

DES COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES POUR LES ZEP ?

QUELQUES ÉLÉMENTS D'ANALYSE

MARTINE KHERROUBI*

Résumé

Actuellement la question de la spécificité du travail en ZEP a du mal à s'abstraire d'une approche centrée sur les variations des conditions de travail selon les contextes d'exercice conduisant, de fait, à parler en termes de conditions plus ou moins difficiles d'enseignement. Cette perspective renforce une vision instrumentaliste des conditions de travail, et accroît le sentiment, largement partagé, d'un clivage entre mode d'exercice du métier en ZEP et mode d'exercice hors ZEP, mais également entre mode d'exercice du métier en ZEP et mode d'exercice légitime. Dans ce contexte, la préoccupation d'identifier et de développer les compétences requises pour enseigner dans ces contextes contribue à un renouvellement important des questionnements. Une telle démarche permet en effet d'analyser à partir des spécificités perçues, les procédures adoptées, et de mieux les situer dans les missions enseignantes. Et ce faisant, elle permet d'intégrer beaucoup plus étroitement réflexion sur les pratiques mises en œuvre en ZEP et réflexion sur les transformations du métier d'enseignant.

69

Abstract

At present, it is difficult to separate the problem of the specificity of teaching in a ZEP (Priority Zone of Education) from an approach centered on the variations of the working conditions according to the different contexts of education, which in fact leads to speaking in terms of more or less difficult teaching conditions. This perspective reinforces an instrumental vision of the working conditions and increases the feeling of a distinction between teaching modes in ZEP's and outside ZEP's, and also between teaching modes in ZEP's and legitimate teaching modes. In this context, the concern with identifying and developing the required teaching skills contributes to an important

* - Martine Kherroubi, IUFM Créteil/CERLUS (Paris V-CNRS).

renewal of the questioning. Indeed, such a reasoning makes it possible to analyse the adopted procedure starting from the perceived specificities and to situate this procedure in the teaching tasks. Thus, it allows a much closer integration of the reflection on the modes of action in ZEP's and the reflection on the transformations of the teaching profession.

On doit aux recherches sociologiques menées depuis les années 70 sur les pratiques enseignantes une accélération de la prise de conscience que le métier d'enseignant n'est pas uniforme, et qu'une des comparaisons pertinentes des différentes formes de l'activité enseignante se réfère aux caractéristiques sociales des publics pris en charge (1). Les travaux portant sur le travail enseignant sont désormais plus nombreux, et il est établi aujourd'hui que la question de l'exercice du métier se pose parce qu'il y a, à la fois, transformation des publics scolaires et transformation des conditions de travail dans des établissements aux fonctionnements, de surcroît, très différenciés (Felouzis, 1997 ; van Zanten, 1998). Pourtant, les chercheurs hésitent à entrer plus avant dans la question de la spécificité du travail enseignant en ZEP (2). Pourquoi cette hésitation ?

Tout d'abord, le discours officiel a quitté les horizons de l'universel abstrait pour investir celui de la singularité individuelle et territoriale (Kherroubi, Peignard, Robert, 1998). Dans les référentiels qui précisent les compétences attendues en fin de formation initiale des professeurs des écoles ainsi que celles des professeurs de collèges et lycées (3), l'activité enseignante est définie par son inscription au sein d'un établissement, avec une orientation clairement organisationnelle et systémique : on exerce, certes, un métier, mais surtout « son métier dans des établissements aux caractéristiques variables ». Il est donc important d'aborder la situation de travail des enseignants nommés en ZEP dans le cadre de l'exigence adressée à tout ensei-

1 - Nous pensons ici surtout aux travaux de J.-M. Chapoulié (*Les professeurs du secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1987), de L. Demaillé (*Le collège : crise, mythes et métiers*, Presses Universitaires de Lille, 1991) et de V. Isambert-Jamati (*Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, PUF, 1984 ; *Les savoirs scolaires*, Paris, Éditions universitaires, 1990).

2 - Dans la mesure où notre article privilégie l'activité enseignante au sein de l'établissement, nous rassemblons également sous le sigle ZEP les contextes scolaires dits « sensibles » ou « difficiles ».

3 - Note de service n° 94-280 du 25 novembre 1994 « Référentiels de compétences et capacités caractéristiques du professeur des écoles » et circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997, « Mission du professeur exerçant en collège, en LEGT ou en LP, et compétences attendues en fin de formation ».

