Thèse

Pour obtenir le grade de

Docteur d'Aix-Marseille Université

Ecole doctorale 356 : Cognition, Langage, Education

Spécialité : Sciences de l'Education

Présentée et soutenue publiquement par

Caroline HACHE

Le 11 avril 2016

Les enseignants face à la réussite scolaire des élèves de ZEP

Volume 1 / 2

Jury

Mme Fatima CHNANE DAVIN, présidente du jury

Maître de conférences HDR, Aix-Marseille Université

M. Marc DEMEUSE, rapporteur

Professeur des universités, Université de Mons (Belgique)

M. Patrick RAYOU, rapporteur

Professeur des universités, Université Paris 8

M. Benjamin CASTETS-FONTAINE, membre du jury

Maître de conférences, Université de Franche-Comté

M. Jean RAVESTEIN, directeur de thèse

Professeur des universités, Aix-Marseille Université

« *L’étudiant n'est pas un vase qu'on remplit, mais un feu qu'on allume* »

Montaigne

« Tu me dis, j’oublie. Tu m’enseignes, je me souviens. Tu m’impliques, j’apprends. »

Benjamin Franklin

Résumé

Les professeurs des écoles, enseignant dans les milieux défavorisés, doivent faire face à la forte hétérogénéité des niveaux de leurs élèves, à la grande difficulté scolaire de beaucoup d'entre eux et aux problèmes de discipline plus fréquents qu'ailleurs. Pourtant, dans ces zones d'éducation prioritaire (ZEP), il existe des élèves en grande réussite scolaire (EGRS).

Notre thèse apporte un éclairage sur la profession enseignante face à la réussite scolaire en ZEP. Nous nous intéressons à la perception des EGRS qu'ont les enseignants à travers l'analyse de leurs déclarations autour du quotidien avec ces élèves. Cette étude se propose d'explorer : 1/ leurs définitions d'un EGRS ; 2/ leurs déclarations autour des dispositifs mis en place pour les EGRS ; 3/ leurs avis sur des changements dans la vie de la classe liés à la présence des EGRS. Notre étude donne la parole aux enseignants à travers leurs réponses à un questionnaire à échelle nationale à destination de l'ensemble des professeurs des écoles exerçant dans les établissements classés ZEP en France ainsi qu'à à travers leur discours lors d'entretiens directifs menés avec dix d'entre eux travaillant dans le 15ème arrondissement de Marseille. Nous analyserons les réponses des 2490 questionnaires exploitables et des dix entretiens réalisés, de manière quantitative et qualitative.

La plupart des répondants s'accordent à dire qu'un EGRS est un élève sage, à l'écoute et qui participe en classe. Mais notre analyse met en évidence que malgré des standards d'évaluation fournis par l'institution (évaluations départementales et nationales), les enseignants ne sont que 9% à les utiliser pour évaluer la grande réussite de leurs élèves. 49% d'entre eux préfèrent se référer à leur propre évaluation, qualifiée de subjective et non institutionnelle. La personnalité des enseignants ressort également à travers un effet maître important, où de nombreuses variables caractérisant ces professionnels influencent leur définition des EGRS ainsi que leurs pratiques pédagogiques. A travers leurs déclarations, les enseignants décrivent le caractère particulier des EGRS, qui, grâce à leur acquisition plus rapide de connaissances, sont perçus comme des auxiliaires pédagogiques, prenant une part importante dans les actions conjointes. Le danger d'une instrumentalisation des EGRS au profit des élèves en difficulté est pointé par nos analyses, quitte à pénaliser leur propre acquisition de savoirs. Cela entre en dissonance avec la volonté par ailleurs affirmée des enseignants de garder un haut niveau d'exigence pour les EGRS présents dans leur classe.

Mots-clés : milieu social – éducation prioritaire – enseignants – grande réussite scolaire

Abstract :

The French government designated schools in deprived areas as « Educational Priority Areas » (EPAs). Primary school teachers working in EPA have to deal with a high heterogeneity in children's levels. Moreover, violent behaviours and discipline maintenance are massive issues that are more frequent than in other areas in France. However, some children are high-performing pupils (HPPs) in EPAs as well.

This work aims to investigate the perspective of primary school teachers facing high performance at school in EPA.

We conducted a national survey of primary school teachers in EPAs, by a questionnaire online, and then performed led-interviews of teachers working in an EPA in Marseille. We focused the analysis of these declarative data in order to determine (1) the definition of a HPP, (2) the devices set up for HPPs, and (3) the impact of HPPs on the class.

2490 teachers responded to the national survey and ten personal interviews were performed. Most of the respondants agreed that HPPs are wise, listening and they participate. Although standards of evaluation are supplied by the institution (departmental or national evaluations), only 9% of respondant declared to use them as first criterion to estimate the success of their pupils and 49% prefered to refer to their own evaluation. Thus, the definition of HPPs is mostly based on teacher-related criteria than institution. Interestingly, the personnal characteristics of the professional influences their HPP's definition as well as their education practices, which highlight an important teacher effect toward HPPs. Finally, teachers considered HPPs as educational auxiliaries, having a key role during shared actions. Our research hightlight the teachers dilemna between the instrumentalization of HPPs for the benefit of the pupils in difficulty, which in a way is penalizing their own acquisition of knowledges, and their will to keep high-standard teaching objectives for the HPPs in their class.

Key-words : social environment – priority education – teachers – school achievement

Table des matières

Résumé 1

Abstract : 2

Remerciements 9

Sigles 11

Expressions 14

Avant-propos 15

Introduction 18

Prologue 25

Choix du milieu 26

Description des élèves observés 27

Etudes exploratoires 27

Etude exploratoire 1 28

Etude exploratoire 2 35

Discussion 37

Conclusion 41

Problématique de la thèse 42

PREMIERE PARTIE : Champ de la recherche 44

1. Le quotidien dans les ZEP 45

1.1 Histoire des ZEP/politique générale 45

1.1.1 Un point sur le lexique 45

1.1.2 L'histoire des ZEP et le partenariat avec les textes officiels 47

1.1.3 La carte de l'éducation prioritaire 50

1.1.4 Les critères de définition des ZEP 50

1.1.5 Description d'une zone particulière : le cas des 15ème et 16ème arrondissements de Marseille. 52

1.2 Le contexte d'exercice du métier 54
1.2.1 La difficulté scolaire 54
1.2.2 La forte hétérogénéité 56
1.2.3 L'absentéisme 56
1.2.4 Les problèmes de discipline et de violence à l'école primaire 57
Conclusion 61
2. La réussite scolaire 63
2.1 Du point de vue de l'institution, du système 63
2.2 La relativité du terme « réussite » 64
2.3 Les trajectoires scolaires atypiques 65
2.3.1 Les méshéritiers 65
2.3.2 Les réussites paradoxales 65
Conclusion 67
2.4 Les politiques d'excellence 67
2.4.1 Discrimination positive 67
2.4.2 Internat d'excellence 68
2.4.3 Initiatives des prépas et des grandes écoles 68
2.5 Le prisme des EGRS 71
Conclusion 73
Conclusion du champ de la recherche 73
DEUXIEME PARTIE : Cadre théorique 75
3. Une approche à partir de concepts sociologiques 76
3.1 L'école est-elle égalitaire ? La théorie du déterminisme social 76
3.2 Le capital culturel, concept clé de la théorie du handicap socio-culturel 77
3.3 Critique de ces deux théories 78
3.4 Les habitus et le rapport au savoir 79
Conclusion 80

4. La nécessité d'une approche didactique 82
4.1 Qu'entend-on par didactique ? 82
4.2 Les différents concepts empruntés 83
Conclusion 88
Conclusion de fin de cadre théorique 89
TROISIEME PARTIE : Méthodologie 90
5. Déroulement de la recherche 91
5.1 Premier dispositif : Le questionnaire 91
5.1.1 Le choix de l'outil questionnaire 91
5.1.2 Déroulement de la recherche 93
5.1.3 Description de notre population 95
5.1.4 Les différentes analyses et le choix des outils Sphinx et Iramuteq 96
5.2. Deuxième dispositif : Les entretiens directifs ouverts 98
5.2.1 Justification du choix de l'entretien directif ouvert 98
5.2.2 Déroulement des entretiens 98
5.2.3 Description des répondants 99
5.2.4 Profil des enseignants interrogés 100
5.2.5 Les différentes analyses et le choix d'Iramuteq 100
5.2.6 Les entretiens directifs ouverts de chaque enseignant 102
6. Qui sont-ils ? 103
6.1 Un point sur le vocabulaire 103
6.2 Les résultats scolaires des élèves en ZEP 105
6.3 Le sens de l'école et le rapport au savoir des EGRS 106
6.4 Comment les enseignants définissent les EGRS ? 107
6.4.1 Des critères pour définir les EGRS 107
6.4.2 Une affirmation de l'absence d'EGRS dans certains établissements 109

6.4.3 La description de ce qu'est un EGRS en fonction des avantages et des inconvénients à en avoir en classe 110

6.4.4 Les variables propres aux enseignants agissant sur leur définition d'un EGRS ... 112

6.4.5 L'avis des enseignants lors des entretiens 113

Conclusion de fin de chapitre 117

7. D'où viennent-ils ? 121

7.1 Le rapport à la famille 121

7.1.1 Les familles des milieux défavorisés 126

7.1.2 Une question de culture 133

7.1.3 Le rapport à la langue / au vocabulaire 136

7.2 Le rapport au milieu 138

7.2.1 Le quartier, milieu dans lequel évoluent les EGRS 142

7.2.2 La mixité sociale 146

Conclusion de fin de chapitre 148

8. Influence du milieu scolaire sur le quotidien des EGRS 150

8.1 Le quotidien des enseignants dans une classe de ZEP 150

8.1.1 Etre enseignant en ZEP 151

8.1.2 La grande hétérogénéité au sein d'une même classe 159

8.1.3 La grande difficulté scolaire 167

8.1.4 La gestion des problèmes de discipline 174

Conclusion 182

8.2 Le quotidien des EGRS dans une classe de ZEP 183

8.2.1 Influence des pairs sur les EGRS 185

8.2.2 Influence de l'enseignant sur les EGRS 198

Conclusion 207

Conclusion de fin de chapitre 209

9. Ce que mettent les enseignants en place pour les EGRS 212

9.1 Les adaptations pédagogiques 212
9.1.1 Les dispositifs fréquents 212
9.1.2 Le temps spécifique 214
9.1.3 Un plus haut niveau d'exigence 215
9.1.4 Une différenciation vers le haut 216
9.1.5 L'autonomie 217
9.1.6 Le tutorat 219
9.1.7 Le passage anticipé 222
9.1.8 Plus De Maitre Que De Classes (PDMQDC) 237
9.1.9 Les caractéristiques de l'enseignant ayant un effet sur ses pratiques pédagogiques 238
9.1.10 Un suivi particulier 249
9.1.11 Ce que cela coûte aux enseignants 250
Conclusion 252
9.2 Les effets-établissement et l'enseignement efficace 254
9.2.1 La relation entre enseignant et élèves 256
9.2.2 Les pratiques de classe déclarées similaires à l'enseignement efficace 258
Conclusion 259
Conclusion de fin de chapitre 260
10. Que change la présence d'EGRS dans une classe selon les enseignants ? 263
10.1 Quand les élèves EGRS sont présents dans la classe 263
10.1.1 Présence d'EGRS durant l'année en cours 264
10.1.2 Présence d'EGRS depuis son arrivée dans l'établissement 265
10.1.3 Nombre moyen d'EGRS par classe 267
Conclusion 269
10.2 Les avantages pour l'enseignant et pour les autres élèves 270
10.2.1 Avantages d'avoir des EGRS dans sa classe 270

10.2.2 Les EGRS font avancer le temps didactique et les apprentissages 271

10.2.3 Le tutorat 271

10.2.4 Avantages personnels pour l'enseignant 272

Conclusion 273

Conclusion de fin de chapitre 274

QUATRIEME PARTIE : Discussion finale 276

Conclusion 285

Perspectives 290

Liste des textes officiels cités par ordre alphabétique 292

Lois d'orientation 292

Décrets 292

Bulletins Officiels 293

Rapports 296

Notes d'information du ministère de l'éducation nationale 296

Bibliographie 299

Table des illustrations 312

Index des auteurs 315

Index thématique 319

Remerciements

Mes remerciements vont en premier lieu à mon directeur de thèse, M Jean Ravestein. Je le remercie d'avoir accepté de diriger cette thèse, pour ses conseils, sa patience, sa disponibilité et sa rigueur qui ont permis l'aboutissement de ce travail. Je remercie également tous les membres de l'équipe EFE et les participants aux différents séminaires au cours desquels j'ai présenté mes travaux. Leurs critiques et nos échanges m'ont enrichie et m'ont permis d'améliorer ma réflexion.

Je voudrais remercier Mme Chnane Davin, M. Rayou, M. Demeuse et M. Castets-Fontaine de m'avoir fait l'honneur d'accepter de porter de l'intérêt à mon travail.

Je remercie également mes collègues, celles qui se reconnaitront dans ces lignes, qui ont subi mes prétests avec le sourire. Elles ont été les premières avec qui j'ai pensé mon questionnement. Elles ont surtout partagé ce qui était mon obsession : la grande réussite des élèves de nos écoles en ZEP. Leur expérience et leur confiance dans leurs confessions m'ont permis de savoir que je n'étais pas la seule à m'interroger. Merci également à tous ces enseignants qui ont pris le temps de répondre au questionnaire que j'ai envoyé, et tout particulièrement aux dix enseignants qui m'ont accueillie au sein de leur école pour les entretiens. J'ai rencontré des enseignants impliqués et investis dans leur rôle. Leurs élèves ont beaucoup de chance.
Ces élèves, dont la liste des prénoms ne pourrait tenir sur une page. Cette thèse, c'est à eux que je la dédie, ainsi qu'à leur famille. Combien d'enfants extraordinaires j'ai rencontrés, de familles et de parents qui ont partagé une partie de ma vie pendant sept ans dans cette école qui m'a vu débutée en tant que professeur des écoles. Les mots me manquent pour décrire ce lien indestructible qui me relie à chacun d'eux, pour expliquer cette implication et cette application que j'ai eues à leur faire classe chaque jour de l'année scolaire. Ils sont et resteront ma première source de motivation dans tous mes travaux de recherche. Ils ont été mon moteur pour me remettre en question, me dépasser, me renouveler, … Je les remercie pour ce qu'ils sont, je remercie les parents pour la confiance qu'ils m'ont accordée en confiant leurs enfants, et également pour certains, une partie de leur vie.

Je remercie ici tous mes amis qui, inlassablement, me demandaient durant cette longue période : « alors, tu en es où de ton projet de thèse ? » Ils écoutaient les nombreux revirements de situation. Ils ont compris que ce projet était important pour moi et ont su excuser parfois mon

caractère absent, surtout ces derniers mois. Merci à celles et ceux qui ont endossé la dure tâche de relecteurs. Ils m'ont été d'une aide immense.

A partir de maintenant, mes pensées se tournent vers ma famille, qui a cette qualité exceptionnelle d'être présente à chaque instant important de ma vie, que ce soit dans la joie, le doute ou la difficulté. J'ai su trouver, et je sais que je trouverai toujours auprès de mes parents le réconfort nécessaire à bien des moments de mon aventure. Ils ont su être à l'écoute, sont restés attentifs malgré mon flot de paroles qui n'arrivait pas à s'arrêter. Ils m'ont conseillée, sans imposer. Ils se sont intéressé réellement à ce que je faisais et surtout ils m'ont toujours encouragée et soutenue dans mes décisions. Je ne les remercie peut-être pas assez pour tout cela et je pense que ces lignes sont l'occasion de le reformuler à nouveau : MERCI.
Notre tribu ne s'arrête pas là et je continuerai, dans l'ordre de la fratrie, à remercier mon grand frère, mon modèle. J'ai eu la chance qu'il trace ce chemin avant moi et qu'il m'accompagne, malgré la distance physique, à anticiper, voire à éviter les obstacles qu'il avait hélas dû affronter seul auparavant. Je ne sais pas s'il sait à quel point son aide fut sécurisante car je savais qu'il était un des rares à savoir par où j'étais en train de passer.
La petite dernière, ma petite sœur, ma protégée. Elle m'a ouvert les portes de son milieu, m'a offert son bureau comme lieu d'écriture et de réflexion. Elle a créé autour de moi une bulle où elle empêchait quiconque de pénétrer pour ne pas me déranger. Elle a permis des pauses rafraichissantes durant ces nombreuses journées d'enfermement. Je remercie ma sœur d'être là, toujours et à chaque instant, de partager ma vie et d'être un pilier de celle-ci.

Je clôture ce tour d'horizon avec la personne qui partage ma vie depuis bientôt quatorze ans. Les quelques lignes que je me suis restreinte à faire ici ne me permettront pas de développer tout ce que j'aurais à lui dire. Il a, à sa manière, participé plus qu'il ne le pense à la réussite de ce projet. Sa vision de la vie, tellement différente de la mienne, me remet perpétuellement en question et m'oblige à m'interroger, à savoir réellement le pourquoi de mes choix. Elle m'enrichit autant qu'elle me déstabilise. Notre relation est unique et difficile à qualifier. Alors, pour faire synthétique : merci d'être à mes côtés. Avec la fin de cette aventure, une grande place se libère pour de nouvelles autres que je souhaite partager avec toi.

Sigles

APAE : outil d'Aide au Pilotage et à l'Autoévaluation des Etablissements.

APC : Activités Pédagogiques Complémentaires

AED : Aide aux Elèves en Difficulté

ASEH : Aide à la Scolarisation des Elèves Handicapés

AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire

- AVS i : Auxiliaire de Vie Scolaire pour l'aide individuelle
- AVS Co : Auxiliaire de Vie Scolaire Collectif

CEP : Convention Education Prioritaire

CLIN : Classe d'Initiation pour Non francophone (nouvellement nommée UPE2A)

CLIS : Classe pour l'Inclusion Scolaire. Il existe quatre sortes de CLIS[1]

- CLIS 1 : Classes destinées aux élèves dont la situation de handicap avec troubles des fonctions cognitives ou mentales. En font partie les troubles envahissants du développement ainsi que les troubles spécifiques du langage et de la parole.
- CLIS 2 : Classes destinées aux élèves en situation de handicap auditif avec ou sans troubles associés.
- CLIS 3 : Classes destinées aux élèves en situation de handicap visuel avec ou sans troubles associés.
- CLIS 4 : Classes destinées aux élèves en situation de handicap moteur dont font partie les troubles dyspraxiques, avec ou sans troubles associés, ainsi qu'aux situations de pluri-handicap.

CP'ENA : Classe Préparatoire au concours d'entrée à l'ENA

CPES : Classe Préparatoire aux Etudes Supérieures

CPGE : Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles

CRI : Cours de Rattrapage Intégré (pour les ENAF)

CSP : Catégorie Socio-Professionnelle

CVRS : Cercle Vertueux de la Réussite Scolaire[2]

CUCS : Contrat Urbain de Cohésion Sociale

DPC : Doctorant-Praticien-Chercheur[3]

DRE : Dispositif de Réussite Educative

ECLAIR : Ecole Collège Lycée pour l'Ambition l'Innovation et la Réussite

EDV : Enfant Du Voyage

[1] http://www.education.gouv.fr/cid42618/mene0915406c.html (consulté le 6 juin 2015)
[2] Castets-Fontaine, 2011
[3] Saint-Martin (de), Pilotti, & Valentim, 2014

EGRS : Elève en Grande Réussite Scolaire. Dans cette thèse, nous trouverons les expressions grande réussite scolaire, très grande réussite scolaire, excellence scolaire. Pour une lecture facilitée, nous avons regroupé ces expressions sous l'abréviation EGRS pour parler de la plus grande réussite scolaire de certains élèves en zone d'éducation prioritaire.

