des disciplines, des curriculums et des « formes scolaires » (Isambert-Jamati, 1990 ; Lahire, 1993 ; Vincent *et al.*, 1994 ; Charlot *et al.*, 1992 ; Bautier et Rochex, 1997 et 1998). Elle converge avec le souci de certains psychologues et de didacticiens – pas très nombreux au demeurant – de mieux prendre en considération la question de la production sociale de l'échec et des inégalités scolaires dans leurs propres travaux et dans la mise à l'épreuve des résultats et des modélisations élaborés dans leur discipline de recherche (cf. par exemple Perrin-Glorian, 1993 et 1997 ; Cèbe, 2000). Venant d'horizons disciplinaires différents, ayant travaillé sur des disciplines, des contenus ou des niveaux d'enseignement différents, les chercheurs concernés ont néanmoins en commun de tenter de mettre en œuvre une approche relationnelle, au sens défini ci-dessus, de la construction de la difficulté et des inégalités socio-scolaires, en particulier en étudiant, dans le détail des situations de classe et des tensions et contradictions dont elles sont tissées, les modalités différenciées selon lesquelles les élèves interprètent ces situations et y agissent, les modalités différenciées de prise en charge par les enseignants des caractéristiques et des difficultés socio-cognitives des élèves, de leurs modes de fonctionnement cognitif et d'interprétation des tâches et activités scolaires (11). Leurs recherches procèdent le plus souvent à partir d'observations et d'analyses de situations de classe, de conduites et de productions d'élèves, et de pratiques enseignantes, et leurs cadres d'analyse empruntent, selon les travaux, aux notions de contrat et de milieu et à la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998 ; Chevallard, 1991 ; Margolinas, 1998), à la théorie brunérienne de l'échafaudage (Bruner, 1983) aux recherches en psychologie du développement et du fonctionnement cognitifs (Cèbe, 2000) ou en ergonomie (Goigoux, 2001), ou aux questionnements de Bernstein (1975 et 1992) inspirant les travaux portant sur les rapports à l'école, au savoir et au langage des enfants de milieux populaires et les maientendus socio-cognitifs dont ils sont souvent victimes (Charlot *et al.*, 1992 ; Bautier et Rochex, 1997).

Même si elles sont réalisées dans des écoles et établissements de ZEP, les recherches en question s'intéressent moins aux ZEP pour elles-mêmes qu'à travers elles, aux processus qui font des enfants de milieux populaires les victimes privilégiées de l'échec et des inégalités scolaires. Elles s'efforcent de mieux comprendre les processus de genèse sociale des difficultés d'apprentissage et de la différenciation scolaire au cœur des modes de confrontation des enfants de milieux populaires à l'univers scolaire et des modalités d'ajustement de celui-ci à ceux-là. Elles tendent à montrer que les enfants de milieux populaires, ou d'origine étrangère ou appartenant à des groupes sociaux précarisés ou marginalisés « mettent en œuvre pour apprendre les mêmes processus cognitifs que les enfants favorisés » (Chartier, 1992), qu'ils n'éprouvent pas de difficultés spécifiques quant aux contenus, mais des difficultés qui sont persistantes et résurgentes et qui se traduisent plus ou moins vite en cumul de lacunes (Perrin-Glorian, 1993 et 1997), qu'ils ne relèvent donc pas, comme c'est le cas par exemple d'enfants handicapés moteurs ou sensoriels, d'une pédagogie ou d'une didactique « spéciale » (12). En revanche, ils ont plus que d'autres à « apprendre l'école pour apprendre à l'école », selon la formule d'Anne-Marie Chartier (*ibidem*), c'est-à-dire à découvrir et s'approprier des savoirs invisibles concernant moins les contenus que les formes d'apprentissage et les modalités du travail d'étude propres à l'école et à la « forme scolaire ». Savoirs invisibles que l'école requiert et considère bien souvent comme acquis ou comme allant de soi, sans guère travailler à en doter ceux qui n'en disposent pas, et que les enfants d'origine plus favorisée ont déjà en partie découverts et construits grâce à leurs familles.

Se fixer l'objectif d'étudier les modalités concrètes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage requiert de se doter d'une théorie de l'apprentissage et des pratiques de savoir concernées, certains chercheurs se référant pour cela aux travaux de psychologie du développement cognitif quand d'autres se réfèrent plus centralement aux travaux de sociologie et d'anthropologie du langage et, plus particulièrement de la *literacy* et du travail d'écriture, ou à la spécificité de l'activité et du savoir mathématiques (13). Les uns et les autres insistent sur le fait que les savoirs scolaires (au sens de savoirs requérant le temps et le travail de l'étude) requièrent (et permettent) un travail de ressaisie, de mise à distance, de décontextualisation et recontextualisation, de redescription des savoirs pragmatiques de l'expérience ordinaire dans laquelle la visée de réussite est première par rapport à celle de compréhension (Piaget, 1974), travail pour lequel l'activité et les outils sémiotiques de représentation sont essentiels. Tous pourraient sans doute s'accorder avec les propos de Pierre Oléron, selon lesquels l'efficacité du raisonnement « n'est possible que si le sujet ne réagit pas immédiatement à la situation ou au problème posé, mais effectue le détour par la réflexion, le doute, la mobilisation ou l'élaboration d'un plan, d'un schéma, d'une représentation de la situation, de son action et de ses conséquences » (Oléron, 1989, cité par Cèbe).

### **Difficultés et caractéristiques socio-cognitives des élèves de milieux populaires**

C'est à ce détour, à cette posture, aux transformations du rapport au temps, au langage et au monde qu'ils requièrent (14), que les élèves apparaissent (15) inégalement préparés par les modes de socialisation cognitive et langagière mis en œuvre dans leur famille et dans leur expérience sociale (cf. par exemple Cuisinier, 1996 ; Bergonnier-Dupuy, 1995 ; Florin, 1991 ; Palacio-Quintin, 1995). Ainsi, en situation scolaire (16), les enfants de milieux populaires peu familiarisés avec l'écrit « résistent » aux activités leur demandant de constituer la langue en objet de description et d'analyse, de centrer leur attention sur ses aspects formels, en mettant à distance le contenu référentiel des textes et énoncés et les situations dans lesquelles l'efficacité du langage lui confère son sens et sa fonction. De même sont-ils, plus que d'autres, portés à suivre les instructions et à s'acquitter des tâches sans s'interroger suffisamment ni sur la nature de celles-ci, ni sur ce qu'ils sont censés y mobiliser et y apprendre. Ils se focalisent sur l'effectuation des tâches sans se soucier suffisamment de les comprendre, et semblent penser que la rapidité à les effectuer est un critère de réussite. Ils sont plus sensibles aux caractéristiques externes, aux aspects figuratifs des objets et des situations qu'à leurs caractéristiques propres et à leurs aspects structuraux, et se centrent dès lors, pour redéfinir leur tâche, sur le traitement des traits de surface qui leur apparaissent les plus nouveaux ou les plus attractifs, au détriment de ceux qui sont les plus pertinents pour l'apprentissage visé par l'enseignant. Ayant souvent du mal à inhiber ou réfréner leur impulsivité, leur désir de faire, leurs procédures et schèmes d'action les plus courants, ils prélèvent leurs informations sur la situation de manière peu sélective et peu discriminative et privilégient les modes de faire et les procédures qui leur sont les plus familiers et les moins coûteux, et qu'ils mettent en œuvre de façon peu flexible. Peu entraînés à auto-réguler leur propre conduite et à mettre en œuvre des procédures de validation et de vérification de leurs résultats et manières de faire, ils sont très dépendants de l'adulte, tant sur le plan fonctionnel que sur le plan affectif. Leurs descriptions ou leurs récits d'une séquence ou d'une journée de classe ne sont souvent que simple succession ou juxtaposition de tâches parcellaires, de rituels ou d'anecdotes, qui apparaissent dénués de toute visée et de tout enjeu de connaissance et d'appren-



tissage. Après ou pendant la classe, ils savent ce qu'ils ont fait ou sont en train de faire, mais non ce qu'ils ont appris ou sont en train d'apprendre.

Ces analyses convergent avec celles d'Agnès van Zanten qui, à partir d'un autre point de vue, moins centré sur les conduites d'apprentissage, constate que dominant chez les élèves de « l'école de la périphérie », une grande opacité quant aux réquisits de l'apprentissage et de la réussite, une conception du travail scolaire comme travail d'exécution et des notes comme sanctionnant beaucoup plus la présence et l'accomplissement d'un certain nombre de tâches que le résultat d'un travail et d'un effort intellectuels ; les conduites de ces élèves témoignent de la pénétration, voire de « la colonisation », de l'espace scolaire par les normes et les modes de sociabilité propres à l'espace du quartier. Au total « les élèves s'apparentent moins à des stratèges qu'à 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 » et ils semblent se situer plus dans un état d'irresponsabilité que dans une posture de résistance oppositionnelle au sens de Willis (van Zanten, 2001).

Pour autant, parce qu'ils ont souvent tendance à réduire ce qui relève de la discipline intellectuelle, nécessaire aux apprentissages, à ce qui relève de la discipline au sens des règles de conduite nécessaires à la vie de la classe, nombre d'élèves en difficulté éprouvent un fort sentiment d'injustice quand ils font, à leur corps défendant, l'expérience que l'observation de ces règles de conduite ne suffit pas à garantir la réussite scolaire ou que les notes obtenues ne sont pas directement proportionnelles à la quantité de travail fournie, mais sont fonction de sa pertinence. Un tel sentiment d'injustice, voire d'humiliation, peut à la longue les conduire à l'indiscipline, à l'absentéisme ou au décrochage, dont les travaux menés par Sylvain Broccolichi et par Stéphane Bonnéry ont montré qu'ils étaient le plus souvent seconds par rapport aux difficultés d'apprentissage et à la dégradation, voire à la rupture des liens pédagogiques qui en résultent (Broccolichi et Larguèze, 1996 ; Broccolichi, 2000 ; Bonnéry, 2003a). Cette opacité des enjeux de connaissance et de la nature du travail attendu est alors très souvent solidaire chez eux d'une interprétation des sanctions et évaluations et de la relation entre enseignant et élèves sur le seul registre personnel ou interpersonnel : ce n'est pas leur travail qui est évalué, mais leur personne entière qui est jugée, voire disqualifiée ; et si les résultats ne sont pas à la hauteur du travail qu'ils croient avoir fourni, ce n'est pas la qualité de celui-ci qui est en cause, mais la nature des personnes, d'eux-mêmes, qui se jugent peu faits pour les études et pour « se prendre la tête », ou de l'enseignant qu'ils s'accordent à juger injuste, méchant, voire raciste, hostile aux élèves – et plus particulièrement aux élèves de couleur ou des « cités » – et ne pouvant ni ne voulant rien comprendre de ce qu'est leur vie. On touche ici au fait que le rapport à l'école, au langage, au savoir et à l'apprentissage des élèves ne saurait être réduit à sa seule dimension cognitive ou intellectuelle, et que se noue à cette dimension une autre, plus « sociale », faite de résistances à l'acculturation scolaire et à l'autorité enseignante, de conflits de valeurs et de légitimités et de tentatives d'importer dans l'ordre scolaire les logiques de relations et les pratiques langagières qui valent dans le groupe de pairs (Willis, 1978 ; Giroux, 1983 ; Thin, 1999 et 2002 ; Gasparini, 2000 ; Bonnéry, 2003b), ou de difficultés à conjuguer histoire scolaire et histoire familiale (Rochex, 1995a), les rapports – de dépendance ou d'autonomie relative – entre chacune de ces deux dimensions ayant donné lieu à fort peu de travaux.

Le type de travaux et de résultats que l'on vient d'évoquer concernant les conduites, les malentendus socio-cognitifs et les « résistances » propres aux élèves de milieux populaires en situation scolaire commencent à être aujourd'hui

assez bien connus concernant l'apprentissage de la langue écrite et les différentes activités de lecture et d'écriture, qui, d'un niveau à l'autre du cursus, conditionnent pour une large part les acquisitions et la réussite scolaires (cf. Bernardin, 1997 ; Bucheton, 2000 ; Goigoux, 2000 et 2001 ; Lahire, 1993, et, pour une synthèse, Bautier, 2001 et 2002). Ils le sont moins, parce que l'activité de recherche sur ces questions y est moins développée, concernant l'apprentissage et l'enseignement des mathématiques, à propos desquels Marie-Jeanne Perrin-Glorian (17) est une des premières à avoir entrepris de soumettre les démarches dites d'ingénierie didactique à l'épreuve de l'enseignement à des élèves et dans des classes « faibles ». Travaillant à mieux comprendre ce qui différencie, dans la vie de la classe, les élèves qui n'apprennent pas de ceux qui apprennent, elle observe qu'« il y a, chez les élèves en difficulté beaucoup plus massivement que chez les autres, *un divorce net entre les situations d'action visant à donner du sens aux notions enseignées et l'institutionnalisation qui est faite ensuite par le maître* ». Alors qu'il n'y a guère de différence dans les procédures que mettent en œuvre les élèves de différents niveaux au cours des situations d'action – tant que l'on se situe au niveau de compétences de base, avant que les lacunes ne se cumulent, et pourvu que le problème permette réellement leur investissement –, il semble que, pour les élèves en difficulté, il n'y ait plus aucun rapport entre ces situations et le savoir mathématique institutionnalisé (18) et décontextualisé à partir de ces situations qui visent à lui donner sens, et que ce savoir se situe dans un registre étanche par rapport aux connaissances utilisées dans la situation. Une des principales explications avancées est que « les élèves qui ne rencontrent pas ce type de difficulté ont en quelque sorte *un projet, le plus souvent implicite, de décontextualisation dès le moment où ils travaillent sur la situation d'action*. Ils savent qu'il y aura peut-être lieu de réutiliser l'expérience acquise et ils cherchent à comprendre ce que la démarche qu'ils mettent au point sur un problème particulier a de généralisable. Ils se créent des représentations mentales non seulement pour résoudre le problème posé mais pour pouvoir en rappeler et en réutiliser des éléments dans d'autres occasions, ce qui leur permet de réinvestir partiellement une connaissance, même si elle n'est pas encore totalement identifiée. Pour d'autres enfants, cela ne se fait pas parce qu'ils ne font que résoudre le problème posé, dans les termes où il est posé, sans avoir de projet d'accéder à un savoir réutilisable. Il n'y a pas création de *représentations mentales qui ont déjà valeur symbolique, sur lesquelles on pourra travailler ensuite, à l'occasion d'autres situations* » (Perrin-Glorian, 1997, souligné dans le texte). Cette absence de travail de décontextualisation et de représentation mentale au cours même de l'action obère la possibilité de mettre le nouveau en relation avec l'ancien, pour le renforcer ou le remettre en question. Chaque expérience est dès lors nouvelle, seuls son contexte ou ses traits de surface sont reconnus, et il n'y a guère de possibilités d'organisation et d'intégration des savoirs nouveaux. Ces analyses conduisent Marie-Jeanne Perrin-Glorian à revenir sur les concepts de dévolution et d'institutionnalisation introduits par Guy Brousseau (19). D'une part, elle note qu'« il faudrait peut-être distinguer plusieurs niveaux dans la dévolution : un niveau local qui correspond à la dévolution du problème au sens usuel (...), et la dévolution d'un enjeu d'apprentissage à plus long terme, d'une réutilisation des connaissances produites, de leur intégration dans les connaissances anciennes ». D'autre part, elle plaide pour une imbrication des deux processus et pour qu'ils soient, dans une certaine mesure, contemporains plutôt que successifs, tout au long de l'avancée du temps didactique.

Les liens entre ces deux niveaux du processus de dévolution, et entre ce processus et le processus d'institutionnalisation apparaissent donc comme l'un des

points les plus critiques et des problèmes les plus ardues du travail du maître et de l'activité des élèves, dont l'importance est d'autant plus grande que les élèves sont issus de familles et milieux sociaux moins familiarisés avec les réquisits implicites de l'univers scolaire. Ces élèves, dont on sait qu'ils sont les plus sensibles aux « effets-maîtres » (Bressoux, 1994 et 1995 ; Duru-Bellat, 2001), ont, plus que d'autres, besoin de construire ces liens au travers des activités que leur proposent leurs enseignants, ce qui devrait contraindre ceux-ci à avoir, plus que d'autres, le souci de faire de cette construction un de leurs objectifs de travail explicites, voire une de leurs priorités. Plus qu'ailleurs, l'enseignement à destination des élèves les moins familiers de l'univers scolaire requiert de savoir et pouvoir instaurer une dialectique entre logique de réussite et logique de compréhension (Cèbe, 2000 ; Goigoux, 2000 et 2001), entre approche fonctionnelle et approche réflexive (Chartier, 1992), entre souci de donner du sens aux situations d'apprentissage et souci de permettre aux élèves d'y construire des significations socialement validées et partagées (Charlot *et al.*, 1992 ; Rochex, 1995a), entre processus de dévolution et processus d'institutionnalisation (Perrin-Glorian, 1993 et 1997).

### **Des pratiques de classes différenciatrices**

Il n'existe en effet pas de difficultés en soi, indépendantes de la nature et du cadre socio-institutionnel des activités et des épreuves auxquelles les élèves sont confrontés. Aussi n'est-ce pas seulement dans les caractéristiques et les modes de fonctionnement socio-cognitifs des élèves et dans leurs modes d'interprétation des tâches et situations scolaires, mais également dans les modes de reconnaissance ou de méconnaissance, de traitement et de prise en charge de ces caractéristiques et modes de fonctionnement par les politiques éducatives et par les professionnels de l'institution scolaire, ou plus généralement dans les modes de confrontation entre procès de socialisation et procès de scolarisation, qu'une approche relationnelle et donc non univoque doit s'efforcer de mieux décrire et de mieux comprendre les processus de construction de la difficulté et des inégalités scolaires. Tel est le sens des travaux présentés dans la section précédente, qui mettent au jour et interrogent ce que leurs auteurs considèrent comme une tentation ou une tendance des projets et actions ZEP et de leurs promoteurs, mais aussi des prescriptions et des incitations politiques et administratives auxquelles ils répondent, à méconnaître, à minorer ou tenter de contourner la dimension sociologique et socio-cognitive de la genèse des difficultés et inégalités scolaires, au profit de logiques d'innovation, d'objectifs de socialisation ou du souci de mettre en œuvre des activités plus attractives pour les élèves, dont les rapports avec l'amélioration des apprentissages et des compétences intellectuelles des élèves apparaissent pour le moins problématiques.

C'est la centration sur cette dimension qui est au centre des convergences que l'on vient d'évoquer entre chercheurs appartenant à des domaines disciplinaires différents et soucieux de poser et d'étudier la question de la genèse des inégalités scolaires au cœur des pratiques de savoir, des processus et des activités d'enseignement et d'apprentissage. Leurs recherches s'avèrent convergentes non seulement, comme on vient de le voir, concernant les conduites et caractéristiques socio-cognitives des élèves, mais aussi en ce qu'elles ont pu vérifier et documenter, concernant des classes et des contenus disciplinaires différents, les hypothèses générales selon lesquelles l'institution scolaire et ses agents présupposent et requièrent de tous les élèves des compétences, des postures, des modes de fonctionnement et de traitement des situations didactiques,

qu'ils négligent trop souvent de construire chez ceux qui n'en disposent pas, parce qu'ils en méconnaissent l'importance et la difficulté et qu'ils ont tendance à les considérer comme « allant de soi » et ne posant pas problème, ou qu'ils échouent à construire, en partie du fait des contraintes de situation qui sont les leurs et/ou du cumul de lacunes chez certains élèves ou certaines classes, mais aussi en partie parce que leurs modes d'ajustement aux caractéristiques, réelles ou supposées, des élèves considérés comme étant « en difficulté » ne sont pas toujours pertinents pour ce faire.

Cette opacité, pour les élèves mais aussi pour les pratiques enseignantes, des exigences de l'apprentissage, et les malentendus qui en résultent fréquemment, ont pu être observés de manière récurrente concernant les différentes étapes et les différentes composantes de l'avancée du temps et des situations didactiques, et de cette interaction de tutelle particulière qu'est le travail de l'enseignant. Ainsi a-t-on pu mettre en évidence la fréquente méconnaissance par les enseignants de la nécessité, non seulement « d'enrôler » les élèves dans la tâche, l'exercice ou la réalisation proposés, mais de travailler explicitement à leur en faire reconnaître (au double sens du terme) l'enjeu d'apprentissage à plus long terme, et donc de travailler à lier processus de dévolution et processus d'institutionnalisation de manière à faciliter le passage d'un des deux niveaux de dévolution distingués par Marie-Jeanne Perrin-Glorian à l'autre. La centration sur le premier de ces deux niveaux, le souci qu'ont souvent les enseignants, tout particulièrement à l'égard des élèves considérés comme en difficulté, de susciter leur motivation et leur possibilité de « donner du sens » à l'apprentissage, en misant sur l'attractivité ou la familiarité des thèmes, des tâches ou des réalisations qu'ils leur proposent, et en s'inspirant plus ou moins pour cela des incitations à mettre en œuvre des « méthodes actives » et des « pédagogies de projet » (20), peut même faire obstacle à la dévolution et à la reconnaissance par les élèves de l'enjeu d'apprentissage, de la nature ou de la nécessité du travail requis pour pouvoir apprendre au-delà de la réalisation de la tâche ou du projet (Bucheton et Chabanne, 2002 ; Butlen *et al.*, 2002 ; Cèbe, 2000 ; Charlot *et al.*, 1992 ; Rochex, 1998). Il semble que ce soit d'autant plus le cas que cette logique et les mises en œuvre qu'elle inspire renforcent la tendance des élèves à se mobiliser sur une logique de réussite et d'effectuation des tâches, au détriment d'une logique de compréhension et de redescription, de régulation et de ressaisie du type de travail et des modes de fonctionnement cognitif conduisant ou ayant conduit à cette réussite, et qu'elle se conjugue avec la tendance à privilégier la nouveauté, la quantité et la variété des expériences et des réalisations, au détriment de la stabilité et de la récurrence des tâches, tendance elle aussi très forte à l'égard des élèves les plus faibles ou les plus jeunes, et de ceux qui sont considérés comme les plus culturellement démunis.

Une telle centration sur la réussite et la variation des tâches s'affirme souvent au détriment de la prise en charge pédagogique de deux sources importantes de difficultés et de malentendus pour les élèves les moins familiers avec les implicites et les allant de soi des situations et des pratiques de classe : d'une part, la nécessité et la difficulté pour les élèves de pouvoir identifier et traiter les traits de structure des tâches au-delà de leurs traits de surface les plus apparents, les plus nouveaux ou les plus attractifs ; d'autre part, la nécessité – et la difficulté – de parvenir à ce qu'ils puissent repérer, identifier et opérer pour eux-mêmes aussi bien les changements de statut des objets et des connaissances dans l'espace et le temps de la classe – dans lesquels, par exemple, les objets et expériences du monde ne sont pas convoqués pour eux-mêmes mais en tant qu'objets pertinents pour l'étude ou en tant que ressources pour l'apprentissage –, que les

quasi incessants changements de registres discursifs et sémiotiques dans lesquels ces changements de statut se réalisent. D'où les difficultés fréquemment constatées lors du passage de situations d'action ou d'évocation d'objets et d'expériences du monde, aux processus de décontextualisation et d'institutionnalisation, voire aux procédures de validation des tâches réalisées, ou lors des moments de l'apprentissage qui demandent de pouvoir réorganiser des savoirs anciens dans des savoirs nouveaux. Ces difficultés semblent avoir pour une part leur origine dans le choix des tâches (quand les enseignants privilégient l'intérêt et la variété thématique au détriment de l'objectif cognitif ou conceptuel), et dans un défaut ou une insuffisance de signalisation des caractéristiques déterminantes pour leur réalisation et leur validation, et de désignation des objets pertinents pour l'étude et pour l'apprentissage, défaut ou insuffisance qui rendent plus difficiles pour les élèves la possibilité de se construire des représentations mentales et des critères de pertinence au cours et à l'issue de la réalisation des tâches, et d'acquérir ou d'améliorer les capacités qui leur permettraient de mieux réguler et contrôler leurs conduites et leurs modes de fonctionnement cognitifs.

Certains modes de faire enseignants pêcheraient alors par sous-ajustement didactique, les élèves étant confrontés à des tâches et des situations trop ouvertes, à des contrats et des milieux didactiques trop flous et trop larges, pour le traitement desquels ils ne peuvent mobiliser que leurs expériences premières du monde, sans pouvoir disposer ou faire usage d'aides ou de critères leur permettant de redéfinir les tâches de manière pertinente. D'autres pêcheraient au contraire par sur-ajustement aux difficultés et aux caractéristiques des élèves, en ce qu'ils conduisent, par souci de faciliter leur réussite et de préserver leur image de soi, à leur proposer des tâches simplifiées à l'excès, morcelées et ne faisant appel qu'à des compétences cognitives « de bas niveau » (21), et des situations « fermées », dans lesquelles l'activité des élèves est pour l'essentiel déterminée et contrôlée de l'extérieur, par les procédures et les consignes et/ou par l'enseignant (22). Un tel sur-ajustement est propice aux effets de leurre chez les élèves faibles et leurs familles, conduits à considérer que « tout va bien » dès lors qu'ils (les élèves) parviennent à réussir les tâches proposées mais peu conscients du faible niveau de productivité intellectuelle de celles-ci ; venant quasi inévitablement à se dévoiler à telle ou telle étape ultérieure de l'apprentissage ou du cursus, de tels effets de leurre se convertissent alors fréquemment en sentiment d'injustice, en rancœur et ressentiment à l'égard de l'école et de ses agents et/ou de soi-même.

De nombreux épisodes de malentendu ou de « décrochage » des élèves les moins experts à reconnaître les enjeux d'apprentissage au-delà de l'effectuation des tâches, à repérer et à opérer pour eux-mêmes les changements de statut des objets, des expériences et des savoirs sollicités et les changements de registre discursif et sémiotique dont est tissé le quotidien des classes ont pu être observés et analysés aussi bien dans des classes dites « traditionnelles » qu'avec des enseignants adeptes de l'innovation et des « méthodes actives », les oppositions « classiques » – pédagogie active ou différenciée vs transmissive ou frontale, concentration sur les élèves vs sur les contenus – n'étant guère intéressantes ici. Mais l'important ne réside pas dans l'observation de ces épisodes, mais dans leur récurrence, pour les mêmes élèves, d'une discipline ou d'une séquence à l'autre. Cette récurrence, affectant préférentiellement les élèves de milieux populaires, est un des points de convergence de l'ensemble des travaux évoqués ici, et elle permet de faire l'hypothèse d'effets de cumul devenant à terme constitutifs de difficultés, d'échec, de démobilité et de décrochage scolaires (Bautier, Bonnéry *et al.*, 2002), hypothèse dont la mise à l'épreuve de données quantitatives et

plus systématiques est encore pour une part à venir. Elle conduit à penser que, si les classes peuvent être considérées par certains comme communautés discursives (Bernié, 2002) ou comme communautés de pratiques (Lave et Wenger, 1991), ces communautés sont loin d'être homogènes tant leur co-construction est faite de malentendus, de contradictions et d'inégalités entre les apports différenciés des élèves (Rochex, 2002), l'affiliation de tous les élèves à une même communauté de pratiques ou à une même communauté discursive relevant plus de l'idéal régulateur de l'activité enseignante (et des discours plus ou moins prescriptifs dont elle est l'objet) que des faits observables.