gnant de s'adapter à la diversité de ses lieux d'exercice et à l'arrivée de nouveaux publics socialement et scolairement moins sélectionnés qu'autrefois. Certes, comme nous avons eu l'occasion de le rappeler (Kherroubi, 1997), les ZEP ont pour caractéristique d'être, dans un système scolaire massifié et unifié, des lieux d'exercice qui contribuent à mettre les enseignants en rapport avec un public presque uniformément défavorisé. En outre, les sollicitations demandant d'inventer des solutions pédagogiques et organisationnelles susceptibles de faire progresser significativement les résultats des élèves y sont particulièrement fortes, au point de donner aux enseignants le sentiment d'une « mise à l'épreuve multiforme » (Bouveau, Rochex, 1997). Mais il est clair que l'évolution des conditions d'exercice et de la définition du rôle professionnel se pose dans les mêmes termes bien au-delà des ZEP : « À l'épreuve des enjeux actuels, les conceptions du métier, note J.-L. Roger (1998), sont en plein travail ; depuis un certain temps, elles se sont adaptées, modulées, diversifiées ». L'approche théorique retenue traditionnellement met donc les ZEP en situation d'ouvrir la voie, d'être un laboratoire où s'expérimente la transformation des tâches et des rôles professionnels des enseignants. Celles-ci jouent un rôle de précurseur dans les évolutions du système éducatif, ce qui en relativise, de fait, la spécificité supposée. C'est d'ailleurs déjà dans cet esprit que la circulaire du 18 décembre 1981 affirme la nécessité d'une préparation « à caractère spécifique » pour les enseignants nommés en ZEP. L'objectif est d'engager ces derniers dans un processus de changement - et non pas de simple renforcement - de leurs pratiques pédagogiques et professionnelles que l'on définit ensuite en employant systématiquement, non pas le qualificatif de « spécifique » mais celui de « nouveau » : nouveaux modes relationnels, nouveaux modes de raisonnement, nouveaux dispositifs, nouvelles capacités.

DES POSTES SPÉCIFIQUES AUX POSTES DIFFICILES

Compte tenu de l'histoire de la mise en place des ZEP, il y a pourtant, selon nous, des enjeux professionnels et sociaux à mieux prendre en compte, les écarts entre l'exercice du métier en ZEP et l'exercice du métier dans des contextes mixtes ou plus favorisés qu'il faut tout d'abord tenter d'éclairer.

Selon les enquêtes ministérielles récentes, les enseignants des premier et second degrés, de leur côté, ont aujourd'hui largement intériorisé les variabilités des modes d'exercice du métier en fonction de la composition sociale du public de la classe ou de l'établissement. À la question : « Est-ce le même métier d'exercer en ZEP ou hors ZEP ? », les enseignants du premier degré, par exemple, considèrent majoritairement que c'est un métier assez différent ou tout à fait différent (*Les dossiers d'éducation et formations*, n° 51, 1995). En réalité, à y regarder de plus près, ce sont les enseignants hors ZEP qui répondent très majoritairement que ce n'est pas *du tout* le même

métier (57 %), ou que ce n'est pas vraiment le même (30 %) tandis que ceux qui sont en poste en ZEP en sont un peu moins convaincus (34 % et 38 %). Pour autant, ces derniers ne sont respectivement que 18 % et 8 % à répondre que le métier est à peu près le même, ou exactement le même (DEP, Note d'information n° 98-16 du 16 mai 1998). Il paraît donc important de se situer sur ce point au plus près du discours des acteurs, en considérant, comme ont pu le faire D. Glasman (1992) ou F. Dubet (1998), que la nature même du métier d'enseignant paraît être transformée, là où se concentrent des publics défavorisés socialement et de bas niveau scolaire, tellement ces nouveaux publics ont transformé les conditions de travail des enseignants. Dès lors, parler de variabilité des situations d'exercice, impose de travailler sur les points qui font que les enseignants ne se perçoivent pas dans les mêmes conditions pour faire face aux missions qui leur sont propres.

Un tel constat, qui met beaucoup plus nettement en avant les variations dans les conditions de travail des enseignants selon les contextes d'exercice et leurs conséquences sur le contenu du métier, autorise, de fait, deux interprétations relativement distinctes :

- Soit, on accepte de parler en termes de spécificité relative, en raison précisément, de caractéristiques sociales homogènes du public qui obligent à des modes de prise en charge différents, et donc on accepte certains traits distinctifs du contenu du travail en ZEP, sans que cela signifie pour autant qu'il soit un métier « autre » ou « à part ». Toute la question est alors de mieux comprendre les modalités de l'enseignement aux élèves populaires en difficulté. C'est en ce sens, par exemple, que B. Charlot (1997) pointe, concernant les inégalités sociales face à l'école, que « le problème relève des pratiques d'éducation et de formation (celles des enseignants et pas seulement elles) », en sachant que le problème clef est, fondamentalement, « le rapport des jeunes des milieux populaires à l'école et aux savoirs ». De façon relativement proche, il s'agit plus particulièrement pour nous, dans le cadre de recherches empiriques centrées prioritairement sur les modalités concrètes du travail des enseignants dans la classe et dans l'établissement, d'analyser le mode de traitement des problèmes professionnels rencontrés à partir de l'hypothèse qu'il y a recomposition, au moins partielle, de la définition des tâches et des rôles dans ces contextes locaux (4).

4 - Dans le cadre de cet article, nous nous appuyons sur des enquêtes de terrain - de type monographique - menées au cours de l'année 1994-1995 dans une école élémentaire, un collège et un lycée polyvalent accueillant un public populaire de bas niveau scolaire dans le cadre d'une recherche collective coordonnée par A. van Zanten. Le cadre théorique et certains résultats des enquêtes sont présentés dans les articles d'A. van Zanten (1997, 1998) et M. Kherroubi, E. Peignard, A. D. Robert (1997 et 1998), auxquels nous renverrons sur certains points.