ENA : Ecole Nationale d'Administration

ENAF : Elève Nouvellement Arrivé en France

ESEP : Enseignant Supplémentaire dans l'Education Prioritaire

GS : Grande Section (classe de maternelle)

IEP : Institut d'Etudes Politiques

IEPEI : Programme d'Etude Intégrée aux IEP

IGEN : Inspecteur Général de l'Education Nationale

ITR : Poste de remplaçant

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maitres

MAP : Modernisation de l'Action Publique

MASEP : Maintien Accompagnement Social Et Professionnel

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

Maître G : Le travail d'un maître G consiste à faire évoluer le rapport de l'élève à l'école : lui donner envie d'apprendre, l'aider à dépasser ses craintes, à avoir confiance en lui, l'aider à ajuster ses conduites corporelles, émotionnelles et intellectuelles[4].

Maître E[5] : L'action du maître E se situe sur deux axes complémentaires : la prévention et la remédiation.

MEN : Ministère de l'Education Nationale

MS : Moyenne Section (classe de maternelle)

PARE : Projet d'Aide à la Réussite des Elèves

PDMQDC : dispositif Plus De Maitres Que De Classes

PE : Professeur des Ecoles

PES : Professeur des Ecoles Stagiaire

PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Educative

PRE : Projet de Réussite Educative

PS : Petite Section (classe de maternelle)

[4] http://www4.ac-lille.fr/~iabethune2/file/MaitreG_RASED.pdf (consulté le 6 juin 2015)
[5] http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/fname_specificite_des_me.pdf (consulté le 7 juin 2015)

PTAL : Dispositif parisien PSR-PTAL (Paris Santé Réussite). Dispositif de lutte contre l'illettrisme qui associe professionnels de la santé (médecin, psychologue, orthophoniste) et de l'éducation (enseignants, conseillers pédagogiques, inspecteurs)[6].

QI : Quotient Intellectuel

RAR : Réseau Ambition Réussite

RASED : Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficulté

REP : Réseau d'Education Prioritaire

RRS : Réseau de Réussite Scolaire

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

SESSAD : Service d'Education Spéciale et de Soins A Domicile

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

ULIS : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire

UPE2A : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

USEP : Union Sportive des Ecoles Primaires

ZEP : Zone d'Education Prioritaire. Nous utiliserons ici régulièrement le terme de ZEP même si ce n'est plus la dénomination « officielle » utilisée actuellement. La dénomination ZEP a été remplacée par celle de RAR, de REP et aujourd'hui de REP+. Mais le terme de ZEP reste l'appellation la plus parlante pour une majorité de personnes. Nous prendrons cette dénomination non pas sous la nomination du ministère pour définir politiquement certaines zones mais bien pour sa signification : zones d'éducation prioritaire en France.

ZIL : Zone d'intervention localisée. Il s'agit d'une des anciennes appellations pour définir les enseignants titulaires remplaçants.

[6] http://www.cndp.fr/crdp-paris/IMG/article_PDF/article_a29785.pdf (consulté le 6 juin 2015)

Expressions

Cycle : La scolarité d'un enfant est organisée en cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation. L'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité[7].

Enseignants surnuméraires : enseignants titulaires n'ayant pas de classe mais étant en surnombre sur l'école. Ils interviennent dans les différentes classes de l'école en co-intervention avec le maitre référent de la classe ou en prenant en charge un petit groupe d'élèves.

Hapax : Mot du corpus présent une seule fois (dans l'analyse de discours avec l'outil Iramuteq).

[7] Loi d'orientation de 1989 http://dcalin.fr/textoff/loi_1989.html (consulté le 7 juin 2015)

Avant-propos

L'objectif de ce chapitre est de présenter et d'expliciter le rôle de chacune des parties composant cette thèse.

Nous débuterons par une introduction, écrite à la première personne, pour situer notre travail dans une histoire personnelle et professionnelle. Cette partie sera, entre autres, le lieu d'une réflexion autour de la posture particulière du praticien-chercheur. Elle sera reprise, dans la conclusion de la thèse, pour répondre au questionnement initial.

Nous poursuivrons par un prologue, expliquant le chemin du chercheur jusqu'à l'objet d'étude travaillé. La description d'une enquête exploratoire servira à expliciter le cheminement de notre recherche. Cette enquête, sous forme d'observations dans une classe de notre terrain, a pour but d'interroger la pertinence et la faisabilité de notre projet de recherche au regard de la réalité du terrain, après confrontation de ce dernier avec notre questionnement initial. A la suite de quoi, nous présenterons et argumenterons la problématique qui guidera nos travaux.

Une mise en contexte de notre objet d'étude sera faite à travers une première partie intitulée « champ de la recherche ». Notre questionnement s'ancre dans un champ de pratiques qui se déroulent dans des institutions qui bordent et règlent ces pratiques (Gatto & Ravestein, 2008). Nous décrirons les institutions dans lesquelles la population concernée par notre étude évolue ; car ces dernières façonnent une grande partie ses comportements (Abernot & Ravestein, 2009) et, par là même, peut influencer les déclarations des enquêtés. D'où l'importance de cerner le contexte dans lequel les enseignants interrogés travaillent, c'est-à-dire les zones d'éducation prioritaire (ZEP)[8], ainsi que les conditions d'exercice dans ces zones. La définition du concept de réussite scolaire telle qu'elle apparaît au sein des institutions étudiées ainsi que les différents dispositifs mis en place pour la gérer nous permettront de contextualiser notre problématique.

Une deuxième partie, appelée « cadre théorique », permettra de développer plusieurs concepts, empruntés à la sociologie et à la didactique, auxquels nous ferons référence lors de l'analyse de nos résultat. Le choix a été fait de ne pas être exhaustive dans cette partie pour l'ensemble des concepts utilisés mais d'en privilégier certains. D'autres seront décrits au moment où l'on y fait référence dans la partie méthodologie, pour une meilleure lisibilité.

[8] Nous utiliserons ici régulièrement le terme de ZEP même si ce n'est plus la dénomination « officielle » utilisée actuellement. La dénomination ZEP a été remplacée par celle de RAR, de REP et aujourd'hui de REP+. Mais le terme de ZEP reste l'appellation la plus parlante pour une majorité de personnes. Nous prendrons cette dénomination non pas sous la nomination du ministère pour définir politiquement certaines zones mais bien pour sa signification : zones d'éducation prioritaire en France.

La troisième partie, intitulée « méthodologie », se partagera en cinq chapitres, abordant l'analyse des données récoltées à partir des déclarations des enseignants :

- leur définition d'un élève en grande réussite scolaire (EGRS) ;
- leur avis concernant l'influence du milieu social et familial ;
- leur avis sur la spécificité d'être enseignant en zone d'éducation prioritaire (ZEP) ;
- ce qu'ils disent mettre en place pour les EGRS dans leur classe ;
- ce que la présence d'EGRS change dans leur quotidien.

Le choix sera fait à certains moments de faire un rappel théorique, au début, quand des concepts non définis dans la partie « cadre théorique » seront nécessaires pour l'analyse. Lorsque les données récoltées autour d'une thématique sont importantes, nous faisons le choix de réaliser deux parties dans le chapitre ou les sous-chapitres. La première intitulée « résultats » permettra de présenter les données brutes avec leur description. La deuxième partie nommée « discussion » mettra ces données au regard de la littérature. Dans cette partie, les résultats du questionnaire et des entretiens se complèteront pour répondre aux questions que l'on posera en début de parties.

Deux dispositifs d'enquête ont été mis en place dans nos travaux. Il s'agit d'un questionnaire à échelle nationale à destination des enseignants de classe élémentaire en ZEP et d'entretiens réalisés avec dix enseignants travaillant dans les ZEP à Marseille. Le questionnaire étant anonyme, nous n'avons pu choisir des enseignants répondants aux entretiens par rapport à des profils particuliers qui ressortaient de l'analyse des réponses du questionnaire.

Nos analyses se baseront sur les déclarations des enseignants, sur ce qu'ils disent de ce qu'ils pensent, ou de ce qu'ils font. En aucun cas notre recherche n'apporte de réponses sur ce qu'ils pensent ou ce qu'ils font vraiment. Toutefois, vu le nombre important de répondants, on peut avancer que la convergence de réponses donne une certaine robustesse au contenu de celles-ci. Lorsqu'un paragraphe aborde de nombreuses notions et devient important en taille, une synthèse en italique sera réalisée en fin de paragraphe.

En début de chapitre, une introduction sera faite pour expliciter le choix d'étudier telle ou telle thématique au regard de notre problématique. A la fin des chapitres, une partie conclusion permettra de reprendre l'intégralité des résultats significatifs autour de la thématique au centre de ce chapitre, toujours en lien avec la problématique de notre thèse et avec la littérature étudiée. Des conclusions générales seront faites à la fin des chapitres listés ci-dessus pour synthétiser nos résultats.

Dans ces travaux, le choix a été fait de questionner les enseignants sur leur quotidien avec les EGRS. Ces élèves, que l'on définit comme étant en grande réussite scolaire, sont *a priori* les

mêmes que les « forts » dont parlent Sensevy (2011), Duru-Bellat (2001) ou encore Andrieux, Levasseur, Penninckx et Robien (2001). Ce sont les « bons » élèves, motivés, intéressés, présents dans la recherche de Daverne et Dutercq (2013). Ravestein (2007, p. 32) définit le bon élève comme « celui qui sait, qui sait montrer qu'il sait, dans des formes légitimes, au bon moment, pas trop, ni en deçà ni au-delà de ce qu'on attend de lui » et non celui que l'on appelle « surdoués » ou « précoces ». Mais ces EGRS sont finalement ce que les enseignants en disent et non pas ce que l'on en pense *a priori*. La définition des EGRS se fera donc au fur et à mesure de l'analyse des données portant sur leur description, au cours de nos études.

Nous réaliserons, après la partie « méthodologie », une partie intitulée « discussion générale » pour reprendre l'ensemble des résultats significatifs obtenus autour de notre objet d'étude et permettant de répondre à notre problématique.

En guise de « conclusion », nous reprendrons la parole à la première personne, pour poursuivre la discussion entamée en introduction. Cette partie se terminera par des perspectives que nous souhaitons apporter à notre travail.

Introduction

La réflexion sur le sujet de ma thèse a débuté, lors de ma première année de titularisation en tant que professeur des écoles, il y a maintenant sept ans, à l'école élémentaire de la Calade à Marseille (13015). En tant que débutante, je pensais que l'entrée dans le métier se faisait sur des « postes réservés » qui permettaient la « prise en main » d'une classe, facilitée par l'absence de problèmes de discipline avérés. Le contexte favorable de ces postes devait permettre de se focaliser sur la transmission des savoirs dans une optique de poursuivre notre formation.

Pour une même ancienneté, les nouveaux titulaires étaient classés par ordre d'âge. En effet, le système de nomination sur les postes réservés satisfaisait en premier les vœux des plus âgés. Etant parmi les plus jeunes, je découvrais que l'école dans laquelle j'étais nommée était en ZEP, avec la dénomination « zone violence », qui a disparu aujourd'hui.

Lors de la préparation de ma première rentrée en classe de CE1, mes *a priori*, provenant en partie de ma formation, de la doxa et des échanges avec les collègues, portaient sur les problèmes de discipline et la grande difficulté scolaire de mes futurs élèves. Les premières activités que je proposais partaient du postulat que ces élèves de CE1 ne sauraient ni lire, ni se tenir sur une chaise, ni même lever le doigt pour prendre la parole. Autant dire que je fus surprise lors de ce premier jour de rentrée dans cette école en « zone violence ». Je fis face à vingt-cinq élèves parfaitement assis, silencieux, et dont certains, interrogés au hasard, réussissaient sans aucune erreur à lire les règles de conduites inscrites au tableau. L'attitude de méfiance des élèves face à l'inconnue que j'étais les a conduits à bien se tenir. J'ai découvert par la suite que les règles n'étaient pas toujours aussi bien appliquées qu'en ce premier jour de rentrée. Pourtant, la réussite scolaire de certains élèves n'a cessé de me surprendre, réussite que je ne pensais pas possible en arrivant dans cette école.

Bien sûr, les élèves « atypiques » ne manquaient pas dans ma classe. Nombreux sont les exemples d'élèves non francophones qui arrivent dans ces écoles avec des passés parfois très lourds. D'autres, en très grande difficulté scolaire, ne savaient pas nommer l'initiale de leur prénom à leur entrée au CE1. Les situations de violence engendrées ou subies par certains ont été nombreuses, allant même jusqu'à mettre en danger l'élève agresseur ou l'élève victime. Pourtant, lors de cette première année, je me suis davantage sentie démunie face à une part non négligeable d'élèves qui réussissaient tous les exercices que je proposais, en un temps très court. Ils étaient intéressés, comprenaient très vite les nouvelles notions, avançaient rapidement, étaient suivis à la maison. Ils se retrouvaient donc très vite désœuvrés, à s'ennuyer même, par l'absence de stimulation. Subissaient-ils une baisse des exigences de l'enseignant face au

niveau global très faible de la classe ? Ces élèves étaient sans doute peu nombreux, mais il fallait s'en occuper. J'étais inquiète de leur devenir dans ma classe car sans la mise en place de dispositifs particuliers pour eux, ils allaient « *perdre leur temps* ». Ce constat s'est objectivé quand j'ai fait passer les premières évaluations nationales. Certains élèves de ma classe ont obtenu des résultats excellents[9].

C'est donc vers mes collègues que je me suis tournée en premier. Etais-je la seule à rencontrer ce phénomène ? Mon expérience n'était pas unique. Une enseignante de CP avait un élève avec un score de 100% de réussite en mathématiques aux évaluations nationales. Pourtant, lors de nos discussions, aucune solution « miracle » n'est ressortie pour savoir la méthode à suivre avec ces élèves-là. Le choix d'un passage anticipé ne faisait pas l'unanimité au sein de l'école[10]. On retrouve ces avis divergents chez les 2490 enseignants interrogés dans le questionnaire dans la partie méthodologie.

Au cours de ma brève expérience[11], chaque année, ces élèves en réussite étaient présents. J'ai donc mis en place plusieurs dispositifs à leur intention. L'idée était d'utiliser leur rapidité à effectuer les tâches prescrites à l'ensemble de la classe pour dégager un temps « libre » où ils auraient accès « en autonomie » à différents ateliers, qui leur permettraient d'apprendre plus, mais surtout différemment. Ces ateliers, je les ai choisis en observant ce qui était déjà mis en place dans les autres classes de mon école. Le constat a été fait avec mes collègues que ces enfants manquaient de culture générale, et qu'ils pâtissaient d'un manque de stimulation à la maison. Les livres étaient peu présents, voire absents. Les sorties culturelles ne faisaient pas partie des activités extra-scolaires. Il y avait peu d'enfants inscrits dans un club de sport. Le déterminisme social et le handicap socio-culturel me semblaient évidents et nous verrons par la suite les différents points de vue d'auteurs autour de ces phénomènes. Les ateliers en autonomie étaient donc là pour tenter d'amener une certaine richesse culturelle à ceux qui étaient les plus à l'aise avec les apprentissages scolaires. Cela allait de la découverte d'artistes par observation et reproduction d'œuvres, jusqu'au jeu de positionnement des villes ou des pays sur une carte. Au cours de l'année, les élèves ont eu accès à des ordinateurs au fond de la classe, à un jeu de construction autour des engrenages, à des jeux traditionnels, … Ces ateliers, sous cette forme ou avec d'autres thèmes, étaient assez présents dans les classes de mes collègues. Nous nous

[9] Quatre élèves d'une promotion ont eu plus de trente-six bonnes réponses sur quarante en mathématiques et plus de cinquante-quatre bonnes réponses sur soixante en français.

[10] Lors de ma première année d'enseignement, j'ai proposé deux passages anticipés pour deux élèves de ma classe. L'un des deux passages anticipés a été au cœur de débats animés avec deux enseignantes plus expérimentées qui se prononçaient pour l'une contre ce passage, pour l'autre avec un avis mitigé.

[11] Sept ans dans la même école

interrogions sur la bonne démarche à suivre, si ces ateliers les faisaient progresser, si d'autres enseignants, dans d'autres écoles, avaient des dispositifs différents pour les élèves en grande réussite scolaire (EGRS). C'est pourquoi j'ai décidé, dans cette thèse, de demander leur avis aux intéressés en réalisant une enquête nationale avec un questionnaire en ligne, complété par des entretiens directifs ouverts. L'association d'une approche quantitative et d'une autre qualitative a permis d'aborder différemment et de façon complémentaire nos questions de recherche. Les conditions de l'entretien directif ouvert ont donné aux enseignants un espace de parole qu'ils se sont approprié et dans lequel ils ont pu parler de l'effet du milieu social et familial sur leurs élèves, particulièrement ceux en grande réussite scolaire.

Après avoir longuement discuté du sujet avec différents professionnels, je me suis penchée sur la littérature, en recherche d'informations, d'aide, ou uniquement de constats sachant que ce que je vivais n'était pas un cas isolé. Je pense m'être retrouvée à ce moment dans la posture d'une enseignante réflexive où mes interrogations liées à ma pratique de classe ont créé la nécessité d'approfondir ma réflexion pour améliorer mon travail[12]. Au sein d'une classe de ZEP, durant sept années d'enseignement, j'ai fait plusieurs constats autour des EGRS et mis en place plusieurs dispositifs pour eux. Durant ce travail de thèse, je questionnerai la littérature et d'autres professionnels pour avoir leur avis autour de cela, à travers les différentes études de ma partie méthodologie. Les zones d'éducation prioritaire sont particulières et ont une place importante dans la recherche. Je les aborderai dans la partie champ de la recherche.

Pour arriver à ce travail, j'ai d'abord voulu poursuivre mes études universitaires afin d'améliorer ma connaissance théorique du métier : le Master Recherche en Sciences de l'Education pouvait répondre à mes interrogations mais l'idée de débuter dans cette formation en mêlant ma future recherche avec ma pratique de classe était difficilement concevable. Le manque d'expérience dans les deux domaines mettait en péril leurs réussites respectives. C'est pourquoi j'ai fait le choix, lors des deux années de master, de m'intéresser à la difficulté scolaire à travers un dispositif d'aide au travail personnel (ATP) dans le secondaire. Ainsi, je ne m'éloignais pas trop de mes préoccupations liées à l'enseignement. C'est uniquement à l'approche de l'inscription en Doctorat que mon intérêt pour la question des enseignants face à la réussite scolaire en ZEP, amplifié par les trois années passées sur le terrain, est revenu et a motivé le choix du sujet pour cette thèse. A ce moment ma posture d'enseignante réflexive s'est transformée en Doctorant-Praticien-Chercheur (DPC) c'est-à-dire un chercheur encore praticien, situé entre deux mondes, étant « simultanément, et non successivement, praticien et

[12] Cette posture est abordée dans les travaux de Saint-Martin (de) et al. (2014) consultable à l'adresse suivante http://www.revue-interrogations.org/La-reflexivite-chez-le-Doctorant (consulté le 10 juillet 2015)

chercheur » (Saint-Martin (de), Pilotti, & Valentim, 2014, p. 3). Le fait de poursuivre mon activité de professeur des écoles à plein temps, en parallèle de mon travail de thèse, m'a poussée à faire « des choix méthodologiques compatibles avec l'exercice [du] métier »[13]. J'ai donc commencé par observer les élèves que je décris dans ma recherche comme des EGRS, au quotidien dans ma classe. Les résultats de ces observations ont guidé l'orientation de mes études. Je n'ai pas eu à « négocier l'accès au terrain » (Brochet, 2013, pp. 10-11) par ma posture particulière de DPC. Mais je me situais à la fois comme observatrice et observée avec le risque d'être « aveugl[ée], par les allants-de-soi venant de [mon] expérience » (Saint-Martin (de) et al., 2014, p. 5). C'est pourquoi l'analyse des différentes études exploratoires réalisées en classe s'est faite en co-intervention avec mon directeur de thèse, pour échanger sur l'interprétation des attitudes de ces élèves. Le choix d'avoir recours à des relevés de temps et de scores de réussite, comme mesures objectives, se justifie également par cette posture particulière.