### **Enseigner dans des classes « faibles » : gérer des contradictions, préserver des équilibres**

On vient de le voir, nombre de travaux interrogent la pertinence des modes d'adaptation des pratiques enseignantes aux caractéristiques perçues des élèves de milieux populaires ou de ZEP, l'inégale qualité des modes de prise en charge pédagogique et didactique de leurs modes de fonctionnement cognitif et d'interprétation des situations scolaires, et leurs possibles effets contre-productifs au regard des objectifs poursuivis ou affichés d'amélioration de la réussite et de réduction des inégalités scolaires. Il n'en demeure pas moins nécessaire d'étudier et d'analyser les raisons de ces modes d'adaptation et d'ajustement, les logiques qui les sous-tendent, les contradictions et les contraintes de situation auxquelles les enseignants s'efforcent de répondre en les mettant en œuvre, et les équilibres qu'ils peuvent ainsi construire et tenter de préserver. Travaillant ces questions concernant l'enseignement de la lecture à des élèves en grande difficulté scolarisés en SEGPA (Goigoux, 2000), ou celui des mathématiques dans des écoles élémentaires situées dans une ZEP très défavorisée (Butlen et al., 2002), certains chercheurs ont tenté, de manière prudente, vu les faibles effectifs de classes et d'enseignants concernés, de formaliser en termes de contradictions un certain nombre de contraintes pesant sur les enseignants exerçant leur métier à destination d'élèves et de classes très défavorisés, et les réponses et les équilibres qu'ils mettent en œuvre face à ces contraintes. La convergence de ces travaux nous semble permettre de reformuler et de regrouper les contradictions qui y sont formalisées en quatre contradictions principales qui, bien évidemment font écho à ce qui a été dit ci-dessus sur les modes d'adaptation et d'ajustement des pratiques enseignantes, et qui se superposent pour une large part, sans pour autant s'identifier.

La première contradiction oppose le travail d'enseignement-apprentissage, d'une part, et, d'autre part, la nécessité et la difficulté, plus ou moins grandes selon les sites, de créer et de préserver ses conditions de possibilité. Le second terme de cette contradiction renvoie au traitement des problèmes de discipline, de socialisation, d'appétence et de motivation des élèves, à la nécessité de « tenir » la classe et de faire que l'ordre scolaire ne se délite pas, d'instituer les enfants et adolescents en élèves (ce qui n'est jamais réalisé une fois pour toutes), de les « motiver » et de faire qu'ils acceptent de se prêter aux activités qu'on leur propose, de préserver l'image qu'ils ont d'eux-mêmes malgré les difficultés rencontrées et les performances médiocres obtenues et ainsi de prévenir leur démobilité ou leur « décrochage ». On l'a vu, ces différentes préoccupations entrent souvent en concurrence et en contradiction avec le traitement et l'avancée didactiques des contenus d'enseignement. D'une part, le temps, l'énergie et la réflexion, individuelle et collective, que l'on consacre aux unes ne peuvent l'être aux autres. D'autre part, l'interrogation porte également sur les concep-

tions, explicites ou implicites, des rapports entre l'un et l'autre des deux termes de la contradiction : la création et la préservation des conditions de possibilité de l'enseignement sont-elles perçues comme un préalable ou une condition indispensable mais extérieure à l'enseignement lui-même, ou comme pouvant en être, au moins pour une part, le produit ?

La deuxième contradiction oppose le souci et la logique de la réussite à celle de l'apprentissage, la prédominance des premiers conduisant les enseignants, soucieux de faire que leurs élèves en difficulté réussissent « quand même » et de pouvoir valoriser cette réussite, à simplifier et morceler les tâches à l'excès, en aplanissant les difficultés ou en se satisfaisant, pour leurs élèves les plus en difficulté, du minimum d'activité et de compréhension leur permettant de ne pas perdre le cours de la classe (23), voire à évoluer progressivement et en partie à leur insu, d'attentes de résultats en termes de connaissances et de compétences spécifiques à des attentes de résultats en termes de motivation, d'efforts et de rapport au travail (van Zanten, 2001). Une conception trop étroite de la pédagogie de réussite peut dès lors accroître les malentendus dont sont déjà victimes les élèves les moins familiers avec l'univers scolaire.

La troisième contradiction concerne la difficulté à nouer ensemble la logique collective de conduite de la classe et la logique individuelle de suivi et de régulation du travail des différents élèves. Cette difficulté peut, selon les enseignants ou les situations, se traduire par une individualisation maximale des activités proposées aux élèves et de leur suivi par le maître, aboutissant à une diminution drastique, voire une quasi-disparition, des phases collectives de synthèse et d'institutionnalisation, ou même de correction, et restreignant ainsi considérablement la possibilité pour la classe de se construire une histoire collective et d'avoir un ensemble de savoirs et de procédures en commun. Elle peut aussi conduire à méconnaître la diversité et le caractère très inégalement pertinent des participations individuelles à la tâche collective, que celle-ci soit, par exemple la lecture-compréhension d'un texte (cf. note 23) ou la réalisation de tel ou tel projet ou réalisation visant à « donner du sens » aux apprentissages en les inscrivant dans des dynamiques considérées comme moins « scolaires », plus attractives et plus « authentiques » que l'ordinaire des classes.

La quatrième et dernière contradiction concerne, elle, les rapports entre l'interprétation et la régulation par les enseignants des conduites des élèves sur le plan du fonctionnement cognitif requis par les apprentissages et réellement mis en œuvre dans les classes, et leur interprétation et leur régulation sur les plans comportemental et psychologique, voire psychologisant ou en mobilisant des explications de type « handicap socio-culturel » très à distance des conduites spécifiées des élèves. Plus les enseignants éprouvent de difficultés à analyser et à réguler les conduites de leurs élèves sur le premier de ces registres, plus leurs modes d'interprétation et d'intervention se situent sur le registre du comportement et mobilisent des catégories très générales, d'ordre psychologique ou sociologique, qui ne les aident guère à spécifier la nature des difficultés que rencontrent leurs élèves, voire des activités qu'eux-mêmes leur proposent, les comportements, attitudes et traits de caractère des élèves ainsi mis en avant étant le plus souvent perçues comme sources et causes des difficultés d'apprentissage, et rarement comme pouvant en être, au moins partiellement, l'effet et la conséquence (Monfroy, 2002). On voit ici combien ce qui relève de difficultés professionnelles et peut être analysé comme tel, est étroitement entremêlé avec ce qui relève et peut être étudié en termes de catégories enseignantes d'entendement, de confrontation entre habitus de classes moyennes et habitus de classes popu-

lares, ou de dimension de classe des pratiques et des représentations enseignantes (Léger et Tripier, 1986). On voit également, comme on l'a vu *supra* concernant les deux dimensions de l'expérience des élèves, combien il est difficile de tenir en même temps les deux problématiques, de ne pas oublier ou minorer le fait que les pratiques enseignantes ne se limitent pas à leur spécificité professionnelle mais sont socialement inscrites et socialement déterminées, et doivent être étudiées et analysées en tant que telles au même titre que d'autres pratiques sociales.

### **Des modèles pédagogiques et des curricula différenciés et potentiellement différenciateurs**

De nombreux travaux, venant plutôt du domaine de la sociologie que de celui des sciences de l'éducation ou des didactiques des disciplines, ont ainsi étudié et interrogé, du point de vue de leurs possibles effets différenciateurs et producteurs d'inégalité, les projets d'établissement, les pratiques et les principes pédagogiques mis en œuvre ou déclarés par les enseignants, et les modes d'adaptation des curricula qu'ils opèrent, en les mettant en rapport avec les variables sociologiques permettant de décrire les publics auxquels ils s'adressent (sans aller jusqu'aux caractéristiques socio-cognitives des élèves), et avec diverses variables sociologiques concernant les enseignants eux-mêmes.

La plupart de ces travaux s'inscrivent dans la perspective de sociologie du curriculum ouverte en France par Viviane Isambert-Jamati (1984 et 1990) et Lucie Tanguy (1983 a et b), celle-ci s'intéressant aux différenciations des curricula selon les filières (filières générales vs filières techniques), tandis que Viviane Isambert-Jamati s'est attachée à ces différenciations et à l'efficacité socialement différentielle des pratiques pédagogiques dans les mêmes classes de l'enseignement élémentaire ou secondaire selon les caractéristiques sociales des élèves. Ainsi a-t-elle montré que le contenu effectif des « activités d'éveil » au Cours moyen variait selon la tonalité sociale des écoles : fabrication d'objets utiles ou de maquettes, recours aux schémas et aux descriptions détaillées favorisant les capacités d'analyse et de synthèse et formant les bases d'une culture proprement technique pour les élèves de milieu aisé ; production d'objets décoratifs visant la formation du goût, et naturalisation des activités et des relations de travail en milieu populaire (24) (Isambert-Jamati, 1984). De même a-t-elle montré que les pédagogies « libertaires » ou « modernistes » en matière d'enseignement du français au lycée favorisaient les élèves d'origine aisée mais desservaient les élèves d'origine ouvrière, lesquels profitent au contraire plus des pédagogies « critiques » ou « classiques » (Isambert-Jamati, 1990). À partir de l'analyse de rapports d'inspection, Éric Plaisance, quant à lui, a mis en évidence l'existence à l'école maternelle de deux modèles pédagogiques successifs, dont il interroge les rapports avec les attentes des différents milieux sociaux : le modèle « productif », dominant dans la période de l'après-guerre et correspondant à une pédagogie plus « visible », lui apparaît plus conforme aux attentes des familles de milieu populaire, tandis que le modèle « expressif » est plus conforme à celles des familles de milieux aisés et plus instruits, et tend à s'imposer avec l'élévation du niveau social des enfants préscolarisés, mais aussi de celui des enseignantes de l'école maternelle (Plaisance, 1986). Observant les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans des classes de Grande section, Geneviève Dannepond (1979) a, dans la même période, comparé trois écoles maternelles accueillant, pour deux d'entre elles, une majorité d'enfants de milieux populaires et, pour la troisième, une majorité d'enfants de milieux bourgeois. On observe dans cette dernière une



distinction plus grande et plus marquée que dans les autres écoles entre les « activités maternelle » (dessin, peinture, rythmique) et les activités d'initiation préparant à l'enseignement de la lecture-écriture ; de même, et cette différenciation recoupe en partie la précédente, les enfants de la maternelle à dominante bourgeoise passent-ils plus de temps en activités collectives dirigées, alors que les enfants des écoles à dominante populaire passent plus de temps en activités libres organisées en groupes ou ateliers. Les trois écoles font une place importante au « thème de vie », thématique transversale à différentes activités, mais la nature et la « durée de vie » de celui-ci varient selon les écoles : il apparaît plus souvent lié aux événements du calendrier (Noël, la Chandeleur...) ou de la vie des enfants dans les écoles à dominante populaire, alors qu'il est plus « littéraire » et a une durée de vie plus longue dans l'école à dominante bourgeoise. Si l'auteur s'interroge sur les effets potentiels – en termes de renforcement ou de compensation des inégalités sociales – des différences observées et des modes d'adaptation aux différents publics qui les sous-tendent, il lui est difficile de conclure, tant la comparaison qu'elle opère est rendue malaisée par le recouvrement entre différences de recrutement social et différences de modèles pédagogiques (des deux écoles à dominante populaire, l'une met en œuvre, de même que l'école à dominante bourgeoise, une pédagogie qualifiée de « classique » alors que l'autre met en œuvre une pédagogie « innovante »).

Les travaux que l'on vient d'évoquer sont antérieurs à la mise en œuvre de la politique ZEP ; d'autres leur ont succédé après celle-ci, dont les auteurs, soucieux de comparaison entre écoles ou établissements socialement contrastés, ont parfois pris en considération ou croisé la variable ZEP pour caractériser les écoles et établissements à dominante populaire, défavorisée ou très défavorisée. Ainsi, près de vingt ans après Geneviève Dannepond, Nicole Desgropes Barbereux a, elle aussi, tenté de comparer les interactions enseignant(e) – élèves et les pratiques pédagogiques dans des classes de Grande section de maternelle situées en ZEP, en secteur socialement mixte ou en secteur favorisé. Ses observations montrent que, si les élèves de ZEP apparaissent beaucoup plus sollicités à prendre la parole en classe que leurs pairs des secteurs plus favorisés, leurs interventions sont moins « rentables », en ce sens que leur contenu est moins fréquemment repris par les enseignant(e)s et est moins souvent intégré comme apport à la dynamique de construction de savoirs. Les pratiques pédagogiques des classes ZEP sont proches de ce que Bernstein nomme « code sériel » : concentration sur la tâche, insistance sur l'efficacité immédiate et visible, activités stéréotypées et ritualisées, guidage pas à pas et fort contrôle exercé par l'adulte (25), alors que les pratiques observées en secteur favorisé sont, elles, proches du « code intégré », centrées sur l'enfant et ses centres d'intérêt et sollicitant l'activité créatrice des élèves ; toutefois, les enfants d'origine populaire et les élèves en difficulté y sont moins à l'aise et semblent gênés par le caractère implicite et le manque de clarté des normes et des attentes enseignantes (Desgropes-Barbereux, 1997). S'intéressant au collège, Marie-Paule Poggi-Combaz (2002) y étudie la différenciation des contenus d'enseignement en EPS, selon les caractéristiques sociales du public scolaire, en s'appuyant sur les déclarations des enseignants enquêtés par questionnaire et entretiens. Interrogés sur les objectifs qu'ils jugent prioritaires, ceux d'entre eux qui exercent en établissements très défavorisés insistent sur les objectifs de socialisation, l'apprentissage de règles de vie et de règles morales, domaine dans lequel ils situent les carences de leurs élèves, tandis que leurs collègues exerçant en collèges favorisés ont une gamme d'objectifs plus larges où cohabitent développement d'une motricité spécifique et générale, insistance sur les apprentissages et les méthodes de travail et souci

d'épanouissement des élèves ; les premiers se disent plus proches d'une éducation physique à dominante sportive tandis que les seconds disent viser l'acquisition d'une culture corporelle plurielle et diversifiée, différences qui, selon l'auteur, conduisent à élargir, voire à enrichir pour les uns, ou au contraire à restreindre, voire à appauvrir pour les autres, le champ des pratiques corporelles proposées.

Dans son enquête par questionnaire portant sur « les instituteurs des cités HLM » de l'agglomération nantaise, Yves Careil (1994) met en rapport des variables telles que l'âge, le sexe, l'origine sociale, la profession du conjoint, l'éventuelle fréquentation de l'enseignement supérieur, les appartenances syndicales ou religieuses, avec d'autres variables permettant de caractériser le modèle pédagogique et le rapport au métier des enquêtés, appréhendés à partir de choix et préférences déclarés concernant les rapports avec les parents, l'attitude à l'égard de la différenciation pédagogique, la priorité accordée au respect des programmes et de la discipline ou à la mise en activité de l'élève et à l'individualisation de l'enseignement. Il montre ainsi que, globalement, les instituteurs et institutrices âgés, d'origine populaire, ancrés dans la culture laïque et les croyances de l'École libératrice, s'en tiennent à une pédagogie que l'on peut qualifier de traditionaliste (position minoritaire dans les écoles étudiées), tandis que leurs collègues issus des milieux aisés, qui sont plus souvent de sexe féminin, adoptent une pédagogie « moderniste » et sont plus fréquemment demandeurs d'une collaboration avec les parents. D'où un divorce croissant entre les attentes des familles populaires, qui demeurent majoritairement très traditionnelles, et la nouvelle « offre scolaire », portée par une nouvelle génération d'instituteurs, et surtout d'institutrices, ayant importé à l'intérieur de l'institution scolaire et dans les quartiers HLM où elles exercent, les « pratiques éclairées » et la définition de l'enfance propres à leur milieu familial et social. Divorce qui, avec la persistance du noyau d'enseignants « traditionalistes », atteste, selon Yves Careil, la résistance qu'oppose l'école élémentaire encore régie par les principes de « l'école du peuple », à l'extension de la définition de l'enfance et du « métier d'enfant » propre aux classes dominantes (Chamboredon et Prévot, 1973) qui s'est, en revanche, imposée à l'école maternelle. Progressivement, dans les travaux ultérieurs de son auteur, les résultats de cette enquête seront mobilisés comme indiquant que le processus d'offensive libérale sur l'école, « dont les enseignants peuvent être plus ou moins consciemment les vecteurs », est déjà bien engagé, sur fond de désengagement de l'État (Careil, 1998).

D'autres travaux visent à étudier les processus de différenciation à un niveau plus large que celui des pratiques de classes, des modèles ou des objectifs pédagogiques. Ainsi Sophie Devineau et Gilles Combaz se sont l'un et l'autre intéressés, sous cet angle, aux orientations des projets d'établissement. La première a étudié 125 projets d'établissement, émanant de sept académies différentes, et elle a recueilli des éléments concernant la scolarité des élèves dans 48 des 125 collèges concernés. L'analyse thématique des documents écrits et de l'importance quantitative qu'y ont les rubriques de l'orientation, de l'enseignement, de la socialisation de l'élève et de l'ouverture du collège sur l'extérieur la conduisent à construire cinq profils de discours, cinq types de projets, qu'elle qualifie de modernisants, industriels, compensatoires, élitistes et conservateurs. La mise en regard de ces types de projets avec les caractéristiques des élèves la conduit à conclure que « lorsque les élèves sont d'origine populaire mais d'un bon niveau scolaire de fin d'élémentaire, les projets mis en œuvre sont soit conservateurs, soit élitistes, mais lorsque le niveau scolaire des élèves est plus faible les projets des collèges sont de type compensatoire. Et, concernant les élèves plus favorisés socialement, les projets sont tantôt modernisants si le niveau scolaire est

bon, tantôt industriels si le niveau est faible ». La confrontation des types de projets avec les évaluations et les orientations en fin de classe de 5<sup>e</sup> d'une cohorte d'élèves l'amène à écrire « que les enfants de cadres supérieurs réussissent mieux lorsque les projets sont conservateurs ou industriels, les enfants des professions intermédiaires lorsque les projets sont conservateurs, les enfants d'employés et d'ouvriers lorsque les projets sont élitistes » ; inversement, « les enfants de cadres supérieurs échouent plus avec les compensatoires ; les enfants de professions intermédiaires avec les industriels, les enfants d'ouvriers avec les industriels et les modernisants, et les enfants d'employés avec les conservateurs » (Devineau, 1998). Il est néanmoins permis de se demander si de telles conclusions ne sont pas quelque peu rapides, compte tenu de la nature (documents écrits dont le rapport avec la réalité des pratiques est peu interrogé) ou de la quantité (une seule cohorte d'élèves étudiée) des matériaux considérés. Faisant, comme Sophie Devineau, l'hypothèse que le projet d'établissement n'est pas seulement un document administratif, qu'il « n'est pas sans incidence sur le curriculum scolaire » (26), Gilles Combaz (2002) a étudié les actions et orientations constitutives des projets d'établissement de l'ensemble des 101 collèges du Val-de-Marne, et a montré qu'elles variaient sensiblement selon la composition sociale du public des collèges concernés (répartis en six profils d'établissement dont le profil « défavorisé » est proche des caractéristiques moyennes des établissements ZEP) : les orientations visant à promouvoir l'ouverture culturelle, l'interdisciplinarité, la connaissance du monde du travail, ou à améliorer le cadre de vie à l'intérieur de l'établissement sont plus investies par les collèges très favorisés ou favorisés que par les autres, les collèges ouvriers ou défavorisés privilégiant le renforcement des compétences instrumentales, la prévention dans le domaine de l'hygiène et de la santé et la lutte contre la violence, ce qui, concernant ces établissements, relèverait sans doute, selon l'auteur, d'une adaptation contrainte et forcée aux caractéristiques des élèves. Les variations ainsi observées sont dès lors interprétées comme allant « dans le sens d'un maintien – voire d'un creusement – des inégalités » (*Ibidem*).

Alain Kerlan s'est, quant à lui, intéressé aux parcours diversifiés, mis en œuvre dans les classes de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> de collège à partir de la rentrée 1997, dernier né des dispositifs et des politiques faisant de la diversification un moyen privilégié de la modernisation et/ou de la démocratisation du système éducatif. Il y décèle les mêmes logiques et conceptions que celles qui ont pu être observées et interrogées concernant les projets et actions ZEP : pédagogie et stratégies du détour, logique de production et de projet, souci de l'attractivité des réalisations, visée de « contextualisation » s'efforçant de rendre les activités plus « authentiques » parce que plus proches de l'expérience des élèves et des « pratiques sociales de référence », voire souci de promouvoir des « espaces de réussite » différenciés permettant aux élèves les plus en difficulté dans les apprentissages « traditionnels » de préserver une image satisfaisante d'eux-mêmes. Les constats opérés conduisent Alain Kerlan à s'interroger sur les rapports entre diversification et démocratisation en questionnant la mise en œuvre des parcours diversifiés au collège à partir des interrogations de Bernstein (1975b) sur la pédagogie invisible ou de Perrenoud (1985) sur les pédagogies nouvelles, en se demandant s'ils ne risquent pas de conduire à une diminution et une dilution de l'exposition des élèves à l'apprentissage, et à un brouillage des conditions et des modes de travail requis par l'apprentissage (Kerlan, 2000 et 2003). Si les données qu'il a recueillies ne permettent pas de conclure (d'une part, parce que les enseignants concernés sont réticents à évaluer en termes d'apprentissages les actions mises en œuvre dans les parcours diversifiés, d'autre part, parce que l'enquête de ter-

rain révèle des situations plus complexes et nuancées), on voit que l'on retrouve dans un tel travail des questionnements et des hypothèses très proches de ceux que soulèvent les travaux présentés *supra* à propos des actions et projets ZEP.

Deux remarques s'imposent au terme de cette recension de travaux tendant à montrer que les projets et actions mis en œuvre dans le cadre de la politique d'éducation prioritaire et, plus généralement, les modes d'adaptation des pratiques professionnelles enseignantes et des curricula aux caractéristiques, sociales, socio-cognitives ou comportementales, réelles ou supposées, des élèves de milieu populaire, seraient bien moins démocratisants que ne le disent et ne le pensent leurs promoteurs, voire qu'ils seraient contre-productifs au regard des visées de réduction des inégalités sociales de réussite, parce que préjudiciables aux élèves les moins familiers avec l'univers scolaire. La première est que rares sont ces travaux qui parviennent à mettre leurs hypothèses et analyses à l'épreuve d'une évaluation quantifiée des progressions différenciées des élèves en termes d'apprentissage (27), une telle évaluation étant difficilement compatible, dans des recherches menées par de petites équipes comme c'est souvent le cas, avec une prise en considération, au-delà du ponctuel ou du déclaratif, des pratiques de savoirs concrètes et des reconfigurations « ordinaires » des curricula mis en œuvre dans le quotidien des classes et des établissements. Fortement inspirées, on l'a dit, des thèses de Bernstein, les analyses ainsi opérées relèvent pour l'essentiel d'une démarche inférentielle, dont nous serions tentés de dire qu'elle requiert une prudence d'autant plus grande quant aux hypothèses ou aux conclusions qu'elle permet de formuler, que les matériaux et données étudiés se situent à une plus grande distance de l'observation effective et régulière des pratiques d'enseignement et d'apprentissage et que l'empan temporel des phénomènes observés est plus réduit. La seconde remarque porte sur le fait que les travaux s'intéressant plus spécifiquement aux conduites et aux caractéristiques socio-cognitives des élèves et à la dimension didactique des modes de faire enseignants émanent plus souvent d'équipes et de chercheurs appartenant aux domaines de la psychologie, des didactiques ou des sciences de l'éducation, tandis que leurs homologues appartenant à la sociologie sont, à quelques exceptions près, plus souvent portés à étudier et mettre au jour le rôle différenciateur et « reproducteur » de l'institution scolaire et des pratiques de ses agents. Faut-il voir là une manifestation de ce que Marie Duru-Bellat (2002) tient pour une réticence des sociologues (en particulier des sociologues français durablement influencés par les théories de la Reproduction) à « développer une sociologie du développement cognitif (et) à prendre au sérieux le versant cognitif des inégalités entre groupes sociaux » ? Une telle question mérite évidemment d'être posée, tout en sachant que, plus les enfants avancent en âge, plus ils relèvent d'institutions et de modes différents (et éventuellement contradictoires) de socialisation et de développement (familles, institutions de la petite enfance, divers modes de garde, groupes de pairs, école...), et plus il est difficile, voire impossible, de faire la part de ce que le développement cognitif doit à l'une ou l'autre de ces institutions, à l'un ou l'autre des genres d'activités qui y sont privilégiés.

### **Contraintes de situation et effets de contexte**

La question ainsi soulevée par Marie Duru-Bellat interroge la division sociale du travail de recherche, non seulement entre équipes et chercheurs, mais aussi entre disciplines et points de vue théoriques et épistémologiques, division sociale du travail qui pèse sur le choix des objets étudiés et des approches mises en œuvre préférentiellement par les uns ou les autres. Le débat, scientifique ou idéo-

logique, est parfois vif quant à ces orientations et à leur inscription dans tel ou tel domaine disciplinaire. Certains des travaux que nous venons de présenter ont ainsi pu être soupçonnés ou accusés de n'étudier les modes d'adaptation et d'ajustement des pratiques enseignantes aux caractéristiques sociales ou socio-cognitives des élèves que pour eux-mêmes, en minorant le poids des déterminismes sociaux, de n'expliquer « l'échec scolaire » que par des causes scolaires, et, dès lors, de relever de l'expertise et de la doxa politico-pédagogique, voire de la « sociologie d'État », produisant un discours dépolitisé et dépolitisant d'accompagnement de la transformation managériale ou libérale de l'école, accusation portée par certains sociologues (Garcia, 2000 ; Poupeau 2001 et 2003). Au-delà de l'aspect polémique et parfois scientifiquement discutable (Isambert-Jamati, 2004) de tels propos émanant de sociologues qui, bien que se revendiquant de l'héritage de Bourdieu, pourraient se voir imputer en retour d'avoir quelque peu oublié les analyses critiques de celui-ci sur le caractère élitiste et sélectif des pédagogies implicites et sur les fonctions sociales de l'École, la question ainsi soulevée de la nécessaire réflexivité du travail de recherche quant aux rapports entre appartenances et points de vue disciplinaires ou institutionnels et choix des objets et démarches de recherche mérite évidemment d'être prise au sérieux.

Ainsi peut-on penser que ce sont des raisons qui tiennent à la fois aux différents champs scientifiques et institutionnels, à leurs normes et aux rapports qu'y entretiennent logiques de recherche et logiques d'action, qui expliquent en partie que, plus que les psychologues, les didacticiens ou les spécialistes de Sciences de l'Éducation, les sociologues insistent sur le fait que les caractéristiques socio-cognitives des élèves, mais aussi les modes d'adaptation et d'ajustement des pratiques enseignantes et du fonctionnement des écoles et établissements, ne doivent pas être considérés seulement comme des causes ou des médiations de la genèse des inégalités et de « l'échec » scolaires et du bilan plutôt décevant de la politique ZEP à cet égard, mais aussi, voire d'abord, comme des conséquences des transformations socio-économiques et des politiques éducatives de ces dernières décennies et de leur cristallisation dans des contextes locaux déterminant des conditions d'enseignement et d'apprentissage de plus en plus contrastées, et fortement détériorées dans les quartiers, les écoles et les établissements les plus populaires.