• Soit, on centre principalement l'analyse sur la modification des conditions de travail, ce qui revient, à plus ou moins court terme, à insister sur les conditions difficiles d'enseignement dans les établissements accueillant un public très populaire, en adhérent, cette fois-ci, beaucoup plus au vécu subjectif des enseignants. Le regard se déplace alors des difficultés sociales et scolaires des élèves d'origine populaire aux difficultés que les enseignants rencontrent dans l'exercice de leur métier (5). On enregistre que, pour une majorité d'entre eux, être nommés en ZEP, c'est d'abord réaliser les tâches qui leur sont confiées avec moins de ressources et beaucoup plus de contraintes, bref dans des conditions de travail moins favorables, et avec des risques d'échec plus grands. Bien entendu, la plupart des observateurs en conviennent, cette vision n'est pas unanimement partagée. On admet plutôt un effet « amplificateur », – « les déboires et les satisfactions propres au métier y sont forcément décuplés par rapport à une situation d'enseignement dite normale (6) » –, mais peu de recherches se sont jusqu'à présent penchées sur les enseignants qui préfèrent travailler dans des écoles à recrutement populaire (Kherroubi, 1997; Van-Zanten, 1997b). Par ailleurs, ne l'oublions pas non plus, cette vision n'est pas, à strictement parler, une vision radicalement différente de celle des enseignants exerçant hors ZEP. F. Dubet et D. Martucelli (1996) notent par exemple que le discours des enseignants du collège apparaît souvent « plaintif et pessimiste », en raison d'un attachement à l'image mythique d'une plénitude professionnelle : « Même s'ils éprouvent du bonheur dans leur travail, rien ne les console vraiment de cette distance qui les sépare de cet idéal qui rend le témoignage de leur expérience si souvent critique, autocritique et désenchantée. » D'une part, le sentiment que les conditions concrètes du travail ne leur permettent pas d'exprimer « la figure idéalisée d'eux-mêmes » est donc loin d'être spécifique aux enseignants des ZEP, d'autre part, ils ont, eux aussi, « un discours beaucoup plus désabusé que leurs pratiques » (Moisan et Simon, 1997).

Or, il faut reconnaître que, pendant la période 1981-1992, les orientations de la politique des ZEP ont largement contribué à la montée en force d'une représentation associant de façon étroite, exercice en ZEP et conditions difficiles d'enseignement. Les ambiguïtés de l'argumentaire justifiant la nécessité d'indemnités de sujétion puis la décision, au final, d'accorder cette indemnité à tous les enseignants qui y sont nommés, en témoignent. Cette indemnité constitue, au départ, une reconnaissance institutionnelle des particularités du mode d'exercice du métier en ZEP. Il s'agit de

5 - Voir sur ce point, l'analyse que fait V. Isambert-Jamati de l'utilisation par les chercheurs de l'expression « milieu difficile » (V. Isambert-Jamati, compte-rendu de l'ouvrage *La scolarisation dans les « milieux » difficiles*, Revue Française de Pédagogie, n° 123, 1998).

6 - Voir le témoignage de S. Ramé « De la difficulté et de l'intérêt de l'observation en zone sensible », dans P. Bouveau (coord.), *Enseigner en ZEP : Quelles perspectives pour les formations ?* Actes des rencontres nationales du 23 au 23 mai à Lille-Nouveau siècle, IUFM Nord-Pas-de-Calais CRDP, 1998.

reconnaître une façon « intensive » de travailler en équipe ou en partenariat, dans une logique de projet, et donc de ne pas masquer le surcroît d'efforts et de travail, quand il existe, inhérent à la dynamique ZEP. Un des derniers rapports officiels rappelle d'ailleurs que l'indemnité correspond à des sujétions spéciales (notamment de nombreuses réunions de concertation et de coordination, déplacements de nature culturelle, etc.) pour regretter le manque d'investissement de certains enseignants dans le travail concerté (IGEN, Rapport 1993). Mais on admet aussi qu'il faut compenser une pénibilité plus grande du travail quotidien, une forme d'inégalité dans les conditions de travail ordinaires de tous les enseignants. Des éléments régulièrement évoqués mais peu « entendus » pendant la période 1981-1984 trouvent ainsi une reconnaissance officielle : la fatigue, le stress, le sentiment d'être en permanence sous tension, dans une situation de risque, d'urgence, avec, comme conséquence, un sentiment d'usure professionnelle plus rapide. C'est ainsi qu'en 1986, J.-P. Chevènement fait immédiatement suivre l'affirmation que la politique ZEP ne saurait prendre corps définitivement sans que se développent « les compétences, les qualifications et l'engagement des enseignants des zones prioritaires » – affirmation allant plutôt dans le sens d'une qualification supplémentaire – d'une présentation des moyens mis en œuvre désormais pour tenir compte « des heures de travail supplémentaires » mais aussi des « conditions particulières du travail ». Ces « conditions particulières » deviennent immédiatement après dans son discours « des difficultés particulières du travail », puis, nouveau glissement, « des conditions parfois difficile de l'exercice de leur métier » (7). Ce sont les difficultés d'exercice qui justifient les mesures prises pour faciliter les mutations hors ZEP après plusieurs années d'exercice. Conséquence du déplacement opéré, les postes ZEP, qualifiés de particuliers dans la première période, deviennent dès lors des postes « difficiles ».