Lors de la réalisation du questionnaire en ligne, qui apparaît dans la partie méthodologie, la posture de DPC était moins présente, avec une influence plus faible sur les réponses des enseignants. Le temps de la pratique et celui de la recherche étaient clairement distincts (Loredo, 2011). La posture du praticien a pu avoir un effet positif sur la façon dont les répondants ont accueilli le questionnaire. En introduction[14], je me présentais comme professeur des écoles enseignant en zone d'éducation prioritaire et m'interrogeant sur les EGRS. Les enseignants ont-ils plus adhéré au projet venant d'un pair et non d'un corps professionnel différent, comme peut être perçu celui de la recherche ?

Cette posture particulière a pu avoir un effet plus important durant la dernière étude du chapitre méthodologie, lors de la réalisation des entretiens directifs ouverts. Cela pouvait être perçu comme une « recherche intervention » ayant pour objectif la problématisation des « difficultés rencontrées par les acteurs sur le terrain » (Brochet, 2013, p. 3). A nouveau, l'accès au terrain a été facilité par la connaissance d'un nombre important d'enseignants en ZEP. Le choix des enseignants interrogés n'a pas été fait parmi les enseignants proches personnellement du DPC, pour que la connaissance amicale entre eux ne soit pas un biais supplémentaire. Mais ces enseignants proches personnellement ont été les intermédiaires dans la mise en relation entre les enseignants choisis pour les entretiens et moi. Lors de ces rencontres, les enseignants auraient pu se montrer méfiants face à un pair avec la crainte de se sentir jugé. Ce n'est pourtant

[13] L'expérience de trois DPC est décrite dans l'article de Saint-Martin (de) et al. (2014, p. 4) consultable à l'adresse suivante http://www.revue-interrogations.org/La-reflexivite-chez-le-Doctorant (consulté le 10 juillet 2015)

[14] Annexe 4 page 14

pas ce que j'ai ressenti. Les entretiens se sont réalisés à chaque fois dans de très bonnes conditions, avec des enseignants volontaires et réellement intéressés par ce sujet de la grande réussite scolaire, comme peuvent le prouver certains extraits de leurs discours. A certains moments, ils se sont confiés et ont également eu l'honnêteté d'assumer des pratiques dont ils s'estiment insatisfaits. Ce comportement prouve qu'une confiance s'est instaurée avec leur interlocuteur. Elle peut être donnée par la reconnaissance chez le chercheur de son identité de praticien, plus précisément de pair, c'est-à-dire d'enseignant débutant en ZEP, forcément confronté aux mêmes problématiques, conscient des lourdes difficultés qui font le quotidien de ce métier. Lors de l'entretien, je me suis présentée comme une personne réalisant une recherche, mais tous les enseignants connaissaient ma posture de praticien. Je pouvais à ce moment être qualifiée de « chercheur de l'intérieur » avec une sensibilité particulière liée à cette double posture (De Lavergne, 2007, p. 33).

Pour finaliser ma thèse, et poursuivre mon travail de recherche, je prendrai la posture de « chercheur-praticien » (Sensevy, 1994) ou de praticien-chercheur définie par De Lavergne (2007, p. 28) comme « un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité » avec la particularité d'être un « praticien devenu chercheur » (Saint-Martin (de) et al., 2014, p. 3) grâce à l'obtention d'un poste d'A.T.E.R. La présence du trait d'union entre praticien et chercheur revendique une double identité sans hiérarchie entre les deux termes. Il existe « un double mouvement » (Saint-Martin (de), 2013, p. 461) entre l'activité professionnelle et celle de la recherche. La première oriente la seconde, qui la questionne à son tour.

Par la reconnaissance de cette double posture, et de l'effet sur les deux milieux[15] (le milieu professionnel et celui de la recherche), il est intéressant de parler des avantages et des risques de la posture de praticien-chercheur. On peut mettre en avant la « complémentarité entre exigence du praticien réfléchi et rigueur du chercheur impliqué » (Masse, 2014, p. 2). La posture de praticien permet de voir « l'invisible », de connaitre les codes implicites et les enjeux de l'institution mais cette même posture risque d'aveugler le praticien, « par les allants-de-soi venant de son expérience » (Saint-Martin (de) et al., 2014, p. 5). A partir du moment où le praticien-chercheur est partie prenante dans l'étude, il doit être lui-même soumis à l'analyse (Brochet, 2013). D'où l'intérêt de participer sur certains points à une co-analyse de situations, avec un autre chercheur, pouvant venir pallier les risques d'une mauvaise interprétation. Le rôle

[15] L'effet de la double posture sur le milieu professionnel et celui de la recherche est décrit dans les travaux de Saint-Martin (de), 2013.

du chercheur est d'analyser ce que le praticien ne voit pas (Saint-Martin (de) et al., 2014), ce qui peut être généralisé au cas du praticien-chercheur.

Le deuxième point encourageant une posture de praticien-chercheur est l'apport réciproque de la spécificité de chacun, décrit dans le principe de symétrie (Sensevy, 2011). Les expériences respectives du praticien et du chercheur amènent pour l'un « une meilleure connaissance du monde de la recherche » et pour l'autre « la connaissance de l'arène et des coulisses du champ professionnel » (Loredo, 2011, p. 17). Cette double posture permet de créer un « espace de transition et d'interaction […] entre les apports de la recherche et l'intérêt pour les professionnels » (De Lavergne, 2007, p. 30) où le praticien-chercheur fera la traduction entre le terrain et la recherche (Loredo, 2011). Le praticien garantit une « vigilance épistémologique » car il est confronté tous les jours à la « réalité bruyante » alors que le chercheur réussit à considérer le familier comme exotique et tente d'apporter un regard neuf à toute situation (Sensevy, 1994, p. 133). Ligozat, et al. (2014, p. 109) encouragent les chercheurs à garder « une pratique effective et durable d'une fonction d'enseignement ». Cette double posture est également valorisée par Bulterman-Bos (2008, p. 418) qui expose la situation des « medical researchers [who] are engaged with patients ». L'auteur prône sa volonté de voir, au sein de la recherche en éducation, les mêmes pratiques que dans le milieu médical. Pour lui, « the differences in the educational views of teachers and researchers are indeed a result of the differences in work roles » (ibid.).

Pour clôturer cette introduction, nous affirmons l'existence des EGRS dans les zones d'éducation prioritaire, ils sont seulement moins nombreux qu'ailleurs[16]. Ces réussites paradoxales[17], dont j'ai fait le constat dans ma classe sont confirmées par Andrieux et al. (2001). Les textes officiels demandent aux enseignants de mettre en place des « aménagements appropriés » pour les élèves manifestant « des aptitudes particulières qui montrent aisance et rapidité dans les acquisitions scolaires » (MENR BO N°31, 2005). Les enseignants parlent d'élèves qui pâtissent d'un milieu social et familial non propice à la réussite scolaire. Le milieu défavorisé dans lequel ils évoluent est-il propice au développement de la réussite scolaire ? Les avis des différents auteurs sur ces thématiques seront confrontés dans notre partie théorique. Les politiques éducatives mettent en place de nombreux dispositifs, décrits dans le champ de la recherche, à destination des EGRS en ZEP. Mais les enseignants ne partagent pas cet optimisme. Ils font face au quotidien à la réussite scolaire de certains élèves et certains se disent

[16] Le constat est fait par Charlot et al. (1992) dans leur ouvrage « Ecole et savoir dans les banlieues … et ailleurs ».
[17] Terme emprunté à Charlot (2011, p. 7) dans son livre « Les jeunes et le Savoir ».

démunis face à ce profil d'élèves. Comment les enseignants du primaire perçoivent-ils les EGRS ? Qui sont-ils, d'où viennent-ils ? Et que mettent-ils en place dans leur classe pour eux ? Notre thèse tente d'amener un éclairage sur la profession enseignante face à la réussite scolaire de certains élèves dans les zones d'éducation prioritaire.

Prologue

Après notre travail de réflexion décrit dans l'introduction, nous avons souhaité confronter les différentes lectures avec le terrain. Nous avons donc réalisé une enquête exploratoire dans le but de rencontrer le terrain et les acteurs du terrain, pour recueillir des données sur « les savoirs d'action des praticiens, les savoirs locaux d'usage » (Eymard, , Thuilier, & Vial, 2011, p. 12) par rapport à notre objet d'étude. La présence d'EGRS dans la littérature a une place importante et de nombreux dispositifs, qui seront décrits dans la partie « champ de la recherche » montrent que l'institution prend en charge ces élèves, en créant par exemple des établissements tels que les « pôles d'excellence » pour les accompagner sur le chemin de la réussite durant leur scolarité. Pourtant, cette considération ne semble pas trouver de résonances chez les acteurs de terrain, qui s'avouent démunis, durant nos échanges, pour gérer les EGRS de leurs classes. La réalisation d'une enquête exploratoire avait deux objectifs. Le premier était de permettre au chercheur de se « distancier de [ses] *a priori*, de [ses] certitudes de sens commun, de [ses] croyances sur l'objet d'étude » (ibid., p. 13). Par un travail d'observations filmées, d'une co-analyse avec une tierce personne, et par le recours à des données chiffrées, le praticien-chercheur avait la possibilité de réaliser un travail de distanciation. Le second objectif de l'enquête exploratoire était de confronter, après identification de la réalité qu'a l'objet d'étude pour les professionnels du terrain, la méthode et les outils que nous avions a priori l'intention d'utiliser (Gatto & Ravestein, 2008). Sont-ils adaptés aux contraintes du lieu, à la population, à la posture du chercheur ?

Pour cela, nous avons fait le choix d'aller observer les EGRS d'une classe de CE1 dans une école de ZEP. Durant une séance de travail, la différence de temps d'exécution d'une même tâche entre les élèves d'une même classe était importante. Alors que les EGRS terminaient rapidement, il fallait parfois jusqu'à trois fois plus de temps aux autres élèves pour finir le même travail. Comment l'enseignant gère cette différence de temps d'effectuation de la tâche ? Quel aménagement du milieu didactique peut être mis en place pour gérer le problème de la chronogenèse singulière des élèves ? C'est une difficulté professionnelle qui est ressortie de nos échanges avec les enseignants. Ces derniers ne savent pas comment gérer ce temps, ou ne sont pas satisfaits de la façon dont ils le gèrent. La solution de mettre en place des activités en autonomie à faire une fois le travail obligatoire réalisé a été choisie par l'enseignante de cette classe pour proposer une activité aux EGRS tout en laissant le temps aux autres de finir le travail demandé. Ce choix est récurrent chez les professionnels travaillant dans cette école. Mais a-t-il une influence sur les élèves et sur leur travail ? Les premières interrogations du chercheur

portaient particulièrement sur le temps mis à faire la tâche demandée et la réussite à cette tâche en fonction de la présence ou non d'un dispositif de mise en autonomie à son issue.

Pour poursuivre cette réflexion, nous avons souhaité, dans un deuxième temps, observer les élèves en autonomie. Le choix a été fait de les observer lors de l'utilisation d'un outil particulier : l'ordinateur.

Nous allons maintenant décrire précisément cette enquête exploratoire, en commençant par l'explication du choix du terrain, des élèves observés pour ensuite présenter les résultats obtenus et finir par une discussion autour de ces résultats.

Choix du milieu

Le milieu choisi pour cette étude est une école élémentaire du réseau anciennement appelé « Eclair – Arthur Rimbaud ». Ce réseau est constitué du collège Arthur Rimbaud[18], pôle central du réseau, ainsi que de trois écoles élémentaires et trois écoles maternelles. La situation générale de ce collège est présentée dans la fiche de poste, permettant d'obtenir la place de principal. Il y est écrit que le voisinage immédiat du collège est essentiellement constitué d'entreprises, dont l'activité n'intervient pas dans le fonctionnement du collège. Il n'y a pas d'habitations ou d'activité commerciale autour de l'établissement ; ce qui engendre une faible fréquentation des alentours. Le collège est décrit comme enclavé à l'ouest par l'A55, au nord et à l'est par la colline. En plus des classes ordinaires, ce collège est constitué d'une SEGPA, d'une ULIS et d'un dispositif relais mixte[19].

L'école de nos premières études, l'école élémentaire de la Calade, accueille treize classes, du CP au CM2, avec une CLIS et une CLIN[20]. C'est une école qui accueille entre 280 et 320 élèves. Cette école fait partie de l'éducation prioritaire car elle répond aux critères de sélection en particulier par sa population défavorisée, un taux de chômage élevé, la CSP des parents, …

[18] Ce collège est situé dans le 15ème arrondissement de Marseille.

[19] http://cache.media.education.gouv.fr/file/06-ECLAIR_personnel_de_direction/98/5/chef_clg_Arthur_Rimbaud_Marseille_363985.pdf (consulté le 12 juillet 2015)

[20] La signification de l'ensemble des sigles utilisés dans la thèse se retrouve au début à la page 11.

Description des élèves observés

Nos observations se déroulent au sein de cette école dans une classe de CE1 constituée de vingt-cinq élèves. A la fin de cette année, les élèves ont été amenés à passer des évaluations nationales de fin de CE1. Les résultats des élèves observés ont été comparés avec la moyenne nationale.

Mathématiques (40 questions)	CE1 terrain	France
Elèves ayant plus de 24 bonnes réponses	27,8%	52%
Elèves ayant entre 17 et 24 bonnes réponses	27,8%	27%
Elèves ayant entre 12 et 16 bonnes réponses	22,2%	11%
Elèves ayant moins de 12 bonnes réponses	22,2%	10%

Français (60 questions)	CE1 terrain	France
Elèves ayant plus de 39 bonnes réponses	33,3%	51%
Elèves ayant entre 29 et 39 bonnes réponses	5,6%	28
Elèves ayant entre 18 et 28 bonnes réponses	33,3%	14%
Elèves ayant moins de 18 bonnes réponses	27,8%	7%

Figure 1 : Comparaison des résultats en mathématiques et en français d'une classe de CE1 avec les résultats nationaux lors des évaluations nationales de fin de CE1.

Par l'analyse de ce tableau, nous retrouvons des résultats connus : les élèves de notre terrain ont en moyenne des résultats plus faibles qu'ailleurs. Il y a un pourcentage plus important d'élèves de notre terrain dans la catégorie d'élèves ayant eu les plus faibles résultats (moins de douze bonnes réponses en mathématiques et moins de duit-huit bonnes réponses en français), particulièrement en français.

Mais ce que signale également ce tableau, c'est la présence d'élèves de notre terrain dans la catégorie des élèves les plus forts (ayant plus de vingt-quatre bonnes réponses en mathématiques et plus de trente-neuf bonnes réponses en français). Pour être plus précis, dans cette classe, quatre élèves ont eu plus de cinquante-deux bonnes réponses sur soixante en français, et plus de trente-six bonnes réponses sur quarante en mathématiques. Cela montre la présence sur notre terrain d'élèves que nous nommerons EGRS.

Etudes exploratoires

Pour tenter d'en apprendre davantage sur ces quatre élèves en réussite scolaire dans notre classe, nous avons mis en place deux études exploratoires.

Etude exploratoire 1

Description

Lors des discussions informelles avec des professionnels de l'enseignement, les expressions « élèves en réussite » et « autonomie » étaient régulièrement associées. Les enseignants, lorsque l'élève en réussite scolaire avait fini en avance son travail, lui proposaient plusieurs activités à faire en autonomie à sa place ou au fond de sa classe. Nous appellerons « travail obligatoire » l'activité imposée par l'enseignant à toute la classe et « activités en autonomie » les activités proposées par l'enseignant uniquement aux élèves ayant terminé leur travail obligatoire.

Quelle est la différence de temps de réalisation du travail obligatoire entre les élèves en réussite scolaire et le reste de la classe ? Quelle est l'influence de la possibilité de réaliser des activités en autonomie sur la qualité du travail obligatoire réalisé ?

Pour répondre à ces deux questions, nous avons mis en place une première étude. Celle-ci se réalisait sur deux séances (modalité 1 et modalité 2) qui ont eu lieu à une semaine d'intervalle. Les deux séances débutaient de la même façon. Les élèves, assis à leur place, réalisaient le travail obligatoire qui consistait à résoudre trente opérations simples. Nous précisons le terme « opérations simples » car ce sont des opérations du type $n + p$ où $n < 30$ et $p < 10$. Tous les élèves étaient dans la capacité de réaliser ces additions, ce qui a permis d'analyser les écarts de résultats uniquement par rapport à une différence de temps de réalisation. Une fois les trente opérations simples résolues, dans la première modalité les élèves ne faisaient rien ; ils devaient ranger leurs affaires et croiser les bras pour attendre le reste de la classe. Dans la deuxième modalité, les élèves avaient l'autorisation d'aller sur des ateliers en autonomie au fond de la classe ; les activités proposées étaient les suivantes :

- mise à disposition d'ordinateurs sur lesquels il y avait des jeux éducatifs et un logiciel de traitement de texte ;
- possibilité d'aller à la bibliothèque de la classe pour lire un livre ;
- réaliser des exercices supplémentaires ;
- faire un coloriage magique ;
- jouer à des jeux au fond de la classe (jeu de cartes).

Nous représenterons notre première enquête par le schéma suivant :

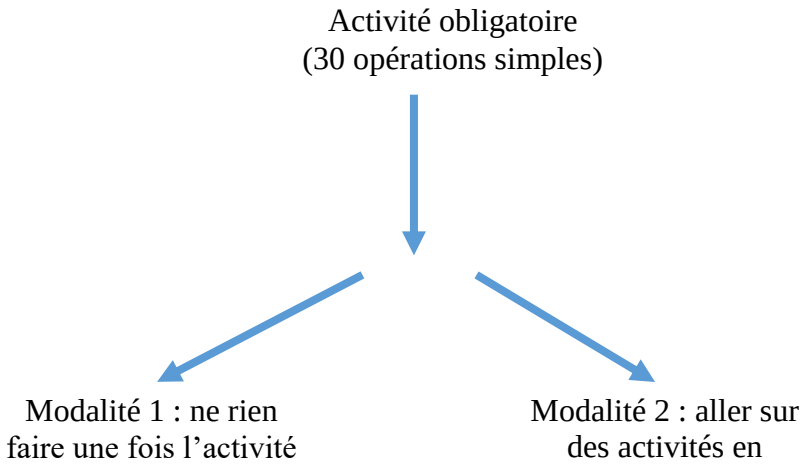


Figure 2 : Schématisation de l'étude exploratoire avec les deux modalités

Lors de la modalité 1 et de la modalité 2, les élèves étaient chronométrés sur le temps mis pour terminer le travail obligatoire. Puis ils étaient notés à la manière d'un score de réussite. Chaque enfant a obtenu son score d'opérations justes sur le nombre total d'opérations proposées.

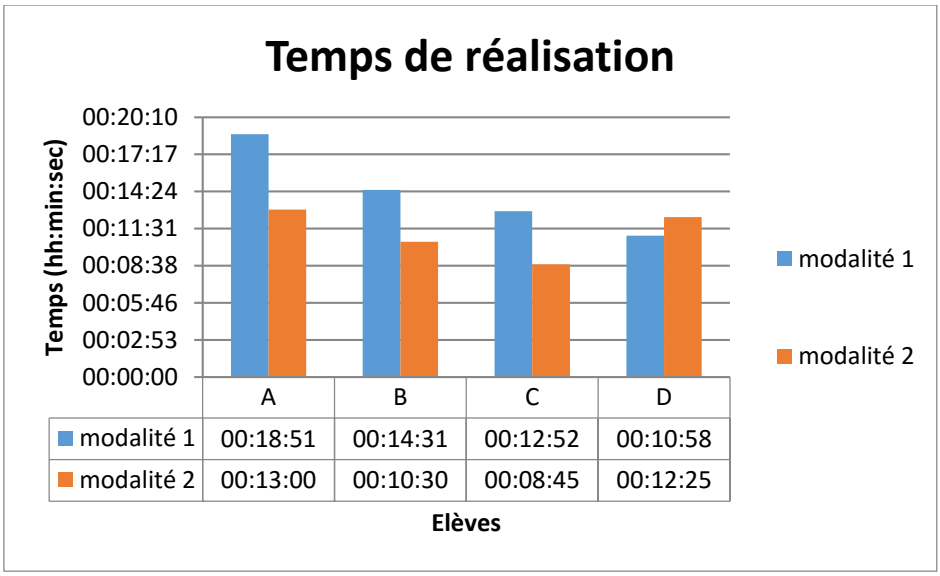
Résultats

Les quatre EGRS de notre terrain sont représentés par les lettres A, B, C, D. Les résultats de cette enquête se décomposent en deux parties.