Tel est le point de vue de Sylvain Broccolichi et Choukri Ben Ayed (1999 et 2003), qui insistent sur les effets conjugués d'une politique de lutte contre le chômage des jeunes par l'allongement des scolarités et l'augmentation des taux d'accès aux différentes filières du lycée et de l'enseignement post-secondaire, et de la politique scolaire qui en découle et qui a abouti en très peu de temps à supprimer toute possibilité d'orientation au cours de la scolarité au collège pour les élèves les plus faibles, dont toutes les enquêtes statistiques montrent qu'ils sont très majoritairement issus des milieux populaires. Faute de progrès sensible (« de révolution mentale et pratique », écrivent-ils) dans les modes de traitement de la difficulté et de l'inadaptation scolaires dans les collèges, ce sont les établissements qui jusqu'alors orientaient, en fin de 5<sup>e</sup> une proportion importante (parfois près ou plus de la moitié) de leurs élèves vers l'enseignement professionnel court et qui ne peuvent plus le faire aujourd'hui sans pour autant être en mesure de réduire significativement les difficultés de ces élèves, ce sont donc les collèges dont le recrutement est le plus populaire qui se trouvent les plus déstabilisés et qui ont vu se dégrader sensiblement leurs conditions de fonctionnement, d'enseignement et d'apprentissage dès la deuxième moitié des années 1980 et surtout à partir de la décennie 1990. Dégradation sensible – dont différents mouve-

ments de revendication ont montré le caractère explosif – encore accentuée par la forte croissance des disparités entre collèges (recrutement social et taille des établissements, caractéristiques des enseignants qui y exercent) et par l'intensification de la concurrence entre établissements dont les responsables cherchent à attirer ou à retenir les élèves de leur secteur les mieux dotés socialement et scolairement (Broccolichi et van Zanten, 1997 ; Rhein, 1997 ; Oberti, 1999 ; Barthon et Oberti, 2000), quitte à importer au sein du collège, en particulier par les biais de la constitution des classes et du jeu des options, les phénomènes de concurrence qui pèsent de l'extérieur sur lui (Payet, 1995 ; Giry-Croissard et Niel, 1997). L'ensemble de ces processus concourent à une hiérarchisation croissante des espaces scolaires, essentiellement étudiée et sans doute particulièrement forte concernant les collèges mais dont il n'est pas de raison de penser qu'elle épargnerait les écoles, et qui s'exerce au détriment des écoles et établissements de quartiers populaires et particulièrement de ceux qui sont situés dans les quartiers les plus touchés par la crise économique et par la précarisation et la ségrégation sociale, quartiers et établissements dans lesquels populations et enseignants peuvent partager le sentiment d'être captifs d'un environnement qu'ils souhaitent quitter au plus vite, et où le sentiment de désarroi, voire d'impuissance professionnelle, des enseignants fait parfois écho au sentiment des élèves et de leurs familles de n'avoir aucune prise sur leur destin social.

C'est à ces élèves les plus fragiles et à ces établissements (qui cumulent très souvent les différents « labels » : ZEP, établissements sensibles, postes à aménagement particulier...) dont les conditions d'enseignement et de fonctionnement sont les plus dégradées, que se sont plus particulièrement intéressées les recherches menées, séparément ou conjointement, par Sylvain Broccolichi et Agnès van Zanten. Le premier, à partir de ses travaux sur le renouvellement des processus de ségrégation dans l'enseignement secondaire et sur les élèves sortant du système éducatif sans qualification, insiste sur les effets de leurre et de désillusion, produits par une moindre sélectivité et une amélioration apparente des carrières des élèves les plus faibles qui ne s'accompagnent pas pour autant d'une amélioration de leurs acquisitions, sur la rupture ou le délitement des liens pédagogiques qui résulte de l'accumulation des difficultés scolaires et des humiliations qui leur sont liées, et sur le développement des phénomènes d'indiscipline et de dégradation du climat scolaire qui s'ensuit (Broccolichi, 1995 et 2000 ; Broccolichi et Larguèze, 1996 ; cf. également Bonnéry, 2003a et b, sur cette « spirale » de la difficulté concernant les élèves « décrocheurs »). Avec Choukri Ben Ayed, Sylvain Broccolichi voit dans ces processus qui touchent de plein fouet les collèges des quartiers les plus pauvres et les plus précarisés, les effets d'« une transformation inachevée du système scolaire » (1999) et de « l'incertitude qui demeure quant à la capacité effective des acteurs des collèges à construire des solutions adaptées aux élèves qu'ils ont en charge avec leurs ressources propres » (2003). Avec d'autres observateurs, il note combien l'élargissement de l'autonomie des collèges et la politique de « projet d'établissement » s'avèrent impuissants à réduire cette incertitude, quand bien même ils ne contribuent pas à l'accroître en exacerbant les logiques de concurrence et les processus d'adaptation aux élèves qui y concourent.

Ce sont également les effets durables de la sous-sélection scolaire des « enfants de la démocratisation » et des désillusions qui leur sont liées qui sont pour une large part au cœur des analyses que Stéphane Beaud (2002) fait des parcours de scolarisation secondaire et supérieure de jeunes d'un quartier d'habitat social de l'agglomération de Montbéliard, qu'il a suivis pendant dix ans. Collégiens de ZEP, puis « exclus de l'intérieur » du lycée de masse, ces jeunes sont

devenus « étudiants par défaut » d'un premier cycle universitaire dans lequel ils connaissent un échec cuisant, qui éclaire rétrospectivement la face cachée de leur parcours scolaire antérieur, mais aussi celle d'une politique scolaire volontariste (celle des « 80 % au niveau bac ») plus soucieuse du maintien prolongé d'une proportion croissante de jeunes dans l'institution que d'une amélioration effective de leurs conditions d'étude et d'apprentissage et d'une rupture avec l'héritage et le fonctionnement de l'école de classe, faute desquelles l'école de masse ne peut être que celle du recul dans le temps du constat d'échec, et de l'exacerbation du désarroi et du ressentiment de tous les « malgré nous » des études longues. Ayant pu « se débrouiller » pour passer de classe en classe en jouant avec les faiblesses de l'institution, tout en se tenant à l'écart de la culture et de la socialisation scolaires, ces jeunes se trouvent très mal préparés pour faire face aux exigences, aux modes et aux habitudes de travail propres au lycée et à l'université, y compris aux filières dévalorisées par lesquelles ils y ont accès, et ils payent au prix fort les différentes formes de sous-sélection scolaire dont ils ont préalablement « profité », lors de leur passage dans l'enseignement supérieur et au moment de leur insertion professionnelle. Peu armés scolairement et culturellement, confrontés très brutalement au déclassement et à l'insécurité économique et sociale, souvent rélégués dans leur quartier, ils sont moralement et psychologiquement d'autant plus fragilisés que leur expérience scolaire et ses désillusions ne leur permettent plus guère de pouvoir se reconnaître ou s'inscrire dans une culture ouvrière elle-même en profonde transformation.

Agnès van Zanten, quant à elle, est l'auteur de la seule recherche française (van Zanten, 2001) s'efforçant de penser et d'étudier ensemble les logiques politiques et institutionnelles, tant nationales que locales, celles des agents éducatifs et de la division sociale du travail éducatif, et celles des élèves, en variant son échelle d'observation de l'espace de la banlieue à celui de la classe, en passant par ceux du district scolaire et de l'établissement. Privilégiant une approche spatiale qu'elle juge insuffisamment développée dans la recherche française en éducation, faisant la synthèse de plusieurs enquêtes de type ethnographique menées durant sept années sur la construction des ségrégations scolaires dans une même ville de la banlieue parisienne, elle y met l'accent sur le rôle central des contextes et des processus locaux, tout en récusant les approches étroitement localistes et les interprétations unilatérales, exclusivement internes ou exclusivement externes, des processus de ségrégation scolaire. Le contexte général dans lequel se situe ce qu'elle nomme « école de la périphérie » est celui de la paupérisation, de la précarisation et de la disqualification sociale des « cités » et des villes de « banlieue ». Mais les établissements ne font pas subir les dynamiques des villes et quartiers populaires ; ils contribuent à celles-ci en retraduisant dans leurs logiques propres les pressions de l'environnement local qui s'exercent sur eux. Ainsi, face aux phénomènes d'évitement et aux « stratégies » et pratiques parentales en matière de scolarisation de leurs enfants, les établissements et leurs responsables répondent en tentant d'attirer et de retenir les « bons élèves », d'une part en diversifiant leur offre scolaire par le jeu des options et du mode de constitution des classes, d'autre part en déployant d'importants efforts pour améliorer la discipline et la sécurité à l'intérieur du collège, ce qui se fait parfois au détriment des objectifs d'enseignement. De telles tentatives, peu efficaces pour enrayer les phénomènes auxquels elles visent à répondre, vont même souvent à l'encontre des objectifs poursuivis et contribuent à l'accroissement des inégalités scolaires, en ce qu'elles « tendent à éloigner les établissements périphériques de leur mission primordiale de transmission de connaissances en faveur de pratiques visant à améliorer l'image disciplinaire des établissements, à renforcer la polari-

sation scolaire, sociale ou ethnique ou à retraduire la hiérarchie entre établissements en hiérarchie entre classes d'un même établissement », et ce d'autant plus qu'il y a carence de régulation politique des logiques de concurrence que chaque établissement affronte quasiment seul.

Étudiant aussi bien les pratiques parentales que les modes de constitution des classes, la division sociale du travail éducatif au sein des établissements ou le travail de resocialisation professionnelle et de contextualisation de leurs pratiques et de leurs exigences opéré par les enseignants, Agnès van Zanten insiste, en conclusion de son travail, sur le fait que, si les pratiques mises en œuvre par les différents acteurs des établissements de la périphérie permettent de « faire tenir » les situations au quotidien, elles ne permettent pas de s'attaquer aux causes réelles des problèmes rencontrés et contribuent même à leur aggravation. Mais ces pratiques ne peuvent être considérées seulement pour elles-mêmes, ni même dans leurs multiples interactions dans la construction de l'espace et des dynamiques scolaires locaux, indépendamment de la présence ou de l'absence de processus de régulation entre acteurs mais aussi et surtout entre instances politiques et administratives. Or le processus de régulation dominant est bien plus d'ordre procédural, bureaucratique et moralisant que d'ordre politique ; il consiste pour une très large part en un processus de délégation du haut vers le bas des problèmes rencontrés et d'appel à la mobilisation des acteurs, voire de culpabilisation de ceux-ci. Il relève ainsi bien plus d'une politique de gestion de la ségrégation que d'une politique de lutte contre ses principales causes et de traitement à long terme des inégalités et des risques d'exclusion.

Si les processus mis au jour et analysés par Agnès van Zanten dans cette entreprise de longue haleine convergent pour une part avec ceux que d'autres travaux avaient également pu mettre en évidence, c'est l'approche spatiale qui spécifie un tel travail, en parfaite continuité avec les hypothèses que son auteur développait déjà quinze ans auparavant, à propos de la mise en place des ZEP, quand elle écrivait avec Alain Léger combien « l'examen des rapports entre l'école et le milieu local peut apporter des éléments très pertinents à l'étude des rapports école-société » (Henriot et Léger, 1984). Cette approche spatiale, qui fait des ZEP et de leurs établissements ou, plus précisément, du « local », un objet et non seulement un terrain de recherche, la conduit à proposer une notion ou catégorie nouvelle, « l'école de la périphérie », et à faire par là l'hypothèse que l'on n'observe pas simplement « dans les établissements et les quartiers périphériques des phénomènes présents dans d'autres établissements et d'autres quartiers, mais à des doses plus faibles et donc moins repérables et moins prises en compte dans l'activité ordinaire des acteurs », mais que « la concentration de ces éléments (y) produit des effets spécifiques qui contribuent à la constitution d'une configuration scolaire particulière que l'on peut appeler "école périphérique" ». Tout son travail apporte de sérieux arguments en faveur de cette hypothèse, même si elle reconnaît prudemment « qu'une démonstration rigoureuse nécessiterait de comparer systématiquement les zones et les écoles périphériques à des zones ou des établissements "ordinaires" ou "favorisés", ce qui n'est pas possible dans l'état actuel des connaissances ». La force de l'argumentation n'est-elle pas toutefois affaiblie, ou du moins questionnée, par le fait que l'ensemble des dynamiques et des réalités scolaires qui sont données à voir dans *L'école de la périphérie* sont observées et analysées au collège et donc au moment de l'adolescence des élèves, ce qui est d'ailleurs le cas de la quasi totalité des travaux, peu nombreux au demeurant, sur la construction des ségrégations scolaires ? Ne peut-on penser que ces dynamiques seraient moins affirmées, moins cristallisées, et dès lors l'hypothèse de la spécificité moins tranchée,



si l'on pouvait certes effectuer des comparaisons rigoureuses sur le plan synchronique, mais également sur le plan diachronique, afin d'étudier comment et selon quelles modalités les logiques qui se donnent à voir de manière exacerbée dans les collèges de la périphérie mais qui ne s'y originent pas entièrement, se construisent progressivement, et vraisemblablement pas du seul côté des élèves, durant l'enfance et la scolarité primaire ? On ne peut ici que déplorer non seulement la rareté de travaux tels que ceux conduits par Agnès van Zanten, qui permettraient de mieux mettre ses constats et analyses à l'épreuve de constats et analyses élaborés sur d'autres sites, « périphériques » ou « ordinaires », mais aussi celle de recherches longitudinales de type qualitatif s'efforçant de suivre un même groupe d'élèves durant un temps long de leur carrière scolaire.

## **ENSEIGNER EN ZEP : CARRIÈRES, CONDITIONS DE TRAVAIL ET ÉPREUVES DU MÉTIER**

Au moment de la mise en place des ZEP, les études sociologiques consacrées aux enseignants sont récentes et leur émergence traduit une évolution de la sociologie de l'éducation et de ses objets de recherche. Selon Jacques Testanière (1985), pour aller au delà de la question des inégalités d'accès à l'enseignement, il a fallu attendre que devienne socialement manifeste, dans le cadre de l'ouverture à tous les élèves du secondaire, l'échec scolaire massif des nouveaux venus. Le fonctionnement de l'institution scolaire a alors été questionné et les nouvelles réformes ont intégré une interrogation centrée sur les enseignants. La mise en place des ZEP est, au moins partiellement, le résultat de cette interrogation ; elle pose explicitement des questions relatives à leur rôle réel. La politique ZEP invite à entreprendre des études sur la contribution qu'ils peuvent apporter à la démocratisation de l'école puisqu'elle fait appel à l'initiative des enseignants pour instaurer des pratiques qui rendent l'échec scolaire moins fréquent, et surtout moins inégalement réparti socialement. Pour nombre d'analystes, le fait que les réformes de structures n'aient pas suffi à garantir la réussite sociale des enfants des milieux populaires place les enseignants en première ligne et « pose la question des évolutions souhaitables et nécessaires de leur métier » (Cacouault et Cœuvard, 2001).

### **Des enseignants de plus en plus captifs et mobiles**

Les travaux consacrés plus particulièrement aux enseignants des établissements situés en ZEP ont pourtant été globalement peu nombreux. Assez souvent d'ailleurs, il s'agit de travaux consacrés tout autant aux enseignants exerçant en « banlieue » ou dans des établissements réputés « difficiles » (27). Notons tout d'abord que nos connaissances globales sont faibles, les données annuelles diffusées par le ministère sur les enseignants n'introduisant pas la variable ZEP, comme si cette introduction engageait l'idée d'une fragmentation du corps des enseignants (29). Nous ne disposons donc pas de données statistiques régulières sur le nombre d'enseignants concernés au niveau national, ni surtout selon les académies, sur leur âge et leur statut, sur la discipline enseignée, sur la proportion d'hommes et de femmes. Il a fallu attendre le numéro spécial d'*Éducation et formations* paru à l'occasion du 20<sup>e</sup> anniversaire du lancement des ZEP pour avoir des données sur les personnels de l'éducation prioritaire depuis la dernière relance des ZEP (Brock *et al.*, 2001). Elles indiquent qu'à la rentrée 1999, 58 200

enseignants du premier degré et 40 400 du second degré exerçaient dans des établissements situés en ZEP ou en REP, soit environ un enseignant sur cinq. Dans les deux cas également, les enseignants forment une population plus jeune ayant moins d'ancienneté dans l'établissement. Les moins de 30 ans représentent 20 % des enseignants des écoles ZEP/REP (contre 12 % hors ZEP) et 26 % des enseignants des collèges ZEP/REP (contre 16 % hors ZEP). La part des enseignants de collège ayant moins de deux ans d'ancienneté dans leur établissement est de 40 % en moyenne en ZEP contre 34 % hors ZEP, mais cette sur-représentation est beaucoup plus importante dans certaines académies (notamment celles de l'Île-de-France) que dans d'autres. Ces données indiquent en creux que vingt ans après la mise en place des ZEP, il s'agit d'une population de plus en plus « captive » et mobile. Beaucoup y ont été nommés administrativement en sortant de l'Institut Universitaire de Formation (IUFM) et nombre d'entre eux fuiront dès qu'ils le pourront vers des établissements dits « ordinaires ». Sur ces points, nous manquons pourtant d'études suivant ou reconstituant sur la durée les carrières enseignantes. Les suivis de panels d'enseignants entrepris par le Ministère depuis le début des années 1990, mais qui n'ont dépassé les deux premières années d'exercice que pour le second degré, donnent pourtant quelques éléments allant dans ce sens. Au cours des six premières années d'exercice, un quart des sortants d'IUFM en 1993 a été affecté au moins pendant un an dans un établissement du secondaire classé ZEP (15 % des agrégés et plus du double pour les certifiés). Mais la proportion est déjà passée de 20 % la première année à 9 % au bout des six ans (Esquieu, 2000).

La situation semble beaucoup plus problématique dans les collèges que dans les écoles, même si, à regarder de plus près les éléments dont nous disposons, les constats vont fondamentalement dans le même sens. Dans une recherche réalisée en 1986 sur la totalité des instituteurs d'un département (le Calvados), Henri Peyronie (1998) avait évalué l'attractivité et la répulsivité des différentes écoles, après les avoir classées en fonction de leur profil social. Il en ressortait que les instituteurs évitaient massivement les écoles urbaines « très populaires ». Les postes de ces écoles étaient tenus par des instituteurs jeunes : un tiers avait moins de trente ans, alors que ceux-ci ne constituaient que 17 % de la population. C'est dans cette catégorie de poste que le *turn over* était le plus fort ; les trois quarts des instituteurs des écoles très populaires avaient moins de cinq années d'ancienneté dans leur école. Il semble que la situation soit quasiment la même aujourd'hui. D'après l'enquête nationale réalisée très récemment par Pierre Périer (2001), une fraction minoritaire mais significative des professeurs des écoles sortants d'IUFM nommés en ZEP se déclarent mécontents de leur affectation (31 % contre 20 % hors ZEP). Les postes de ZEP sont ceux qui suscitent les plus vives déceptions. En outre, le taux global relativement limité d'insatisfaits s'expliquerait en grande partie par le fait qu'ils n'ont à faire face ni à l'éloignement de leur famille, ni à des trajets importants domicile-travail, contrairement aux enseignants du second degré. On y apprend aussi que 80 % des professeurs des écoles débutants sont affectés sur des postes provisoires, ce qui laisse envisager leur départ dans une proportion importante lorsqu'ils ont été nommés en ZEP dès l'année suivante. Les chiffres atypiques du département de Seine-Saint-Denis témoignent de ce mouvement : 22 % des enseignants du premier degré y mutent chaque année, contre 4 % seulement pour l'ensemble de la France. Si l'on rapporte ces données à l'âge des maîtres, ce sont globalement les plus jeunes enseignants, derniers arrivés, qui parviennent à muter, des noyaux plus permanents d'instituteurs déjà âgés demeurant dans les écoles (30). Dans la ZEP enquêtée par Patrick Saramon (2003), 70 % du personnel a au plus trois ans

d'ancienneté dans son école d'exercice. Pour le chercheur, ce sont surtout une présence plus importante d'enseignants nouveaux (inexpérimentés, ayant un faible barème et ayant rarement choisi leur lieu d'affectation) et la forte rotation professionnelle, beaucoup plus que leur profil social et pédagogique, qui différencient les enseignants du premier degré selon qu'ils sont en ZEP ou hors ZEP.

Dans les collèges ZEP, non seulement le *turn over* est toujours aussi important, mais il a même augmenté de façon sensible depuis la fin des années 1990 en raison des départs massifs à la retraite des enseignants stables des établissements ZEP, d'une part, et de la possibilité pour les jeunes enseignants nommés en ZEP en sortant d'IUFM d'obtenir beaucoup plus rapidement leur mutation, d'autre part. Au vu des dernières enquêtes réalisées par le Ministère, les enseignants du secondaire obtiennent globalement plus vite la région, voire l'établissement, de leur choix qu'auparavant. Interrogés en 1997 après six ans d'exercice, 89 % des enseignants recrutés en 1991 déclarent exercer leur métier dans la région souhaitée (contre 14 % de ceux qui avaient été interrogés en 1991), et 55 % dans l'établissement souhaité (Esquieu, 2000). Quant aux enseignants interrogés en 2001, ils ont déjà vu leur situation s'améliorer après seulement un ou deux ans d'exercice : 70 % d'entre eux enseignent dans la région souhaitée (Esquieu, 2001). Ces constats ne peuvent aller sans un accroissement du *turn-over* des enseignants dans les académies et les établissements délaissés. Les établissements de ZEP vont donc recruter une proportion toujours plus grande de la population « captive » des sortants d'IUFM. Les prévisions ministérielles actuelles estiment à près de 40 % la proportion de titulaires en activité à la fin des années 90 qui prendront leur retraite avant 2008. Chaque année, pour les remplacer, une fraction toujours plus importante des enseignants sortants est affectée plus particulièrement dans quelques académies. En 2001 par exemple, quatre académies (Lille, Créteil, Versailles et Amiens) ont accueilli près de la moitié des nouveaux titulaires, alors que les quatre académies les plus méridionales (Aix-Marseille, Nice, Montpellier et Toulouse) en ont accueilli moins de 10 % (31). Et l'on sait aussi que la majorité de ces nouveaux titulaires sont ensuite nommés dans les collèges situés en ZEP ou en zones sensibles, ce qui explique les écarts très importants notés plus haut dans ces académies entre les proportions d'enseignants présents depuis moins de deux ans dans leur collège en ZEP et hors ZEP.

La question de la stabilité des équipes d'écoles et des collèges a immédiatement été posée comme un enjeu important pour la réussite de la politique d'éducation prioritaire. Pour les établissements, qui connaissent un niveau trop important de rotation, s'inscrire dans une continuité pédagogique et éducative reste une injonction contradictoire avec cette réalité du terrain. Or, ces dernières années surtout, certains travaux ont présenté l'instabilité qui y règne comme une conséquence directe du mode d'organisation des carrières enseignantes, autrement dit comme une fabrication institutionnelle et politique (Kherroubi, 1997 ; Careil, 1998 ; Payet, 1998 et 2000). Les procédures de nomination des enseignants « au barème » rendent en effet les écoles et établissements tributaires d'un marché qui s'établit sous l'effet d'une construction de la valeur des postes en fonction du nombre de points qu'il faut pour les obtenir. Il existe une hiérarchie des postes et les différentes écoles du département, les différents collèges de l'académie, deviennent du même coup plus ou moins « attractifs » selon qu'ils sont plus ou moins demandés. La mise en place des ZEP a conduit l'administration à se doter d'outils d'informations qui renseignent sur les origines sociales des élèves, établissement par établissement (Peyronie, 1998). Placés dans le lot commun, les établissements situés en ZEP occupent en règle générale les posi-

tions les plus basses, malgré la prime et les bonifications indiciaires auxquels leurs postes donnent droit. Cette situation devenue transparente a introduit de nouveaux comportements chez les jeunes enseignants et a conduit certains d'entre eux à envisager de façon stratégique une première nomination dans un établissement en ZEP en début de carrière, en raison des avantages qu'elle peut offrir : les établissements ZEP offrent des postes de titulaires, ce qui permet d'éviter, surtout dans le premier degré, les nominations sur postes provisoires qui empêchent l'intégration ; leur situation géographique les rend plus ou moins attractifs (ville universitaire d'un département rural, proximité des grandes zones urbaines) ; enfin, y être affecté permet d'accumuler les points pour obtenir beaucoup plus vite un établissement demandant beaucoup de points (Henriot van Zanten, 1990 ; Peyronie, 1998 ; Careil, 1994 ; Auduc, 2001). Devant l'amplification de ce qu'il considère comme un élément important du processus de ségrégation sociale, Jean-Paul Payet (2000) considère qu'il y a nécessité, pour le Ministère, d'intervenir directement sur le système en vigueur. Mais ce point reste un objet institutionnel et politique « sensible », ce qui explique sans doute que le Ministère, de son côté, continue d'opter, dans la ligne gestionnaire déjà décrite, pour des dispositifs d'accompagnement des débuts de carrières en secteurs difficiles maillant avantages compensatoires et formation.

Face à cette mobilité croissante des personnels nommés en ZEP émerge donc une configuration de plus en plus fréquente dans laquelle exercer en ZEP tend à devenir soit un simple passage de la carrière ordinaire vécu comme un « bizutage de l'institution », soit une phase de trois à six ans, pendant laquelle se produit pour une large part l'acquisition de modes de faire avec les élèves et les classes. Autre élément essentiel, cette configuration émerge à un moment où l'équilibre entre les enseignants expérimentés et les jeunes enseignants se trouve profondément modifié. Enfin il semble que le constat antérieur selon lequel, soit on quitte très vite un établissement situé en ZEP, soit on y reste plus longtemps qu'ailleurs, et même toute sa carrière, ne soit plus forcément désormais vérifié (32).

### **Le sens de la stabilité enseignante et ses effets**

Quelques travaux aident à mieux comprendre les raisons de la relative stabilité globale des équipes enseignantes des écoles et collèges de ZEP pendant les années 1990 et les multiples réalités qu'elle recouvre (33). Ces travaux se doublent d'une réflexion sur les liens entre stabilité et engagement professionnel, d'une part, entre stabilité et transformations du métier, d'autre part. Au tournant des années 1990, Dominique Glasman (1992b) propose de distinguer, à partir d'un repérage plus précis des caractéristiques des équipes enseignantes des écoles d'une ZEP, trois grandes catégories parmi les enseignants en poste. Une première catégorie est constituée d'enseignants présents depuis longtemps dans ces écoles, avant même la mise en place des ZEP et qui forment leur noyau stable. Ces enseignants, selon l'Inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) responsable, ont des points de repère avec les élèves et leurs familles « qui leur permettent de mieux lire les problèmes auxquels ils ont à faire face ». Tant qu'ils sont suffisamment nombreux, ils permettent que l'intégration professionnelle des nouveaux enseignants « de passage » ne soit pas trop problématique. Deux autres catégories sont beaucoup plus mobiles. Il s'agit des jeunes débutants qui vont passer seulement de un à trois ans dans les écoles et de la minorité d'enseignants qui s'engagent beaucoup plus directement dans les actions précises ou dans le partenariat instaurés par la dynamique ZEP, et qui, eux, amorcent ainsi, à plus ou moins court terme, une sortie du métier ou un changement de place

dans l'institution (34). Pour ces derniers, qui sont présentés comme des enseignants que leur trajectoire semblait déjà désigner comme des enseignants « atypiques », la ZEP a eu un effet essentiel de remaniement de l'identité professionnelle. Pour les autres, Dominique Glasman ne masque pas que l'effet ZEP a provoqué des niveaux de transformations des pratiques très hétérogènes et a même provoqué chez certains « une espèce de rétraction » se traduisant par l'affirmation des aspects les plus traditionnels de l'identité professionnelle.