UNE APPROCHE INSTRUMENTALISTE DES CONDITIONS DE TRAVAIL

Ce que l'on peut considérer comme l'angle d'approche officiel de la spécificité du travail enseignant en ZEP s'est donc construit en articulant, tant bien que mal, affirmation de principe de l'unité de la profession (présentée comme une garantie démocratique) et acceptation d'une logique de différenciation, située, elle, du côté des conditions concrètes d'exercice du métier, au plus près des difficultés rencontrées par les enseignants. Ainsi, dans le dernier rapport disponible sur le fonctionnement des ZEP, la logique de la différenciation souligne, pour l'essentiel, des tensions, voire, des contradictions que les enseignants perçoivent entre le principe d'unité et les réalités de leurs modes d'exercice : « Enseigner en ZEP n'est pas un métier différent de l'enseignement hors ZEP. Toute création d'une catégorie particulière de "professeurs de

7 - *Les zones prioritaires : bilan et perspectives*, discours tenu à Belfort le 7 février 1986.

ZEP" aurait des conséquences néfastes et peu appréciées (amplificateur de "l'effet ghetto", abandon des objectifs nationaux, écoles à deux vitesses, etc.). Cependant, les conditions d'exercice du métier ont une spécificité que nous résumerons à partir des propos des enseignants eux-mêmes. » (Moisan, Simon, 1997) Si, pour commenter ces tensions, le rapport préfère parler des « paradoxes » des conditions d'exercice spécifiques aux ZEP, certaines des impossibles théoriques et pratiques inhérentes à la position de départ sont présentées ensuite très lucidement. Comment poser à la fois que le métier rentre dans la règle générale, et vouloir ensuite aborder la question de l'évaluation de la performance professionnelle des enseignants, en terme de « compétence à faire réussir les élèves » nécessitant « un investissement très coûteux en temps et en fatigue » d'une part. Comment, après avoir présentées les « conditions d'exercice spécifiques » autour de la tension entre « la fatigue, la lassitude, tout est toujours à recommencer » – première caractéristique affichée -, et « le défi et la fierté de la réussite », ne pas retrouver, comme élément explicatif déculpabilisant de la spirale de l'« échec professionnel » d'un enseignant ou de tout un établissement, la difficulté « insurmontable » des conditions de travail, d'autre part.

Parallèlement, de 1992 à 1998 surtout, les analyses des transformations opérées sont devenues plus réalistes, plus « désenchantées » : le label ZEP, « associé à l'espoir de changement et à de fortes mobilisations, collectives et individuelles (...) serait plutôt connoté avec l'extrême difficulté, voire l'impossibilité pour l'école d'assurer sa mission et pour les enseignants d'exercer leur activité professionnelle dans des quartiers et établissements que les médias présentent complaisamment sous des dehors les plus alarmistes » (Rochex, 1997). On remarque, en tout cas, que le lien entre difficultés rencontrées et ébranlement de l'identité professionnelle est de plus en plus fortement souligné par les acteurs, mais aussi par les observateurs et par certains chercheurs au point d'introduire, en fait, un doute sur les possibilités d'y exercer le métier « d'enseignant » compte tenu de la dégradation des conditions de travail (« surcharge » des élèves venant de familles en grande difficulté sociale et des élèves en retard scolaire d'une part, montée des phénomènes d'indiscipline et de violence d'autre part). Le thème de la souffrance des instituteurs de banlieue fait son entrée en force (Careil, 1994, 1996).

Lorsqu'elle analyse les avantages liés à la notion de « qualification », L. Demailly (1987) note que le syntagme « des maîtres qualifiés » renvoie dans la presse syndicale, entre autres, au droit à certains postes et à certaines conditions de travail. Et l'on peut penser que l'impossibilité précisément d'identifier clairement le contenu d'une politique des ZEP et son mode d'accompagnement, associée à une mauvaise gestion de malaises professionnels – qui, « à défaut de pouvoir être traités en termes institutionnels ont tendance à se transformer en questionnements personnels »

(Barrère, Martuccelli, 1997) (8) – ont renforcé cette conception « instrumentaliste » des caractéristiques du poste de travail. Il est manifeste que l'acceptation officielle de définir les postes ZEP comme des postes « difficiles », autant dire comme des postes hors des normes de l'exercice normal, y a également contribué. Dès lors que l'on prend en compte la variabilité des conditions de travail, la carrière enseignante peut être analysée comme une série d'adaptations plus ou moins heureuses aux postes d'exercice sur lesquelles il est essentiel de s'interroger. À cet égard, accepter de parler de postes « difficiles » alors que ces postes étaient les plus délaissés par la profession a conduit à accepter de considérer que les difficultés d'adaptation d'une majorité des enseignants nommés en ZEP tenaient, pour une grande part, au fait que les conditions de travail – notamment les effectifs par classe – ne permettaient pas à l'enseignant d'exercer « dans un climat serein, propice aux apprentissages » (Careil, 1996). Les revendications justifiées concernant l'attribution de moyens supplémentaires spécifiques pour améliorer mais surtout modifier les conditions de travail sont devenues, dès lors, des revendications pour rétablir des conditions « normales », avec le risque d'alimenter, de fait, la perception selon laquelle les enseignants ne trouvent pas en ZEP « les conditions de faire véritablement leur métier » (9). Pour le moins, de toute façon, cette perception « instrumentaliste » des conditions de travail ne peut que renvoyer l'enseignant à avoir très vite le sentiment qu'on l'empêche de « faire bien » son travail, sentiment qui est une des causes de la souffrance au travail : « La compétence et le savoir sont hors de cause. Mais alors même que celui qui travaille sait ce qu'il doit faire, il ne peut le faire, parce qu'il en est empêché par les contraintes sociales du travail. » (Dejours, 1998)