Lors de la première partie des résultats, nous observons la différence de temps de réalisation entre la modalité 1 et la modalité 2. Nous obtenons les résultats suivants.

	modalité 1	modalité 2	
Elève	temps	temps	écart de temps
A	00:18:51	00:13:00	00:05:51
B	00:14:31	00:10:30	00:04:01
C	00:12:52	00:08:45	00:04:07
D	00:10:58	00:12:25	00:01:27

Figure 3 : Temps réalisés par les quatre élèves lors des deux modalités



	A	B	C	D
modalité 1	00:18:51	00:14:31	00:12:52	00:10:58
modalité 2	00:13:00	00:10:30	00:08:45	00:12:25

Figure 4 : Temps réalisés par les quatre élèves lors des deux modalités

Dans le graphique, en bleu, nous avons les temps de réalisation des trente opérations simples lors de la modalité 1, c'est-à-dire sans activité à réaliser après. En orange, il s'agit du temps de réalisation pour la modalité 2, avec la possibilité d'aller en autonomie une fois le travail obligatoire terminé. Nous voyons une augmentation de la rapidité d'exécution de la tâche pour trois élèves sur quatre (dans le tableau, en vert), dont l'élève A qui a l'écart de temps le plus important. Un seul élève, le D, a mis plus de temps que les autres à faire ses 4 opérations (dans le tableau, en rouge).

Dans la seconde partie de nos résultats, nous comparons les scores de réussite des élèves en modalité 1 et 2.

	modalité 1	modalité 2	
Elève	note	note	écart note
A	26	29	3
B	29	30	1
C	29	27	-2
D	29	29	0

Figure 5 : Scores obtenus par les élèves lors des deux modalités

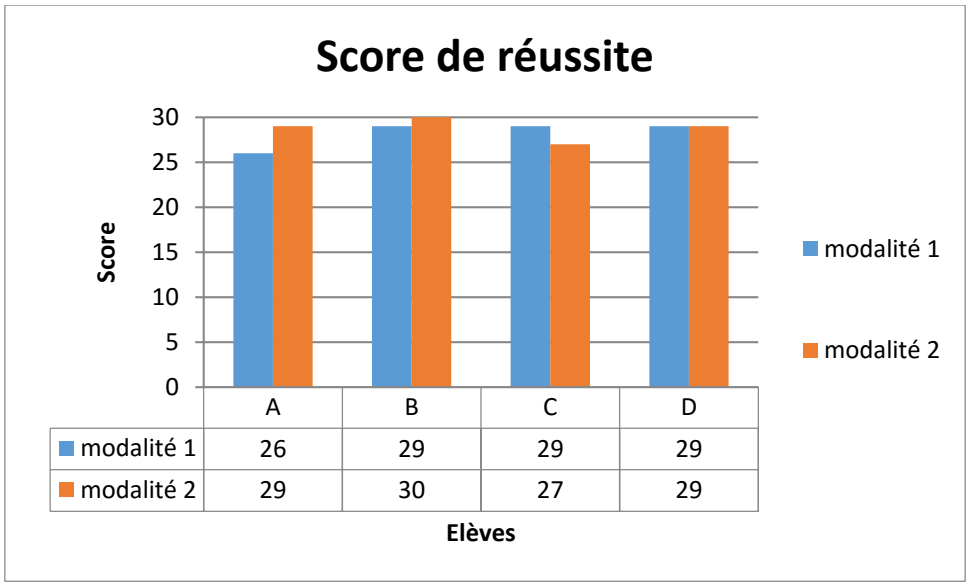


Figure 6 : Scores obtenus par les élèves lors des deux modalités sur les trente opérations faites

Dans le graphique, en bleu, nous avons le score de réussite des élèves A, B, C, D sur les trente opérations simples à réaliser en modalité 1. En orange, il s'agit du score de réussite des élèves en modalité 2. Nous observons deux élèves (A et B) qui obtiennent un score supérieur lors de la deuxième modalité. L'élève D obtient un score identique. L'élève C a un score inférieur de deux points.

On s'interroge sur les résultats des autres élèves de la classe et en particulier des élèves en difficulté au regard des deux modalités. Pour étudier le reste de la classe, il a fallu prendre en considération une nouvelle variable : le nombre d'opérations faites dans le temps imparti. En effet, le temps réservé à cette activité était de 19 minutes, temps au bout duquel l'enseignant arrêtait le chronomètre. Tous les élèves, même ceux qui n'avaient pas terminé, devaient stopper le travail obligatoire. Sur cette nouvelle série de résultats, l'ensemble étudié est la totalité des élèves présents ce jour, au nombre de dix-sept. Les données ont été reprises dans un tableau.

Elèves	Modalité 1 (sans activité)	Score de réussite	Nombres opérations faites	Modalité 2 (avec activité)	Score de réussite	Nombres opérations faites
1		0	7		8	9
2		12	17		11	14
3	9'39	29	30	7'10	29	30
4	11'20	28	30	11'05	28	30
5		0	7		8	9
6		16	21		18	19
7	16'00	30	30	11'50	27	30
8		15	20		6	7
9		11	12		14	16
10		25	28	13'33	28	30
11	18'00	27	30	13'53	28	30
12		24	28	18'38	27	30
13	12'42	28	30	13'27	29	30
14	11'00	29	30	8'58	28	30
15	14'10	30	30	12'55	29	30
16		9	13		19	26
17		8	14	18'23	12	20
Moyenne		18,88	22,18		20,53	22,94

Figure 7 : Tableau récapitulatif des données de toute la classe

Nous avons repris l'ensemble des données dans différents graphiques. Chaque élève est représenté par un numéro qui apparaît sur l'axe des ordonnées.

Voici le premier graphique, permettant de comparer le temps de réalisation entre la modalité 1 (en bleu sur le graphe) et la modalité 2 (en orange sur le graphe).

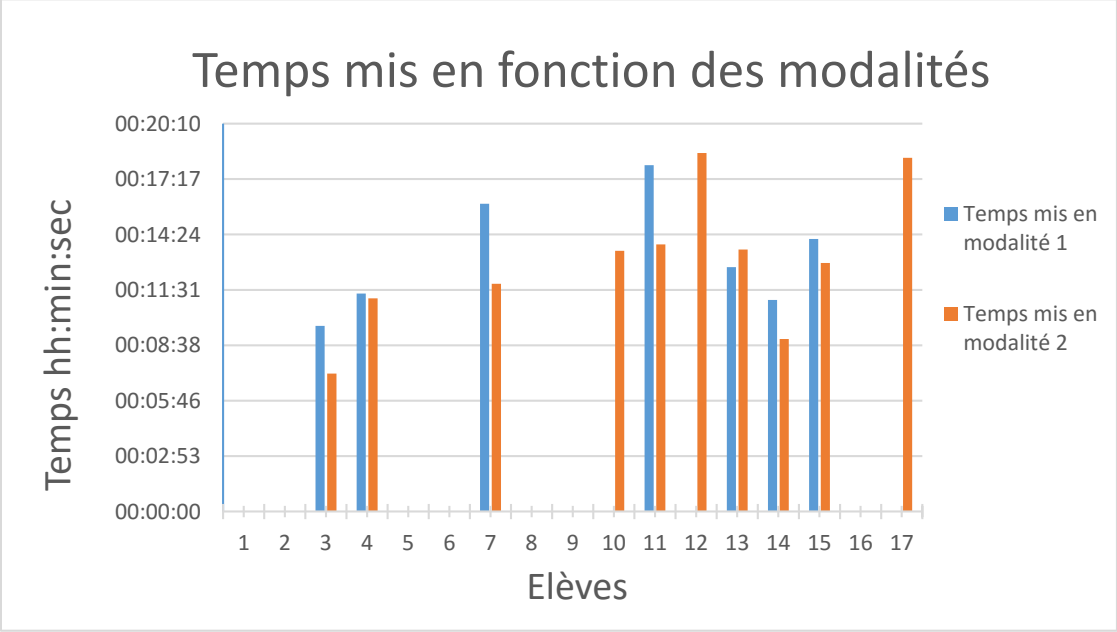


Figure 8 : Comparaison du temps mis par les élèves entre les deux modalités

L'écart de temps entre les deux modalités peut être lu dans le tableau suivant.

Activités	Temps mis en modalité 1	Temps mis en modalité 2	Ecart de temps
1			
2			
3	00:09:39	00:07:10	00:02:29
4	00:11:20	00:11:05	00:00:15
5			
6			
7	00:16:00	00:11:50	00:04:10
8			
9			
10		00:13:33	
11	00:18:00	00:13:53	00:04:07
12		00:18:38	
13	00:12:42	00:13:37	00:00:55
14	00:11:00	00:08:58	00:02:02
15	00:14:10	00:12:55	00:01:15
16			
17		00:18:23	

Figure 9 : Tableau mesurant l'écart de temps entre les deux modalités

Sur ce graphe, nous observons que neuf élèves ont été plus rapides en modalité 2 (écart de temps en vert). Un élève a été plus lent (écart de temps en rouge). Les autres n'ont pas fini les trente opérations sur le temps imparti lors des deux modalités, ce qui se voit par l'absence de barres colorées pour certains. On peut souligner le fait que deux élèves ont réussi à finir les trente opérations en modalité 2 alors qu'ils n'avaient pas terminé en modalité 1.

Voici les premiers résultats, comparant le nombre d'opérations faites entre la modalité 1 (représentée par un carré gris) et la modalité 2 (représentée par une croix bleue), sur le même temps de 19 minutes.

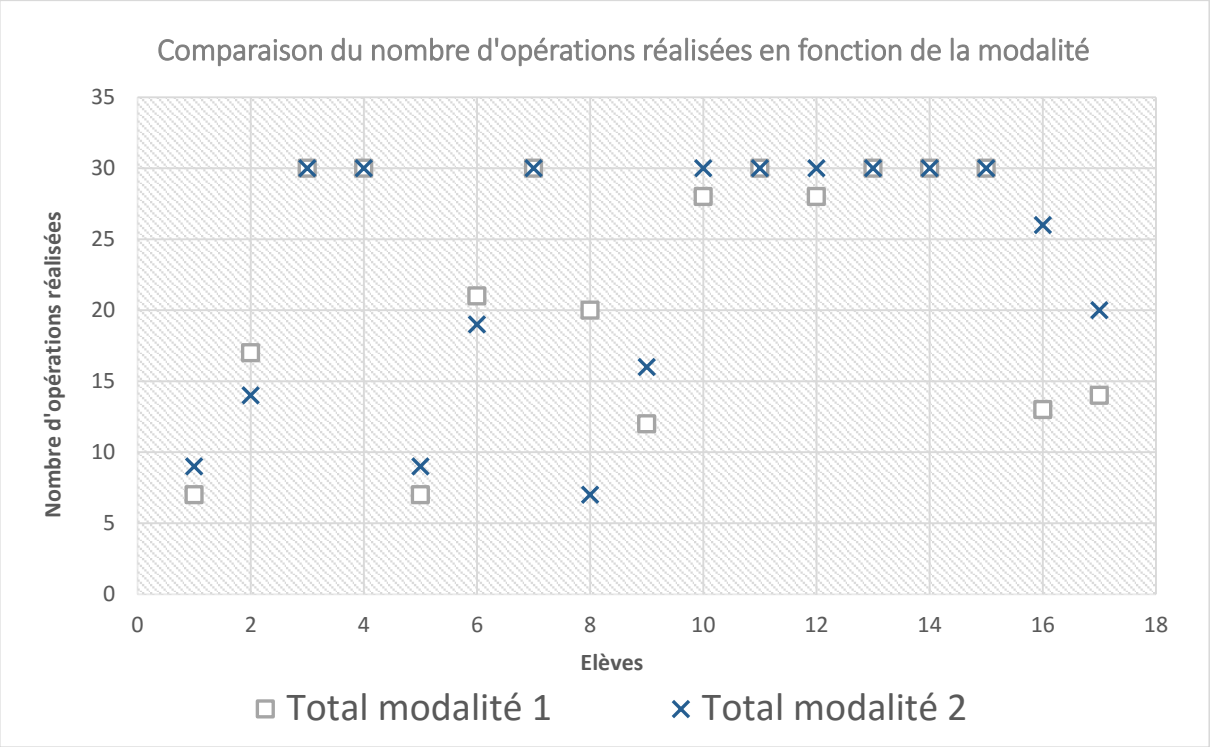


Figure 10 : Comparaison du nombre d'opérations réalisées en fonction de la modalité

On observe que pour sept élèves parmi les dix-sept présents ce jour, le nombre d'opérations n'a pas changé entre les deux modalités. Quelle que soit la modalité, en 19 minutes, ils ont toujours réussi à faire les trente opérations. Pour sept autres élèves, ils ont réussi à faire plus d'opérations lors de la deuxième modalité. Enfin, trois élèves ont fait moins d'opérations en modalité 2 qu'en modalité 1.

Quelle est l'évolution du score de réussite pour tous les élèves de la classe ? Le score obtenu en modalité 1 est représenté par un losange orange alors que celui obtenu en modalité 2 est représenté par un triangle vert.

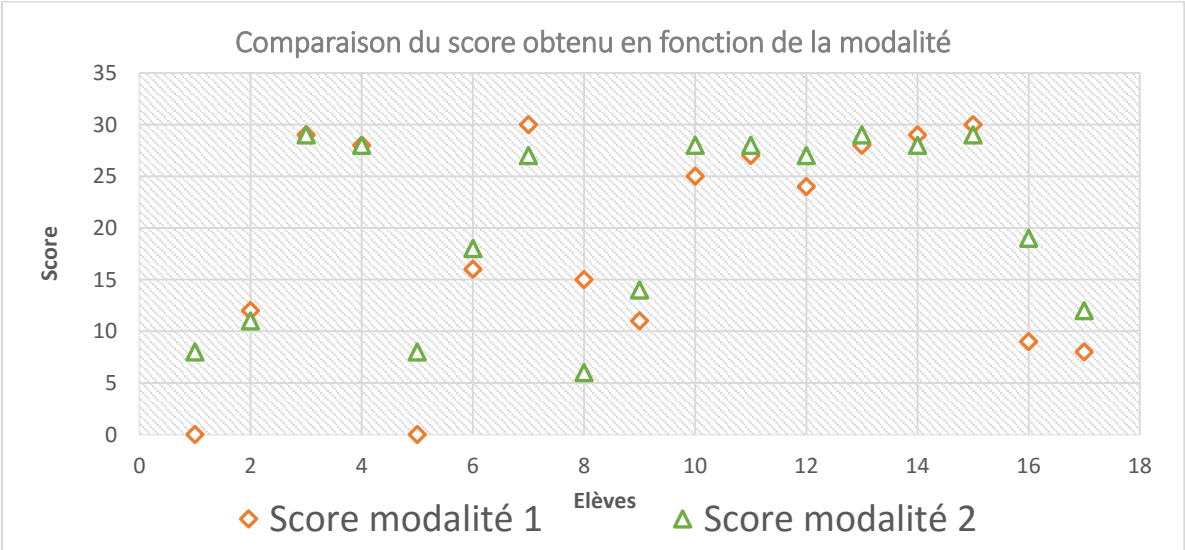


Figure 11 : Comparaison du score obtenu en fonction de la modalité

Elèves	Score de réussite Modalité 1	Score de réussite Modalité 2	Ecart entre les deux scores
1	0	8	8
2	12	11	-1
3	29	29	0
4	28	28	0
5	0	8	8
6	16	18	2
7	30	27	-3
8	15	6	-9
9	11	14	3
10	25	28	3
11	27	28	1
12	24	27	3
13	28	29	1
14	29	28	-1
15	30	29	-1
16	9	19	10
17	8	12	4

Figure 12 : Ecart entre les scores obtenus lors des deux modalités

Parmi les dix-sept élèves, dix élèves ont amélioré leur score en modalité 2, deux élèves ont obtenu les mêmes scores aux deux modalités et cinq élèves ont eu un score inférieur en modalité 2.

Si on met en parallèle le temps de réalisation et le score obtenu, nous voyons que parmi les neuf élèves plus rapides en modalité 2, quatre ont eu un meilleur score, deux ont obtenu le même score dans les deux modalités et trois élèves ont eu un score inférieur en modalité 2 malgré une rapidité plus importante.

Etude exploratoire 2

Quelle est l'activité des EGRS une fois en autonomie ?

Description

Nous avons regardé uniquement l'activité qui se réalise sur les ordinateurs. Cette activité se fait au fond de la classe, loin du regard de l'enseignant. Pour pouvoir l'observer, nous avons positionné deux caméras ainsi qu'un microphone pour pouvoir écouter les échanges des élèves. La bande sonore n'est pas exploitable car trop de bruits sont venus parasiter les échanges des élèves sur les ordinateurs. De plus, les élèves chuchotaient, ce qui rend inaudible leurs échanges. Nos résultats ne porteront que sur l'observation de trois EGRS, en autonomie sur les ordinateurs positionnés au fond de la classe.

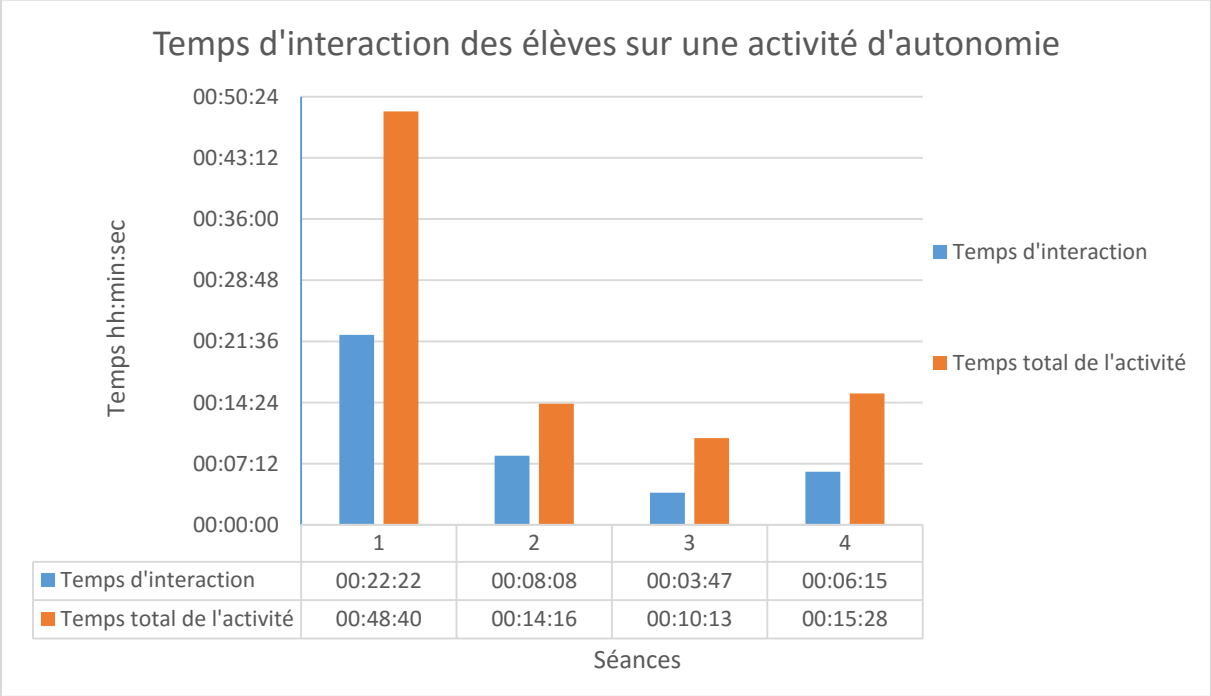
Résultats

Avant de mettre en place la séance d'activité en autonomie, nous avions fait l'hypothèse que la présence d'ordinateur isolerait les élèves dans une activité uniquement orientée vers l'artefact. Lorsque nous avons visionné les films, nous avons vu des élèves fréquemment en interactions horizontales (Duong & Kanouté, 2007). A partir des interactions sociales listées par ces auteurs, nous regrouperons sous le terme d'interaction trois types d'attitudes que nous nommerons comme suit :

- interaction visuelle : l'élève observe ce qui se passe chez un pair ou sur l'ordinateur de celui-ci ;
- interaction physique : l'élève se déplace physiquement pour se rapprocher d'un pair. Il peut échanger à l'aide de gestes avec lui ;
- interaction verbale : l'élève échange verbalement avec un pair.