Dans la recherche coordonnée par Elisabeth Bautier (1995), on perçoit que la stabilité des équipes s'est aussi construite en gagnant le maintien dans leur poste de jeunes enseignants nommés au départ « par hasard ». En fait, un certain nombre d'enseignants interrogés ont converti un non-choix de départ en choix de rester. Or, même s'il est fait allusion à quelques enseignants stables dont l'engagement serait minimal, pour la majorité, cette conversion introduit un changement de leur perception du poste qui se traduit par l'« engagement » au-delà du requis d'une part d'eux-mêmes dans leurs activités professionnelles. Tous les enseignants interrogés perçoivent l'investissement comme une dimension absolument nécessaire du travail « en banlieue », même s'ils se distribuent ensuite entre un profil d'« engagement mesuré » et un profil d'« engagement extrême ». Au point que, dans ces contextes, il soit encore question d'une éthique du dévouement (Careil, 1994) et que ce soit l'implication qui définisse le bon enseignant (van Zanten, 2001). C'est également cette perspective qui est adoptée plus récemment par Franck Poupeau (2001), pour qui les conditions très difficiles d'exercice dans les établissements de Seine-Saint-Denis autorisent à affirmer, sans avoir besoin d'un étayage empirique plus rigoureux, que les enseignants encore en poste dans ces secteurs alors qu'ils pourraient obtenir leur mutation pour une école au public beaucoup plus favorisé, « ont toutes les chances de rester par vocation ».

D'autres recherches ont pourtant conduit à modifier partiellement cette vision. Dès les années 1980, les enquêtes d'Alain Léger et Maryse Tripier (1986) et d'Agnès Henriot-van Zanten (1990), et plus récemment celles de Frédéric Juret-Rafin (1998) ont par exemple montré que l'on pouvait plutôt considérer que la stabilité, non pas réappropriée mais résignée, d'une fraction importante des enseignants coexistait avec la mobilisation d'une minorité d'entre eux. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette stabilité résignée : la proximité du domicile, le coût psychologique du changement, les conditions de travail plus avantageuses données par une ancienneté vite acquise, la situation de « notable » dans le quartier, l'absence de contrôle de la part des familles. Le taux de satisfaction professionnelle très élevé obtenu auprès des instituteurs âgés d'origine modeste (86,7 % de « satisfaits ») dans l'enquête d'Yves Careil (1994) tiendrait aussi au fait que ce sont des hommes, ce qui leur donne un régime de faveur auprès des parents, car ils personnifient à leurs yeux la continuité avec « l'école du peuple ». Or cette approche du poste sous l'angle des compensations qu'il procure met le doigt sur des effets pervers importants. Pour Alain Léger et Maryse Tripier (1986), le prestige des enseignants augmente, par exemple, leur attitude globale de dépréciation des familles populaires, et de disqualification de leurs modes de socialisation. Globalement, après analyse des traits distinctifs des enseignants qui relèvent de cette catégorie, il semble que la stabilité résignée crée des résistances à tout ce qui pourrait représenter un surcroît de travail, une vision pessimiste du niveau des élèves et des caractéristiques du quartier, une désillusion pour le présent et pour l'avenir, une crispation sur des changements quantitatifs et techniques qui ne peuvent venir que « d'en haut ». Pour Daniel Thin (1999) une telle typologie prend pourtant le risque de figer des positions ou des oppositions, d'occulter les profondes contradictions et ambivalences qui traversent les enseignants. Il n'y a, selon lui, pas de clivages

clairs entre ceux qui seraient attachés aux quartiers populaires et ceux qui ne penseraient qu'à les fuir, ni entre les raisons « positives » de rester et celles qui le seraient moins. Les situations sont mouvantes et paradoxales : certains « militants » partent « brusquement », d'autres qui ne voulaient pas rester demeurent plusieurs années. Dix ans après sa première enquête, Agnès van Zanten (1999 ; 2001 ; 2003) propose une version plus nuancée des liens entre engagement professionnel et carrières en milieux difficiles en prenant appui sur l'approche d'H. Becker du concept de carrière (35). Elle présente les enseignants qui « font carrière » dans les établissements réputés « difficiles » comme des enseignants qui choisissent de rester dans un même établissement ou dans un même type d'établissements alors que celui-ci ne constituait pas au départ leur lieu rêvé d'exercice. Face aux problèmes rencontrés, qui les déstabilisent forcément, ils développent diverses stratégies. La première, celle de la fuite, correspond à un désengagement profond de l'activité professionnelle, masqué le plus souvent par le développement de rituels et de routines qui permettent « de donner le change » (36). La seconde, dite d'adaptation contextuelle, se différencie de la stabilité résignée décrite ci-dessus dans la mesure où les enseignants concernés opèrent progressivement d'importantes réorganisations subjectives de leur perception du poste et construisent des formes d'ajustement durables au contexte de travail. Par ailleurs cette logique renvoie indéniablement à des formes d'investissement professionnel et s'accompagne, dans un pragmatisme fortement dépolitisé et déconnecté de toute référence globale de type politique ou syndical, du développement d'une éthique contextualisée permettant de valoriser le travail auprès des publics en difficulté sociale et scolaire, même si elle se traduit majoritairement par des renoncements et des déplacements en matière de satisfactions professionnelles. Enfin, seule une petite minorité d'enseignants évolue vers la troisième logique, dégagée aussi par Jean-Yves Rochex (1997 (37)) ou Martine Kherroubi (1997), celle de développement professionnel. Ce qui la caractérise est de rendre l'activité qui est au cœur du métier d'enseignant, à savoir la transmission des connaissances, compatible avec son exercice en direction d'un public en tous points éloigné de la conception idéal-typique de l'élève.

Il reste que la question de la stabilité des enseignants dans les établissements situés en ZEP et les raisonnements qui lui sont associés sur ses effets concernant les élèves demeurent problématiques en raison du manque de travaux consacrés précisément à cette relation. Pendant les années 90, la prégnance de la thématique de la violence a renforcé une vision de l'instabilité des enseignants comme facteur aggravant de la situation anémique des établissements (montée des problèmes d'indiscipline, de violence et d'incivilité), mais sans que cette dimension ait été vraiment prise comme objet dans les enquêtes de terrain (38). De son côté, l'enquête de Catherine Moisan et Jacky Simon, dont nous avons vu qu'elle cherchait à identifier pourquoi certaines ZEP réussissent mieux que d'autres, observe que le renouvellement, quand il est limité, peut avoir des effets de dynamisation de l'équipe en place. Elle conclut qu'il convient « d'atteindre un noyau stable d'enseignants et un renouvellement régulier, et de favoriser l'existence d'équipes solidaires ». Y sont désignées comme préoccupantes tant les situations « d'instabilité chronique » que les situations où existe un noyau très stable d'enseignants, avec des effets très variables tant du point de vue de l'intégration des nouveaux arrivants que du point de vue des résultats des élèves, mais sans que l'étude entre dans des descriptions plus fines. Suite à une étude exploratoire réalisée à partir d'un questionnaire adressé aux collègues de l'académie de Créteil, Jean-Louis Auduc (2001) note qu'avec des publics d'élèves similaires, un pourcentage de nommés depuis plus de sept ans voisin de 30 % et un taux de renouvellement annuel de 50 %, les établissements présentent des différenciations fortes concernant les résultats des élèves et le climat

interne, et que ce sont paradoxalement les établissements qui ont le plus grand nombre d'enseignants anciens et stables qui apparaissent les plus en difficulté. Dès lors l'analyse des processus en jeu reste à faire. Au total, si la faible stabilité des équipes enseignantes a été régulièrement pointée comme une perturbation importante des espaces scolaires défavorisés, l'élaboration de catégories d'analyse et d'hypothèses plus fines permettant de mettre en relation la composition de l'équipe enseignante (saisie à partir de variables pertinentes au-delà de la stabilité) et la qualité des « performances » des élèves est très peu avancée à ce jour. La présence très importante de jeunes enseignants inexpérimentés dans les établissements ZEP est intégrée comme facteur explicatif du déficit d'efficacité de cette politique sans que cette dimension ait été réellement explorée par la recherche (39).

Dans les travaux s'attachant plus particulièrement à la thématique de la mobilisation collective, la stabilité est examinée sous l'angle de la recombinaison des tâches et des rôles des enseignants. À partir de la situation contrastée de deux collèges, Jean-Paul Payet (1995) montre les liens complexes entre stabilité enseignante et construction de nouvelles normes de travail plus collectives en prenant principalement appui sur le point de vue des chefs d'établissement. Dans un premier collège, après une crise importante, environ la moitié des enseignants ont demandé et obtenu leur mutation et les enseignants prêts à la rénovation, qui ont désormais les coudées franches, sont rejoints par de nouveaux enseignants qui étaient pour la plupart volontaires pour travailler dans l'établissement. Au contraire dans l'autre collège, le corps professoral est très stable et constitué de professeurs ancrés dans leurs habitudes et leurs acquis, « qui n'ont pas forcément choisi de travailler là mais ont fait construire dans les environs », qui se montrent très peu ouverts à des pratiques plus collectives et qu'il s'agit, pour le chef d'établissement « de dynamiser ». Ces constats concordent avec les résultats de l'enquête coordonnée par Agnès van Zanten (2002) qui donne une large place aux modalités de transformations consenties et non pas subies de la professionnalité enseignante. Indéniablement, si le taux de rotation des enseignants n'atteint pas un certain seuil dans l'école, le collège et le lycée enquêtés, c'est parce que ces établissements sont devenus des lieux attractifs professionnellement, au point de faire l'objet de demandes sélectives de mutations d'enseignants jeunes mais déjà expérimentés, désireux de travailler de manière plus collective. Cette attractivité tient à une dynamique d'établissement, portée certes plus particulièrement par un groupe d'enseignants mobilisés autour de la réussite d'un public d'élèves qui se trouvent en difficulté scolaire, sociale et familiale, mais aussi par un groupe qui a su créer un climat d'adhésion et éviter une configuration où existent des clivages importants entre « anciens » et « nouveaux ». Les nouveaux peuvent participer très vite au noyau moteur de la communauté éducative et se trouver en situation de prise d'initiatives. On observe aussi un *turn-over* limité mais régulier des enseignants mobilisés et expérimentés, *turn-over* jugé positif. Ceci, sans aucun doute, parce que le mode de fonctionnement interne des établissements, et plus particulièrement les formes prises par la collégialité enseignante, ont des conséquences en termes de stabilité, mais aussi en termes de profils des enseignants qui choisissent d'y être nommés ou d'y rester.

### **Les enseignants et les classes populaires**

Le *turn-over* important des enseignants a été, dans un premier temps au moins, interprété en termes de rapport des enseignants aux classes populaires. Un premier cadre d'analyse de cette situation, très enraciné dans la sociologie critique, est proposé dès le début des années 80 par quelques chercheurs de

l'équipe de sociologie de l'Éducation CNRS-Paris V dans le cadre du colloque franco-suisse de janvier 1984 (40). Il s'agit pour eux d'identifier les caractéristiques relatives des enseignants en tant que groupe social et d'appréhender les multiples contradictions qui traversent la fonction enseignante en référence aux classes et aux fractions de classes en lutte pour la démocratisation de l'école. Ainsi, pour Alain Léger et Maryse Tripier (1986), l'analyse détaillée des flux d'élèves et d'enseignants dans les établissements scolaires de la ZEP des Grésillons a mis au jour nombre de phénomènes qui aident à mieux comprendre certains aspects des rapports sociaux à l'œuvre dans toute zone urbaine à population ouvrière et immigrée, et notamment les rapports entre enseignants et parents d'élèves d'origine populaire. Cette orientation conduit à ne pas considérer *a priori* les enseignants comme des informateurs privilégiés, mais comme des objets de recherche, et à dévoiler systématiquement la dimension de classe de leurs pratiques et de leurs représentations.

Pour ces chercheurs, les enseignants, en tant que corps, développent certaines stratégies (lutttes revendicatives pour les moyens, demande de revalorisation de leur fonction, de leur condition) qui traduisent pour une bonne part une position sociale. Ces stratégies permettent aussi de maintenir l'illusion qu'avec des moyens et de la formation, le corps enseignant serait en mesure de remplir sa fonction, et de masquer sa tendance forte à véhiculer des représentations profondément négatives des élèves et surtout des familles habitant ces quartiers déshérités. Dans cette perspective, le taux de mobilité très important dans les établissements de ZEP apparaît comme une entrée privilégiée pour vérifier si les enseignants manifestent une « indifférence » aux différents publics potentiels ou une prédilection – statistiquement objectivable – à se mettre plus volontiers au service de certaines catégories de publics. Dans son texte d'Habilitation, Alain Léger (1993) évoque une sorte de logique non voulue, non consciente au départ, qui l'a conduit à étudier tout d'abord les « stratégies d'évitement » des milieux populaires des professeurs de lycée puis des enseignants exerçant en ZEP, et à affiner ainsi sa connaissance des enseignants comme groupe social. Ce rapprochement illustre la cohérence entre des projets de recherche où, en fin de compte, il lui semble « avoir pris comme unique objet de recherche la relation conflictuelle qui oppose les différentes classes sociales à l'école et autour de l'école, les enseignants étant eux-mêmes des protagonistes situés socialement dans ces luttes, et non des arbitres impériaux et neutres comme ils se l'imaginent parfois ». La fuite des établissements ZEP s'explique dès lors par la distance sociale entre les enseignants et le public des ZEP. Leurs caractéristiques sociales et leur formation attestent leur éloignement de fait des élèves des milieux populaires et leur évitement des classes à recrutement populaire, leur éloignement subjectif. En prenant appui sur le même constat, Jacques Testanière (1984) doute d'ailleurs beaucoup, alors que l'on est au moment de la mise en place des ZEP, que « les enseignants soient à l'initiative de changements profonds de nature à réduire fortement l'échec scolaire, voire de donner un concours véritable à des mesures adaptées en ce sens ».

Dans la perspective d'Alain Léger et de Maryse Tripier, les représentations et les pratiques sont donc largement structurées par les origines sociales et les affiliations idéologiques des enseignants (appartenance syndicale, appartenance politique). Et, de fait, à partir du seul critère de la mobilité, trois types d'enseignants sont dégagés : les « engagés sur place », les « notables résignés », dont le profil a déjà été évoqué plus haut, et les « ambitieux pour ailleurs », qui ont l'intention de demander leur mutation. Le premier groupe, celui des « enseignants engagés sur place », comporte un peu plus d'hommes, d'enseignants d'origine



sociale populaire, et de syndiqués que les autres. Le second, celui des « notables résignés », est un groupe plus féminisé, d'origine sociale intermédiaire, peu syndiqué. Ceux qui partent sont des jeunes enseignants de moins de trente ans qui ont une image négative du quartier, un faible militantisme et une forte distance à la culture populaire. Cette enquête dégage les traits distinctifs du groupe des militants, tout en soulignant qu'il n'échappe pas aux contradictions qui traversent le corps professionnel. Le plus souvent, les militants développent en effet la pratique du double discours : le discours public qui insiste sur les aspects négatifs, par souci syndical d'obtention de moyens, tout en mettant en avant la volonté collective de construire l'école de la réussite, et le discours privé, qui reconnaît certains aspects positifs du quartier et de ses habitants, mais dans lequel ils sont aussi prompts à conseiller l'évitement de l'école ou du collègue. Partageant les explications par « les handicaps », ils se montrent très peu critiques des normes et des modèles scolaires dominants, et très traditionnels dans leurs pratiques, subordonnant l'essentiel des transformations souhaitées à la satisfaction des revendications syndicales. Néanmoins, des clivages existent au sein de ce groupe, que les chercheurs reconnaissent n'avoir pas pu approfondir en raison de la dimension limitée de l'échantillon. Ce groupe est le seul où certains enseignants ne se limitent pas à la question des moyens et sont moins hésitants à mettre en cause les pratiques et à assumer les responsabilités enseignantes. Une fraction partage quelques-unes des questions mettant en jeu la fonction enseignante et les rapports de l'enseignant avec un public populaire. Notamment, ces derniers entrevoient des luttes d'envergure pour accroître le rôle et le pouvoir de décision des classes populaires dans l'école, les enseignants résignés étant au contraire, les premiers à le refuser. Enfin, à la différence des autres groupes, les enseignants de ce groupe affirment avec beaucoup de netteté leur bonne connaissance des conditions de vie des enfants du quartier ainsi que leur conviction que cette connaissance est utile pour l'enseignant et très avantageuse pour les élèves eux-mêmes (41).

Peu de chercheurs vont adopter ce modèle explicatif et observer comment les origines et la situation sociales des enseignants engendrent, dans ces contextes, des types de représentations et des pratiques spécifiques. Les recherches de cette période ont – et très vite – plutôt trouvé une impulsion, comme le soulignent Henri Peyronie (1998) ou Marie Duru-Bellat et Agnès van-Zanten (1999), à la fois dans la tradition des travaux ethnologiques et anthropologiques et dans l'approche de l'enseignement en tant que profession. Mais on ne saurait ignorer que l'origine sociale populaire des instituteurs, contrairement à celles des professeurs, a longtemps été un élément structurant de l'identité du métier. La représentation de l'école primaire véhiculée largement par la profession jusqu'à la fin des années 80 au moins, met encore en valeur l'ancrage populaire de l'école, et les origines supposées modestes – même si cela n'est plus vrai – de ses enseignants (Geay, 1999). Les travaux d'Yves Careil (1994 ; 1999) sur les instituteurs des écoles élémentaires des cités HLM de l'agglomération nantaise reprennent dès lors ce cadre théorique mais en l'inscrivant dans une approche générationnelle. Yves Careil rappelle que le corps professionnel des instituteurs s'est considérablement rajeuni en un laps de temps très bref, et que l'origine sociale des nouveaux recrutés s'est considérablement élevée. L'enquête précédemment citée menée par Pierre Périer (2001) va dans le même sens et montre que les jeunes professeurs des écoles sont pour 60 % d'entre eux issus des couches moyennes et supérieures, contre un tiers des anciens instituteurs. En outre, les premiers ont deux fois plus souvent un parent au moins enseignant que les seconds (29 % contre 15 %). De ce fait, on assiste à la succession rapide

de plusieurs « générations » d'instituteurs, tant dans les quartiers défavorisés que dans les quartiers favorisés. En prenant appui sur un échantillon de 96 instituteurs répartis dans 29 écoles accueillant un public très similaire (41) et connaissant un échec scolaire massif, Yves Careil a pu mettre en évidence que les instituteurs qui y sont nommés à la fin des années 1980 sont beaucoup plus distants socialement qu'auparavant des élèves d'origine populaire. Par-delà la grande hétérogénéité constatée de la profession, son « embourgeoisement » crée une rupture du corps enseignant du primaire avec ses origines populaires et un « appariement paradoxal » : l'organisation du mouvement conduit désormais les instituteurs, et surtout les institutrices, ayant le moins d'attaches populaires, sous l'angle de l'origine sociale et des choix matrimoniaux opérés, à être surtout présentes, en début de carrière et « en attendant mieux », dans les quartiers très populaires, alors que les équipes pédagogiques de ces quartiers étaient au contraire auparavant majoritairement constitués d'instituteurs d'origine populaire extrêmement stables. D'où un décalage « avec le terrain » générant des malentendus et des conflits.

C'est en rapport avec la problématique des relations entre l'école et les familles que la question du rapport des enseignants aux classes populaires est restée la plus vivante. Elle a été réappropriée avec le souci d'aborder les enseignants comme inscrits dans des logiques complexes et contradictoires, tant sociales au sens strict, que professionnelles, par des chercheurs soucieux de ne pas s'enfermer dans une stricte sociologie de l'école. Ainsi, pour Daniel Thin (1998b) les relations entre enseignants et familles populaires posent la question de la confrontation inégale entre pratiques et logiques sociales différentes voire antinomiques (celles des enseignants et celles des familles populaires), et finalement, la question des modes et des rapports de domination. C'est la raison pour laquelle « du coup, elles posent la question des classes et des cultures populaires et de leur rapport au monde dominant, aux logiques dominantes portées ici par les agents de la socialisation que sont les enseignants engagés dans la "lutte contre l'échec scolaire" ». Concernant cette thématique, des résultats fermement établis apparaissent. Des travaux empiriques assez nombreux, dont les terrains d'enquête sont tous des quartiers difficiles faisant l'objet de procédures de développement social urbain et/ou classés ZEP, ont confirmé la résistance importante des enseignants à l'intervention des parents dans l'école, car elle leur apparaît être une remise en cause de leur autorité et de leur compétence professionnelle. Tant leurs représentations que leurs pratiques manifestent la conviction forte que le traitement approprié de l'échec scolaire leur revient d'abord (Glasman, 1992b ; Careil, 1994 ; Payet, 1994 et 1995 ; Thin, 1998b). Favorables à donner un plus grand pouvoir aux parents des classes populaires dans l'école, Jean-Paul Payet (1994) et François Dubet (1997) notent le peu d'avancée sur ce plan. La politique ZEP n'a pas réussi à modifier le diagnostic récurrent de la distance et du malentendu entre l'école et les familles populaires (43). Alors que les relations avec les parents sont jugées « assez bonnes » au niveau de l'école élémentaire, c'est plus particulièrement en ZEP qu'elles sont pourtant qualifiées par un petit groupe d'enseignants de « très ou assez difficiles » (Périer, 2001). Dans les documents spécifiques à la politique ZEP (circulaires, projets), le mot « famille » est préféré à celui de « parents », et il semble avant tout désigner un groupe que l'école perçoit comme étranger et comme ne jouant pas pleinement son rôle éducatif (Glasman, 1992a). Les formes d'investissement de la scolarité des familles populaires – et leur importante diversité, qui apparaissent tout particulièrement dans l'enquête de Bernard Lahire (1995) –, ne sont pas reconnues par les enseignants. Leurs modes de socialisation sont disqualifiés. En cas de difficultés scolaires de

leurs enfants, la déception des parents s'exprime sous forme de plaintes, de rancœurs, d'exigences mal présentées, sous des formes non codées, voire violentes, ce que les professeurs vivent très mal. Mais, de leur côté, les enseignants adoptent dans leur fonctionnement ordinaire une logique de domination par rapport aux parents les plus précaires dont les enfants sont en échec scolaire et qui sont stigmatisés comme éléments perturbateurs. Globalement, comme le montre Daniel Thin (1998b), la position dominante des enseignants dans les relations avec les familles populaires leur permet de « rester maîtres du jeu et de ne pas être fondamentalement remis en question par les échecs ou les limites de leur action sur ces familles », même s'ils doivent faire face aux résistances frontales de quelques familles et « faire avec » les résistances et les ruses de la raison populaire. Pour Agnès van Zanten (2001), l'éthique professionnelle développée en secteur difficile aggrave même paradoxalement ce positionnement. La construction d'un regard valorisant sur les élèves de bas niveau social et scolaire passe en effet souvent par une disqualification de leurs parents. En faisant porter sur les parents la responsabilité des comportements déviants de leurs enfants, un tel regard fait apparaître ces derniers comme les victimes de leur environnement familial et social. Sous la pression du marché scolaire les enseignants acceptent, au contraire, que les familles d'enfants ne connaissant pas de difficultés scolaires et ayant suffisamment de ressources sociales et culturelles deviennent des interlocuteurs privilégiés, ce qui, nous l'avons vu plus haut, contribue à l'accroissement des inégalités des conditions de scolarisation (44).

### **Quels enseignants en ZEP ?**

Mais les enseignants du primaire d'origine populaire continuent-ils à être, malgré tout, plus nombreux proportionnellement dans ces secteurs et avec quels effets ? Et qu'en est-il pour les enseignants du secondaire, dont les origines sociales sont devenues plus hétérogènes ? Si l'on suit les résultats des monographies réalisées dans le cadre de l'enquête coordonnée par Agnès van Zanten (2002), la construction d'une culture d'établissement démocratisant dans les établissements enquêtés est une conséquence de l'existence de traits communs entre les enseignants qui choisissent d'y être nommés ou d'y rester. Dans l'école enquêtée par Martine Kherroubi (1997), en particulier, l'opposition entre anciens et nouveaux n'existe pas et l'équipe pédagogique continue d'être dans sa quasi-totalité, malgré des renouvellements, issue des milieux populaires. De plus, l'identification des enseignants aux milieux populaires joue un rôle important dans la préférence affichée pour la construction d'une carrière en milieux défavorisés. Ces enseignants expliquent leur bonne connaissance du public et leurs facilités à établir des relations de respect et de confiance avec les parents par leur trajectoire sociale personnelle. Tout se passe comme si les caractéristiques des élèves, ce qu'ils perçoivent de leurs histoires familiales et scolaires, mais aussi la « contamination » de la vie de l'établissement par l'environnement social environnant, la multiplication des dispositifs institutionnels obligeant à nourrir des relations école-quartier créaient pour eux un renforcement de la dimension proprement subjective du choix du poste. Le travail proprement social qui sous-entend l'identification au poste n'est plus alors, comme pour les instituteurs populaires républicains « une expérience, plus ou moins sensible, d'expropriation de soi-même » (Muel-Dreyfus, 1983), mais plutôt un enracinement dans leur propre histoire sociale individuelle. Mais cette rencontre identitaire est abordée par le chercheur de façon non univoque, en soulignant leur sentiment de désarroi devant certains des comportements de leurs élèves et de leurs parents, qui leur sont à eux aussi, étrangers. Cette composante biographique du sens de l'activité professionnelle en ZEP est

aussi en rapport avec sa dimension éthique et militante. Enseigner en ZEP expose à un brouillage des frontières entre le relationnel et le pédagogique, le privé et le professionnel (Bautier *et al.*, 1995). Pour Jean-Yves Rochex (1995a), il est indéniable que les enseignants sont extrêmement divers dans leurs manières de faire, et les composantes de leur identité professionnelle sont extrêmement hétérogènes. Il reste que leurs sollicitations, leurs modes de faire et les attitudes qu'ils adoptent, apparaissent souvent liées « non seulement à leur rapport à la situation qui leur est faite en ZEP et en banlieue, mais aussi à leur biographie personnelle et professionnelle et aux conceptions et identités professionnelles qu'ils ont pu se forger en d'autres lieux du système éducatif ou en d'autres temps de son histoire ». Une des difficultés pour tous les enseignants, mais plus particulièrement pour ceux qui sont confrontés aux conditions de travail difficiles de la banlieue, est, à ses yeux, l'équilibre entre cet « enracinement biographique » et « la dimension d'impersonnalité » que doit revêtir l'activité professionnelle.