À L'ÉCART DE LA NORME

Ainsi la focalisation actuelle sur la pénibilité des conditions de travail, considérée comme facteur de désorganisation plus ou moins extrême du fonctionnement professionnel, renvoie aussi, selon nous, à la minimisation des phénomènes conduisant à la « non-adaptation » professionnelle des enseignants aux publics populaires (mode de recrutement, mode de formation, mode d'évaluation, mode de gestion des carrières d'une part, définition de la profession telle qu'elle s'est historiquement construite pour le secondaire, et telle qu'elle s'est construite puis a évolué dans le primaire, d'autre part). Le deuil de l'illusion qu'il suffira « de faire avec ce que l'on a,

8 - A. Barrère, D. Martuccelli, « l'école à l'épreuve de l'ethnicité », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n° 75, 1997.

9 - Ce thème est très présent dans les entretiens réalisés par J. Y. Rochex (1995) et J.-L. Roger (1998) auprès d'enseignants du secondaire.

pour l'instant, mais en modifiant certains réflexes d'élitisme » (10) et en faisant appel au dévouement d'une « minorité active » d'enseignants, n'est pas vraiment fait. La prégnance des modèles traditionnels est encore très forte, dans un univers professionnel largement dominé par le prescriptif, et produisant donc essentiellement « de la mauvaise conscience et un sentiment d'incompétence professionnelle » (Demaillay, 1997). Aussi, face à ce qui se présente encore comme l'image idéale de la profession, nous pouvons repérer, à partir des enquêtes que nous avons menées auprès d'enseignants « mobilisés » (11), que le mode d'exercice du métier en ZEP se construit principalement autour du thème de l'écart, du hors normes.

Lorsque l'on se réfère aujourd'hui aux compétences des enseignants, le modèle professionnel, tel qu'il s'est concrétisé dans les conclusions du rapport Bancel, construit l'image de l'enseignant moderne efficace sur la mise en valeur des compétences relevant assez explicitement des pédagogies de la maîtrise, et avec une centration forte sur la « capacité à préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage et l'évaluer » (Robert, 1996). Ce modèle est reproduit dans les référentiels de compétences dont pratiquement tous les paragraphes, comme dans pratiquement tous les référentiels de compétences, sont amorcés par la formule « il sait », « il est capable », « il est à même de », suivie, de façon quasi systématique, par des formules indiquant que ces compétences « générales », identifiées par-delà les contextes de scolarisation, doivent s'exercer en s'adaptant aux élèves qu'il a en charge. Pourtant toute la question est au contraire d'admettre que « le rapport des jeunes des milieux populaires à l'école et au savoir » se concrétise quotidiennement dans des difficultés à répondre à la figure du « sujet apprenant » (Roger, 1998), c'est-à-dire dans des comportements faisant obstacles à la réalisation du modèle attendu, situation de fait largement occultée par l'expression floue « d'adaptation ». Et, de fait, dans les entretiens que nous avons réalisés, le passage « au contexte concret du travail en ZEP » – soit en sortant directement de formation, soit après un poste dans un établissement à public mixte ou favorisé – est plutôt présenté par les enseignants interviewés comme une série de « remises en cause » de leurs compétences les obligeant à un apprentissage, sur le tas, de compétences pédagogiques et disciplinaires « autres », plus adaptées, que comme la mise en œuvre adaptée de ces compétences.

10 - Extrait d'un entretien de Ch. Join-Lambert, collaborateur D'A. Savary, publié dans *L'École et la Nation*, n° 323, 1981, cité par P. Bouveau dans « Les ZEP et la ville. L'évolution d'une politique scolaire », in A. Van Zanten (coord), 1997 b.

11 - Voir note n° 5; précisons que « mobilisés » signifie, dans le cadre de ces enquêtes, « investis professionnellement » d'une part, « engagés dans une dynamique collective », d'autre part.