Nous avons chronométré le temps d'interaction (tous types d'interactions confondus) des trois élèves entre eux. Les interactions étaient soit entre deux élèves, soit entre les trois.

Nous obtenons les résultats suivants :



	1	2	3	4
Temps d'interaction	00:22:22	00:08:08	00:03:47	00:06:15
Temps total de l'activité	00:48:40	00:14:16	00:10:13	00:15:28

Figure 13 : Temps d'interaction des élèves sur une activité en autonomie

Sur ce graphique, on observe que pour chaque séance (1, 2, 3, 4), les élèves interagissent. La première séance est beaucoup plus longue que les suivantes car c'est une séance que l'on peut qualifier de découverte.

Pour rendre les résultats plus parlants, étant donné que chaque séance n'a pas la même durée, nous avons calculé le pourcentage du temps d'interaction par rapport au temps total. Nous obtenons le tableau suivant :

Activités	Temps total de l'activité	Temps d'interaction entre élèves	Pourcentage interaction/temps d'activité
1	00:48:40	00:22:22	46%
2	00:14:16	00:08:08	57%
3	00:10:13	00:03:47	37%
4	00:15:28	00:06:15	40%

Figure 14 : Pourcentage de temps d'interaction en fonction du temps total de l'activité

Par ce tableau, nous remarquons que le temps d'interaction pour chaque séance se situe entre 37% et 57% du temps total de l'activité.

Discussion

Pour les EGRS de cette classe, la présence d'une activité plaisante à faire en autonomie, telle que peut l'être l'activité sur les ordinateurs, augmente la rapidité de réalisation de la tâche pour trois élèves sur quatre sans nuire à la qualité du travail. Plus précisément, deux élèves ont terminé plus rapidement et avec une plus grande réussite. Pour ces deux élèves, la présence d'une activité plaisante à faire une fois le travail obligatoire terminé augmente leur réussite en un temps plus court. Ils sont plus efficaces. Cela peut se comprendre par le fait que les EGRS souscrivent au contrat didactique (Brousseau, 2009) mis en place par l'enseignant de la classe. Celui-ci attend d'eux un travail juste. Les EGRS savent qu'ils ne peuvent pas faire leur travail plus rapidement avec une moindre réussite. Le contrat didactique implicite (DeBlois & Larivière, 2012) précise qu'ils n'auront accès aux activités en autonomie que si le travail obligatoire est fait avec sérieux. Les EGRS réagissent à l'intention d'enseignement du professeur (Ravestein, 1999).

Si on observe les comportements et les résultats de l'ensemble de la classe, sur le temps de réalisation, neuf élèves ont été plus rapidement en modalité 2, un seul a été plus lent. Les autres n'ont pas réussi, quelle que soit la modalité, à finir les trente opérations. On voit une progression dans la rapidité d'effectuation de la tâche chez une part non négligeable de la classe, motivée par la présence de l'activité en autonomie. Sur l'ensemble des dix-sept élèves, sept ont fait plus d'opérations en modalité 2, sept autres ont fait la même quantité d'opérations correspondant aux trente opérations demandées (ils ont à chaque fois fini l'exercice). Trois élèves ont fait moins d'opérations en modalité 2. A nouveau, la présence d'une activité en autonomie pousse

les élèves à réaliser plus d'opérations pour une grande majorité. Grâce à ces activités en autonomie, les élèves ont fait plus d'exercices en un temps plus court. Mais ont-ils mieux réussi ? Sur le score de réussite, dix élèves ont fait mieux en modalité 2. Deux élèves ont gardé un score de réussite équivalent et cinq élèves ont moins bien réussi. Les écarts de réussite entre les deux modalités vont de +10 à -9. Les résultats sont très variables en fonction des élèves concernés.

A travers cette première étude exploratoire, nous observons la réaction des élèves face à un choix de l'enseignant pour tenter de répondre à l'hétérogénéité des élèves. Tous les élèves ne réagissent pas de la même façon à la stimulation par l'activité en autonomie. Alors que dix élèves sur dix-sept ont fait mieux que la fois précédente, cinq élèves ont moins bien réussi leur exercice. Un élève a eu une baisse de neuf points alors qu'un autre a fait dix points de plus en modalité 2. Pour l'ensemble de cette classe, il est donc difficile de généraliser quant à l'influence de la présence d'une activité en autonomie sur l'efficacité des élèves lors du travail obligatoire. Les élèves, plus rapides en modalité 2 qu'en modalité 1 avec un score de réussite inférieur, n'ont pas respecté le contrat didactique mis en place par l'enseignant. Certains font un travail avec une réussite moindre lorsque des activités en autonomie sont proposées. Ravestein (1999, p. 30) explique qu'un élève peut être « l'auto-organisateur de ses apprentissages ». Le cas des cinq élèves de notre étude interroge cette affirmation.

Les élèves en difficulté scolaire ont des difficultés à cerner le contrat didactique de la classe (Brousseau, 2009) ou tout du moins, ils n'arrivent pas à souscrire à ce contrat. Vont-ils comprendre l'implicite du contrat, ou vont-ils faire « vite et mal » pour pouvoir aller rapidement sur une activité qui leur plait davantage que le travail obligatoire ? La question de la compréhension de l'implicite du contrat didactique peut être vue sous deux angles. Dans un premier temps les élèves en difficulté ont pu ne pas comprendre l'obligation faite de réaliser un travail juste pour pouvoir aller aux activités en autonomie. Mais ils ont aussi pu très bien comprendre cet implicite et être dans l'incapacité de le respecter.

La question du temps imposé est aussi à interroger. L'enseignante a fait le choix de clôturer l'activité au bout de 19 minutes car l'heure de la récréation l'a obligée à mettre fin à la séance. Les élèves en difficulté auraient peut-être réussi à faire l'intégralité des trente questions si le temps imparti était plus long. Mais cela ne change en rien l'écart de temps de réalisation et le taux de réussite entre élèves d'une même classe sur un temps donné.

Quand l'un des buts de l'école est l'autonomie de l'élève (Ravestein, 1999), il faut étudier non pas uniquement l'élève lors d'une activité en autonomie, mais ce qui précède cette activité et l'influence de celle-ci sur les autres situations didactiques. Est-ce qu'une explicitation de

plusieurs points du contrat didactique aurait permis de meilleurs résultats ? Nous ne pouvons ici répondre à cette question mais nous interrogeons le rôle du maître, au sein de cette classe aux élèves très différents scolairement, à permettre à ces derniers d'intégrer l'implicite du contrat, indispensable pour la réussite scolaire.

Le choix de privilégier une activité sur ordinateur plutôt qu'une autre a été fait par rapport à la préférence des élèves[21], ressortie dans un sondage[22]. Les travaux d'Erre (2003) montrent une part importante de motivation des élèves dans le choix de cet outil, comme on le voit sur son graphique, ce qui pourrait amener à une amélioration pédagogique de l'école (Schwartz, 1981). Le danger est de privilégier un outil motivant au détriment d'un autre avec un potentiel d'apprentissage plus élevé. Or, le choix de l'ordinateur permet également de mieux répondre aux attentes des apprenants en leur proposant des activités plus personnalisées (Schwartz, 1981; Quéméneur, 1998; Guyomar, 2010).

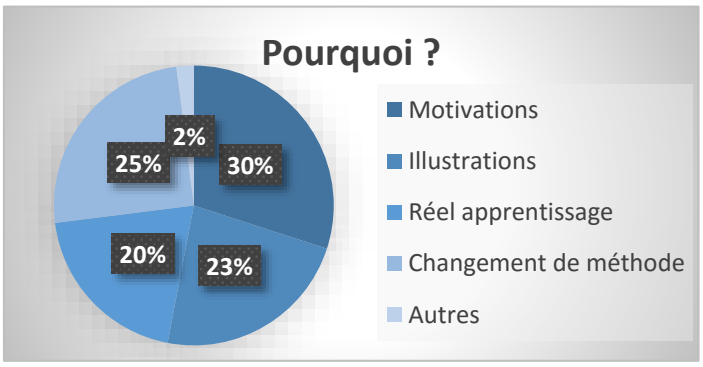


Figure 15 : Graphique présent dans l'étude de Erre, « l'ordinateur, outil d'apprentissage ? »

[23]Dans notre étude, les élèves faisaient le choix d'ouvrir un logiciel parmi les cinq proposés, se positionnant en auto-organisateur de leurs apprentissages (Ravestein, 1999). L'étude de Ravestein et Ladage (2015) montre la pertinence de cet outil pour former à un usage raisonné d'Internet. 74% des professeurs des écoles pensent pouvoir faire avec l'ordinateur, et particulièrement avec l'Internet, un travail intéressant avec leurs élèves (ibid.).

Les temps d'interaction effectifs, basés sur « une parole, un contact visuel, un geste non verbal, une expression faciale ou même un toucher » (Duong & Kanouté, 2007, p. 78) sont fréquents dans le quotidien de la classe mais le seront-ils sur une activité où l'élève, *a priori*, travaille seul (Schwartz, 1981) ? Ces interactions (visuelle, physique ou verbale) sont présentes dans notre étude et prennent un temps important, pouvant aller jusqu'à 57% du temps d'activité.

L'élève apprend en interagissant avec son milieu mais également en regardant le monde (Brousseau, 1998). C'est ce qui se passe dans notre situation. Les élèves observent fréquemment ce qui se passe à côté d'eux, l'écran de leurs camarades, le choix de jeu qu'ils ont décidé de

[21] Annexe 9 page 20
[22] Annexe 8 page 19
[23] https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00001345/document (consulté le 18 juillet 2015)

faire. Quémeneur (1998) retrouve également dans ses observations des camarades qui surveillent l'écran de leur voisin pour voir s'ils sont bien dans « le même rythme ». Dans notre étude, les interactions ne s'arrêtent pas à cela.

Genoud (2008) interroge notre observation au regard des affinités entre les membres du groupe. Alors que nos trois EGRS ne sont pas considérés comme des amis mais entretiennent des relations positives, un leadership se dessine autour d'un des trois, assis entre les deux autres. Il s'agit du seul garçon. Les deux filles se tournent quasiment exclusivement vers lui pour l'interroger, créant ainsi des interactions de types ascendantes ou descendantes, où la question part des filles pour aller vers le garçon (interactions ascendantes) et où l'information provient du garçon à destination des deux autres (interactions descendantes). Cet élève peut-il être considéré comme un élève populaire, gentil et sociable (Duong & Kanouté, 2007) avec une reconnaissance de son expertise dans les TICE, ou tout du moins une plus grande maitrise de l'outil que les deux autres ?

Les interactions entre les trois EGRS peuvent être qualifiées de positives car une entente entre les élèves est visible sur les vidéos. Les trois enfants échangent entre eux régulièrement, avec le sourire, et se montrent à tour de rôle leur écran d'ordinateur pour discuter sur des problèmes rencontrés ou sur l'activité qu'ils ont choisie de réaliser. Il n'y a aucun geste d'agacement, de mécontentement ou de discorde entre les trois protagonistes. Les bienfaits des interactions sociales positives sur les élèves sont référencés dans les travaux de Duong et Kanouté (2007). Nous retiendrons pour notre étude une meilleure estime de soi et le développement de la confiance en soi (ibid.). Ces bienfaits ont profité aux EGRS durant l'activité en autonomie.

Proposer une activité en autonomie aux EGRS quand le travail obligatoire est terminé, en ayant respecté les clauses du contrat didactique, obtient un bilan positif. En plus d'augmenter leur efficacité au travail, on développe chez ces élèves une meilleure estime de soi et une plus grande confiance en eux par les interactions sociales nombreuses qui ont lieu durant cette activité. De plus, ils ont pu acquérir des compétences d'utilisation de l'outil. Une des limites des résultats de nos études est l'effet de cette activité en autonomie sur le reste de la classe. Celle-ci peut nuire aux résultats de certains élèves quand elle améliore ceux des autres. Les résultats ne sont pas assez tranchés pour annoncer un effet réellement positif ou négatif sur l'ensemble de la classe. Ce constat est problématique car il interroge, comme le fait Thélot (2004) dans sa recherche sur l'hétérogénéité scolaire, la question de l'efficacité sur l'ensemble d'un niveau de classe. L'aspect qualitatif de la recherche est une limite supplémentaire. Celle-ci a eu lieu dans une classe, sur un terrain comprenant quatre EGRS pour la première et trois EGRS sur la seconde. Avec cette méthode, nous ne pouvons affirmer pouvoir observer les mêmes

comportements sur un autre terrain en ZEP. Le choix de l'activité en autonomie sur ordinateur ainsi que celui de proposer trente opérations simples comme point de départ de notre étude ne permettent pas de généraliser nos observations à toute situation didactique et à toute activité en autonomie.

Conclusion

Nos études exploratoires, réalisées dans une classe de CE1 en ZEP, étudient une situation fréquente dans les classes. L'enseignante, pour faire face à la différence de rapidité d'effectuation d'une tâche, met en place des activités en autonomie pour ceux ayant terminé le travail demandé en premier.

L'enquête exploratoire « ne produit pas de résultats de recherche au sens courant du terme » (Eymard et al., 2011, p. 14) mais permet de prendre des décisions pour l'évolution de la recherche à la suite de celle-ci. L'enquête exploratoire a été une entreprise de clarification pour étudier la pertinence des choix faits en début de recherche (Abernot & Ravestein, 2009). En effet, l'observation s'étant faite sur une seule classe, avec dix-sept élèves dont quatre EGRS, ne permet pas d'apporter de conclusion à ce travail. Mais cette enquête interroge la faisabilité du dispositif (Gatto & Ravestein, 2008) et la première orientation prise du point de vue de la méthode. La place du praticien chercheur est à interroger. Nous filmons des séances que nous avons créées, que nous menons, avec des élèves qui nous perçoivent comme l'enseignant de la classe. De plus, l'étude uniquement d'un fonctionnement de classe pour quatre profils d'EGRS ne nous paraissait pas satisfaisant pour notre projet d'étude. L'enquête exploratoire a généré de nombreuses questions, qui ont amené la réorientation de notre problématique. Nous recherchons à présent une vision plus large du métier enseignant confronté à la réussite scolaire, pas seulement dans une classe d'une école de ZEP dans une ville de France, mais à une échelle nationale. Après une étude approfondie du métier d'enseignant, du contexte d'exercice en ZEP et de la conjoncture politique, nous souhaitons réaliser une étude à destination de tous les professionnels enseignants à l'école élémentaire exerçant en zone prioritaire. Cette nouvelle étude prendra la forme d'un questionnaire diffusé sur internet et elle sera décrite dans la partie méthodologie. Lors de l'enquête exploratoire, les outils d'observation et de tests ont pu être utilisés et ne paraissent pas pertinents dans l'évolution de notre questionnement. Pour compléter l'approche quantitative des questionnaires, des entretiens seront programmés, une fois l'analyse des résultats du questionnaire réalisée, pour une approche plus qualitative de la question qui nous intéresse.

Problématique de la thèse

Dans le contexte actuel, où les ZEP sont régulièrement citées à l'occasion des problèmes de discipline et de grande difficulté scolaire, elles sont également au centre de politiques éducatives prévoyant des dispositifs pour gérer l'excellence de certains élèves des milieux défavorisés. Il s'agit des internats d'excellence, ou des initiatives de différentes classes préparatoires (Henri IV à Paris) et de grandes écoles (Sciences Po, ESSEC) dont on parlera plus longuement plus avant. La présence d'EGRS dans les ZEP ne fait aucun doute pour les pouvoirs publics.

Pourtant, lors de notre entrée dans le métier de professeur des écoles, nous avons été démunie face à ces élèves en réussite et ce malaise professionnel était partagé par l'équipe enseignante avec laquelle nous travaillions. La professionnalisation enseignante est définie dès le rapport Bancel (1989) par sa capacité à analyser les besoins, les difficultés et les réussites des élèves pour pouvoir identifier des « dysfonctionnements éventuels » (ibid., p. 6), et rechercher les situations pédagogiques les plus adaptées pour y remédier. Cela ne s'est pas présenté ainsi lors de notre arrivée sur le terrain. Les enseignants dans cette école se trouvaient en difficulté à gérer les EGRS et questionnaient ce que faisait l'école spécifiquement pour eux. Ces derniers parlaient du risque de ne pas « *apporter assez* » aux EGRS car ils consacraient la quasi-totalité de leur temps à la grande difficulté scolaire. L'école se présente, pour eux, comme inégalitaire, avec des enseignants venant en aide aux élèves en grande difficulté scolaire, mais délaissant ceux en grande réussite.

Le débat engagé avec les enseignants d'une école de ZEP méritait à notre sens d'être élargi à l'ensemble de la population enseignante de ZEP en France. Cela amène principalement deux questions : quelle perception ont les enseignants des EGRS ? Que déclarent-ils de leur quotidien avec ces élèves ?

Notre thèse souhaite apporter un éclairage sur la profession enseignante face à la réussite scolaire en ZEP en prenant le prisme des EGRS pour savoir ce que les enseignants déclarent faire pour eux dans leur classe à l'heure actuelle. Nous nous focaliserons sur la façon dont les enseignants décodent les réussites paradoxales et s'adaptent, ou non, à celles-ci.

Pourquoi notre étude se focalise sur le métier enseignant face à la réussite de certains élèves ? Doit-on s'intéresser aux réponses des enseignants face à des élèves qui réussissent alors qu'il y a, dans la même classe, des élèves en échec scolaire, dont l'insertion sociale risque d'être un réel problème ? Le futur des élèves en ZEP n'est pas assuré et quelques travaux décrivent des élèves décrocheurs post-bac (Beaud, 2002; Laurens, 1992; Peugny, 2015), malgré leurs

précédentes réussites. Ces élèves peuvent, après le lycée, ne pas optimiser leur orientation par un manque de niveau. Or beaucoup se joue à l'école élémentaire où l'on voit l'écart se creuser entre ZEP et hors ZEP entre les évaluations de CP et de la 6ème. Dès l'école primaire, les EGRS ont besoin d'être stimulés pour tenter, dès le départ, d'empêcher un décrochage futur. C'est un point que nous développerons dans la partie intitulée « champ de la recherche ».

La question n'est pas de savoir les raisons de la réussite scolaire, ni les origines de celle-ci, mais bien de s'intéresser aux points de vue des enseignants face à cette réussite.

PREMIERE PARTIE :

Champ de la recherche

Dans cette partie de la thèse, nous étudierons différentes sources qui apportent des informations sur le contexte d'étude de notre objet. Ce dernier s'intéresse aux enseignants travaillant dans un milieu particulier : les ZEP. Particulièrement, nous interrogerons les enseignants sur la spécificité de ce milieu ainsi que leur point de vue sur leur quotidien confronté à la réussite scolaire. Nous souhaitons donc, dans un premier temps, étudier la littérature autour de ces deux thématiques : les zones d'éducation prioritaire et la réussite scolaire. Nous réaliserons donc une revue de questions autour du contexte institutionnel dans lequel se situe notre recherche.