Même s'il ne s'agit pas d'en faire un modèle explicatif déterminant, en dernier ressort, des représentations et des pratiques enseignantes, on peut donc regretter que la caractérisation sociale des enseignants de ZEP (origines et, au-delà, trajectoires sociales, histoires sociales familiales) ne soit pas effectuée dans les enquêtes nationales, ni non plus, très souvent, dans les enquêtes plus locales. Chargé d'une mission de réflexion sur le métier d'enseignant du secondaire, Jean-Pierre Obin (2002), après avoir examiné les études adoptant cette orientation, considère que « cet angle d'attaque dit peu de choses des rapports que les enseignants entretiennent avec leur métier, leur "vécu" professionnel ». Seuls deux éléments apparaissent, selon lui, comme différenciateurs : l'appartenance disciplinaire et le contexte d'exercice, et il retient également comme pertinente la variable générationnelle stricte (« anciens » ou « nouveaux »). Cette orientation a été de fait déjà adoptée dans toutes les enquêtes ministérielles, et la quasi totalité des recherches qualitatives. C'est le type d'établissement, et donc de fait la distinction ZEP/non ZEP, qui produirait des manières de faire et des conceptions du métier pour lesquelles, ensuite, l'âge des élèves, leur milieu social, puis leur niveau scolaire, leur motivation, ou plutôt les perceptions que les enseignants en ont, vont être déterminants. L'enquête *Enseigner dans les collèges en ZEP* (Périer, 1999) illustre ce point. Elle se donne comme objectif de connaître la manière dont les enseignants perçoivent les publics scolarisés, appréhendent leur fonction, précisent la nature des difficultés qu'ils rencontrent, les moyens individuels ou collectifs qu'ils adoptent pour les surmonter. L'origine sociale des élèves y est présentée, mais pas celle des enseignants, qui sont caractérisés par leur âge, leur sexe, leur ancienneté d'exercice dans le collège, et la discipline enseignée. Et, si l'on perçoit bien que les rapports variables aux élèves et au métier sont massivement générés par les conditions sociales d'exercice, les typologies de profils d'enseignants proposées combinent des indicateurs recouvrant des réalités très larges, liées à la fois aux contextes et aux situations d'enseignement, et aux caractéristiques des enseignants. C'est ainsi que l'on apprend par exemple que plus de la moitié des enseignants du groupe « dont le rapport aux élèves est difficile » (29 % de l'échantillon) ont moins de 40 ans, qu'ils sont en poste depuis peu dans leur établissement, que la proportion parmi eux d'enseignants de lettres et de français est importante, que deux tiers sont des femmes, et qu'ils considèrent que plus de 30 % des élèves de leurs classes connaissent des difficultés scolaires graves. Mais ces indicateurs se limitent à dessiner un paysage sans jamais entrer vraiment dans ses principes d'intelligibilité.

Enfin on peut aussi regretter que la « féminisation », phénomène patent de l'enseignement primaire, n'ait pas fait l'objet d'études spécifiques, alors qu'il continue d'intervenir massivement, dans les interprétations avancées, comme

phénomène assimilable à celui de l'embourgeoisement. Ceci est particulièrement vrai pour le premier degré. De ce fait, certains constats très généraux effectués au départ par les observateurs de la politique ZEP fonctionnent comme des allant de soi. On se contente de souligner que les hommes, qui sont plus souvent d'origine populaire, sont aussi un peu plus présents dans les écoles urbaines fréquentées par les enfants issus des milieux populaires et que les femmes, plus fréquemment issues des classes moyennes et supérieures, sont au contraire relativement plus nombreuses dans les quartiers aisés (45). Or on sait que le déclin de l'origine ouvrière des enseignants, perceptible à partir de la moitié des années 1990 a concerné aussi bien les enseignants que les enseignantes, et le premier degré comme le second degré (Vallet et Degenne, 2000). Compte tenu du fort taux de féminisation du corps des enseignants du primaire, un tel constat ne saurait, de toute façon, faire oublier que les femmes sont beaucoup plus nombreuses que les hommes dans les écoles ZEP. Pour n'en donner qu'un exemple, un état des lieux réalisé dans un département de la région parisienne au premier janvier 1993 a permis de constater que le taux de féminisation des enseignants de la tranche d'âge des 30-40 y était, en effet, moins élevé globalement dans les écoles élémentaires ZEP que dans les écoles hors ZEP. Mais ce résultat signifiait aussi, concrètement, que 252 femmes et seulement 65 hommes y étaient affectés (46). Par ailleurs, aucune recherche ne s'est attachée aux processus de différenciation des carrières, alors que l'on sait que les hommes accèdent plus souvent aux classes du cycle 3, mais aussi aux postes de direction (Maresca, 1995). Globalement la féminisation du corps des enseignants du primaire continue d'être mobilisée comme hypothèse interprétative dans les recherches, sans pour autant toujours faire l'objet d'une investigation empirique particulière. Une des rares enquêtes empiriques sur cette dimension est celle d'Yves Careil (1994). La présentation des données recueillies fait globalement apparaître que l'on aurait tort d'en rester seulement à l'idée que la féminisation du métier d'instituteur est responsable de la dégradation supposée de sa culture professionnelle. Si la perte de l'approche messianique du métier correspond pour une part « à un processus de déculpabilisation progressive des femmes les plus intéressées directement par leur descendance », le chercheur donne de nombreux indices de l'investissement des institutrices enquêtées dans leur travail, de leur ouverture au changement, et de leurs efforts pour lutter contre l'échec scolaire, ce qui n'est pas toujours le cas des hommes. Il note que leur engagement pédagogique va de pair avec un investissement effectif dans le métier. Enfin, pour interpréter le résultat présenté comme « classique » de la prise en charge par les femmes des petites classes, et des CM2 par les hommes (47), il reprend l'argument d'un choix renvoyant au rôle traditionnel de la femme, mais tout en précisant que les hommes ont tendance à s'accaparer ces niveaux d'enseignement parce qu'ils sont perçus comme les plus prestigieux mais sans doute aussi, ce qui n'est pas toujours souligné, parce qu'ils n'y affrontent pas la mise au jour de difficultés lourdes dans les apprentissages.

### **Les épreuves du métier**

Il nous reste à présenter ce que nous apprennent les enquêtes qui prennent beaucoup plus directement pour objet les points de vue des enseignants sur les conditions d'exercice du métier en ZEP. Il s'agit tout d'abord des enquêtes du programme sur le métier d'enseignant (qui inclut un suivi des débuts professionnels des enseignants). Lancé au début des années 1990, ce programme a intégré progressivement, nous l'avons vu plus haut, la comparaison ZEP/non ZEP. Par ailleurs, une enquête spécifique a été réalisée dans le cadre de la relance des

ZEP (Guillaume, 1998, 2001 (48) ; Périer, 1999). Mais les questions posées dans ces enquêtes par questionnaire sont très générales, et le matériau recueilli apparaît limité, imparfait, et très dépendant de leur formulation. Nous disposons parallèlement de quelques travaux qui participent globalement d'une sociologie des acteurs beaucoup plus attentive aux contextes d'action et qui ont le souci premier non pas de décrire le vécu professionnel des enseignants mais de comprendre comment ils construisent, dans ces différents contextes, leur expérience de travail. Ces travaux ont aussi en commun d'accorder une importance centrale aux valeurs, aux principes, à la dimension éthique, autrement dit de concerner prioritairement ce qu'Henri Peyronie (1998) choisit de nommer « manière d'être au métier » pour désigner des postures qui ont à voir avec des enjeux professionnels mais qui débordent ce que l'on appelle les « pratiques professionnelles » en classe et dans l'établissement. Ces « manières d'être » au métier se situent donc autant dans l'ordre de la posture éthique-idéologique et de l'*ethos* professionnel que dans celui des compétences ou des savoir-faire.

La première enquête ministérielle réalisée sur le métier d'enseignant a concerné les enseignants du premier degré (Maresca, 1995). Elle montre que ces derniers ont désormais largement intériorisé l'idée d'une variabilité du métier en fonction du contexte social d'exercice. 69 % des instituteurs enquêtés ont en effet répondu qu'il était tout à fait différent d'exercer dans une école de quartier défavorisé par rapport à une école d'un quartier favorisé, et 56,9 % qu'il était tout à fait différent d'exercer dans une école ZEP par rapport à une école hors ZEP. On peut penser que ce constat a ensuite été artificiellement atténué par l'introduction de quatre propositions distinctes dans l'enquête menée dans le cadre de la relance des ZEP en 1998 : est-ce « exactement le même métier », « à peu près le même métier », « pas vraiment le même métier », ou « pas du tout le même métier » ? Dans la présentation des résultats, il a été en effet principalement mis en avant que, face à un tel choix, la grande majorité des enseignants exerçant dans une école ou un collège ordinaire ont répondu que ce n'est pas du tout le même métier (58 %), alors que seulement un tiers des enseignants de ZEP (33 %) le pensaient (Guillaume, 1998 et 2001). Or, si l'on regarde de plus près les résultats de cette enquête, seule une minorité des enseignants exerçant en ZEP ont répondu que c'est « exactement le même métier » (8 %) et « à peu près le même métier » (18 %), la majorité considérant que ce n'est « pas vraiment » (38 %), ou « pas du tout » (33 %) le même métier. Mais il est par ailleurs important de préciser que la question n'a en fait été posée, dans l'enquête de 1998, qu'aux enseignants des écoles. On peut dès lors considérer, si l'on s'en tient à cette catégorie d'enseignants, que la diversité des formulations a donné une image plus fidèle de leur vécu en leur permettant d'exprimer l'écart ressenti mais aussi un sentiment d'unité de la profession. Mais il semble que ce sentiment d'unité soit beaucoup moins fort du côté des enseignants du secondaire, pour lesquels nous ne disposons pas de données équivalentes (49).

Isoler le pourcentage de réponses les plus radicales dans la présentation des résultats renvoie sans doute, ici encore, au choix politique de pas amplifier des fractionnements internes au corps professionnel et de préserver l'unité de l'école. Cette orientation est d'ailleurs nettement affirmée dans le rapport de Catherine Moisan et Jacky Simon (1997) pour qui, par principe, « enseigner en ZEP n'est pas un métier différent de l'enseignement hors ZEP ». « Toute création d'une catégorie particulière de "professeur de ZEP", précisent les deux inspecteurs généraux, aurait des conséquences néfastes et peu appréciées (amplification de l'"effet ghetto", abandon des objectifs nationaux, écoles à deux vitesses) ». Mais à cette affirmation de principe le rapport articule, tant bien que mal, la recon-

naissance d'une logique de différenciation, située, elle, du côté des conditions concrètes du métier, mais surtout du vécu subjectif des enseignants. Si enseigner en ZEP n'est pas exercer un métier « autre » ou « à part », il est néanmoins accordé, en prenant appui sur les propos des enseignants, qu'enseigner en ZEP c'est « avoir des conditions de travail sensiblement différentes », « affronter des problèmes particuliers », « connaître des difficultés professionnelles spécifiques ». Or les effets théoriques, idéologiques et pratiques de ce mode de construction de la notion de spécificité sont problématiques. En se centrant sans distance sur le vécu par les enseignants des modifications de leurs conditions de travail, on prend en particulier le risque de déplacer systématiquement le regard des difficultés scolaires des élèves des milieux populaires aux difficultés rencontrées par les enseignants, des enjeux liés à la démocratisation à des enjeux étroitement professionnels, voire corporatifs (Kherroubi, 1999). Dès lors, au lieu que les difficultés professionnelles soient abordées en termes de confrontation entre les logiques de socialisation des familles populaires et les exigences des logiques pédagogiques et scolaires (Thin, 1998a), ou d'écart entre ce qui apparaît désormais comme des nécessités pour que le positionnement d'élève soit possible, et ce qu'il apparaît objectivement et subjectivement possible aux enseignants de faire (Rochex, 1997), la désignation des ZEP comme des secteurs « difficiles » les désigne d'emblée comme des secteurs « hors norme » parce que les enseignants n'y trouvent pas les conditions de faire « véritablement » leur métier.

Les épreuves particulières rencontrées en ZEP renvoient prioritairement à trois grands constats. Le premier est le sentiment qu'ont les enseignants de rencontrer des difficultés particulières parce qu'ils ont à faire à des élèves qui se distinguent des élèves hors ZEP par leur niveau scolaire faible et par leur peu de préparation et de motivation pour le travail scolaire. Cette perception met à l'épreuve le « principe d'éducabilité » dont tous les chercheurs s'accordent à reconnaître qu'il donne sens au métier d'enseignant, tant au niveau principal qu'au niveau pratique et subjectif (Bautier *et al.*, 1995 ; Rochex, 1997 ; van Zanen, 2001). Mais il semble que cette épreuve soit beaucoup moins sensible au niveau du primaire. Certes les matériaux qualitatifs (projets, entretiens, témoignages) livrent massivement une image négative du niveau des élèves, et même de leurs capacités. Mais, si l'on se reporte à l'enquête de 1998, il existe peu d'écarts dans le niveau des élèves perçu par les instituteurs selon qu'ils sont en ZEP ou hors ZEP. 19 % des élèves de ZEP ont, selon leurs instituteurs, un niveau faible ou très faible (contre 13 % hors ZEP) et 55 % ont un niveau élevé ou très élevé (contre 60 % hors ZEP), ce qui reste une proportion tout à fait remarquable (Guillaume, 1998). À cette image relativement positive des élèves est associée un sentiment global de réussite professionnelle. L'enquête de Pierre Périer (2001) donne des écarts de perception plus importants puisque 59 % des enseignants des écoles de ZEP y jugent que le niveau de leurs élèves est faible (contre 16 % hors ZEP) et que 22 % les jugent pas intéressés (contre 9 % hors ZEP). Cette enquête indique aussi que le niveau très hétérogène des élèves et les tensions qu'il génère pour arriver à ne « sacrifier » ni les bons élèves ni les élèves en difficulté sont particulièrement soulignés en ZEP. Pour autant, elle confirme qu'en ZEP comme hors ZEP, les enseignants du premier degré ont le sentiment de pouvoir aider les élèves à progresser. Par ailleurs, en ne centrant pas ses interviews avec les enseignants sur leurs représentations très globales des élèves mais sur ce qui se passe concrètement en classe, Brigitte Monfroy (2002) s'aperçoit que leur regard se focalise en fait avant tout sur les attitudes et comportements de leurs élèves face au travail scolaire. Et ils se sentent d'autant moins dépourvus que les élèves « qui ne réussissent pas » sont perçus comme motivés, volon-

taires, qu'ils font des efforts, qu'ils travaillent, qu'ils écoutent, ce qui leur semble le cas de la majorité d'entre eux. Dans l'ensemble, les enseignants se montrent très impliqués par rapport à ces élèves ; ils mettent en œuvre de nombreuses stratégies pour qu'ils progressent, sont convaincus d'y parvenir, et en tirent une satisfaction professionnelle. Le thème de l'impuissance est très peu développé. Ainsi, si un processus de valorisation des compétences affectives, comportementales, sociales des élèves de ZEP existe en primaire, il est indissociable d'une conception commune du métier où il est de la responsabilité de l'enseignant de faire travailler les élèves, et même « de les mettre au travail » pour qu'ils apprennent (Chartier, 1990 (50) ; Dubet, 2002). Par ailleurs, une enquête de longue durée menée par Martine Kherroubi (1997 ; van Zanten *et al*, 2002) montre qu'une fraction des enseignants a directement, ou développe, dans des contextes de mobilisation collective centrée sur la réussite des élèves, une image positive des compétences intellectuelles des élèves de ZEP, qui les conduit à percevoir leurs difficultés avant tout comme un analyseur et un régulateur de leur fonctionnement pédagogique. Dans ce cas, les enseignants affirment l'existence d'un désir d'apprendre, d'une capacité d'investissement et d'autonomie plus forte chez les enfants de banlieue qui leur servent de point d'appui dans la mise en place de pratiques facilitant leur carrière d'élève. Cette vision se renforce par le constat que les évolutions introduites facilitent leur progression « normale » dans les apprentissages.

De leur côté, les professeurs de collèges de ZEP donnent une proportion de bons ou très bons élèves proche de celle donnée par les professeurs hors ZEP, mais cette proportion est beaucoup plus réduite que celle donnée en primaire (un quart seulement environ). Ils considèrent qu'une proportion nettement plus importante de leurs élèves a un niveau scolaire faible ou très faible (42 % contre 26 % hors ZEP). Dans un tiers des classes ZEP, les deux tiers des élèves sont jugés faibles ou très faibles, alors que seulement 45 % environ sont jugés de faible niveau scolaire dans le tiers le plus faible des classes hors ZEP. Par ailleurs, les enseignants de ZEP se distinguent de leurs collègues exerçant hors ZEP par le fait qu'ils s'opposent massivement à l'objectif de « permettre au plus grand nombre de poursuivre des études longues ». Leur image du niveau des élèves est régulièrement plus négative que celle donnée par les évaluations nationales. Enfin, ils sont dans l'ensemble peu enclins à considérer qu'ils peuvent aider les élèves à progresser quel que soit leur niveau. Le collège de masse crée de grandes disparités alors que les enseignants du secondaire ont une image précise du niveau des compétences et des connaissances que les élèves doivent posséder et acquérir. Dès lors le thème de l'hétérogénéité résume un ensemble de tensions perçues comme insurmontables quand on exerce dans ces secteurs (Dubet et Martucelli, 1996 ; Dubet et Duru-Bellat, 2000). Certes, dans leurs entretiens, certains enseignants de collège soulignent que tous leurs élèves ne sont pas en difficulté, et même qu'ils ne le sont peut-être pas majoritairement, mais les mêmes disent aussi très régulièrement qu'une partie, voire la majorité des élèves de certaines de leurs classes n'ont pas leur place au collège. Dans ses travaux Jean-Yves Rochex (1995 et 1997) est particulièrement attentif au sentiment qu'éprouvent certains enseignants d'atteindre un seuil qui les met dans une quasi-impossibilité d'exercer leur métier dès lors qu'ils n'arrivent plus à mettre en acte le principe d'éducabilité qui requiert de prendre en compte l'élève tel qu'il est mais de ne pas l'identifier à sa situation, à l'état présent de ses compétences, qu'ils ne parviennent plus « à déceler et à travailler à mettre en œuvre la dimension du possible, du devenir, de la transformation ». Agnès van Zanten (2001) est plus attentive aux réorganisations subjectives opérées par les enseignants qui



font carrière ou restent volontairement durant une période assez longue en ZEP. À l'observation, tenir dans ces établissements et faire que les satisfactions professionnelles l'emportent sur les frustrations suppose de se maintenir dans une perspective éducative en construisant un regard valorisant sur des élèves qui sont perçus comme de bas niveau scolaire et comme présentant en outre des difficultés d'adaptation au travail scolaire. Mais cette valorisation des élèves s'effectue beaucoup plus fréquemment en soulignant leurs compétences sociales que leurs compétences intellectuelles : « si les adolescents peuvent être l'objet d'une valorisation en tant que personnes, les élèves, eux, sont soumis à une forte dépréciation culturelle en tant que sujets apprenants ». Très peu des enseignants enquêtés arrivent à développer en acte le principe d'« éducativité de l'apprenant » qui donne véritablement son sens à l'acte d'enseigner et permet un engagement professionnel dans la durée (Rochex, 1997 ; van Zanten *et al.*, 2002). Cette perception est renforcée par le constat quotidien de leurs difficultés à aboutir à des résultats tangibles en matière d'apprentissage.

Second grand constat, les enseignants trouvent leur métier beaucoup plus difficile à exercer, en raison des problèmes de discipline rencontrés. Ce sont les enseignants les plus jeunes qui insistent beaucoup plus directement sur leur difficulté à maintenir l'ordre. Même si une partie des enseignants expérimentés, à des degrés divers, éprouvent des difficultés à tenir leurs classes, c'est plus souvent indirectement qu'ils l'indiquent, en se plaignant de la présence d'élèves « perturbateurs », désignés aussi, surtout au niveau du collège, comme des élèves difficiles aux comportements asociaux. L'indiscipline des élèves est soulignée par 36 % des enseignants du premier degré exerçant en ZEP contre 27 % hors ZEP. 52 % d'entre eux (contre 28 % dans les écoles hors ZEP) déclarent rencontrer très ou assez souvent des problèmes de discipline avec leurs élèves, soit 33 % des anciens et 68 % des nouveaux. 32 % des nouveaux estiment avoir été confrontés à de graves problèmes de violence (Périer, 2001). Le comportement des élèves est jugé indiscipliné par la plupart des enseignants des collèges en ZEP, voire très indiscipliné par un cinquième environ (Périer, 1998). De plus en plus fréquemment nommés dans des collèges ZEP, les débutants interrogés en 2001 ont mentionné deux fois plus souvent avoir rencontré des problèmes de discipline avec les élèves que leurs aînés ayant intégré la profession au début des années 1990 (Esquieu, 2001). C'est au collège, bien plus qu'à l'école primaire, que la nécessité de construire et de maintenir à chaque cours l'ordre dans la classe est présentée à la fois comme une nécessité nouvelle et une difficulté majeure. Dans l'exercice du métier, la dimension « gestion de classe » se trouve autonomisée et devient un travail en soi par rapport auquel les enseignants du secondaire se sentent particulièrement peu formés et démunis. Mais, d'après les enquêtes MEN/DPD les plus récentes, une fraction importante des nouveaux professeurs des écoles partage le même sentiment (Esquieu, 2001 ; Périer, 2001).

Dernier constat, toutes ces enquêtes concluent à l'« intensification du travail en ZEP », intensification qui s'explique prioritairement, surtout au collège, par les problèmes de discipline rencontrés. Même si une petite majorité des enseignants de collège interrogés par la DEP/DPD considère que le fait de travailler dans une classe difficile augmente notablement la préparation, et une minorité qu'elle augmente le nombre de devoirs ou d'exercices à corriger, les différences sont peu perceptibles en termes de somme de travail extérieure à la classe (Guillaume, 1998). L'intensification tient principalement à la préoccupation de la gestion du cours et de son imprévisibilité. Elle est avant tout générée par le travail constant de consolidation et de solidification d'une forme scolaire qui ne va pas de soi. On observe que les chercheurs reprennent à leur compte la catégorie « indigène » de

classes « difficiles » pour désigner les classes qui obligent, selon les enseignants, à un recentrage de l'ensemble des tâches autour de la gestion de classe en tant que telle. Anne Barrère (2002b) note que « faire tenir un certain nombre d'élèves le temps voulu dans un lieu précis et 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. Pour le travail enseignant, les conséquences sont nombreuses dans l'espace classe : envahissement des tâches peu appréciées de l'ordre scolaire, gestion des conflits et des incidents, difficultés de compréhension et de motivation multiples. Chaque aspect en lui-même fait partie de l'expérience ordinaire de l'enseignant d'aujourd'hui, mais les classes difficiles les cumulent ». Les enquêtés évoquent la dépense d'énergie, la fatigue supplémentaire, la tension permanente et l'usure que provoque l'incertitude liée à l'irruption toujours possible des 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.

On le voit, bien que ces épreuves soient communes, elles sont plus ou moins accentuées selon qu'il s'agit des enseignants du primaire ou de ceux du secondaire. Devenir professeur d'école ou de collège correspond à l'intégration dans deux univers qui continuent à être significativement distincts. Les tensions et contradictions qui constituent le métier d'enseignant sont exacerbées par les conditions réelles, mais aussi par les représentations différentes du métier. Les enseignants du secondaire développent une autre conception de leur travail, de leurs missions, de l'élève idéal que celle des instituteurs. Et l'univers du secondaire accentue les épreuves du métier en ZEP au moins pour deux raisons. D'une part, François Dubet (2002) montre qu'il reste largement dominé par un imaginaire professionnel, alors que celui des instituteurs s'ancre beaucoup plus sur l'activité, le métier, les tensions qui les structurent, ce qui génère un vécu globalement positif des transformations en cours. Au contraire, pour les enseignants du secondaire, « tout se passe comme si l'expérience du travail des professeurs était dominée par le choc d'une représentation idéale d'un métier avec des conditions de travail qui la rendent impossible à réaliser ». En même temps, au niveau du collège, les difficultés sont bien réelles, et le récit de la chute en est l'expression la plus directe. D'autre part, il semble que l'ancrage dans la tradition populaire protège l'univers du primaire d'une forme de fracturation perceptible dans le secondaire. Cet aspect est particulièrement souligné par Henri Peyronie (1998) qui a étudié, nous l'avons vu plus haut, l'évitement des postes d'enseignement primaire en distinguant les postes urbains très populaires des postes urbains populaires. Or, si les instituteurs évitent massivement les écoles urbaines très populaires, il n'ont pas d'attitude d'évitement pour les écoles populaires. En se plaçant dans la continuité des travaux d'Howard Becker pour qui les membres des professions de service ont tendance à développer une image de leur client idéal à partir de laquelle ils modèlent leurs représentations et leurs pratiques, Henri Peyronie fait l'hypothèse que la forte stabilité des instituteurs dans les quartiers populaires traditionnels montre qu'ils reconnaissent ce public non seulement comme leur public traditionnel mais, somme toute, comme leur public modal et idéal. On voit bien par exemple en quoi le mode de valorisation des élèves du primaire rejoint la logique des familles populaires qui reportent sur le scolaire les catégories de la culture du travail (de Queiroz, 1995). Au-delà de l'embourgeoisement perceptible du corps professionnel, l'*ethos* du métier d'instituteur continuerait donc d'être structuré par des repères culturels partagés avec la classe ouvrière traditionnelle. Le mode de formation, mais surtout la socialisation par les pairs, au moment de l'entrée dans la carrière, assurerait la pérennité d'une forme

scolaire qui s'est largement élaborée autour de ce public populaire. Un autre intérêt de cette approche est dès lors de souligner que cette proximité existe beaucoup moins avec les publics précarisés, d'où l'émergence de formes de déstabilisation plus forte du rapport au métier des professeurs des écoles dans les secteurs dits très populaires, et les rapprochements perceptibles, sur certaines dimensions, entre leur vécu et celui des professeurs des collèges. Chez les professeurs, note Henri Peyronie, « on cherche d'abord à éviter les élèves qui ne sont pas adaptés à la forme et à la culture scolaires (...); chez les instituteurs, (on cherche à éviter) les écoles des quartiers des nouveaux sous-prolétariats qui regroupent trop d'enfants éloignés du modèle attendu par l'institution scolaire ».