Par ailleurs, et alors même que la politique ZEP est censée ouvrir la marge d'initiatives des acteurs, les enseignants que nous avons interviewés ont le sentiment de devoir sortir du cadre prescrit pour résoudre leurs difficultés, comme le rappellent régulièrement les expressions du type, « j'ai pris sur moi », « nous avons décidé ». Même assumée positivement, une forme d'autonomie plus grande dans leur classe et dans leur établissement les met dans un certain « isolement institutionnel », en partie, au demeurant, parce que cette autonomie renforce le besoin de reconnaissance et d'accompagnement professionnels. Ce phénomène est souligné également par E. Bautier (1995) et dans le rapport de C. Moisan et J. Simon (1997). On perçoit que les formes de l'engagement professionnel en ZEP supposent une « maturité » liée au fait que l'écart constant entre travail prescrit et travail réel souligne la responsabilité propre de l'enseignant et ses rapports au métier : ses compétences techniques mais aussi ses attentes, ses exigences, ses priorités, ses choix, ses renoncements. Néanmoins, les éléments marquant la responsabilisation professionnelle, et plus globalement, l'engagement dans une professionnalisation accrue, sont étroitement mis en relation, dans leurs entretiens, avec le caractère « exceptionnel » du public pris en charge. On note que nos interviewés en poste depuis plusieurs années, surtout quand ils enseignent en primaire ou en collège, ressentent un décalage entre leurs façons d'exercer le métier, qu'ils jugent très contextualisées, et celles des enseignants hors ZEP. De façon apparemment paradoxale, par exemple, des instituteurs très engagés dans un travail collectif de préparation d'activités d'apprentissage, de conception de programmations, d'élaboration d'outils d'évaluation, qui n'hésitent pas à déclarer qu'ils se perçoivent « comme des professionnels », expriment, au détour d'une question, des doutes sur leur capacité à « être compétents ailleurs ». Quant aux enseignants expérimentés venant d'établissements au public plus favorisé nouvellement nommés, « au barème », dans le collège enquêté, ils ressentent ce type de nomination en cours de carrière comme un manque de reconnaissance de leurs compétences par les autorités administratives (van Zanten, 1997). Dans le ressenti au moins, les habitus professionnels - « schèmes d'actions, de perceptions, d'évaluation, de pensée implicites » (Perrenoud, 1994) sont clivés.

Enfin la crainte d'être à l'écart existe dès qu'il y a élargissement du rôle traditionnel. On s'aperçoit que le fait que « les enseignants des écoles et des collèges ne sont pas sûrs de faire le même métier qu'avant » (Glasman, 1992), vient aussi de la variété et la diversité des tâches supplémentaires non intégrées encore clairement dans la logique professionnelle enseignante (« Les professionnels sont sollicités aux limites de leur compétence et de leur rôle professionnel », Bouveau et Rochex, 1997). L'interrogation sur la nature du métier est constamment présente, avec un souci soit de s'assurer que l'on est bien dans des modes de faire légitimes, soit de le justifier.

UNE QUESTION DE COMPÉTENCE

Je voudrais à présent montrer en quel sens et avec quels effets la volonté exprimée et affichée de plus en plus fortement de prendre pour objet de réflexion « les compétences mobilisées et à mobiliser en ZEP » contribue à un renouvellement des questionnements permettant d'aborder différemment l'idée de spécificité du travail enseignant en ZEP.

Ce thème a pris une place centrale dans les débats organisés suite à l'annonce ministérielle d'une relance des ZEP, notamment dans les rencontres et assises nationales (mai 1997 et juin 1998), où se sont confrontés les points de vue des acteurs, des décideurs, de chercheurs, engagés dans la dynamique ZEP (12). Dans son introduction aux rencontres nationales, P. Bouveau indique très nettement qu'il faut s'interroger sur un certain nombre de situations personnelles et professionnelles qui peuvent faire des conditions d'exercices un « métier à risque », ou pour le moins « en tensions » quasi permanentes, mais également un « métier hors normes ». La médiation de la responsabilité enseignante est clairement désignée, et sur la base de ce constat, l'idée d'une « consolidation professionnelle » nécessaire, impulsée.

Ni l'objectif de mieux armer les enseignants professionnellement, ni l'usage extensif de la notion de « compétence » ne sont vraiment nouveaux. Il y a cependant une appropriation de préoccupations liées à cette notion vis-à-vis desquelles le milieu enseignant se montrait très réservé. Il est permis de penser que des objets particulièrement sensibles, comme la recherche de l'adaptation à la tâche, la recherche d'efficacité, ou bien comme la nécessité d'accepter une part de redéfinition des tâches à accomplir en fonction du contexte scolaire se verbalisent dans des lieux où ces exigences sont les plus problématiques. Il est alors important de souligner les déplacements qui en résultent. Dans la suite des travaux de L. Demailly (1986) puis de J.-Y. Rochex (1995), on peut admettre que le passage de la notion de qualification à la notion de compétence a inclus à la fois une définition des capacités requises par les nouvelles conditions du métier et une forme d'adaptation à l'évolution des publics scolaires, des structures scolaires, et des transformations des objectifs. L'accent est mis sur les capacités « pratiques » – entendues comme mise en œuvre de l'enseignement à des élèves concrets, dans la classe et dans la relation pédagogique

12 - Pour les rencontres nationales de Lille, voir note n° 7 ; Les assises nationales des ZEP se sont déroulées à Rouen les 4 et 5 juin 1998. Nous avons été chargés d'organiser les débats de la table ronde intitulée « Quelles compétences pour les enseignants et les autres personnels ? ». Notre réflexion s'appuie donc, pour une large part, sur les débats qui ont eu lieu à cette occasion, et dont on peut retrouver la trame dans la publication des actes de ces assises (*Relance de l'éducation prioritaire*, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie).

(Felousis, 1997), mais aussi sur le processus de redéfinition de la compétence enseignante qui se joue autour du traitement explicite de trois composantes essentielles, à savoir la dimension éthique, la dimension organisationnelle et la dimension pédagogique et didactique. Ces trois composantes ne révèlent pas des dimensions radicalement nouvelles, mais apparaissent à présent dans le cadre des compétences attendues en fin de formation initiale et progressivement maîtrisées grâce à la pratique de l'enseignement.