1. Le quotidien dans les ZEP

1.1 Histoire des ZEP/politique générale

Lors de notre étude, nous avons interrogé des enseignants de ZEP sur leur métier. Dans leurs déclarations, qu'il s'agisse du questionnaire ou des entretiens, le milieu dans lequel ils exercent est très présent. Les enseignants abordent le sujet de la ZEP, et donnent leur avis sur ce qui fait la spécificité des milieux défavorisés. C'est pourquoi nous souhaitons faire un bref récapitulatif de l'histoire de l'éducation prioritaire depuis sa création pour amener un point de vue institutionnel sur ces ZEP et sur l'évolution de leur considération dans les textes officiels.

1.1.1 Un point sur le lexique

Les ZEP

La politique des Zones d'Education Prioritaire (ZEP) a été mise en place en 1981. L'objectif était de « renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales sont telles qu'elles constituent un facteur de risque, voire un obstacle, pour la réussite scolaire des enfants et adolescents qui y vivent et donc, à terme, pour leur intégration sociale »[24]. La phrase « donner plus à ceux qui ont moins » est devenue le « slogan » des ZEP. Pour atteindre ces objectifs, un « projet de zone »[25] comprenant des écoles, collèges et lycées, a été instauré avec le rôle d'impulser les actions nécessaires et d'en assurer le suivi.

Les REP

A la rentrée 1999, la carte de l'éducation prioritaire a été modifiée et est devenue « le Réseau d'Education Prioritaire » (REP). L'intérêt de la constitution de ces réseaux est de pouvoir

[24] http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ90-028.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
[25] http://cache.media.education.gouv.fr/file/2009/61/1/NI0909_55611.pdf (consulté le 21 juillet 2015)

mutualiser « leurs ressources pédagogiques et éducatives ainsi que leurs innovations au service de la réussite scolaire des élèves »[26] car les réseaux associent des équipes qui font face à des problèmes comparables. C'est au même moment que l'idée des « contrats de réussite » a vu le jour. Cela consiste en un projet de réseau, fruit d'un travail collectif entre les différents acteurs, qui articulent entre eux différentes actions mises en place pour une meilleure réussite des élèves.

Les RAR et les RRS

La circulaire n°2006-058 officialise la création de 249 réseaux « ambition réussite » (RAR) et d'autres réseaux dits « de réussite scolaire » (RRS). Le collège devient l'unité de référence du réseau auquel se rattachent des écoles élémentaires et maternelles. Ces réseaux ont vocation à être un haut lieu d'exigence scolaire[27].

Pour déterminer ces réseaux, plusieurs critères ont été pris en compte[28] :

- la proportion, parmi les élèves de sixième, d'enfants d'ouvriers, qualifiés et non qualifiés, d'ouvriers agricoles, des retraités employés ou ouvriers et des personnes sans activité professionnelle ;
- la proportion d'élèves de sixième en retard de deux ans ou plus ;
- la proportion d'élèves de sixième ayant un faible score à l'évaluation à l'entrée en sixième ;
- la part des enfants non francophones ;
- la part d'élèves bénéficiant de bourses les plus élevées ;
- la part de parents bénéficiaires du RMI dans l'environnement du collège ;
- le taux de chômage dans l'environnement du collège.

Avec ces deux nouvelles dénominations, deux nouveaux contrats ont vu le jour. Il s'agit du « Contrat Ambition Réussite » pour les RAR et le « Contrat d'Objectifs Scolaires » pour les RRS.

Les ZUS

Les ZUS sont des Zones Urbaines Sensibles c'est-à-dire des territoires infra-urbains définis par les pouvoirs publics comme la « cible prioritaire de la politique de la ville »[29]. Ce choix est fait à partir de la prise en considération de difficultés rencontrées par la population dans ces

[26] http://dcalin.fr/textoff/rep_1999.html (consulté le 21 juillet 2015)
[27] http://dcalin.fr/textoff/education_prioritaire_2006.html (consulté le 21 juillet 2015)
[28] http://cache.media.education.gouv.fr/file/2009/61/1/NI0909_55611.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
[29] http://cache.media.education.gouv.fr/file/2009/61/1/NI0909_55611.pdf (consulté le 21 juillet 2015)

quartiers. Par la Loi n°96-987 du 14 novembre 1996[30] relative à la mise en œuvre du pacte de relance pour la ville, 751 zones ont été définies comme ZUS.

Les CLAIR

Le programme CLAIR (Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite) a été expérimenté à la rentrée 2010. Ce programme concerne les établissements concentrant « le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence »[31].

Les ECLAIR

Le rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale[32], rédigé en juillet 2012, décrit l'élargissement du programme CLAIR en programme ECLAIR (Ecole, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite). Au réseau s'ajoutent les écoles rattachées aux collèges déjà présents dans ce dernier, pour permettre une liaison école-collège. Ce programme prévoit des innovations pédagogiques et se fixe les objectifs suivants[33] :

- faciliter la réussite de chacun et améliorer le climat scolaire ;
- développer l'ambition pour tous ;
- renforcer la stabilité des équipes.

Les REP et les REP+

Lors de la refondation de l'éducation prioritaire, décrite dans la circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014, deux niveaux d'intervention seront à prendre en compte. Les REP regrouperont les collèges et les écoles rencontrant des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors éducation prioritaire. Les REP+ concerneront les quartiers ou les secteurs avec la plus grande concentration de difficultés sur le territoire. Ces nouvelles dénominations prendront effet à la rentrée 2015 et les dispositifs ECLAIR et RRS disparaitront[34].

1.1.2 L'histoire des ZEP et le partenariat avec les textes officiels

Les zones d'éducation prioritaire ont été créées en 1981 suite au constat fait de zones spécifiques concentrant de grandes difficultés scolaires, économiques, culturelles, sociales. Au

[30] http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000196404&categorieLien=id (consulté le 21 juillet 2015)
[31] http://dcalin.fr/textoff/clair_2010.html (consulté le 21 juillet 2015)
[32] http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/06/4/Rapport_IGEN-IGAENR_2012-076_elargissement_du_programme_ECLAIR_225064.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
[33] http://www.education.gouv.fr/cid52765/le-programme-clair-pour-les-colleges-et-lycees.html (consulté le 21 juillet 2015)
[34] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80035 (consulté le 21 juillet 2015)

début appelées par A. Savary « zones prioritaires »[35], ces zones ont pour objectif de « renforcer par des moyens sélectifs […] l'action éducative dans les zones où se concentrent les plus grandes difficultés »[36] pour lutter contre les inégalités devant l'école. Le ministre A. Savary encourage les équipes des zones prioritaires à mener des « actions d'innovation »[37] pour permettre la réussite scolaire. S'en suivra en 1982 une note de service[38] prônant la mise en place de projets novateurs pour atteindre les objectifs fixés par le dispositif.

Dans la lettre ministérielle du 8 juillet 1988[39], l'expression « zones d'éducation prioritaires » apparaît pour la première fois. Le terme de zone est choisi car il permet de définir un lien « à dimension humaine » permettant un dialogue entre les différents partenaires, que sont les écoles, collèges, lycées mais aussi les collectivités locales et les organismes à vocation sociale, éducative et culturelle. L'éducation apparaît dans la dénomination principale car le rôle de l'école dépasse la seule tâche d'enseigner. Le mot prioritaire renvoie à la priorité d'attention, de moyen que compte y attacher le ministère[40]. On peut s'interroger sur le fait de rattacher le terme prioritaire au mot « zone » ou à celui d' « éducation » ce qui pourrait changer la perception de l'expression « zones d'éducation prioritaires » pouvant également s'écrire « zones d'éducation prioritaire ».

Dans le discours prononcé à Arras le 23 mars 1989, le ministre donne la mission à l'école d'être « un facteur de réduction des inégalités sociales » en faisant référence à la déclaration des droits de l'homme qu'il cite « tous les citoyens sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité et sans autres distinctions que celles de leurs vertus et de leurs talents »[41].

Il y a eu très peu de textes entre 1984 et 1990 que Moisan (2001, p. 14) caractérise de « silence politique au niveau national ». Par la circulaire du 1er février 1990, Lionel Jospin relance les ZEP avec la volonté réaffirmée « de promouvoir la réussite de tous les élèves »[42] par un objectif d'amélioration des résultats scolaires de tous, notamment des plus défavorisés. En 1992, la circulaire n° 92-360[43] s'oriente plus sur la particularité pédagogique des zones prioritaires. Pour améliorer l'enseignement proposé, elle reprend les grands domaines de l'école et pose certaines conditions. Les ZEP, au point de vue pédagogique, seront définies comme des « laboratoires de

[35] http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ81-238.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
[36] http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ81-536.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
[37] http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ82-128.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
[38] http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/NS_82_600.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
[39] http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/lettre_juillet_1988.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
[40] http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/discours_mars_1989.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
[41] http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/discours_mars_1989.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
[42] http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ90-028.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
[43] http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ92-360.pdf (consulté le 21 juillet 2015)

l'innovation pédagogique »[44] dans lesquels on pourra expérimenter de nouvelles pratiques. A partir de la rentrée 1990, les enseignants des zones d'éducation prioritaire bénéficieront d'une indemnité « de sujétions spéciales »[45].

Jusqu'en 1997, une « nouvelle période de silence national s'installe » (Moisan, 2001, p. 14) pour arriver à la deuxième relance de la ZEP[46]. Dans ce bulletin officiel, la ministre Ségolène Royal rappelle les conditions de vie difficiles des élèves de ZEP qui ne font pas d'eux des élèves « différents des autres ». L'école, comme ailleurs, doit être ambitieuse et avoir pour objectif la réussite de tous. Elle fait le constat que « les ZEP qui réussissent, y compris et surtout dans les situations extrêmement difficiles, ont pris le parti de recentrer leur projet sur les apprentissages des élèves ». Elle encourage donc tous les établissements à suivre ce modèle. En 1999, un nouveau texte[47] définit les « réseaux d'éducation prioritaire » (REP) et les contrats de réussite avec une révision de la carte scolaire. Les « pôles d'excellence » voient le jour sous la forme « d'activités éducatives d'excellence de type sections sportives, classes musicales à horaires aménagés, ateliers de pratique artistique et jumelage avec les institutions culturelles »[48]. Ces pôles d'excellence sont mis au centre de la circulaire n°8 du 24 février 2000[49] : « Donner non seulement "plus" mais "mieux" et même "le meilleur", c'est l'objectif dans les ZEP et les réseaux d'éducation prioritaire qui doivent ainsi devenir de véritables zones d'excellence pédagogique ». La charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence sera publiée à la circulaire du 22 août 2005[50]. Nous retrouvons dans la volonté de ces circulaires celle de mettre en place des « mécanismes compensatoires » (Monseur & Demeuse, 2001, p. 38) permettant de donner des moyens matériels plus importants aux écoles des milieux défavorisés. Cela peut être considéré comme de « la discrimination positive » (Demeuse & Monseur, 1999; Monseur & Demeuse, 2001; Demeuse & Baye, 2005).

Nous retrouvons en 2006 les textes définissant les RAR et les RSS dont on a parlé précédemment. Les zones géographiques sont clarifiées ainsi que la collaboration entre les différents acteurs et partenaires de l'école. La circulaire du 30 mars 2006[51] relance l'éducation prioritaire avec une place importante à « l'égalité des chances » et liste les objectifs détaillés de cette relance. En 2010 et 2011, les dénominations passent du dispositif CLAIR à celui

[44] http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/note19mars1993.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
[45] http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000718016&dateTexte (consulté le 21 juillet 2015)
[46] http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ97-233.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
[47] http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ98-145.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
[48] http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ99-007.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
[49] http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ2000-008.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
[50] http://dcalin.fr/textoff/rep_excellence_2005.html (consulté le 21 juillet 2015)
[51] http://www.education.gouv.fr/bo/2006/14/MENE0600995C.htm (consulté le 21 juillet 2015)

d'ECLAIR, intégrant les écoles aux réseaux déjà constitués des collèges et lycées. Ces dispositifs sont à nouveau renommés REP et REP+ en 2014 pour la mise en place d'une nouvelle politique de l'éducation prioritaire.

1.1.3 La carte de l'éducation prioritaire

Moisan (2001) a réalisé un récapitulatif des différentes cartes de ZEP à travers le temps. Grâce à cet article, nous voyons que dès 1981, les recteurs définissent 700 ZEP c'est-à-dire 15% des écoliers et collégiens. La deuxième répartition, datant de 1982, compte 363 ZEP c'est-à-dire 8,3% des écoliers, 10,2% des collégiens, 7,4 % des élèves de LEP et 0,8 % des élèves de lycée. Cela fait suite à une volonté de concentrer les moyens sur les établissements ayant le plus de problèmes. Jusqu'en 1989, les ZEP augmentent « spontanément ». En 1990, avec la relance, on observe une augmentation de 2% du nombre d'établissements en ZEP. Le nombre obtenu restera stable jusqu'en 1997 où une augmentation de 3% fera suite à la nouvelle relance ainsi qu'à la refonte de la carte à la rentrée 1999. La répartition du nombre de ZEP par académie est très contrastée et on voit une disparité forte entre les villes.

1.1.4 Les critères de définition des ZEP

Dans les premiers textes en 1981, les critères permettant de définir les ZEP n'étaient pas imposés au niveau national. Chaque académie avait choisi sa propre méthode. Le ministre de l'époque avait donné une série de critères à titre indicatif qui étaient les suivants (Moisan, 2001, p. 18) :

- les écoliers non francophones et les élèves étrangers en collège à compléter par des données externes telles que les catégories socioprofessionnelles (CSP) ;
- le chômage, la proportion de familles nombreuses, la densité de l'habitat, la fréquence des placements ;
- les boursiers ;
- les retards à l'école et en sixième ;
- les flux à la fin de la cinquième, mesurés par le rapport du cycle d'orientation au cycle d'observation, et par l'entrée en CAP ;
- des indicateurs de « moyens » tels que le nombre d'élèves par classe, la part des maîtres auxiliaires ou, la scolarisation à deux ans.

Au fur et à mesure des années, aucun système ne sera imposé. En 1990, aucun indicateur précis n'est cité. On appelle en 1992 les équipes de ZEP à réaliser une évaluation complète pour une

nouvelle carte en 1994 avec la volonté de voir « la carte des ZEP coïncider avec la politique de la ville » (Moisan, 2001, p. 18).

A l'heure actuelle, les établissements entrent ou non dans le réseau de l'éducation prioritaire en fonction de leur indice social. Cet indice, créé par la DEPP (Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance), est basé sur quatre critères de difficulté sociale :

- taux de Profession et Catégorie Sociale (PCS) défavorisées ;
- taux de boursiers ;
- taux d'élèves résidant en Zone Urbaine Sensible (ZUS) ;
- taux d'élèves en retard à l'entrée en 6ème.

Cela permet de classer l'ensemble des établissements sur une échelle de difficulté sociale[52].

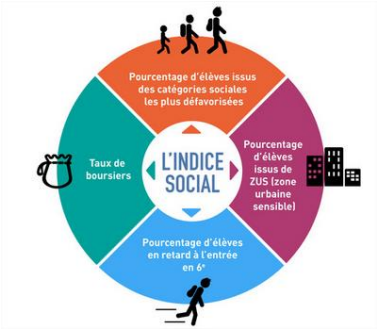


Figure 16: Indice social

Le détail des différents critères rentrant en compte dans la création de l'indice social est décrit très précisément dans l'article de Le Donné et Rocher (2010). Dans cet article, ils précisent que la nécessité de créer un indice prenant en charge plusieurs critères est venue du fait que la profession des parents n'était pas assez précise pour rendre compte des disparités de réussite scolaire.

La DEPP a donc décidé de créer quatre catégories socioprofessionnelles :

- « très favorisées », encore appelées « favorisées A » (cadres, professions intellectuelles supérieures, chefs d'entreprise de plus de dix salariés et enseignants) ;
- « favorisées » ou « favorisées B» (professions intermédiaires) ;
- « moyennes » (agriculteurs exploitants, artisans, commerçants, employés) ;
- « défavorisées » (ouvriers et inactifs).

A cela s'ajoute une différence entre le PCS de la mère et du père, avec l'idée qu'avoir un père ouvrier plutôt qu'une mère ouvrière ne sont pas deux situations équivalentes.

D'autres variables[53] ont été prises en compte comme les variables de réussite scolaire de l'enquêté : le score cognitif total, le parcours scolaire de l'enfant (est-il en retard, à l'heure ou en avance) ainsi que l'avis des parents sur le niveau scolaire de leur enfant (grandes difficultés, peu de difficultés, assez bon, excellent). Ils ont associé le concept de distance scolaire venu de

[52] http://www.education.gouv.fr/cid82342/la-nouvelle-repartition-academique-de-l-education-prioritaire.html (consulté le 21 juillet 2015)
[53] Annexe 1 page 6

la sociologie. Ce concept prend en considération le fait que des élèves, en fonction du milieu familial dans lequel ils évoluent, n'ont pas les mêmes acquis et le même rapport à l'école.

La volonté a été de fabriquer un indice permettant de mesurer la position socio-scolaire des élèves et donc de transformer la variable PCS en « un indice de synergie sociale avec le système scolaire » (Le Donné & Rocher, 2010, p. 103) c'est-à-dire comme la combinaison de variables décrivant l'origine sociale et la proximité au système scolaire du milieu familial de l'enfant. Le nouvel indice prend en compte d'une part « le profil socioéconomique et les attributs scolaires de la famille, et d'autre part […] la réussite scolaire des enfants » (ibid., p. 106).

La DEPP aidée de l'APAE (outil d'Aide au Pilotage et à l'Autoévaluation des Etablissements) et de la MAP (Modernisation de l'Action Publique) s'associent pour poursuivre leurs travaux de connaissance des établissements scolaires et du profil social de certains territoires[54] afin de faire évoluer la carte scolaire au plus près des réalités.

Cette carte scolaire sera révisable tous les quatre ans. Elle distingue aujourd'hui deux types de réseaux : les REP+ et les REP, plus hétérogènes socialement. Les moyens alloués aux réseaux les plus difficiles seront renforcés. Cette carte garantit « un juste équilibre des territoires »[55].

1.1.5 Description d'une zone particulière : le cas des 15ème et 16ème arrondissements de Marseille.

Les zones d'éducation prioritaire en France ont toutes été regroupées sous une même appellation, évoluant à travers le temps. Pourtant, Davin-Chnane et Faïta (2003, p. 94) pointent une « hétérogénéité maximale » dans les ZEP car il y a hétérogénéité des établissements, des classes et des élèves. C'est pourquoi nous souhaitons décrire plus en détail une zone d'éducation prioritaire en particulier, celle dans laquelle travaillent les dix enseignants des entretiens et où ont débuté les premières observations de ce travail. Il s'agit du 15ème arrondissement de Marseille.

Pour réaliser ce descriptif, nous nous sommes basés sur un document intitulé « portrait de secteur, arrondissements 15/16 »[56] , rédigé en janvier 2011, pour définir en chiffres cette zone géographique de Marseille. Le document est très complet. Il indique les zones naturelles, les transports en commun, le réseau routier ou encore les principaux équipements. Voici quelques informations intéressantes pour en connaitre davantage sur cet arrondissement.

[54] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=76886 (consulté le 21 juillet 2015)
[55] https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/orientations-actuelles.html (consulté le 21 juillet 2015)
[56] Annexe 2 page 8

Le 15ème arrondissement de Marseille est un quartier qui s'étend sur 16,85 km² avec une densité de 4 653 habitants par km². La population de cet arrondissement s'élève à 78 396 habitants avec 52% de femmes, 31% de jeunes âgés de 0 à 19 ans, 50% de personnes âgées de 20 à 59 ans et 19% de seniors de 60 ans et plus. La taille moyenne des ménages est de 2,71 personnes et il y a 24,8% de familles monoparentales.

Les habitants sont principalement logés dans des appartements (79%) avec 20% de petits logements (T1-T2), 67% de logements intermédiaires (T3-T4) et 13% de grands logements (T5 et +).