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

François Dubet et Marie Duru-Bellat (2000) avancent l'idée que c'est sans doute sur le terrain de la redéfinition du métier d'enseignant que les effets des ZEP sont les plus sensibles mais, qu'au total, « pour le dire, simplement, les professeurs continuent d'enseigner dans des conditions qui ont changé ». Les données et les travaux de recherche disponibles montrent plutôt que les enseignants vivent les tensions et les contradictions de la « démocratisation scolaire » au cœur même de leurs pratiques pédagogiques et de leur métier, et avec le sentiment de s'engager sans repères clairs dans des processus d'adaptation qui les éloignent des modèles hérités et des normes institutionnelles prescrites. Dans les enquêtes de la DEP/DPD sur le métier d'enseignant, la définition de l'identité professionnelle est abordée par la manière dont les enseignants trouvent de façon cohérente et acceptée un équilibre entre trois grandes postures, celle de la transmission des connaissances, celle d'éducateur, et celle de travailleur social. Et un de leurs résultats marquants est la progression de l'idée, pour tous les professeurs de collège, que la posture d'éducateur fait partie des fonctions normales du métier. En revanche le rejet de la posture de travailleur social est massif (Périer, 1996). Au regard de ce résultat, il est clair que les tensions qui structurent l'identité des enseignants de ZEP ne sont pas très différentes de celles qu'éprouvent les autres enseignants mais qu'ils les vivent de façon plus aiguë. Pour autant, leurs réponses s'en distinguent sur deux aspects. D'une part, pour un taux important d'enseignants du secondaire, mais aussi du primaire, exerçant en ZEP, l'expérience professionnelle y est rendue problématique par la remise en cause effective de la centralité des tâches de transmission des connaissances. Le développement ou l'accentuation du pôle éducatif, voire social, se fait en réduisant le temps consacré au pôle enseignement proprement dit : en collège, 44 % des enseignants exerçant en ZEP (contre 62 % exerçant hors ZEP) disent qu'il est « tout à fait vrai que dans la réalité actuelle » la transmission des savoirs et des connaissances définit prioritairement leur métier (Périer, 1999). On observe qu'un écart important entre métier attendu par les nouveaux professeurs des écoles et métier réel apparaît également dans l'enquête la plus récente sur le primaire. Initialement, 30 % des enseignants interrogés se positionnent dans une fonction d'éducateur et 69 % dans un rôle de transmission de savoirs et de connaissance. À l'épreuve des réalités du métier, ces pourcentages sont respectivement de 59 % et 30 % (Périer, 2001). D'autre part, les évolutions hors du champ de la transmission des connaissances sont mal acceptées car leurs limites sont mal marquées. Une majorité d'enseignants de ZEP ont le sentiment d'être appelés dans le quotidien de l'exercice de leur métier, sinon contre leur volonté du moins au-delà de leur volonté, à devenir éducateur ou surtout travailleur social. 47 % des enseignants de primaire de ZEP se définissent dans la réalité quotidienne du métier comme des travailleurs sociaux alors même qu'ils ne

considèrent pas cette fonction comme faisant partie de leur métier (Périer, 2001) ; c'est le cas aussi d'un enseignant sur deux de collège ZEP (Périer, 1999). Fréquemment, les enseignants vivent ces fonctions dans un rapport contraint, dans l'urgence, plus qu'ils ne les maîtrisent. Ils se trouvent notamment dans l'obligation d'accomplir un certain nombre de tâches face aux situations récurrentes d'indiscipline ou de violence sans pouvoir trancher, le plus souvent, sur les modes de faire les plus appropriés. Dans leurs propos, Jean-Yves Rochex (1997) identifie différentes oppositions idéal-typiques qui ne permettent pas de construire des profils stables puisque, non seulement ils peuvent partager les enseignants entre eux mais ils opposent bien souvent chaque enseignant à lui-même selon les classes, les moments de l'année, les types d'activités : ceux pour qui cette fonction ne relève ni de leur compétence ni du métier pour lequel ils ont été recrutés ; ceux qui acceptent que la transformation en élèves d'enfants ou d'adolescents fasse partie de leur compétence professionnelle, voire contribue à la définir, et parmi ceux-ci, ceux qui travaillent la socialisation en dehors de l'activité d'enseignement, comme un préalable, et ceux qui ne la séparent pas et pensent même qu'elle peut, en partie, être produite par cette activité.

Mais la pression des difficultés ne fait pas que réduire sensiblement le temps d'apprentissage. Dans le primaire comme dans le secondaire, elle conduit à une transformation objective de la responsabilité professionnelle. Les propos des enseignants révèlent qu'ils se donnent des priorités différentes de celles liées directement à l'apprentissage, d'où des modifications profondes du travail pédagogique et didactique avec les élèves, lesquelles ont déjà été en partie décrites, à partir d'un autre angle d'approche, dans notre seconde partie. Une enquête coordonnée par Michel Gilly (1993) a montré que dans les écoles primaires situées dans les quartiers ouvriers avec une forte présence d'immigrés se fait jour une conception différente de la responsabilité professionnelle. Selon les chercheurs, tout se passe comme si l'« idéalisme » de départ des instituteurs de cette zone se trouvait affecté face aux problèmes rencontrés. Ils expriment un engagement moindre à faire aimer le travail aux élèves, à obtenir qu'ils soient occupés de manière assidue et sachent s'organiser. Corrélativement, ils sont moins nombreux à citer l'acquisition des savoirs de base comme effet de leur action ; ils ont tendance à s'attribuer moins de responsabilité dans le devenir scolaire de leurs élèves, qu'ils envisagent de façon plus pessimiste que dans les autres écoles ; en revanche ils mettent en avant leur rôle dans le développement social et moral de ces derniers. On sait que dans le secondaire, face aux difficultés éprouvées, la solution adoptée par la grande majorité des professeurs de collège de ZEP est de sélectionner les contenus et de réduire les programmes (Périer, 1996). Pour obtenir un niveau de bruit et d'agitation « acceptable », le travail en classe devient aussi plus ludique et moins exigeant, au risque progressivement d'échanger le maintien de l'ordre contre le renoncement à toute tentative systématique de transmission des connaissances. Dans les présentations des logiques d'action des acteurs, il est très difficile de démêler jusqu'à quel point le travail de simplification des tâches demandées, le déplacement par lequel « l'attente de résultats en termes de connaissances et de compétences spécifiques cède la place à l'attente de résultats en termes de motivation et de rapport au travail des élèves » tient au temps et à l'énergie dépensés à construire les conditions de l'apprentissage ou participe directement des techniques de gestion de classe (Rochex, 1997 ; van Zanten, 2001). Face à un public qui est confronté à la difficulté scolaire, « l'innovation pédagogique » peut être mobilisée sans du tout prétendre transformer le destin scolaire des élèves, et s'inscrire seulement dans une gestion quotidienne du verdict scolaire, voire des processus cumulatifs d'échec

(Barrère, 2002b). En outre, pour faire face aux situations et retrouver des satisfactions professionnelles, les enseignants sont conduits à investir fortement le pôle relationnel et humanitaire avec les élèves (van Zanten, 2001).

Jusqu'où assiste-t-on pourtant, sous la pression de la nécessité, à une redéfinition de la compétence enseignante ? Au vu des travaux existants, le bilan est mitigé et ouvert quant aux interprétations possibles. Tout d'abord, les compétences repérées sont relationnelles et peuvent être définies, comme le propose Anne Barrère (2002b), comme « relativement autonomes des savoirs et des apprentissages ». En cohérence avec le constat d'un élargissement sensible des missions, on trouve des descriptions concordantes soulignant l'émergence de nouvelles stratégies en matière d'autorité, de pratiques langagières, d'usages de la vie scolaire et de l'administration (Rochex, 1995b ; Payet, 1997 ; van Zanten, 2001 ; van Zanten *et al.*, 2002 ; Kherroubi, 2003 ; Barrère, 2002a et b). Mais celles-ci sont présentées essentiellement comme une aide pour réagir à l'urgence, aux incidents, à la déstabilisation de la relation pédagogique. Pour une majorité des enseignants de collège enquêtés par Agnès van Zanten ou Anne Barrère, c'est l'acquisition d'une maîtrise dans le domaine du maintien de l'ordre qui suppose la possession au départ de certaines qualités « éthiques » et relationnelles. Tenir la classe demande du charisme, de la mise en scène de soi, une maîtrise du rapprochement affectif, de l'humour. Le travail éducatif s'appuie sur les valeurs personnelles de l'enseignant : la sincérité, l'honnêteté, le courage. Par ailleurs ces compétences sont liées, comme pour les travailleurs sociaux, à un public spécifique, à leur « clientèle » (Glasman, 1992b). Agnès van Zanten présente les « anciens » professeurs de collèges se positionnant comme « éducateurs » comme porteurs, au nom de l'adaptation « à ce type de public », de normes alternatives qui les confortent dans l'adoption d'attitudes et de pratiques plus ou moins déviantes par rapport aux stricts objectifs institutionnels. Au total, on observe une montée en force du poids de l'expérience et des qualités personnelles, de la connaissance des particularités d'un public spécifique dans leur mode de construction des compétences, qui tend à éloigner les enseignants d'une logique de professionnalisation. Il y a en effet dans l'engagement dans un processus de professionnalisation la reconnaissance institutionnelle d'un corps de savoirs communs, de savoir-faire identifiés comme des compétences, et non pas de simples improvisations relevant du bricolage pédagogique. Or au mieux, les enseignants développent une compétence fondée sur le retour réflexif sur l'expérience. Et il n'est dès lors pas toujours facile pour eux de distinguer ce qui relève d'une maîtrise des situations, c'est-à-dire de la capacité à s'adapter *in situ* aux demandes individuelles des élèves, à la dynamique de la classe, aux contraintes spécifiques de travail, et ce qui relève d'une maîtrise plus globale permettant de développer des stratégies relativement décontextualisées. D'ailleurs, même les enseignants qui se sentent les plus sûrs de la qualité et de l'efficacité des savoir-faire acquis sur le terrain, et qui se présentent eux-mêmes comme des professionnels, expriment des doutes sur leurs capacités à être compétents ailleurs (Bautier *et al.*, 1995 ; Kherroubi, 1999).

Dans différents domaines liés à l'exercice du métier, qu'il s'agisse des enseignements, du suivi des élèves, ou de l'élaboration de projets pédagogiques, les enseignants des écoles et des collèges de ZEP apparaissent systématiquement plus investis dans le travail en équipe (Périer, 1996 ; Guillaume, 1998 et 2001). Actuellement peu de travaux empiriques ont porté sur cette dimension collective du travail. Leurs résultats ne modifient pas ce bilan mitigé quant à la compétence enseignante acquise. Ils montrent qu'en donnant la possibilité de mieux maîtriser et de transformer l'exercice quotidien du métier, la mobilisation collective fait

émerger un rapport au métier plus positif. Mais ils montrent aussi les difficultés qu'ont les enseignants à bâtir une identité positive en intégrant pleinement les modifications qu'ils sont conduits à effectuer dans leurs manières de faire quotidiennes. Le travail de resocialisation professionnelle s'accomplit en effet pour une part dans un cadre et des échanges collectifs permettant de se forger des définitions communes des situations qui réduisent les incertitudes professionnelles, mais il ne passe que très marginalement par les modes de régulation que prévoit l'institution (travail en équipe pédagogique, conseils de classe ou de cycle) et reste très majoritairement « entre soi ». Dès lors, cette socialisation informelle par les pairs peut avoir des effets négatifs notamment par l'installation d'une logique de « sur-adaptation » des pratiques et des éthiques professionnelles aux publics en difficulté. En outre le travail plus ou moins informel de construction de normes professionnelles partagées est bien plus problématique au collègue en matière d'enseignement qu'en matière de maintien de l'ordre. Cela tient sans doute au fait que les sentiments et les expériences de maîtrise et de satisfaction professionnelle en matière d'apprentissage sont beaucoup moins importants, mais aussi à une résistance encore beaucoup plus importante qu'en primaire à donner à voir ses façons d'enseigner (Bautier *et al.*, 1995 ; Kherroubi, 1997 et 2003 ; van Zan-ten *et al.*, 2002).

On peut aussi penser que, globalement, le mode de régulation ministériel et académique de la politique ZEP a maintenu les enseignants dans le cadre d'un investissement militant limitatif. D'ailleurs cette requalification symbolique du poste par la posture de la mobilisation militante est explicitement refusée par certains enseignants (Kherroubi, 1999). D'autant que le stigmatisme pesant sur les territoires et leurs populations constitue une épreuve particulière pour la professionnalité dans la mesure où il constitue une menace de dévalorisation professionnelle, voire de déprofessionnalisation (Payet, 1997). On est ici très proche de ce qu'analyse Rémi Lenoir (1993) à propos de la position « sociale » du travail policier (police du pauvre et des pauvres) par opposition à celle qui domine chez les commissaires et les inspecteurs, et qui met en avant la spécialisation, de la technicité et les résultats. Derrière cette opposition, c'est en fait deux catégories sociales de policiers qui s'affrontent, les uns réduits à la « saleté » et les autres « à des individus d'un certain niveau ». De sorte que le rapport au métier dans ces secteurs souffre d'une ambivalence : le vrai métier est ailleurs, même s'ils se pensent comme des professionnels. Les enseignants sont placés, comme tous les agents des services publics des quartiers déshérités, dans une tension entre performance et justice sociale. On aboutit à mesurer des réalités différentes et partielles en ne tenant que très peu compte du travail concret des acteurs. Les acteurs s'approprient en partie la position ambiguë qu'ils occupent dans la profession. S'ils perçoivent que la hiérarchie est parfois prête à reconnaître leur dévouement, ils sont aussi très sensibles au fait que le soupçon sur leurs compétences n'est jamais loin. Le malaise professionnel s'exprime dès lors par la revendication beaucoup plus forte d'un suivi pédagogique de la part de l'encadrement professionnel de proximité : inspecteurs de l'Éducation nationale, inspecteurs pédagogiques régionaux, chefs d'établissement (Kherroubi, 1999 ; Guillaume, 2001).

Au total, pour des raisons à la fois idéologiques et scientifiques, nous possédons encore peu d'enquêtes permettant d'entrer plus avant dans la description empirique et la théorisation de la question de la spécificité du travail en ZEP. Mais on observe que les chercheurs sont plus nombreux à s'y engager avec la préoccupation d'explicitement avantager leurs hypothèses et leurs cadres théoriques de départ. Aucun d'entre eux ne prétend répondre de façon tranchée à la question

« y a-t-il ou non une spécificité du travail enseignant en ZEP ? ». Mais, par hypothèse, un premier groupe souligne plutôt ce qui unit l'expérience enseignante, tandis qu'un second groupe est plus attentif aux fractionnements, aux tentatives de recompositions et à l'émergence de représentations et de pratiques spécifiques en lien avec la « valeur ajoutée de la ségrégation ». Mais chacun des chercheurs le fait en adoptant un axe privilégié. Prenons-en trois exemples. Si pour Jean-Yves Rochex (1997), il est impossible de penser le métier d'enseignant en ZEP comme spécifique ou différent, c'est parce que les difficultés rencontrées renvoient à une donnée générale des métiers de l'enseignement : le fait que le rapport non seulement de familiarité mais de sens entre apprenants et contenus ou activités d'apprentissage ne puisse plus être considéré comme un donné de l'exercice du métier dans le cadre de la massification de l'enseignement du secondaire. Anne Barrère (2002b), de son côté, est particulièrement attentive à l'intensification d'une sphère relationnelle, qui rend plus opaque le rapport des enseignants de ZEP à l'apprentissage, et qui concerne les enseignants, selon elle, bien au-delà des secteurs difficiles. Enfin, Agnès van Zanten (1999, 2001) prend pour objet les « cultures professionnelles » en tant qu'ensemble effectif de pratiques et d'éthiques professionnelles observables dans l'activité quotidienne des enseignants. Elle aborde le travail en collège difficile avec l'hypothèse que l'écart ressenti entre la conception dominante du métier et les conditions réelles d'exercice est suffisamment important pour renforcer le poids d'une socialisation secondaire et faire émerger une « culture professionnelle » distincte. La focalisation sur des établissements « mobilisés » lui permet de dégager des tendances communes à ce type de contexte, telles que le travail en équipe, ou l'intégration par les enseignants d'une forte composante éducative. Au total, sans pouvoir adopter un point de vue comparatif entre les zones périphériques et les autres, elle pense avoir accumulé divers arguments théoriques et empiriques allant dans le sens d'une spécialisation spécifique.

## CONCLUSION

Quelles sont les grandes tendances et les questions qui se dégagent du panorama que nous avons tenté de donner des recherches, ou des études, consacrées à la politique ZEP, à l'analyse des conditions de sa mise en œuvre, à l'évaluation – pour le moins malaisée – de ses effets, mais aussi aux évolutions et aux approfondissements de la recherche en éducation auxquels la mise en œuvre de cette politique et les recherches qui l'ont prise pour objet ont contribué, concernant tout particulièrement la scolarisation des enfants de milieu populaire, la production de la différenciation et des inégalités scolaires et les processus de (re) socialisation professionnelle des agents du système éducatif ?

Il convient tout d'abord de noter le déclin des recherches prenant pour objet spécifique la mise en œuvre de cette politique même, ainsi que les objets « politico-administratifs » qui ont pu lui être liés, tels que, par exemple, le partenariat, thématique qui avait pourtant fait l'objet du premier appel d'offres de recherche consacré aux ZEP, lancé et financé conjointement, à la fin des années 1980 par le FAS (devenu depuis FASILD) et la Direction des Populations et des Migrations du Ministère des Affaires sociales et de l'Intégration (51). Déclin qui est lui-même à mettre en rapport avec le déclin de la dynamique ZEP, avec le caractère de plus en plus flou et protéiforme de son objet (cf. la première partie de cette note de synthèse), avec la perte d'intérêt, et sans doute aussi la perte d'illusions, de cer-

tains chercheurs concernant le suivi et l'accompagnement de cette mise en œuvre dans lesquels ils avaient pu fortement s'engager lors de la première décennie de la politique ZEP, et sans doute avec le peu d'intérêt manifesté par les chercheurs en Sciences politiques pour cette politique.

Cette prise de distance avec les « objets sociaux » ou « politico-administratifs », pour une part présente dès les premiers travaux sur la politique ZEP, s'est donc accentuée au fur et à mesure que celle-ci devenait à la fois politiquement moins exceptionnelle et moins prioritaire, et socialement moins mobilisatrice. Elle a permis que se construisent ou que se redéfinissent des objets de recherche plus robustes, pour lesquels la mise en œuvre de la politique ZEP a fourni une sorte de « précipité » particulièrement propice au renouvellement des approches théoriques et méthodologiques. C'est ainsi que l'objet social « lutte contre l'échec scolaire », propice aux mobilisations du début des années 1980, mais aussi aux désillusions qui les ont suivies a non seulement donné lieu à nombre d'initiatives, politiques et pédagogiques, mais a également permis de construire des modes de collaboration ou d'échanges entre les univers et les logiques de la recherche et ceux de l'action et de la décision, politiques et professionnelles, qui, les unes et les autres, ont contribué au renouvellement des problématiques et des pratiques de recherche visant à mieux comprendre la genèse des inégalités sociales de réussite scolaire. On peut toutefois regretter que ce renouvellement ait bien plus concerné l'étude des modalités concrètes de scolarisation des enfants de milieu populaire que celle des modalités concrètes, cognitives et langagières, de leur socialisation dans la famille et les groupes de pairs, lesquelles demeurent fort peu étudiées, sans doute aussi parce qu'elles s'avèrent plus difficiles à étudier. De même, la thématique, à l'origine plus sociale ou institutionnelle que scientifique, de la professionnalisation des modes d'exercice des métiers enseignants ou des métiers de l'enseignement a-t-elle donné lieu à un élargissement et à un affermissement du point de vue, dans des travaux qui se sont alors plus intéressés aux pratiques professionnelles ordinaires, mais aussi aux conditions d'exercice et aux modes d'être au métier dans des contextes sociaux et scolaires « difficiles », aux épreuves professionnelles et personnelles et au travail de resocialisation et de construction de normes contextualisées auxquels les agents sont confrontés, aux mobilisations professionnelles et/ou revendicatives plus ou moins durables qui s'y construisent, aux modalités selon lesquelles les individus et les collectifs font face aux évolutions et aux contradictions du système éducatif. En lien avec ces questions, l'étude de la mise en œuvre de la politique ZEP dans des contextes spécifiés a cédé la place, d'une part, à l'étude et à l'analyse de l'espace scolaire local ou des différents niveaux de décision et de gestion du système éducatif comme étant des « constructions sociales, dotées d'une certaine cohérence interne et d'une autonomie relative par rapport au centre, mais en même temps structurellement articulées à celui-ci par des rapports de domination et d'interdépendance », (van Zanten, 2001), d'autre part, en particulier là où la collaboration entre chercheurs et responsables politiques et administratifs a pu être effective sur la durée, à un renouvellement fécond des approches théoriques et méthodologiques de l'évaluation des politiques éducatives (Demailly, 2001).

On l'a vu, les différentes recherches ou études que nous avons pu recenser portent sur des niveaux d'analyse très différents – de la classe, voire de l'épisode dans la conduite de la classe et/ou l'avancée du temps didactique, jusqu'au niveau national, en passant par l'école ou l'établissement, par la zone ou l'espace social et éducatif local, par les échelons académique ou départemental de décision et de gestion. Elles mettent en œuvre des cadres théoriques, des probléma-



tiques et des méthodologies de recherche, et des conceptions de la politique ZEP, de l'égalité et de la justice scolaires, voire des missions de l'École, dont la grande diversité pose le problème de la compatibilité et de la cumulativité des résultats et des analyses qu'elles produisent. Ainsi, au bilan d'ensemble – décevant selon les uns, moins insatisfaisant selon les autres – que les statistiques portant sur les carrières et les acquisitions des élèves permettent de faire de cette politique et des conditions de sa mise en œuvre, répondent ou s'opposent les analyses locales, reposant sur des approches plus « qualitatives » de type monographique, qui permettent de mieux comprendre en quoi et pourquoi certaines ZEP affichent un bilan plus positif, tant en matière de résultats des élèves que de mobilisation ou de travail collectif, et en quoi et pourquoi certaines paraissent au contraire engagées dans une spirale négative faite de difficultés croissantes nourrissant chez les acteurs un sentiment d'impuissance et de désarroi lui aussi croissant. Aux résultats des travaux visant à évaluer la *school effectiveness* et les effets-maître ou -établissement en termes d'efficacité et d'équité, et permettant d'aboutir à des hypothèses explicatives très générales (exposition aux apprentissages, effets d'attentes et « climat » des établissements) mais peu sensibles aux modes de fonctionnement des élèves, ni aux modes de traitement pédagogique et didactique des contenus d'enseignement (Goigoux, 2001), ni aux effets de la composition sociale des publics scolaires (Thrupp, 1999), et basés le plus souvent sur un mode de recueil « déclaratif » des données permettant de caractériser les pratiques et conceptions professionnelles enseignantes (Opdenakker et van Damme, 2001), répondent ou s'opposent des travaux qui s'efforcent d'observer et d'analyser de façon plus « rapprochée » l'ordinaire des pratiques de classe (des maîtres et des élèves), l'élaboration des dispositifs et actions mis en place et les logiques de différenciation des curricula qui y sont à l'œuvre. Mais ces derniers travaux concernent nécessairement des niveaux d'analyse plus contextualisés et ils procèdent le plus souvent par inférence des effets possibles des pratiques et modes de différenciation étudiés en n'ayant que trop rarement les moyens de les évaluer plus précisément. À l'ensemble de ces recherches, auxquelles on a pu reprocher leur « scolaro-centrisme », leur propension à étudier de manière préférentielle la production « scolaire » de la différenciation et des inégalités de réussite et de carrière des élèves, au risque de minorer ou d'ignorer le fait que ces « causes » sont aussi des « effets », répondent ou s'opposent les travaux insistant plus sur les contraintes de situation auxquelles sont soumis enseignants et établissements et sur la nécessité de mettre au jour les « causes » relevant des politiques scolaires, des différences de recrutement des établissements, des processus de ségrégation urbaine et scolaire, et des mécanismes sociaux plus généraux de domination et de reproduction. Ces différences d'approches, théoriques, méthodologiques et, pour une part, idéologiques, sont évidemment sources de débats, voire de polémiques entre chercheurs, et entre chercheurs et enseignants ou responsables politiques et administratifs. Un tel débat est bien sûr indispensable et les questions qu'il pose ne sauraient être tranchées ni facilement ni sans doute durablement. Les conditions de sa fécondité, pour la connaissance et pour l'action, relèvent de chacun mais surtout de l'ensemble de la communauté de recherche en éducation, et de sa capacité collective à mieux identifier les complémentarités et à mieux organiser le débat critique argumenté entre les différents travaux et problématiques de recherche mais peut-être aussi, de notre point de vue, entre l'univers et les logiques de la recherche et ceux de l'action et de la décision professionnelles et politiques.

Nous voudrions terminer cette note de synthèse en prenant le risque d'insister sur trois domaines d'interrogations et de tensions entre les diverses

recherches existantes, qui nous semblent mériter un travail d'investigation et de conceptualisation plus systématique et plus approfondi que ce qui caractérise l'état des lieux que l'on vient de lire. Le premier d'entre eux porte sur la nécessité de faire que dialoguent plus et soient plus complémentaires les travaux et les élaborations théoriques et méthodologiques portant sur la production « scolaire » des différenciations, des inégalités et des ségrégations scolaires, et celles qui portent sur leur production « sociale ». Si certaines des recherches menées à propos de la politique ZEP ou dans des écoles et établissements concernés par cette politique ont sans conteste permis de mieux étudier la marge d'autonomie relative et la productivité propres à l'institution scolaire, à ses différents segments, à leurs modes de fonctionnement et aux pratiques qui y sont mises en œuvre, c'est sans doute au prix d'un moindre intérêt porté par ces travaux, et par la recherche en éducation de manière plus générale, aux processus économiques et sociaux plus généraux auxquels s'articulent, avec plus ou moins de jeu, cette autonomie relative et cette productivité. On peut ainsi s'étonner et même s'inquiéter que la recherche sache si peu de choses à propos des conséquences de phénomènes sociaux tels que le chômage de longue durée et la grande pauvreté, ou encore l'accroissement de la précarité et de la flexibilité, sur les conditions concrètes d'enseignement et d'apprentissage, sur les attentes et les ambivalences des élèves et des familles concernés à l'égard de l'institution scolaire, sur leurs dispositions au travail et à l'étude. Un rééquilibrage s'avère sans doute nécessaire, pour une part déjà en cours, et qui ne doit pas être un simple retour du balancier pour que les différentes approches et les différents travaux puissent être sources effectives d'interrogations et d'enrichissements mutuels.

Le deuxième renvoie aux façons différentes, évoquées précédemment, dont peuvent être pensés et étudiés les rapports entre la politique ZEP et la démocratisation de la réussite scolaire dans l'ensemble école-collège, entre l'école en ZEP et « l'école du peuple », entre « l'école de la périphérie » et l'école ordinaire. Faisant l'hypothèse que ce qu'elle nomme « école de la périphérie » ne donne pas seulement à voir, par une sorte d'effet de loupe, des processus et phénomènes également présents, mais moins repérables, dans les établissements et quartiers « ordinaires », mais représente une configuration socio-scolaire spécifique, Agnès van Zanten affirme elle-même – ce à quoi nous ne pouvons que souscrire – que l'examen d'une telle hypothèse nécessiterait que soit mené un travail d'investigation et de comparaison bien plus large, plus systématique et plus cumulatif que ce que peut offrir l'état actuel de la recherche. Un tel travail devrait dès lors conjuguer une approche socio-spatiale permettant de comparer les phénomènes et processus propres et/ou communs à des contextes sociaux et scolaires différents, et le souci – théorique et méthodologique – de mieux penser et étudier les rapports de domination et d'interdépendance entre ces constructions sociales « locales » et les logiques et politiques socio-économiques et scolaires plus larges. Mais il y aurait sans doute également beaucoup à gagner à tenter de conjuguer, aux différents niveaux d'investigation et d'analyse, une telle perspective synchronique avec une perspective diachronique permettant de penser les questions et problèmes d'aujourd'hui à l'aide d'une approche historique, et non fantasmée, de ceux d'hier concernant par exemple l'entreprise de scolarisation des enfants du peuple, son extension aux catégories les plus démunies et les plus précaires, et les multiples contradictions dont leur histoire est tissée.