En mettant plus explicitement au centre des préoccupations l'adaptation aux postes en secteurs ZEP, on s'aperçoit que les attentes de formation formulées privilégient deux composantes de la situation de travail : la dimension disciplinaire (le contrôle des relations avec les élèves), et la dimension collective.

Les propos tenus concernant la dimension disciplinaire soulignent, quant à eux, l'accentuation quasi incontournable des problèmes de contrôle des élèves dans les conditions traditionnelles de fonctionnement des classes et des établissements. La demande d'une consolidation professionnelle correspond à une rupture avec la culture professionnelle héritée qui donne à la discipline un statut paradoxal. Une discipline « normale », dont on suppose qu'elle est à la portée de tous les enseignants ayant reçu quelques conseils en formation après un ou deux ans d'exercice, est en effet exigée. Cette exigence devient donc un indicateur fort (et parfois exclusif) de la compétence professionnelle. Obtenir l'ordre minimum d'une vie de classe, c'est-à-dire une classe qui tourne et des rapports globalement satisfaisants avec les élèves, c'est tout d'abord, pour un enseignant, s'assurer de sa capacité « naturelle » à exercer ce métier. Dans les débats évoqués, les contextes ZEP sont au contraire explicitement présentés comme des lieux où ce contrôle des élèves se pose de façon particulièrement aiguë en fonction des caractéristiques sociales scolaires des élèves. Il est clair que les dérapages dans la classe concernent les enseignants les moins expérimentés – les débutants dans le métier (13) et ceux nommés depuis peu dans une ZEP –, mais aussi les enseignants les plus anciens, surtout au niveau du collège. Les « problèmes de discipline » sont pointés comme problèmes professionnels « spécifiques » à mieux penser et à mieux « professionnaliser ». On perçoit, de surcroît, que la « professionnalisation » de cette dimension disciplinaire est d'autant plus importante qu'il y a eu une accentuation de la dimension relationnelle et psychoaffective du métier. Pour une majorité d'enseignants, le métier retrouve sa grandeur et sa légitimité dans les satisfactions éprouvées dans l'espace privé de la classe. Cette

13 - On sait, par exemple, que la moitié des professeurs des écoles débutants, après deux ans d'exercice en ZEP, se disent confrontés « souvent » ou « très souvent » aux problèmes de discipline avec les élèves alors que 67 % des professeurs débutants hors ZEP disent y être confrontés « peu souvent » ou « jamais » (DEP, note d'information 97. 25, 1997) alors que le primaire est considéré comme le niveau d'enseignement le mieux protégé.

conception est très largement dominante chez les enseignants du primaire. Quant aux enseignants du secondaire, dont l'identité professionnelle reste plus fondée sur la transmission des connaissances, 67 % d'entre eux parlent de leurs relations aux élèves lorsqu'il s'agit d'exprimer leurs motifs de satisfactions (DEP, note d'information 95.32, 1995).

Enfin, à partir des problèmes de discipline, ce sont aussi les représentations qu'ont les enseignants des élèves populaires et les interprétations qu'ils font de leurs comportements et de leurs difficultés scolaires qui deviennent explicitement « à professionnaliser ». De façon significative s'est fortement exprimé, du côté des enseignants, un besoin d'être mieux formé à la relation et à la communication. Or, la volonté d'arriver à mieux comprendre les élèves, à mieux les connaître, à les écouter, traduit un besoin de réconciliation avec des élèves aux qualités et aux comportements éloignés de ceux attendus et valorisés par les enseignants. En d'autres termes, il faut des dispositifs, des démarches, – en formation et dans les établissements scolaires –, pour créer les liens de proximité, de confiance, les attitudes et les attentes positives indispensables au fonctionnement de la relation pédagogique et didactique.

La seconde dimension privilégiée est celle du travail collectif. Les « compétences nouvelles » à construire sont celles qui font entrer dans une dynamique collective et qui arment pour un autre mode de fonctionnement quotidien : apprendre à travailler en équipe, sur projet, en portenariat. Sur ce point, la spécificité est marquée en mobilisant le thème de l'urgence. Tout en regrettant la faible part prise par ces apprentissages dans la formation initiale, on propose, par exemple, de diversifier et d'infléchir les parcours de formation afin de former plus particulièrement à ces compétences dans certains parcours – intitulés « travailler en établissements difficiles » ou « travailler en banlieues » –, ce qui laisse entendre que ces compétences sont plus ou moins accessoires selon les contextes d'exercice. Plus explicitement encore on envisage d'organiser des modules consacrés à ces apprentissages pour les groupes de stagiaires volontaires ou connaissant leur affectation. Dans les deux cas, ce sont des établissements « difficiles » où une dynamique collective s'est mise en place, et c'est donc leur capital d'expériences et de réflexion qui est ici reconnu. Or, dans ces établissements, l'entrée dans la dynamique collective s'appuie explicitement, notamment, sur la perception, par les enseignants, que les tâches traditionnellement liées à la conduite d'une classe ne suffisaient pas à traiter les problèmes posés par la concentration des publics à recrutement populaire.