Concernant les catégories socioprofessionnelles des habitants de cet arrondissement, 34,3% sont dans la catégorie « autres sans activité ». 21,7% sont retraités. Il y a une proportion de 15,6% d'ouvriers et 17% d'employés. Les professions intermédiaires (7,2%), les cadres et les professions intellectuelles supérieures (2,2%) ainsi que les artisans, commerçants, chefs d'entreprises (1,8%) concernent une faible part de la population. En 2010, il y avait 7 618 demandeurs d'emploi dans lesquels on retrouve 12,5% de jeunes âgés de moins de 25 ans et 38,1% de chômeurs de longue durée.

Le revenu médian des ménages est de 17 653 euros et 6 906 personnes étaient bénéficiaires du RSA en 2009. 35,3% des ménages ne possèdent pas de voiture et 15,8% d'entre eux en ont deux ou plus.

L'offre scolaire est de soixante-cinq écoles maternelles et primaires dans lesquelles sont scolarisés 9 731 élèves. Les collèges sont au nombre de huit avec 3 371 collégiens. Les six lycées accueillent 2 199 lycéens. Il y a 1 256 étudiants. 40,1% des jeunes de plus de 15 ans sortent sans diplôme et seulement 8,7% ont un diplôme de l'enseignement supérieur.

L'équipement culturel est pauvre car il n'y a qu'un théâtre et une bibliothèque. On notera l'absence de cinéma, d'opéra ou de musée. L'offre sportive est plus développée avec neuf stades, trois piscines/bassins, huit gymnases et vingt-neuf terrains de boules.

En passant de ZEP à REP+, les dénominations ont évolué avec la volonté commune de mettre en avant des zones géographiques regroupant des populations dites socialement défavorisées. Avec la politique du « donner plus à ceux qui ont moins », de nombreuses réflexions se sont engagées pour réfléchir à la mise en place de dispositifs, structures, aménagements, pour permettre la réussite scolaire et promouvoir l'égalité des chances. Ce chapitre informe sur le caractère spécifique des élèves accueillis dans les écoles de ZEP. Les enseignants qui s'expriment sur le public qu'ils ont dans leur classe font référence aux difficultés scolaires et sociales auxquelles ils doivent faire face. Cela prend une grande place dans la description de

leur quotidien. Grâce à ce descriptif, nous avons une vision institutionnelle de la particularité de ces zones, des critères qui ont permis leur délimitation, du type de population qui la compose. Cela permet un premier regard sur le milieu dans lequel travaillent les enseignants interrogés.

1.2 Le contexte d'exercice du métier

Pour poursuivre la description de la situation de notre population, nous allons parler de thématiques régulièrement citées dans la littérature ainsi que lors de nos rencontres avec les professionnels quand on aborde la question de l'enseignement en ZEP. Il s'agit de la difficulté scolaire, de l'hétérogénéité importante, des problèmes d'absentéisme et d'indiscipline. Nous avons toujours ici le souci de faire un état de l'art autour de ces thématiques avant de les mettre en lien avec les dires des enseignants autour de ces questions.

1.2.1 La difficulté scolaire

Le constat est sans appel. En moyenne, les élèves de ZEP réussissent moins bien que les autres (Andrieux et al., 2001). Pour cela, nous avons les données de deux études (Brizard, 1995; Andrieux et al., 2001). La première compare les résultats de 1991 à 1994, et la deuxième observe ceux de 2001, donnant les scores à 6 ans d'intervalle entre les élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP sur différentes matières :

- entre 1991 et 1994 (Brizard, 1995, p. 39), au niveau CE2, les élèves de ZEP avaient au minimum 6,6 points et au maximum 10,3 points d'écart en français entre la ZEP et la hors ZEP. En mathématiques, c'est un écart de minimum 7,6 et maximum 9,9 points d'écart entre les deux milieux. Ces écarts sont légèrement plus faibles en 6ème ;
- les élèves de CE2 en septembre 1994 (ibid.) sont classés parmi 4 catégories de niveau de lecture et de calcul : « maitrisent en outre les compétences remarquables », « maitrisent aussi les compétences approfondies », « maitrisent uniquement les compétences de base » et « ne maitrisent pas les compétences de base » ;
    - concernant la lecture, 37,8% des élèves en ZEP font partie de la catégorie la plus faible, contre seulement 18,7% des élèves hors ZEP. L'écart diminue quant à la population de la catégorie la plus forte. Il s'agit de 4% d'élèves en ZEP contre 7% d'élèves hors ZEP ;
    - concernant la maîtrise du calcul, 57,2% des élèves en ZEP ne maîtrisent pas les compétences de bases contre 38,9% des élèves hors ZEP. Uniquement 3% des

élèves en ZEP maîtrisent en outre les compétences remarquables contre 8,1% des élèves hors ZEP ;

- en 2001, dans l'étude d'Andrieux et al. (2001), les élèves de ZEP obtiennent un score global en français de 57,3% contre 68% hors ZEP et de 51,8% en mathématiques contre 65% pour les élèves hors ZEP. Il est intéressant de se pencher sur le détail des résultats, et particulièrement sur la différence entre les élèves les plus faibles et les plus forts dans les deux milieux ;
    - lors des évaluations (1999) de 6ème, en français, on remarque que 39% des élèves sont dans les 20% les plus faibles de l'ensemble de la population (contre 17% hors ZEP) et 10% des élèves de ZEP sont dans la partie des 20% les plus forts de l'ensemble de la population (contre 22% hors ZEP) ;
    - en mathématiques, toujours sur les évaluations de 6ème (1999), 44% des élèves de ZEP se situent dans les 20% les plus faibles de l'ensemble de la population (contre 16% hors ZEP) et 9% se situent dans les 20% les plus forts (contre 22% hors ZEP).

Par l'analyse de ces deux études, on remarque que les élèves de ZEP ont des résultats inférieurs en moyenne aux élèves scolarisés dans des écoles hors ZEP. La proportion d'élèves situés dans les 20% les plus faibles de la population est beaucoup plus importante en ZEP qu'hors ZEP, que ce soit en mathématiques ou en français.

Ces premières études peuvent être complétées et approfondies par d'autres recherches traitant de ce même sujet (Chauveau, 2001; 2011; Kherroubi & Rochex, 2004; Butlen, Peltier-Barbier, & Pézard, 2002; Archambault & Harnois, 2012). Quand on interroge les enseignants, « 19% des élèves de ZEP ont […] un niveau faible ou très faible (contre 13% hors ZEP) » (Kherroubi & Rochex, 2004, p. 169). L'écart de niveau se ressent principalement sur la lecture avec 37% des élèves en ZEP contre 18% des élèves hors ZEP qui ne maîtrisent pas les compétences de base de la lecture à l'entrée en CE2 (Chauveau, 2011). A leur entrée en 6ème, ils sont parfois un tiers, dans « certaines ZEP dites sensibles ou difficiles » (ibid., p. 60) à être de très faibles lecteurs. Au final, ce sont 18% des élèves issus d'un milieu social défavorisé qui obtiennent un baccalauréat général contre 78% pour les élèves de familles favorisées (Cour des comptes, 2010).

1.2.2 La forte hétérogénéité

L'hétérogénéité des classes est présente dans toutes les écoles (Kaluszynski & Froment, 2000), mais elle est plus forte dans les ZEP qu'ailleurs (Chauveau, 2001; 2011). On observe dans le public des classes de ZEP un nombre d'élèves faibles plus élevé que dans les écoles hors ZEP (Chauveau, 2011). La très forte hétérogénéité de ces classes fait partie des principales difficultés dont parlent les enseignants de ZEP (Kherroubi & Rochex, 2004). C'est une réalité que prend en compte l'institution au travers de la circulaire n°2000-008[57]. Selon Sensevy (2011, p. 86), « l'enseignement est créateur d'hétérogénéité ». C'est donc pour lui une évidence que toute situation où il y a l'acte d'enseigner révèlera une hétérogénéité dans les comportements et les résultats des apprenants. Pourtant, on remarque chez les professeurs des écoles une proportion plus importante d'enseignants, contrairement à ceux des collèges et des lycées de ZEP (Esquieu, 2008), déclarant arriver à gérer l'hétérogénéité des élèves, en réussissant à aider les élèves en difficulté, sans freiner ceux qui sont le plus en avance (Guillaume, 2001).

1.2.3 L'absentéisme

Pour l'éducation nationale, la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire est une priorité[58], et cela, depuis la loi Jules Ferry du 28 mars 1882 où il est écrit :

> « Lorsqu'un enfant se sera absenté de l'école quatre fois dans le mois, pendant au moins une demi-journée, sans justification admise par la commission municipale scolaire, le père, le tuteur ou la personne responsable sera invité, trois jours au moins à l'avance, à comparaître dans la salle des actes de la mairie, devant ladite commission, qui lui rappellera le texte de la loi et lui expliquera son devoir. En cas de non-comparution, sans justification admise, la commission appliquera la peine énoncée dans l'article suivant »[59].

A l'heure actuelle, pour quatre demi-journées d'absence sans motif dans le mois (article L 131-8[60] du code de l'éducation), le directeur, avec certains membres de la communauté éducative, peut déclencher une procédure de signalement auprès de l'inspection académique. En France, « l'inassiduité scolaire [est] un problème social grave » (Esterle-Hedibel, 2006, p. 46).

Dans un rapport public intitulé « la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaires »[61], et publié en octobre 2011, l'absentéisme à l'école élémentaire est négligeable car les enfants, à

[57] http://dcalin.fr/textoff/zep_excellence_2000.html (consulté le 12 juillet 2015)
[58] http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html (consulté le 21 juillet 2015)
[59] http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/mars1882.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
[60] http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000025165453&cidTexte=LEGITEXT000006071191 (consulté le 21 juillet 2015)
[61] http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000042.pdf (consulté le 18 décembre 2015)

cet âge, sont accompagnés par leurs parents ou par une tierce personne. La seule exception, citée dans ce rapport, est très ciblée et concerne les enfants appartenant à la communauté des gens du voyage. La problématique de la scolarisation de ces enfants est particulière et a été étudiée par l'auteur Missaoui (2011) avec l'idée que « l'école ne peut leur assurer seule la transmission des compétences culturelles et sociales » (ibid., p. 1). Pour ces populations, les situations de déscolarisation revêtent peu de sens et d'importance.

Le taux d'absentéisme devient plus problématique au collège et au lycée, où les pourcentages sont plus élevés dans les collèges éducation prioritaire[62], allant de 6,4 % en ZEP contre 2,3 % hors ZEP[63].

1.2.4 Les problèmes de discipline et de violence à l'école primaire

Les problèmes de discipline à l'école, même s'ils sont moins souvent relatés dans les écoles primaires que dans les collèges ou lycées, « sont plus fréquemment dénoncés dans les écoles socialement défavorisées » (Duru-Bellat & Piquée, 2004, p. 7). Cette problématique est très présente dans le discours des enseignants qui « évoquent autant, sinon plus, les conduites des élèves, leurs qualités morales, que leurs performances ou leurs qualités intellectuelles » (Lahire, 1995, p. 47).

Au sein de la classe, il est indispensable de « maintenir les ambitions concernant le savoir » (Moisan & Simon, 1997, p. 75). Et pour cela, il faut un certain ordre (Ravestein, 1999). Les problèmes de discipline ne sont pas compatibles avec des objectifs d'apprentissage ambitieux (Guillaume, 2001) car les enseignants déclarent passer beaucoup de temps à régler des problèmes de discipline au détriment des apprentissages (Butlen et al., 2002) qui, pour la plupart, ne pourront jamais être rattrapés. Une mauvaise gestion de la classe peut faire perdre jusqu'à 40% du temps d'apprentissage (Gaudreau, 2011).

Ce sont les enseignants les plus jeunes qui se plaignent particulièrement des problèmes de discipline dans la classe (Kherroubi & Rochex, 2004). Mais tous les enseignants de ZEP sont concernés. Ils sont 36% (contre 27% hors ZEP) à parler de l'indiscipline des élèves. 52% d'entre eux (contre 28% hors ZEP) déclarent rencontrer assez souvent, voire très souvent des problèmes de discipline avec leurs élèves (ibid.). Pour les enseignants, qui déclarent avoir entre trois et cinq élèves perturbateurs par classe, « ne pas avoir eu de gros problèmes de discipline » est cité par une majorité pour caractériser « un cours dont [ils sont] satisfaits » (Guillaume, 2001, p.

[62] http://www.ozp.fr/spip.php?article11282 (consulté le 18 décembre 2015)
[63] Note d'information n°13-07 page 5 http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/62/4/DEPP_NI_2013_07_education_prioritaire_etat_des_lieux_251624.pdf (consulté le 18 décembre 2015)

77). Le résultat est que les élèves des classes rencontrant des problèmes de discipline ont moins souvent la parole, travaillent moins en petits groupes ou sur des compétences individualisées (ibid.).

Dans les quartiers populaires, il existe un ressentiment massif contre les enseignants (Debarbieux, 2006). Cela nuance les précédents résultats qui montrent que les élèves ont confiance en leurs enseignants (Debarbieux, 2006; Debarbieux & Montoya, 2011). Certaines études (Galand, Philippot, Petit, Born , & Buidin, 2004; Gaudreau, 2011) ont montré l'importance de la qualité des relations entre les enseignants et les élèves, particulièrement en rapport avec les phénomènes de violence au sein des établissements. Le fait que les enseignants soient à l'écoute et disponibles pour les élèves, montrant leur soutien et une équité permanente dans leur rapport aux élèves, a un effet positif sur le comportement des élèves (Galand et al., 2004). De même, un enseignant chaleureux, qui instaure un climat de classe harmonieux et sécurisant est confronté à moins de conflits avec les élèves (Gaudreau, 2011).

A l'inverse, tout comportement discriminatoire ou dévalorisant à l'encontre d'un élève pousse ce dernier à créer des situations de violence (Galand et al., 2004). Ces auteurs conseillent de ne pas proposer de situations d'enseignement favorisant la compétition entre élèves, en particulier si la comparaison sociale découle de cette situation. De plus, certains enseignants sous-estiment le niveau scolaire des élèves de milieu populaire et sont donc moins exigeants à leur encontre, acceptant par là même que des problèmes de discipline s'installent (Duru-Bellat, 2001).

Gaudreau (2011, p. 117) décrit la croyance populaire chez certains enseignants selon laquelle « plus la sanction sera sévère, plus l'élève se comportera adéquatement ». Ainsi, les enseignants, face à un élève récalcitrant, appliqueront des mesures punitives de plus en plus sévères, pour que l'élève cesse d'agir comme il le fait. Il y a deux situations possibles : soit l'enfant poursuit dans son attitude jusqu'à ce que l'adulte cède ; dans ce cas, s'il réussit, il est conforté dans son comportement. Soit l'élève cède aux sanctions sévères de l'adulte, qui voit à ce moment-là son système de sanctions validé. Or, une étude a montré que les classes où les enseignants blâmaient, réprimandaient, désapprouvaient beaucoup leurs élèves étaient celles où les progrès étaient généralement plus faibles (Attali & Bressoux, 2002). Il a été montré que les élèves ayant le sentiment d'être traités avec justice progressent davantage que les autres (Meuret & Lambert, 2012). Les louanges positives, si elles sont distribuées à bon escient, exercent un effet positif sur les élèves, particulièrement sur ceux des milieux défavorisés (Attali & Bressoux, 2002). Les élèves eux-mêmes trouvent plus aidantes « l'utilisation de récompenses, les félicitations, la valorisation de la maîtrise des apprentissages et de la coopération entre les élèves » (Bouffard, Brodeur, & Vezeau, 2005, p. 8).

En plus des problèmes de discipline que les enseignants peuvent rencontrer dans leur classe, il est important de s'intéresser aux problèmes de violence à l'école. Cette violence scolaire existe depuis longtemps et est présente dans tout type d'établissements (Lelièvre & Lec, 2011). Les violences qualifiées de « dures » telles que le racket ou les menaces avec armes sont peu présentes (Galand et al., 2004, p. 480). Nous n'aborderons donc pas ce type de violence dans ce chapitre. De même nous nous consacrerons uniquement à des violences au sein de l'école et non en dehors de celle-ci. Nous parlerons des cas de violence plus répandues telles que les moqueries, les injures, les situations de rejet, dont les élèves, surtout les plus jeunes, sont les premières victimes (ibid.).

Il faut cependant souligner qu'il existe très peu de données chiffrées sur la violence à l'école et que les faits de violence sont sujets à une « profonde relativité [et une] subjectivité » (Kaluszynski & Froment, 2000, p. 7) liées à la situation. De plus, l'institution peut sous-estimer les faits de violence pour préserver l'image de l'école (ibid.). Il est important de prendre en considération ces constats lorsque l'on parle de ce sujet et nous pouvons partir du postulat que nous jugeons comme situation de violence toute situation « que les acteurs ressentent et vivent comme violence » (ibid., p. 8). C'est le cas de 39% des enseignants de ZEP qui déclarent avoir été confrontés « très souvent » ou « assez souvent » à ce type de problème (Guillaume, 2001, p. 78).

A l'école, l'élève violent est « qualifié indifféremment de perturbateur, agressif, gênant, difficile ou victime de troubles des conduites sociales, liés par exemple à une hypo réactivité neurologique de l'amygdale » (Kohout-Diaz, 2011, p. 129). Moins de 10% des faits de violences sont perpétrés par des personnes extérieures à l'établissement (Debarbieux, 2006) et que fréquemment dans ce cas-là, il s'agit d'un élève renvoyé de l'école. La plupart des cas de violence est donc à rapprocher des personnes fréquentant l'école.

La violence à l'école, en France, est surtout une violence quotidienne, faite de petits délits, de petites victimisations, que Debarbieux (2006) nomme des « microviolences » (ibid., p. 447). Ce sont des problèmes routiniers auxquels les enseignants doivent faire face au quotidien et cela fait partie de la mission d'éducation de l'école. Les enseignants doivent apprendre aux élèves à « s'exprimer autrement que par des injures, à remplacer la violence physique par le respect de l'autre, à accepter et à comprendre la nécessité d'une loi, identique à tous » (Moisan & Simon, 1997, p. 75). Pour cela, tous les enseignants doivent s'accorder sur une loi, identique pour tous, et l'appliquer avec beaucoup de rigueur pour éviter de brouiller les repères des élèves.

Grâce aux travaux de Debarbieux et Montoya (2011), nous avons des données chiffrées sur le ressenti des élèves à l'école et la façon dont ces derniers ressentent les situations de violence et

d'indiscipline. Cette violence peut atteindre un niveau très élevé dans certaines ZEP (Guillaume, 2001). Les auteurs (Debarbieux & Montoya, 2011, p. 12) donnent les informations suivantes :

- les élèves affirment ressentir un sentiment de bien-être à l'école, nuancé par 11% d'élèves déclarant y être mal à l'aise ou « pas bien du tout » ;
- les relations entre pairs sont perçues très positivement par 83,5 % d'entre eux ;
- 89% des élèves jugent très bonne leur relation avec l'enseignant et 95% sont satisfaits de l'enseignement donné ;
- malgré cela, plus d'un quart des élèves disent ne pas aimer aller en classe et 25% des jeunes ont un sentiment d'injustice quant à l'application des punitions ;
- la cour de récréation est le lieu préféré des élèves, contrairement à la cantine, qui n'est pas appréciée par ces derniers ;
- 61% des élèves disent ne jamais avoir eu peur dans leur école ;
- concernant les situations de violence, elles sont peu présentes de façon générale
    - mais 48,6% mentionnent des situations de violence verbale. Dans ces situations, les élèves parlent de surnoms méchants, d'injures, de situations de rejet mais surtout de répétitions dans ces situations ;
    - 49,6% parlent de la violence physique entre pairs avec 17% des élèves qui déclarent avoir été frappés par d'autres élèves « souvent » ou « très souvent » ;
- les violences à caractère sexuel sont aussi fréquentes à l'école ;
    - 17% des élèves ont déjà été regardés aux toilettes ;
    - 14% ont été forcés de se déshabiller ;
    - 20% ont été forcés à embrasser un autre élève ;
- enfin, les jeux dangereux de non-oxygénation sont toujours présents dans les cours de récréation avec 10% des enfants qui déclarent avoir joué au « jeu du foulard » ou « de la tomate ».