Cette nécessité d'un dialogue beaucoup plus soutenu entre approches synchronique et diachronique constitue le troisième point sur lequel nous prendrons le risque d'insister. Elle nous semble valoir tout d'abord pour le domaine spécifique de la recherche en éducation dont les travaux portent quasi exclusivement

sur telle classe d'âge, tel segment du système éducatif (école, collège, lycée, ou, de plus en plus ces dernières années, enseignement supérieur) étudiés sur une durée relativement courte, sans se donner et sans avoir suffisamment les moyens de penser et d'étudier les phénomènes et processus socio-scolaires sur une durée plus longue, de moyen terme. À de très rares exceptions près, une telle perspective semble être aujourd'hui l'apanage des travaux statistiques – et en particulier de ceux produits par la DEP-DPD dont nous avons dit le très grand intérêt mais aussi les limites, et qui sont d'ailleurs sous-exploités au regard de la perspective défendue ici – et très rares sont les travaux de type « qualitatif » (52) qui, à l'instar de ceux de Stéphane Beaud et d'Agnès van Zanten, rendent compte d'enquêtes « de terrain » menées sur une durée dépassant les trois ou cinq ans. On ne peut que déplorer que la possibilité de mettre en œuvre de telles enquêtes soit rendue beaucoup plus difficile par la durée très courte des appels d'offres et des divers financements de recherche. La nécessité que dialoguent de manière beaucoup plus soutenue approches synchronique et diachronique vaut également concernant l'inscription de la recherche en éducation, et particulièrement de celle qui porte sur les questions dont nous avons traité ici, dans le champ plus large de la recherche en sciences sociales. Ainsi pourrait-on, selon nous, souhaiter des échanges plus féconds entre la recherche en éducation, d'une part, et, d'autre part, les travaux historiques et empiriques concernant par exemple les évolutions de la société salariale et de la protection ou de l'insécurité sociales, celles de la famille, de l'enfance et des rapports inter-générationnels, et leurs possibles effets socialement différenciés et différenciateurs sur l'École, les activités et expériences de ses différents protagonistes, et sur la production des inégalités et de « l'échec » scolaires.

Martine Kherroubi  
CERLIS – Université Paris V  
Centre Alain Savary – INRP

Jean-Yves Rochex  
Équipe ESCOL – Université Paris VIII

Avec la collaboration de Jean-Paul Chanteau  
(CAS-INRP) pour le travail de documentation

## NOTES

- (1) Entrent dans cette catégorie dite défavorisée les différentes catégories d'ouvriers et d'inactifs.
- (2) Selon François-Régis Guillaume, « Une part importante des classes de ZEP ne sont pas très différentes de beaucoup de classes en milieu populaire, alors que d'autres se caractérisent par une accumulation de difficultés. Il importe donc de différencier ce qui se rapporte à l'éducation prioritaire en général et ce qui a trait à des situations de détresse ».
- (3) On apprend par exemple dans la thèse de Patrick Saramon (2000) que « pour l'année scolaire 1998-1999, l'inspection Académique de Haute-Garonne est intervenue à hauteur de 30 % environ dans la subvention globale des projets, la moitié de cette somme étant affectée au paiement d'heures de soutien en élémentaire ou d'heures à taux spécifique pour les collèges (source Inspection Académique 31, avril 1999) ».
- (4) Cette situation nous semble avoir évolué sous l'impulsion de certaines politiques régionales comme celle de l'académie de Lille, qui a fait depuis quelques années régulièrement appel à l'équipe de l'IFRESI pour évaluer ses différents niveaux de régulation et de pilotage, et de certains appels à projets de recherche comme celui lancé en 2001 conjointement par le Ministère de l'Éducation nationale, le Ministère de la Recherche et la Délégation à l'Aménagement du Territoire et à l'Action régionale intitulé *Éducation et formation : disparités territoriales et régionales*.
- (5) Cf. Ministère de l'Éducation nationale-Direction de l'enseignement scolaire (1981), *L'éducation prioritaire en France*, Les dossiers de l'enseignement scolaire, mult., 15 p.
- (6) Cf. « Les zones prioritaires en 1982-1983. Éléments de description », *Note d'information*, n° 85-44, SPRESE, Ministère de l'Éducation nationale, novembre 1985.
- (7) Sur cette catégorisation des chercheurs, voir la première partie de cette note de synthèse (Kherroubi et Rochex, 2002).
- (8) Le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École a récemment demandé à Denis Meuret un rapport de synthèse sur « les recherches sur la baisse de la taille des classes » (Meuret, 2001), rapport public consultable sur son site. Ce rapport constate qu'actuellement l'essentiel des travaux scientifiques est réalisé dans d'autres pays et porte donc sur d'autres systèmes que le nôtre. Ces travaux convergent sur quelques conclusions importantes : « il semble exister un effet positif – mais faible – sur les progrès des élèves, effet observé presque uniquement dans les petites classes de l'enseignement primaire, qui semble ne se produire que si l'on procède à une forte réduction des classes, et qui n'est vraiment visible que pour les enfants de familles défavorisées. Cet effet semble durable même après que les élèves ont rejoint les grandes classes ». Sur cette base, le Haut Conseil propose donc d'expérimenter une politique de réduction de la taille des classes, importante (aller vers des classes ayant nettement moins de 20 élèves), très sélective et très ciblée : les Cours préparatoires des écoles où est concentrée la population la plus défavorisée. Sur ce point, on lira aussi avec profit Merle, 1998 et Jarousse et Leroy-Audouin, 1999.
- (9) Cf. les données citées ci-dessus concernant la proportion des élèves « d'origine sociale défavorisée » (enfants d'ouvriers et d'inactifs), des élèves étrangers ou ayant un retard de deux ans et plus à l'entrée en 6<sup>e</sup>, dans les collèges ZEP et non ZEP.
- (10) Ces travaux sur les projets ZEP anticipent sur les constats qui seront faits quelques années plus tard à propos des projets d'établissement, dont les rapports des Inspections générales déplorent de manière récurrente depuis plus de dix ans qu'ils ne soient souvent l'œuvre que d'un petit groupe, voire de la seule équipe de direction, qu'ils concernent avant tout la périphérie des apprentissages et s'arrêtent à la porte des classes, qu'ils se limitent le plus souvent à une juxtaposition d'actions partielles et opportunistes, et soient avant tout perçus comme moyen d'obtenir quelques moyens supplémentaires et la labellisation d'initiatives dont le rapport avec les objectifs nationaux est plus proclamé qu'avéré (cf. par exemple IGEN, 1998 et IGAEN, 1999).
- (11) La convergence entre leurs différents travaux est à l'origine de la création d'un réseau de recherches thématiques en éducation (Réseau RESEIDA) qui regroupe nombre de ces chercheurs, à l'initiative d'É. Bautier et de J.-Y. Rochex. Les développements et tentatives de synthèse des résultats et perspectives de recherche qui suivent doivent beaucoup aux échanges qui ont eu lieu dans le cadre de ce réseau depuis 18 mois et à l'ensemble des collègues qui y ont participé. Bien évidemment, ils n'engagent pour autant que la responsabilité de leur auteur.
- (12) Ces conclusions sont corroborées par celles de Danièle Trancart (1993) que ses travaux conduisent à montrer que les caractéristiques des collèges efficaces avec les élèves en difficulté à l'entrée en 6<sup>e</sup> ne diffèrent pas de celles des collèges efficaces en général, et que donc les élèves en difficulté ne requièrent pas de conditions de scolarisation spécifiques et différentes par nature de celles de leurs pairs.
- (13) De fait les travaux existant dans cette perspective de recherche portent essentiellement, soit sur des compétences cognitives générales, telle que l'activité de catégorisation dans le travail de thèse de S. Cèbe, soit sur des compétences relevant de la didactique du français langue maternelle (cf. Bautier, 2001 et 2002), de celle des mathématiques ou de celle de l'Éducation physique et sportive (cf. par exemple, Therme, 1995). Il semble, à consulter les sommaires et la liste des mots-clés des principales revues de didactique des sciences physiques ou des sciences de la vie, que les recherches portant sur les pratiques et les difficultés d'apprentissage et d'enseignement dans les milieux populaires ou dans les classes et établissements « difficiles » y soient très peu représentées.
- (14) Ensemble de transformations parfois désigné comme processus de « secondarisation » de son expérience du monde et de ses usages du langage, en référence avec la distinction opérée par Bakhtine (1984) entre genres discursifs ordinaires, premiers, spontanés et genres seconds.
- (15) Le terme *apparaissent* s'impose ici, vu le très faible nombre de travaux de recherche étudiant, du point de vue socio-cognitif, les rapports entre socialisation familiale et réussite scolaire, les rapports entre l'une et l'autre étant le plus souvent inférés dans les travaux francophones disponibles.
- (16) La synthèse qui suit est faite essentiellement à partir des travaux précédemment cités de É. Bautier et J.-Y. Rochex, S. Cèbe, A.-M. Chartier, R. Goigoux, B. Lahire, M.-J. Perrin-Glorian. Il va de soi que tous les élèves en difficulté ne présentent pas à tous les moments et dans toutes les activités de classe toutes les caractéristiques ici décrites. Néanmoins les recherches semblent montrer que l'on est en présence, d'une part, d'une certaine transversalité de processus observables de manière récurrente, à des degrés et en des formes divers, dans les différentes disciplines, et, d'autre part, d'effets de cumul et d'aggravation des difficultés dans le temps et dans les contextes de classes « faibles » ou « difficiles ».
- (17) Cf. également Butlen et Pézard, 1992 ; Butlen, Peltier et Pézard, 2002.
- (18) L'institutionnalisation est ce processus par lequel s'opère un changement de statut des connaissances et des savoirs mis en œuvre et construits dans des situations d'action, en connaissances et savoirs formalisés, transférables et exigibles dans d'autres situations, en particulier les situations d'évaluation. Ce processus est sous la responsabilité du professeur, qui organise ce changement de formes, indique et formalise ce qu'il y a à retenir et situe les savoirs nouveaux par rapport aux savoirs anciens (cf. Brousseau, 1990 et 1998).
- (19) « La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème, et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1990).

- (20) Les modes de faire ainsi observés et analysés relèvent bien plus souvent d'une vulgate et d'une doxa pédagogique, voire d'emprunts opportunistes face aux difficultés rencontrées, que d'une fréquentation réelle des auteurs et des théories à partir desquels se sont constituées et diffusées vulgates et doxas (cf., sur ce point, Testanière, 1988).
- (21) Les travaux ici évoqués convergent avec les analyses que font Andrieux *et al.* (2001) des résultats des élèves de ZEP aux épreuves nationales d'évaluation en mathématiques et en français des entrants en 6<sup>e</sup>. Le constat d'écart bien plus importants entre élèves de ZEP et élèves hors ZEP concernant les items faisant appel à des compétences élaborées que pour ce qui concerne les items de « bas niveau » cognitif conduit les auteurs de l'article à « s'interroger sur les pratiques enseignantes en ZEP, et en particulier sur l'adaptation au niveau des élèves qui s'y opéreraient ».
- (22) Les notions de sous-ajustement et de sur-ajustement didactique sont empruntées à Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, Claire Margolinas insistant, pour sa part, sur le fait que le travail d'ajustement didactique aux caractéristiques et aux activités réelles des élèves est d'autant plus difficile que la durée de vie d'un problème pour ces élèves est plus courte (interventions non publiées dans les séminaires de travail du réseau RESEIDA).
- (23) Étudiant les pratiques d'enseignement de la lecture en SEGPA, Roland Goigoux (2000) a observé que les enseignants pouvaient se satisfaire du fait que tous les élèves de la classe aient perçu et compris le sens général du texte support du travail, après que celui-ci ait été l'objet, au cours des échanges oraux, de nombreuses paraphrases et reformulations, sans pour autant que tous l'aient effectivement lu. Concernant une acception plus large du travail de lecture, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex (2001) ont observé le même processus de focalisation sur le sens général et la compréhension (ou du moins la reformulation et la paraphrase) du contenu des textes objets de travail au détriment de leur lecture personnelle effective par tous les élèves, en observant et analysant des cours de philosophie dans des lycées recrutant très majoritairement des élèves de milieux populaires.
- (24) Elle montre également que plus le recrutement des écoles est à dominante populaire, moins sont abordés le travail et ses conditions sociales, alors que l'aspect « critique sociale » est loin d'être négligeable dans les écoles des quartiers bourgeois. « Chiasme » qui la conduit à conclure que « les instituteurs auraient une tendance affirmée à moraliser les privilégiés plutôt qu'à révoquer les exploités ».
- (25) Ces observations recoupent largement celles de Sylvie Cèbe (2000) mais diffèrent sensiblement de celles de Geneviève Dannepond (1979), divergences et convergences qui mériteraient un examen et des investigations plus larges et plus systématiques.
- (26) Une telle hypothèse peut paraître discutable, ou du moins mériter d'être testée par le recueil et l'analyse de données d'enquête plus rigoureuses sur les liens entre projet d'établissement et curriculum réel. Elle semble en effet contradictoire avec les conclusions de différents rapports des Inspections générales précédemment évoquées en note 10 (IGEN, 1998 et IGAEN, 1999).
- (27) La question ne se posant pas tout à fait de la même manière quant à l'interrogation des projets ou de la politique ZEP au regard des statistiques annuelles produites par la DEP-DPD, portant à la fois sur les carrières et sur les acquisitions des élèves.
- (28) On trouve dans l'introduction d'Elisabeth Bautier (1995) à l'ouvrage collectif *Travailler en banlieue*, ou dans celle de Jean-Paul Payet (1995) à *Collèges de banlieue*, une réflexion sur l'usage dans ce cas du terme « banlieue » alors qu'il s'agit ensuite d'établissements situés en zones d'éducation prioritaires et de leurs enseignants.
- (29) Nous pensons ici aux Notes d'information publiées chaque année sous les titres « Le personnel du ministère de l'éducation nationale », « Les enseignants du second degré dans les collèges et les lycées publics » et « Les instituteurs et professeurs des écoles du secteur public ». Est aussi concerné le chapitre « Les personnels » de la publication annuelle *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*. De son côté, la revue *Éducation et formations* a publié pendant les années 90 trois dossiers spéciaux intitulés « Connaissance des enseignants ». Après analyse, seul un article donne quelques indications précises pour les enseignants du premier degré exerçant en ZEP mais elles datent de la rentrée 1998, autrement dit avant la dernière refonte de la carte des ZEP. Des données plus récentes se trouvent dans Brock *et al.*, 2001.
- (30) Cf. les données du rapport « Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Créteil », réalisé en janvier 2003 par l'IGAEN et l'IGEN pour le Ministre de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche.
- (31) Le rapport de la Cour des comptes rendu en avril 2003 au Président de la République intitulé *La gestion du système éducatif* commente ainsi ce déséquilibre : « On aboutit ainsi à un phénomène, non maîtrisé, de "noria", auto-entretenu par le barème, et où les jeunes professeurs remplacent les anciens, avant de demander eux-mêmes, dès qu'ils en ont la possibilité, leur mutation pour l'académie où ils entendent stabiliser la suite de leur carrière » (p. 157).
- (32) Les premiers résultats d'une enquête en cours portant sur les collèges vont en tout cas dans ce sens (Kherroubi M., 2004).
- (33) Si l'on refuse d'en rester strictement à la conviction que ce sont avant tout les avantages accordés dans les ZEP aux enseignants qui ont permis cette stabilité relative. Conviction dont témoigne par exemple cet extrait du rapport de Jean Hébrard (2002) : « l'un des premiers amendements de la politique initiale des ZEP a été de fixer, sinon les familles, du moins les enseignants. On a attribué des primes spécifiques à tous ceux qui travaillaient dans les zones d'éducation prioritaires. On a facilité leur travail en diminuant le nombre des élèves par classe ou section et en renforçant les équipes d'encadrement de la vie scolaire » (p. 38).
- (34) Ces enseignants deviennent, le plus souvent, coordonnateurs de ZEP (cf. première partie de la Note de synthèse).
- (35) H. S. Becker (1952), *The career of Chicago public school teacher*. *American Journal of Sociology*, 57, p. 470-477.
- (36) A. van Zanten précise qu'aucun enseignant interrogé ne se situe nettement dans cette perspective.
- (37) Cf. chapitre V : « Enseigner en milieu difficile », in P. Bouveau et J.-Y. Rochex (1997).
- (38) Nous pensons surtout aux travaux d'Éric Debarbieux : Debarbieux É. (1996), *La violence en milieu scolaire. 1. État des lieux*. Paris : ESF ; Debarbieux É. *et al.* (1999) ; *La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses*. Paris : ESF.
- (39) « Il faut regretter l'affectation de maîtres très jeunes et inexpérimentés auprès de populations scolaires à risque. Leur enthousiasme, leur disponibilité ne compensent pas toujours une compétence professionnelle en cours de construction », *Éléments pour un diagnostic sur l'école*, document général préparatoire au grand débat sur l'école – 2003-2004 (octobre 2003).
- (40) Leurs interventions ont été faites lors de la première séance du colloque intitulée : *Sociologie de la lutte contre l'échec scolaire*. Cf. l'ouvrage coordonné par Éric Plaisance (1985), p. 10-28.
- (41) Ce trait les rapproche objectivement des travailleurs sociaux : « les enseignants ont une compétence spécifique, une action spécialisée en direction d'un public général : tout le monde passe à l'école et au collège. Les travailleurs sociaux ont, eux, une compétence générale à exercer en direction d'un public spécifique : "leur clientèle" » (Glasman, 1992 b).
- (42) Cette similitude est affirmée, au nom de la connaissance du chercheur de ce terrain d'enquête mais n'a pas fait l'objet d'une investigation systématique.
- (43) En 2000 Françoise Lorcerie a réalisé avec Delphine Cavallo une synthèse tout à fait précieuse des recherches sur les relations entre familles populaires et école. Cette synthèse a été publiée dans les « Cahiers millénaire 3 » diffusés par Le Grand Lyon.

- (44) « Ces familles, note Agnès van Zanten, sont en fait impliquées dans une entreprise de colonisation qui repose notamment sur la présence intensive, une vigilance de tous les instants et des tentatives de manipulation des situations d'interaction avec le monde enseignant et des contextes de scolarisation de leurs enfants ».
- (45) Tel était déjà le cas du travail d'Ida Berger : « Les instituteurs et les institutrices exerçant leur profession dans un quartier dont les habitants sont en prédominance bourgeois ou petits bourgeois se déclarent plus satisfaits que ceux qui se trouvent en face d'élèves en majorité d'origine ouvrière. Il semble que cet état de choses s'explique assez aisément. Auparavant nous avons pu constater que 80 % des enseignants du premier degré de Paris et de la Région parisienne se compose de femmes. Nous avons également noté que les institutrices, dans leur majorité, sont issues du milieu petit bourgeois, ou qu'elles ont épousé des hommes ayant la même origine sociale qu'elles-mêmes ou exerçant une profession considérée comme "supérieure". Est-il donc étonnant qu'une grande partie de ces institutrices se trouvent davantage "chez elles" dans une école qui est spécifiquement conçue pour des écoliers dont le profil psychosociologique ressemble au leur ? » (Berger, 1979, p. 87).
- (46) Cet état des lieux a été réalisé par Martine Kherroubi dans le cadre de l'élaboration de l'exposition scientifique itinérante : François Jacquet-Francillon, Marlaine Cacouault et Martine Kherroubi (1995), *Une affaire de femmes ? La féminisation du corps enseignant racontée par la « photo de classe »*. Paris : INRP.
- (47) Ce constat ressort massivement dans les enquêtes de Bruno Maresca (1995) et de Pierre Périer (2001).
- (48) Dans cet article, François Régis-Guillaume se propose de synthétiser les données existantes dans les différentes enquêtes produites par la DEP/DPD autour de la thématique « Enseigner en ZEP, est-ce encore le même métier ? ».
- (49) Voir sur ce point Agnès van Zanten (2003) et l'ouvrage récent de François Dubet (2002).
- (50) « Il faut et il faudra, écrit A.-M. Chartier, gérer la violence du travail imposé à des enfants, de façon à ce que cette imposition puisse être acceptée (et non subie ou rejetée) comme ce qui donne aussi valeur et sens à l'instruction ».
- (51) Appel d'offres qui avait alors permis de financer les recherches qui ont donné lieu aux publications suivantes : Charlot *et al.*, 1992 ; Glasman *et al.*, 1992b ; Lorcerie, 1993.
- (52) Nous savons bien sûr ce qu'a de discuté la dichotomie quantitatif / qualitatif ici adoptée pour des raisons de commodité d'écriture, mais sa discussion relève d'une autre perspective de travail que celle de la présente Note de synthèse.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANDRIEUX V., LEVASSEUR J., PENNINGKX J. et ROBIN I. (2001). – À partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques. **Éducation et Formations**, 61, p. 103-109.
- AUDUC J.-L. (2001). – Stabilité des personnels enseignants et situation des établissements. **VEI Enjeux**, 124, p. 207-223.
- BAKHTINE M. (1984). – **Esthétique de la création verbale**. Paris : Gallimard.
- BAKTAVATSALOU R. et PONS C. (1998). – Comparaison des performances en lecture-compréhension des élèves en fin de CM 2 à dix ans d'intervalle (1987-1997). **Note d'information**, n° 98-39, DPD-MEN.
- BARRÈRE A. (2002a). – Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? **Sociologie du travail**, 44, p. 481-497.
- BARRÈRE A. (2002b). – **Les enseignants au travail. Routines incertaines**. Paris : L'Harmattan.
- BARTHON C. et OBERTI M. (2000). – Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements. In A. van Zanten (ed.), **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- BAUTIER É. (1989). – Aspects socio-cognitifs du langage : quelques hypothèses. **Langage et société**, 47, p. 55-84.
- BAUTIER É. (2001). – Note de synthèse : Pratiques langagières et scolarisation. **Revue française de pédagogie**, 137, p. 117-161.
- BAUTIER É. (2002). – L'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français. **Revue française de pédagogie**, 140, p. 53-64.
- BAUTIER É. *et al.* (1995). – **Travailler en banlieue : la culture de la professionnalité**. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER É, BONNÉRY S., TERRAIL J.-P. *et al.* (2002). – **Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours**. Rapport de recherche pour la DPD-MEN, ESCOL – Université Paris VIII – PRINTEMPS – Université de Versailles Saint-Quentin.
- BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y. (1997). – Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail (ed.), **La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux**. Paris : La Dispute.
- BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y. (1998). – **L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens ». Démocratisation ou massification ?** Paris : Armand Colin.
- BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y. (2001). – Rapport aux savoirs et activité d'écriture en philosophie et en sciences économiques et sociales. In B. Charlot (ed.), **Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales**. Paris : Anthropos.
- BEAUD S. (2002). – **80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire**. Paris : La Découverte.
- BERGER I. (1979). – **Les instituteurs d'une génération à l'autre**. Paris : PUF.
- BERGONNIER-DUPUY G. (1995). – **Stratégie éducative parentale et développement cognitif du jeune enfant**. Thèse de Doctorat en psychologie, Université Toulouse-Mirail.
- BERNARDIN J. (1997). – **Comment les enfants entrent dans la culture écrite**. Paris : Retz.
- BERNIÉ J.-P. (2002). – L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? **Revue française de pédagogie**, 141, p. 77-88.
- BERNSTEIN B. (1975a). – **Langage et classes sociales**. Paris : Éd. de Minuit.

- BERNSTEIN B. (1975b). – **Classes et pédagogies : visibles et invisibles**. Paris : CERI-OCDE.
- BERNSTEIN B. (1992). – La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique. **Critiques sociales**, 3-4, p. 20-58.
- BONGRAND P. (2001). – **La réflexivité de l'action publique. Savoirs et producteurs de savoirs dans la relance des zones d'éducation prioritaires (1997-1998)**. Mémoire de DEA de Sciences politiques. Université Paris I.
- BONNÉRY S. (2003a). – Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. **Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle**, 36, 1, p. 39-58.
- BONNÉRY S. (2003b). – **Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires**. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Paris VIII.
- BONVIN F. (1992). – **Les cycles d'animation périscolaires**, Rapport pour le Fonds d'Action Sociale, FORS.
- BOULLIER D. (1984). – Une expérience scolaire d'entraide à Rennes : différer l'échec ? **Sauvegarde de l'enfance**, 4.
- BOURDIEU P. (1993). – La démission de l'État. In P. Bourdieu (dir.), **La misère du monde**. Paris : Seuil.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970). – **La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris : Éd. de Minuit.
- BOUVEAU P. (1994). – **Des stratégies éducatives territorialisées aux changements : place et rôle des enseignants dans les ZEP urbaines**. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris VIII.
- BOUVEAU P., CHARLOT B., ROCHEX J.-Y. et al. (1992). – **Le soutien aux politiques éducatives dans les ZEP-DSQ (1989-1992)**. Rapport pour la Caisse des Dépôts et Consignations, Paris : Association ANALISE.
- BOUVEAU P. et ROCHEX J.-Y. (1997). – **Les ZEP, entre école et société**. Paris : Hachette-CNDDP.
- BRESSOUX P. (1994). – Les recherches sur les effets-école et les effets-maître. **Revue française de pédagogie**, 108, p. 91-37.
- BRESSOUX P. (1995). – Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effets-école et effets-classe en lecture. **Revue française de sociologie**, XXXVI, p. 273-294.
- BRIZARD A. (1995). – Comparaison des performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP. **Éducation et Formations**, 41, p. 39-42.
- BROCCOLICHI S. (1995). – Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire. **Sociétés contemporaines**, 21, p. 15-27.
- BROCCOLICHI S. (2000). – Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. **Ville, École, Intégration Enjeux**, 122, p. 36-47.
- BROCCOLICHI S. et BEN AYED C. (1999). – L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : « pourrait mieux faire ». **Revue française de pédagogie**, 129, p. 39-51.
- BROCCOLICHI S. et BEN AYED C. (2003). – L'autonomie pédagogique entre priorités nationales et préoccupations locales. In J.-L. Derouet (ed.), **Le collège unique en question**. Paris : PUF, p. 105-120.
- BROCCOLICHI S. et LARGUEZE B. (1996). – Les sorties sans qualification du système éducatif moins de cinq ans après l'entrée au collège. **Éducation et formations**, 46, p. 81-102.
- BROCCOLICHI S. et CEUVRARD F. (1993). – L'engrenage. In P. Bourdieu (dir.), **La misère du monde**. Paris : Seuil.
- BROCCOLICHI S., et VAN ZANTEN A. (1997). – Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. **Les annales de la recherche urbaine**, 75, p. 5-17.
- BROCK C., MIGEON M. et VIALLA A. (2001). Les personnels de l'éducation prioritaire à la rentrée 1999. **Éducation et Formations**, 61, p. 67-73.
- BROUSSEAU G. (1990). – Le contrat didactique : le milieu. **Recherches en didactique des mathématiques**, 9-3, p. 309-336.
- BROUSSEAU G. (1998). – **Théorie des situations didactiques**. Grenoble : La Pensée sauvage.
- BRUNER J. (1983). – **Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire**. Paris : PUF.
- BUCHETON D. (2000). – **Langage, savoirs et subjectivité**. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Paul Valéry – Montpellier III.
- BUCHETON D. et CHABANNE J.-C. (eds) (2002). – **Écrire en ZEP**. Versailles-Paris : CRDP-Delagrave.
- BUTLEN D., PELTIER-BARBIER M.-L., PÉZARD M. (2002). – Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradictions et cohérence. **Revue française de pédagogie**, 140, p. 41-52.
- BUTLEN D. et PÉZARD M. (1992). – Situations d'aide aux élèves en difficulté et gestion de classe associée. **Grand N**, 50, p. 29-58.
- CACOUAULT M. et CEUVRARD F. (2001). – **Sociologie de l'éducation** (2<sup>e</sup> édition). Paris : La Découverte.
- CAILLE J.-P. (2001). – Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite. **Éducation et Formations**, 61, p. 111-140.
- CAREIL Y. (1994). – **Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses**. Paris : PUF.
- CAREIL Y. (1996). – Souffrance et désenchantement des instituteurs exerçant dans les « banlieues ». **Migrants-Formations**, n° 106, p. 8-26.
- CAREIL Y. (1998). – **De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement**. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- CARRAZ R. (1983). – **Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant**. Rapport au Ministre de l'Industrie et de la Recherche. Paris : La Documentation française.
- CÈBE S. (2000). – **Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE 2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires**. Thèse de Doctorat en psychologie, Université de Provence.