Il nous semble par ailleurs, pour conclure, que la teneur de ces débats permet d'affiner l'hypothèse formulée plus haut d'une accélération de l'appropriation d'une approche du métier en termes de compétences en raison de la prise de conscience d'une adaptation nécessaire du métier aux conditions particulières d'exercice. D'une part, lorsqu'ils abordent la gestion de la relation aux élèves et l'inscription dans une

démarche collective, les enseignants ne sont pas seulement au plus près des obstacles rencontrés, ils désignent aussi les biais par lesquels s'enclenche, dans les pratiques quotidiennes, leur engagement dans un mode d'exercice du métier plus adapté. Autrement dit, en posant la question de la qualification professionnelle à partir des spécificités perçues, décrites, des pratiques de contrôle ou d'apprentissage existantes, le questionnement sur les compétences à mobiliser ne s'articule plus, pour eux, sur des modèles extérieurs prescrits, mais sur les répanes professionnelles qu'ils construisent, ou, au minimum, sur leur propre identification des problèmes professionnels à mieux surmonter. Il devient alors possible d'interroger la façon dont les procédures adoptées se situent en continuité ou en discontinuité avec la configuration traditionnelle de l'activité enseignante. Il devient de surcroît possible d'analyser les conséquences des procédures d'adaptation engagées du point de vue de la gestion de la relation aux élèves sur la définition du métier d'enseignant et de ses responsabilités propres, sans entrer, de façon simpliste, dans une logique de disqualification ou de marginalisation de certaines de leurs pratiques professionnelles. D'autre part, l'insistance sur le travail collectif peut être perçue comme un refus de concevoir la nécessité d'une consolidation professionnelle dans le cadre d'une évaluation critique strictement individuelle. On le sait, l'adoption de la logique de la compétence, fait parler la responsabilité de l'acquisition et de l'entretien de la compétence, sur les individus. Le sujet individuel est au centre, d'où un statut d'acteur beaucoup plus affirmé, mais dans une perspective de construction individuelle de son « employabilité ». La non-adhésion à cette perspective nous semble pouvoir expliquer une ouverture plus grande, dans les propos des enseignants, aux bénéfices d'une culture d'établissement. Et, une nouvelle fois, il s'agit de souligner dans cette démarche, leur volonté que le passage à de nouvelles normes du métier, notamment dans les secteurs où l'efficacité professionnelle et résultats des élèves sont étroitement liés, soit investi d'une intentionnalité dotée de sens pour les élèves mais aussi pour les enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER E. et al. (1995). – *Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité*, Paris, L'Harmattan.
- BOUVEAU P., ROCHEX J.-Y. (1997). – *Les ZEP, entre école et société*, Paris, CNDP-Hachette Education.
- 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-formation*, n° 106, pp. 8-26.
- CHARLOT B. (1994). – « La territorialisation des politiques éducatives, une politique nationale », in B. Charlot (coord.), *L'école et le territoire, nouveaux aspects, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin.

- DEMAILLY L. (1987). – « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du travail*, XXIX, 1, pp. 59-69.
- DEMAILLY L. (1997). – « Construire des réseaux coopératifs », in A. van Zanten (coord.), *La scolarisation dans les « milieux difficiles »*, Paris, INRP.
- DUBET F., MARTUCCELLI D. (1996). – *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DUBET F. (1998). – « Les nouveaux publics scolaires », *Cahiers français*, Paris, La documentation française, n° 285, pp. 50-55.
- FELOUSIS G. (1997). – *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF.
- GLASMAN D. (en collaboration) (1992). – *L'École réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, Paris, L'Harmattan.
- 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.
- KHERROUBI M., PEIGNARD E., ROBERT A. D. (1997). – « Des enseignants et des établissements mobilisés. Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome », *Carrefours de l'éducation* (1^{re} partie), n° 3, pp. 60-74.
- KHERROUBI M., PEIGNARD E., ROBERT A. D. (1998). – « Des enseignants et des établissements mobilisés. Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome » (2^e partie), *Carrefours de l'éducation*, n° 6, pp. 42-62.
- MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective (1995). – « Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant », *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n° 51, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.
- MOISAN C., SIMON J. (1997). – *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, Paris, INRP.
- PERRENOUD PH. (1994). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PAYET J.-P. (1998). – « La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école », *Revue Française de Pédagogie*, n° 123, pp. 21-34.
- PROST A. (1985). – *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil.
- ROCHEX J.-Y. (1995). – « Transformations institutionnelles et logiques de la professionnalisation des enseignants », *Recherche et formation*, n° 20, pp. 45-58.
- ROCHEX J.-Y. (1997). – « Les ZEP : un bilan décevant », in J.-P. Terrail (coord.), *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute.
- ROGER J. L. (1998). – « Peut-on empêcher les profs de penser leur métier ? », *Société française*, n° 10 (60).
- VAN ZANTEN A. (1997). – « les carrières enseignantes dans les collèges "difficiles" », in J. Boudon, *Éducation et formation : recherche et politiques éducatives*, Paris, éd. du CNRS.
- VAN ZANTEN A. (1998). – « Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements », in Bourdoncle R., Demailly L. (coord.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.