- CÈBE S. et GOIGOUX R. (1999). – L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. **Cahiers Alfred Binet**, 661, p. 49-68.
- CHABANNE J.-C. et BUCHETON D. (eds) (2002). – **Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire**. Paris : PUF.
- CHAMBOREDON J.-C. et PRÉVOT J. (1973). – Le « métier d'enfant » : définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. **Revue française de sociologie**, XIV, 295-335.
- CHARLOT B. (1994). – « Ce qui se pense » dans les zones d'éducation prioritaires : analyse des demandes de financement. In B. Charlot (ed.), **L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux**. Paris : Armand Colin.
- CHARLOT B. et al. (1994). – **L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux**. Paris : Armand Colin.
- CHARLOT B., BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y. (1992). – **École et savoir dans les banlieues... et ailleurs**. Paris : Armand Colin.
- CHARTIER A.-M. (1990). – En quoi instruire est un métier. In L. Cornu (dir.) **Le métier d'instruire. Colloque de La Rochelle 15-16 mai 1990**. Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes.
- CHARTIER A.-M. (1992). – Questions d'apprentissage. **Cahiers pédagogiques**, 309, p. 19-21.
- CHARTIER A.-M. (1995). – Enseigner en ZEP : l'épreuve de la réalité. In coll. **ZEP, patience et passions**. Versailles : CRDP.
- CHAUVEAU G. (1999). – Les ZEP, entre discrimination et discrimination positive. **Mouvements**, 5, p. 62-70.
- CHAUVEAU G. (2000). – **Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique**. Paris : Retz.
- CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU É. (1995). – **À l'école des banlieues**. Paris : ESF.
- CHEVALLARD Y. (1991). – **La transposition didactique**. Grenoble : La Pensée sauvage.
- COGEZ B. (1996). – **Les zones d'éducation prioritaires (origines, projets, mise en place) 1966-1985**. Mémoire de maîtrise d'histoire. Université Paris I.
- COMBAZ G. (2002). – Le projet d'établissement scolaire : vers une dérive du curriculum ? Contribution à une sociologie des rapports État-école. **Revue française de pédagogie**, 139, p. 7-19.
- CUISINIER F. (1996). – Pratiques éducatives, comportements éducatifs : quelles différences, quelles similitudes ? **Enfance**, 3, p. 361-381.
- DANNEPOND G. (1979). – Pratique pédagogique et classes sociales. Étude comparée de trois écoles maternelles. **Actes de la Recherche en Sciences sociales**, 30, p. 31-45.
- DANNEQUIN C. (1986). – Les difficultés du cloisonnement : les ZEP. **Interventions**, 18, p. 23-32.
- DEMAILLY L. (dir.) (2001). – **Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques**. Bruxelles : De Boeck.
- DESGROPPES-BARBEREUX N. (1997). – L'école maternelle : pratiques interactives de différenciation en grande section. In P. Parlebas (ed.), **Éducation, langage et sociétés : approches plurielles**. Paris : L'Harmattan.
- DEROUET J.-L. (1993). – Les zones d'éducation prioritaire dans l'éducation nationale. Diffusion et appropriation d'un nouveau dispositif. **Revue Française des Affaires Sociales**, p. 49-62.
- DEVINEAU S. (1998). – **Les projets d'établissement. Discours et fonction sociale du discours**. Paris : PUF.
- DUBET F. (dir.) (1997). – **École, familles : le malentendu**. Paris : Textuel.
- DUBET F. (2000). – L'école et l'exclusion. **Éducation et Sociétés**, 5 (2000/1), p. 43-57.
- DUBET F. (2002). – **Le déclin de l'institution**. Paris : Seuil.
- DUBET F. et DURU-BELLAT M. (2000). – **L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique**. Paris : Seuil.
- DUBET F. et MARTUCCELLI D. (1996). – **À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris : Seuil.
- DURU-BELLAT M. (2000). – L'évolution des problématiques et des méthodologies dans l'analyse des différenciations sociales de carrières scolaires. In M. Froment, M. Caillot et M. Roger (eds.), **30 ans de sciences de l'éducation à Paris V**. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M. (2001). – Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? **Revue suisse des sciences de l'éducation**, 23, 1, p. 321-337.
- DURU-BELLAT M. (2002). – **Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes**. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M. et VAN ZANTEN A. (1999). – **Sociologie de l'école**. Deuxième édition. Paris : Armand Colin.
- DUTERCOQ Y. (dir.) (2001). – **Comment peut-on administrer l'école ?** Paris : INRP-PUF.
- ESQUIEU N. (2000). – La maîtrise du métier d'enseignant au bout de six ans. **Éducation et formations**, n° 56, p. 53-68.
- ESQUIEU N. (2001). – De l'IUFM à la classe. **Note d'information**, n° 01.56, MEN-DEP.
- FIJALKOW J. (1992). – **Rapport à la Caisse des Dépôts et Consignations concernant l'aide à la définition, la conduite et l'évaluation de projets éducatifs**. Toulouse : Université Toulouse le Mirail, mult.
- FLOCH J.-M. (1999). – La fréquentation de la restauration scolaire dans les collèges publics, **Note d'information**, n° 99-23, MEN-DPD.
- FLORIN A. (1991). – **Pratiques langagières à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire**. Paris : PUF.
- FORTIER J.-C. (1998). – **Les conditions de la réussite scolaire en Seine-Saint-Denis**. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, Février 1998, mult. 49 p.
- FRANÇOIS F. (1980). – Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socioculturelles. **Langages**, 59, p. 25-52.
- GARCIA S. (2000). – L'expertise en éducation et la rédefinition du métier enseignant dans les catégories managériales de l'action pédagogique. In F. Farrugia (ed.), **Les cadres de la connaissance. Pour une sociologie de la connaissance**. Paris : L'Harmattan.
- GASPARINI R. (2000). – **Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire**. Paris : Grasset.
- GEAY B. (1999). – **Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale**. Paris : Seuil.



- GILLY M., BROADFOOT P., BRUCHÈR A. et OSBORN M. (1993). – **Instituteurs anglais, instituteurs français. Pratiques et conceptions des rôles.** Berne : Peter Lang.
- GIROUX H. A. (1983). – Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education. **Harvard Educational Review**, 53, 5, p. 257-295.
- GIRY-CROISSARD M. et NIEL X. (1997). – Homogénéité et disparité des classes dans les collèges publics. **Note d'information**, n° 97-30, DEP – MEN.
- GLASMAN D. (1992a). – « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique, **Revue Française de Pédagogie**, 100, p. 19-33.
- GLASMAN D. (1992b). – **L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires.** Paris : L'Harmattan.
- GLASMAN D. (1994). – L'évaluation des soutiens scolaires hors école : problèmes et enjeux. **Migrants-Formation**, 99, p. 62-84.
- GLASMAN D. (2001). – **L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école.** Paris : PUF.
- GLASMAN D. *et al.* (1998). – **Bilan des évaluations des dispositifs d'accompagnement scolaire.** Rapport pour le FAS, Saint-Etienne : CRE – Université Jean Monnet.
- GOIGOUX R. (2000). – **Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés.** Rapport pour la Direction des enseignements scolaires. Suresnes : Éditions du CNEFEL.
- GOIGOUX R. (2001). – **Enseigner la lecture à l'école primaire.** Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris VIII.
- GRIGNON C. et PASSERON J.-C. (1989). – **Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature.** Paris : Gallimard-Seuil.
- GRISAY A. (1993). – Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>. **Les Dossiers d'Éducation et Formations**, 32.
- GRISAY A. (1997). – L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. **Les Dossiers d'Éducation et Formations**, 88.
- Groupe de pilotage de la politique des zones prioritaires (1983, juin). – La politique des zones prioritaires deux ans après. Ministère de l'Éducation nationale, mult., 30 pages.
- GUILLAUME F.-R. (1998). – Travailler en ZEP. **Note d'information**, n° 98.16, MEN-DPD.
- GUILLAUME F.-R. (2000). – Conditions de vie et de travail des enseignants. **Éducation et formations**, 56, p. 77-85.
- GUILLAUME F.-R. (2001). – Enseigner en ZEP : est-ce encore le même métier ? **Éducation et formations**, 61, p. 75-82.
- HÉBRARD J. (2002). – **La mixité sociale à l'école et au collège.** Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale. Paris : MEN.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). – **L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires.** Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- HENRIOT A. et LÉGER A. (1984). – Nouvelles perspectives dans l'étude des rapports entre l'école et le milieu local. *In* É. Plaisance (éd.), « **L'échec scolaire** » : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques. Paris : Éditions du CNRS.
- HÉRIN R. (2001). – Pour une approche territoriale des inégalités scolaires. *In* A. Vergnion et H. Peyronie (eds), **Le sens de l'école et la démocratie.** Berne : Peter Lang, p. 19-42.
- HOHL J. (1985). – Les « milieux socio-économiquement faibles » analyseurs de l'école. *In* M. Crespo et C. Lessard (eds.), **Éducation en milieu urbain.** Montréal : Presses Universitaires de Montréal.
- IGAEN (Inspection générale de l'Administration de l'Éducation nationale) (1999). – **Rapport général.** Paris : La Documentation française.
- IGEN (Inspection générale de l'Éducation nationale) (1993). – **Les zones d'éducation prioritaires.** Paris : CNDP.
- IGEN (Inspection générale de l'Éducation nationale) (1997). – **Le collège : sept ans d'observations et d'analyses.** Paris : CNDP – Hachette Éducation.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). – **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire.** Paris : PUF.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). – Les choix éducatifs dans les zones d'éducation prioritaires. **Revue française de sociologie**, XXI (1), p. 75-100, repris in V. Isambert-Jamati (1990), **Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes.** Paris : Éditions universitaires.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1998). – Compte rendu de l'ouvrage « La scolarisation dans les milieux difficiles », coordonné par Agnès van Zanten (INRP Centre Alain Savary, 1997). **Revue française de pédagogie**, 123, p. 183-185.
- ISAMBERT-JAMATI V. (2004). – Compte rendu de l'ouvrage de Franck Poupeau « Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France ». **Revue française de pédagogie**, 145, p. 137-140.
- JELJOU M., LOPES A., DEGABRIEL R. (2001). – Quelle priorité dans l'attribution des moyens à l'éducation prioritaire ? **Éducation et Formations**, 61, p. 83-94.
- JOHNSA S. et LAHIRE B. (1999). – Pour une didactique sociologique. **Éducation et sociétés**, 4, p. 29-56.
- JURET-RAFIN F. (1998). – **La stabilité des enseignants dans un groupe scolaire en ZEP. Quelles sont les causes, y a-t-il des conséquences ?** DEA de sciences de l'éducation. Université Paris V-René Descartes.
- KERLAN A. (2000). – Parcours diversifiés : un miroir du nouveau collège ? **Perspectives documentaires en éducation**, 50-51, p. 71-88.
- KERLAN A. (2003). – Parcours diversifiés, travaux croisés, itinéraires de découverte : le collège unique en trompe l'œil ? *In* J.-L. Derouet (ed.), **Le collège unique en question.** Paris : PUF.
- KHERROUBI M. (1997). – De l'école populaire à l'école difficile : émergence du niveau « établissement ». *In* A. van Zanten (coord.), **La scolarisation dans les milieux difficiles.** Paris : INRP-Centre A. Savary.
- KHERROUBI M. (1999). – Des compétences spécifiques pour les ZEP ? Quelques éléments d'analyse. **Recherche et formation**, 30, p. 69-83.
- KHERROUBI M. (2002). – Territorialisation de l'action éducative et dynamiques professionnelles. **Les Cahiers de la sécurité intérieure**, 49, p. 35-55.

- KHERROUBI M. (2003). – L'autorité pédagogique vue de la salle des professeurs. **Le Télémaque**, 24, p. 51-64.
- KHERROUBI M. (2004). – Les débuts dans le métier des enseignants du secondaire, à paraître, **Skholê**, IUFM d'Aix-Marseille.
- LAHIRE B. (1993). – **Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (1995). – **Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires**. Paris : Seuil-Gallimard.
- LAVE J. et WENGER E. (1991). – **Situated learning : legitimate peripheral participation**. Cambridge UK : Cambridge University Press.
- LÉGER A. (1993). – **Pour une sociologie non fataliste**. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Paris V-René Descartes.
- LÉGER A. et TRIPIER M. (1986). – **Fuir ou construire l'école populaire ?** Paris : Méridiens-Klincksieck.
- LENOIR R. (1993). – La police des pauvres. In P. Bourdieu (dir.), **La misère du monde**. Paris : Seuil.
- LIENSOL B. et ŒUVRARD F. (1992). – Le fonctionnement des Zones d'Éducation Prioritaires et les activités pédagogiques des établissements. **Éducation et Formations**, 32, p. 35-45.
- LORCERIE F. (1993). – **Le partenariat et la « relance » des ZEP. Marseille, 1991-1992. Rapport pour le FAS et la DPM**. Aix-en-Provence : IREMAM.
- MARESCA B. (1995). – Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant. **Les Dossiers d'Éducation et formations**, 51, MEN-DEP
- MARGOLINAS C. (1998). – Le milieu et le contrat, concepts pour la construction et l'analyse de situations d'enseignement. In R. Noirfalise (éd.), **Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques**. Actes de l'Université d'été de La Rochelle – IREM de Clermont-Ferrand, 3-16.
- MERLE P. (1998a). – L'efficacité de l'enseignement. **Revue française de sociologie**, XXXIX (3), p. 565-589.
- MERLE P. (1998b). – **Sociologie de l'évaluation scolaire**. Paris : PUF.
- MERLE P. (2002). – **La démocratisation de l'enseignement**. Paris : La Découverte.
- MEURET D. (1994). – L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges. **Revue française de pédagogie**, 109, p. 41-64.
- MEURET D. (2000). – Les politiques de discrimination positive en France et à l'étranger. In A. van Zanten (ed.), **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- MEURET D. (2001). – **Les recherches sur la réduction de la taille des classes**. Rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Paris : MEN-HCÉE..
- MOISAN C. (2001). – Les ZEP : bientôt vingt ans. **Éducation et Formations**, 61, p. 13-22.
- MOISAN C., et SIMON J. (1997). – **Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire**. IGAEN et IGEN, mult., 83 pages (publié par le Centre Alain Savary de l'INRP).
- MONFROY B. (2002). – La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire. **Revue française de pédagogie**, 140, p. 33-40.
- MUEL-DREYFUS F. (1983). – **Le métier d'éducateur**. Paris : Éditions de Minuit.
- MURAT F. (1998). – Les différentes façons d'évaluer le niveau des élèves en fin de collège. **Éducation et Formations**, 53, p. 35-49.
- OBERTI M. (1999). – Ségrégation dans l'école et dans la ville. **Mouvements**, 5, p. 37-45.
- OBIN J.-P. (2002). – **Enseigner, un métier nouveau**. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale.
- ŒUVRARD F. (1990). – Les zones d'éducation prioritaires huit ans après leur création. **Regards sur l'actualité**, p. 47-54.
- OLÉRON P. (1989). – **Le raisonnement**. Paris : PUF.
- OPDENAKKER M.-C. et VAN DAMME J. (2001). – Relationship between School Composition and Characteristics of School Process and their Effect on Mathematical Achievement. **British Educational Research Journal**, 27, 4, p. 407-432
- PALACIO-QUINTIN E. (1995). – Les différences de développement cognitif entre enfants de milieux socio-économiques différents et les facteurs associés à ce phénomène. In J. Lautrey (ed.), **Universel et différentiel en psychologie**. Paris : PUF, p. 307-325.
- PATY D. (1980). – **Douze collèges en France**. Paris : La Documentation française.
- PAYET J.-P. (1994). – L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels/publics dans les établissements scolaires de banlieue. **Revue française de pédagogie**, 109, p. 7-17.
- PAYET J.-P. (1995). – **Collèges en banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire**. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- PAYET J.-P. (1997). – Le « sale boulot ». Division morale du travail dans un collège de banlieue. **Les Annales de la Recherche Urbaine**, 75, p. 19-31.
- PAYET J.-P. (1998). – La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école. **Revue française de pédagogie**, 128, p. 21-34.
- PAYET J.-P. (2000). – L'ethnicité et la citoyenneté dans l'espace scolaire. In A. van Zanten (coord.), **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- PAYET J.-P., GEOFFROY G., LAFORGUE D. et VISSAC G. (2002). – **Mondes et territoires de la ségrégation scolaire (Explorations)**. Rapport de recherche. mult. 170 p.
- PEREZ P. (1993). – **Les stratégies populaires face à l'école. Analyse d'un dispositif périscolaire dans les quartiers nord de Marseille (Dispositif PACQUAM)**. Thèse pour le Doctorat de sociologie. Marseille : Université de Provence.
- PÉRIER P. (1996). – Enseigner dans les collèges et les lycées. Les enseignants dans leurs classes et dans leurs établissements. **Les Dossiers d'Éducation et formations**, 61, MEN-DEP.
- PÉRIER P. (1999). – Enseigner dans les collèges en ZEP : le point de vue des principaux et des enseignants début 1998. **Les Dossiers d'Éducation et Formations**, 109, MEN-DEP.

- PÉRIER P. (2001). – Devenir professeur des écoles. Enquête auprès des débutants et anciens instituteurs. **Les Dossiers d'Éducation et Formations**, 123, MEN-DEP.
- PERRENOUD P. (1985). – Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexion sur les contradictions de l'école active. Communication au colloque **Classes populaires et pédagogies**, Université de Rouen. Repris in P. Perrenoud. **La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec**. Paris : ESF, 1995.
- PERRIN-GLORIAN M.-J. (1993). – Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans des classes « faibles ». **Recherches en Didactique des Mathématiques**, 12, p. 5-118.
- PERRIN-GLORIAN M.-J. (1997). – Que nous apprennent les élèves en difficulté en mathématiques ? **Repères-IREM**, 29, p. 43-66.
- PEYRONIE H. (1998) – **Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles**. Paris : PUF.
- PEYRONIE H. (2000). – **Les enseignants, l'école et la division sociale**. Paris : L'Harmattan.
- PIAGET J. (1974). – **Réussir et comprendre**. Paris : PUF.
- PLAISANCE É. (ed) (1985). – « **L'échec scolaire** » : **nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques**. Paris : Éditions du CNRS.
- PLAISANCE É. (1986). – **L'enfant, la maternelle, la société**. Paris : PUF.
- PLAISANCE É. (ed) (1988). – **La politique des zones d'éducation prioritaires et sa réalisation**. CNRS – Université Paris V, mult.
- POGGI-COMBAZ M.-P. (2002). – Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non aléatoires. **Revue française de pédagogie**, 139, p. 53-69.
- PONCET P. (2000). – Les facteurs de réussite au début du collège d'après les panels d'élèves entrés en sixième en 1989 et 1995. **Note d'information**, n° 00-54, DPD-MEN.
- POUPEAU F. (2001). – Professeurs en grève. Les conditions sociales d'un mouvement de contestation enseignant. **Actes de la Recherche en Sciences sociales**, 136-137, p. 94.
- POUPEAU F. (2003). – **Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France**. Paris : Raisons d'agir.
- QUEIROZ (DE) J.-M. (1995). – **L'école et ses sociologies**. Paris : Nathan.
- QUEIROZ (DE) J.-M. (2000). – Les remaniements de la « séparation scolaire ». **Revue française de pédagogie**, 133, p. 37-48.
- RHEIN C. (1997). – De l'anamorphose en démographie. Polarisation sociale et flux scolaires dans la métropole parisienne. **Les Annales de la recherche urbaine**, 75, p. 59-69.
- ROBERT A. (1999). – **Actions et décisions dans l'Éducation nationale. Un itinéraire de recherche**. Paris : L'Harmattan.
- ROCHEX J.-Y. (1988). – Les zones d'éducation prioritaires depuis 1981. **Société française**, 29, p. 21-32.
- ROCHEX J.-Y. (1995a). – **Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité**. Paris : PUF.
- ROCHEX J.-Y. (1995b). – Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? In É. Bautier (dir.), **Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité**. Paris : L'Harmattan.
- ROCHEX J.-Y. (1997). – Les ZEP : un bilan décevant. In J.-P. Terrail (éd.), **La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux**. Paris : La Dispute.
- ROCHEX J.-Y. (1998). – Culture disciplinaire et élaboration de soi. In A. Duvivier et J.-Y. Rochex (eds), **Pourvu qu'ils apprennent. Face à la diversité des élèves**. Créteil : CRDP.
- ROCHEX J.-Y. (2000). – Apprentissage et socialisation : un rapport problématique. Communication à l'université d'été 1998 du CRAP-Cahiers Pédagogiques. In M. Tozzi (ed.), **Apprentissage et socialisation**. Montpellier : CRDP du Languedoc-Roussillon.
- ROCHEX J.-Y. (2001). – Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. **Revue suisse des sciences de l'éducation**, 2, p. 69-85.
- ROCHEX J.-Y. (2002). – Misunderstandings and unequal participation in the knowledge practices in classroom. In A. Candela, E. Rockwell et C. Coll (eds.), **Qualitative Classroom Research : What in the World Happens in Classrooms ?** Mexico : CINVESTAV – Spencer Foundation.
- SARAMON P. (2000). – **Qui maîtrise les ZEP ? D'une politique de différenciation à une politique de discrimination**. Thèse pour le Doctorat de sociologie, Université de Toulouse le Mirail.
- SARAMON P. (2001). – Panser ou repenser les ZEP. Les dispositifs d'éducation compensatoires français à l'épreuve du temps. **Ville-École-Intégration**, 127, p. 104-114.
- SARAMON P. (2003). – **Panser ou repenser les ZEP ? De la « discrimination positive » au recul institutionnel**. Paris : L'Harmattan.
- SOULIÉ C. (2000). – L'origine sociale des collégiens et des lycéens en France : une analyse des conditions sociales de production de la statistique. **Populations**, 55.
- STEFANO A. (2001). – Les caractéristiques des collèges de l'éducation prioritaire et le destin scolaire de leurs élèves. **Éducation et Formations**, 61, p. 97-101.
- TANGUY L. (1983a). – Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers. **Sociologie du travail**, 3, p. 336-354.
- TANGUY L. (1983b). – Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. **Revue française de sociologie**, XXIV, p. 227-254.
- TESTANIÈRE J. (1985). – Les enseignants et la lutte contre l'échec scolaire. In É. Plaisance (dir.), « **L'échec scolaire** » : **nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques**. Paris : Éd. du CNRS.
- TESTANIÈRE J. (1988). – Des militants d'éducation nouvelle dans les zones d'éducation prioritaires. In P. Perrenoud et C. Montandon (eds), **Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques d'acteurs**. Lausanne : Éditions Réalités sociales, p. 75-89.
- THÉLOT C. (2001). – Égalité et diversité dans le système éducatif : constats, enjeux et perspectives. In A. Vergnion

- et H. Peyronie, **Le sens de l'école et la démocratie**. Berne : Peter Lang.
- THERME P. (1995). – **L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive**. Paris : PUF.
- THIN D. (1998a). – Les contradictions entre logiques populaires et logiques scolaires au cœur des spécificités du métier d'enseignant dans les quartiers populaires. *In* R. Bourdoncle et L. Demailly (dir.), **Les professions de l'enseignement et de la formation**. Lille : Presses du Septentrion.
- THIN D. (1998b). – **Quartiers populaires. L'école et les familles**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- THIN D. (1999). – « **Désordre** » scolaire dans les collèges des quartiers populaires. GRS – Université Lumière Lyon II, multigraphié.
- THIN D. (2002). – L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges des quartiers populaires. **Revue française de pédagogie**, 139, p. 21-30.
- THRUPP M. (1999). – **Schools Making a Difference. Let's be Realistic !** Buckingham : Open University Press.
- TOUSSAINT C. (1986). – **Rapport relatif aux zones prioritaires**. MEN-IGEN, mult.
- TRANCART D. (1993). – Progrès cognitifs et non cognitifs et effet de l'établissement pour les élèves en difficulté au début du collège. **Éducation et formations**, 36, p. 87-94.
- TRANCART D. (1998). – L'évolution des disparités entre collèges publics. **Revue française de pédagogie**, 115, p. 43-53.
- TRANCART D. (2000). – L'enseignement public : les disparités dans l'offre d'enseignement. *In* A. van Zanten (coord.), **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- VALLET L.-A. et DEGENNE A. (2000). – L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement : évolution entre 1964 et 1997. **Éducation et Formations**, 56, p. 33-40.
- VAN ZANTEN A. (1998). – Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement. *In* R. Bourdoncle et L. Demailly (dir.), **Les professions de l'enseignement et de la formation**. Lille : Presses du Septentrion.
- VAN ZANTEN A. (1999). – Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles. *In* J. Bourdon et C. Thélot (dir.), **Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives**. Paris : Éditions du Centre national de la recherche scientifique.
- VAN ZANTEN A. (2000). – Massification et régulation des systèmes d'enseignement. Adaptations et ajustements en milieu urbain défavorisé. **L'Année sociologique**, vol. 50, 2, p. 409-436.
- VAN ZANTEN A. (2001). – **L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue**. Paris : PUF.
- VAN ZANTEN A. (2003). – La mosaïque enseignante. *In* J.-L. Derouet (dir.), **Le collège unique en question**. Paris : PUF.
- VAN ZANTEN A., GROSPIRON M.-F., KHERROUBI M. et ROBERT A. (2002). – **Quand l'école se mobilise**. Paris : La Dispute.
- VINCENT G. *et al.* (1994). – **L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?** Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- WILLIS P. (1978). – L'école des ouvriers. **Actes de la Recherche en Sciences sociales**, 24, p. 50-61.