Les causes de cette violence peuvent être multiples. Pour Kaluszynski et Froment (2000, p. 31), « plus les établissements accueillent des élèves d'origine sociale défavorisée, plus le climat scolaire est mauvais, plus les délits y sont nombreux ». L'origine de la violence pourrait être liée à l'exclusion sociale que subissent certains enfants (Kohout-Diaz, 2011). L'instabilité de l'équipe enseignante, le manque de clarté et l'injustice dans l'application des règles sont d'autres facteurs pouvant expliquer certaines situations de violence (Debarbieux, 2006). Concernant les situations de victimisation, dans les études de Galand et al. (2004, p. 481), les auteurs constatent que « ni la profession […], ni la nationalité des parents, ni le nombre de

[re]doublement, ni le niveau de résultats scolaires, ni la filière fréquentée n'apparaissent comme vraiment déterminants». On notera toutefois que le problème de la violence à l'école n'a pas été abordé dans la formation initiale des enseignants (Kaluszynski & Froment, 2000).

A travers ces différentes lectures, nous pointons plusieurs difficultés très présentes dans les classes des ZEP. Les écoles des milieux défavorisés concentrent une proportion plus élevée qu'ailleurs d'élèves faibles, voire très faibles. La différence entre les élèves les plus en difficulté et ceux en réussite est plus importante que dans des écoles hors ZEP. Le temps passé à régler les problèmes de discipline empiète sur le temps d'apprentissage, qui ne sera pas toujours récupéré. Cette indiscipline peut se transformer, dans certains cas, en situations de violence. Même si les données autour de la violence à l'école sont rares, les études décrites plus haut montrent l'existence de ces situations. Que disent les enseignants de leur façon de gérer les problèmes de discipline, d'absentéisme ou encore la différence de niveaux entre les élèves d'une même classe ? Le questionnaire, constitué de quatre parties, aborde successivement ces sujets. Nous verrons, dans la partie méthodologie, le rapport des enseignants à ces thématiques.

Conclusion

Au regard des textes officiels, et des quelques études relatées dans ce chapitre traitant des sujets fréquemment cités lorsque l'on parle des ZEP, nous pouvons décrire quelques points influençant le quotidien des enseignants de ZEP.

Ces derniers exercent dans des zones géographiques où les conditions sociales sont considérées comme un obstacle à la réussite scolaire. Pour combattre ces inégalités devant l'école, les enseignants bénéficient de moyens supplémentaires (financiers, humains …) pour donner plus à ceux qui ont moins.

Les réseaux ont été définis à partir de plusieurs critères dont fait partie le niveau scolaire des élèves. En ZEP, les enseignants sont confrontés à un niveau moyen faible, voire très faible. Cette grande difficulté scolaire accentue les écarts de niveau entre élèves d'une même classe, ce qui met les enseignants de ZEP face à des problèmes de gestion d'une très forte hétérogénéité.

A la grande difficulté de certains élèves s'ajoutent des problèmes de discipline, voire de violence. Les enseignants, pour gérer ces conflits, exploitent des temps initialement prévus pour des apprentissages. Ce sont des moments pour apprendre qui disparaissent pour régler des problèmes liés à l'indiscipline de certains élèves. Face à cela, un questionnement autour du système de sanction comme outil à cette gestion est posé.

Ces constats interrogent l'efficacité de la politique ZEP. Meuret (1994) a étudié les effets de cette politique sur certains collèges et le bilan est assez pessimiste. Selon l'auteur, les effets obtenus sont très faibles par rapport aux attentes autour de ce projet (Benabou, Kramarz, & Prost, 2003). Les élèves défavorisés ou faibles n'ont pas eu, en ZEP, « davantage ou autant de chances qu'ailleurs de progresser en mathématiques et en français » (Meuret, 1994, p. 60). Cette politique aurait eu un effet bénéfique sur les bons élèves de ZEP. Par contre, les élèves ayant réalisé la totalité de leur scolarité dans un établissement primaire ZEP auraient plus de chances d'atteindre la seconde générale et technologique sans redoubler, mais cela serait dû à une « moindre sélectivité des pratiques de notation et d'orientation »[64] propres aux écoles de ZEP. Ce bilan est partagé par Maguain (2006) car les écarts de résultats entre les élèves de ZEP et hors ZEP restent constants, même si l'auteur pointe une détérioration des conditions de vie dans certains quartiers qui aurait pu être à l'origine d'une accentuation de ces écarts (ibid.).

[64] http://seminaire.samizdat.net/IMG/pdf/Jean-Yves_ROCHEX-2.pdf (consulté le 2 février 2015)

2. La réussite scolaire

La réussite scolaire de tous les élèves est un des objectifs de l'école, rappelé à de nombreuses reprises. Cela a été le cas lors des assises locales et départementales de la mobilisation de l'École et de ses partenaires pour les valeurs de la République qui ont eu lieu entre février et avril 2015[65]. En 2012, une ébauche de programme opérationnel a été intitulée « réussite de tous les élèves à l'école »[66].

Lorsque l'on aborde le sujet des ZEP en France, la difficulté scolaire de certains élèves prend le premier plan. Existe-t-il des cas de réussite scolaire dans les milieux défavorisés ? Ces cas de réussite sont-ils encadrés par des textes officiels ?

2.1 Du point de vue de l'institution, du système

Dès les premiers textes[67] encadrant les zones d'éducation prioritaire et jusqu'à nos jours[68], l'objectif principal affirmé est celui de la réussite scolaire pour tous les élèves. Mais il n'apparaît pas de prise en compte particulière des élèves qui réussissent mieux que les autres en ZEP. Il faudra attendre la circulaire n° 99-007 de janvier 1999 pour qu'apparaisse pour la première fois le terme de « pôle d'excellence »[69]. L'objectif de ces pôles d'excellence est de proposer des activités éducatives d'excellence (sections sportives, classes musicales, …) dans les établissements REP pour permettre aux élèves des milieux défavorisés d'avoir accès à ces activités, présentes dans les autres établissements. Cette politique d'excellence est souhaitée et encouragée par plusieurs auteurs (Laparra, 2012; Rochex, 2012). C'est uniquement dans la circulaire n° 2000-008 du 8 février 2000 que les textes décrivent pour la première fois l'existence d'élèves obtenant « des résultats remarquables » que l'école pourrait « pousser […] le plus loin possible »[70]. En 2005[71], une charte[72] sera signée pour proposer une familiarisation des EGRS « avec des filières d'excellence dans les grandes écoles et les universités », pour faciliter leur possible intégration future. C'est à ce moment que l'on parlera d' « aménagements

[65] http://www.education.gouv.fr/cid88749/l-ecole-ses-partenaires-mobilises-pour-les-valeurs-republique-synthese-des-assises.html (consulté le 19 décembre 2015)
[66] http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/08/reussite_de_tous_les_enfants.pdf (consulté le 19 décembre 2015)
[67] http://dcalin.fr/textoff/zep_1997.html (consulté le 12 juillet 2015)
[68] http://dcalin.fr/textoff/clair_2010.html (consulté le 12 juillet 2015)
[69] http://dcalin.fr/textoff/rep_1999.html (consulté le 12 juillet 2015)
[70] http://dcalin.fr/textoff/zep_excellence_2000.html (consulté le 12 juillet 2015)
[71] http://dcalin.fr/textoff/rep_excellence_2005.html (consulté le 12 juillet 2015)
[72] Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence

appropriés […] au profit des élèves […] manifestant des aptitudes particulières [et] qui montrent aisance et rapidité dans les acquisitions scolaires » (MEN, 2005).

En 2010, une circulaire sur les internats d'excellence et le développement des internats scolaires aura pour objectif de « permettre à des collégiens, lycéens et étudiants motivés, ne bénéficiant pas d'un environnement propice aux études, d'exprimer tout leur potentiel et de réaliser le parcours scolaire correspondant »[73].

2.2 La relativité du terme « réussite »

Pourtant, nous sommes en droit de nous interroger sur la définition du terme de réussite. Qui sont ces bons élèves ? Ravestein (2007, p. 32) le définit comme « celui qui sait, qui sait montrer qu'il sait, dans des formes légitimes, au bon moment, pas trop, ni en deçà ni au-delà de ce qu'on attend de lui ». Nous reviendrons sur l'ouvrage de Daverne et Dutercq (2013) abordant la question des « bons élèves ». Les auteurs justifient leur choix de s'intéresser aux CPGE car « cette filière constitue le passage quasi obligé pour ceux qui, après avoir été de bons élèves de lycée, ambitionnent d'accéder à des postes de responsabilité » (ibid., p. 2). Cela peut rejoindre la doxa selon laquelle réussir scolairement revient à intégrer des filières telles que l'université de médecine ou des grandes écoles comme celle de polytechnique. C'est le cas des étudiants, scolarisés dans une GE (Grande école), interrogés par Castets-Fontaine (2011) dans sa recherche sur la réussite des élèves provenant de milieux défavorisés. Mais à quel niveau pouvons-nous dire qu'entrer à l'école Polytechnique est une réussite ? Il s'agit d'une réussite par rapport à un certain niveau d'attente. Nous n'aborderons pas ici le cas d'un élève en très grande difficulté scolaire, obtenant un BTS à la suite d'un baccalauréat professionnel, ce qui peut également être considérée comme une grande réussite scolaire. Nous pouvons également nous interroger sur les critères définissant cette réussite. Quels sont-ils pour un élève qui souhaite accéder à un internat d'excellence ? Nous n'irons pas plus loin ici dans ce débat mais nous reconnaissons un arbitraire à définir la réussite de façon restrictive, à entrer dans certaines filières scolaires très précises. Il y a donc, dans nos travaux, un choix *a priori* de suivre la considération de la réussite, telle qu'elle est décrite dans les travaux cités précédemment. Mais comment les enseignants interrogés définiront-ils cette réussite ? Rejoindront-ils les travaux cités précédemment ? Comment définissent-ils un élève en grande réussite scolaire ? Abordent-ils la question des critères, ou encore de la relativité de la notion de réussite ? Nous étudierons leur discours et leur réponse au questionnaire dans la partie méthodologie de cette thèse.

[73] http://www.education.gouv.fr/cid52632/mene1017641c.html (consulté le 12 juillet 2015)

2.3 Les trajectoires scolaires atypiques

Les trajectoires scolaires atypiques sont par essence des objets éminemment sociologiques (Castets-Fontaine, 2011). Le rapport au savoir et à l'école est différent en fonction des classes sociales. Pourtant, il existe des « réussites paradoxales » (Charlot, 2001, p. 7) c'est-à-dire des réussites d'enfants issus de familles populaires, réussissant à l'école malgré un milieu social « défavorable » à la réussite scolaire ; on rencontre également des élèves de milieux favorisés qui échouent à l'école (ibid.). Nous allons développer ces deux cas, cités par Charlot, dans ce chapitre.

2.3.1 Les méshéritiers

Le premier cas est celui des « méshéritiers », terme emprunté à Henri-Panabière (2008; 2010) qui montre ainsi « le caractère atypique ou problématique de la relation de transmission familiale sans pour autant la nier » (Henri-Panabière, 2008, p. 1). Ces élèves détiennent de manière incorporée un capital culturel, linguistique et social proche de celui attendu à l'école, transmis dans le cercle familial. Pourtant, « ils ne calquent pas à l'identique les schémas présentés par l'environnement » (Daverne, 2009, p. 5) et peuvent se retrouver dans une situation de déclassement scolaire ou social.

2.3.2 Les réussites paradoxales

Dans le second cas, nous observons l'existence « d'élèves en réussite dans les ZEP, même s'ils sont souvent moins nombreux qu'ailleurs » (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992, p. 48). C'est ce que Charlot (2001, p. 7) nommera les « réussites paradoxales » c'est-à-dire des réussites d'enfants issus de familles populaires, réussissant à l'école malgré un milieu social « défavorable » à la réussite scolaire.

Ces réussites paradoxales peuvent être perçues selon deux axes.

La première réussite est objective. On observe les résultats des élèves aux évaluations nationales, qui consistent en une évaluation objective proposée à tous les élèves d'un niveau de classe donné (ZEP et hors ZEP confondus). En quelques chiffres, nous nous rendons compte que c'est, dans un premier temps, 10% des élèves de ZEP qui se situent parmi les 20% des élèves ayant obtenu les meilleures performances aux évaluations nationales à l'entrée en sixième (Andrieux et al., 2001). Ces 10% appartiennent à la catégorie des « forts ». De plus, entre les 10% des meilleurs élèves en ZEP et hors ZEP, la différence de résultats scolaires est minime (Moisan, 1998).

La deuxième réussite est subjective. Les enseignants ont été interrogés sur leur perception du niveau de leurs élèves. Il leur était demandé de les positionner sur une échelle allant de un à six, un indiquant un niveau très faible et six un niveau très élevé. Le tableau suivant[74] permet de comparer les perceptions entre professeurs des écoles et des collèges de ZEP et hors ZEP.

Enseignants en :	Niveau faible et très faible	Niveau moyen	Niveau élevé et très élevé
Collèges ZEP	42	32	26
Collèges hors ZEP	26	48	26
Ecoles ZEP	19	26	55
Ecoles hors ZEP	13	27	60
Lecture : en moyenne, les enseignants de collège en ZEP situent 42% des élèves d'une classe précise au niveau faible et très faible.			

Figure 17 : Répartition des élèves de leur classe selon le niveau perçu par les enseignants (en %)

On observe, au niveau primaire, que les différences de perceptions sont assez faibles, contrairement au collège où la différence de niveau se ressent du point de vue des enseignants. Les enseignants ont une image très positive du niveau scolaire de leurs élèves. Pourtant, les élèves de ZEP ont en moyenne des résultats moins élevés que les élèves hors ZEP (Brizard, 1995). Les enseignants, confrontés à un niveau global très faible, risquent de « surévaluer » le niveau des bons élèves. Le sentiment subjectif des enseignants sur leur réussite provoque un sentiment de maîtrise du métier.

Même si elle reste minoritaire, mais pas exceptionnelle, la réussite scolaire des élèves de milieu défavorisé se retrouve dans les études supérieures. Elle est deux fois plus fréquente aujourd'hui qu'il y a trente ans (Poullaouec & Terrail, 2005) et 27% des inscrits en licence sont des enfants d'ouvriers ou d'employés (Peugny, 2015). Leur nombre important ne permet plus de considérer l'existence d'EGRS en ZEP comme des cas isolés. Pourtant, le profil de ces élèves réussissant malgré un milieu peu favorable à la réussite scolaire se rapprocherait de celui de la culture dominante et des élites (Daverne & Dutercq, 2013).

L'existence de trajectoires atypiques interroge les théories poussant à la généralisation d'un type de réussite en fonction de son milieu social. De la même façon, ces différentes trajectoires ne peuvent être associées à « un manque de dons ou de mérites personnels » (Henri-Panabière, 2010, p. 9). Le constat est fait qu'il existe, au sein d'un même milieu social, des réussites et des échecs scolaires. Un milieu favorisé n'est pas un gage de réussite scolaire comme un milieu défavorisé n'amène pas obligatoirement à l'échec.

[74] http://cache.media.education.gouv.fr/file/1998/61/3/NI_98.16_251613.pdf (consulté le 21 juillet 2015)

Conclusion

La réussite scolaire est un objectif de l'école présent dans de nombreux textes officiels, y compris ceux encadrant l'enseignement en ZEP. Mais la recherche de l'excellence ainsi que la reconnaissance de l'existence d'élèves ayant des résultats remarquables malgré le milieu social défavorisé, n'apparaissent que tardivement, à partir de 1999.

Le milieu d'origine n'est pas la seule composante déterminant la réussite ou l'échec des élèves. Il existe des élèves de milieux favorisés voués à la réussite et se retrouvant en difficulté scolaire, comme il y a des élèves de milieux défavorisés en réussite à l'école. Il faut donc garder à l'idée que «it is possible for schools to help low-income students succeed academically » (Kannapel et al., 2005, p. 27) et qu'un élève de ZEP n'est pas forcément un élève faible ou en difficulté (Andrieux et al., 2001).

C'est particulièrement autour de ce deuxième profil d'élèves que nos travaux se situeront. Nous ne nous intéresserons pas directement aux EGRS mais aux enseignants qui accueillent ces élèves dans leur classe, sur la façon dont ces enseignants perçoivent et gèrent ce profil d'élèves au quotidien.

2.4 Les politiques d'excellence

Nous nous arrêtons ici pour étudier les différents dispositifs de politiques éducatives pour permettre aux élèves de milieux populaires d'accéder aux voies d'excellence scolaire. Les chances de départ sont inégales pour tous les enfants scolarisés en France. On observe la mise en place de ce que certains nomment une politique de discrimination positive pour cibler les moyens supplémentaires sur la population ayant le plus de difficulté, *a priori*, à atteindre les mêmes objectifs que les autres (Demeuse & Monseur, 1999).

2.4.1 Discrimination positive

L'idée de discrimination positive a trouvé son origine aux Etats Unis dans les années 1960 pour tenter de lutter contre les inégalités d'origine ethnique, raciale, ainsi que les inégalités de genre, particulièrement lors de l'accès à l'éducation et à l'emploi. L'objectif de cette discrimination positive est de prôner un principe d'équité en contrecarrant une inégalité de départ par une égalité de résultats (Magain, 2006).

Un débat s'instaure pour savoir si les politiques éducatives, comme peuvent l'être la mise en place des ZUS, des ZEP, ou encore d'autres dispositifs que nous décrirons plus tard, sont des politiques de discrimination positive, à l'image de ce qui se fait aux Etats Unis. Selon un article

du monde[75], on retrouve l'expression de discrimination positive en France, non basée sur des différences ethniques ou raciales, mais focalisées sur des inégalités sociales ou géographiques.

2.4.2 Internat d'excellence

En 2010, une circulaire sur les internats d'excellence et le développement des internats scolaires aura pour objectif de « permettre à des collégiens, lycéens et étudiants motivés, ne bénéficiant pas d'un environnement propice aux études, d'exprimer tout leur potentiel et de réaliser le parcours scolaire correspondant »[76]. Ces internats « reconnaissent et renforcent la non-homogénéité de l'espace scolaire pour permettre à des élèves à l'étroit dans leur milieu d'origine de s'y développer » (Pirone & Rayou, 2012, p. 49).

Deux ans plus tard, un rapport de recherche est réalisé autour de la mise en place de ces internats d'excellence. Le bilan est largement positif, malgré le peu de temps de recul dont bénéficiaient les chercheurs, la spécificité de chaque internat et les différents profils d'élèves. Les adolescents scolarisés dans ces établissements ont vu leurs résultats scolaires s'améliorer, avec une plus grande confiance en eux et une plus grande implication dans le travail. L'une des forces des internats d'excellence soulignée par les auteurs est le fait que les élèves ont pu, à la fin d'une scolarité sereine, faire un choix d'orientation, alors que celle-ci est la plupart du temps subie par ce type d'élèves (Rayou & Glasman, 2012).

Sans revenir sur le principe des internats d'excellence et de la discrimination positive proposée en France aux élèves des milieux défavorisés qui sont en grande réussite scolaire, Dubet, Duru-Bellat et Vérétout (2010) pointe un effet secondaire de cette politique. En effet, ces élèves quittent, en allant dans des internats d'excellence, les établissements peu favorisés des milieux défavorisés. Le niveau, déjà faible, baisse encore par la fuite de ces élites potentielles. Par ce constat, les auteurs soulignent le fait que « ce qui est juste pour les individus ne l'est pas nécessairement pour la société » (ibid., p. 190). Les politiques de discrimination positive ont une influence sur l'avenir des élèves en réussite mais également des autres, non pris dans ces établissements, qui restent dans les écoles des milieux défavorisés.

2.4.3 Initiatives des prépas et des grandes écoles

Les deux premières initiatives que nous décrirons débutent dès le lycée. Il s'agit du programme « Pourquoi Pas moi » (PQPM) organisé par l'ESSEC et du programme « Egalité des chances »

[75] http://www.lemonde.fr/societe/article_interactif/2008/12/16/les-premiers-pas-de-la-discrimination-positive-en-france_1131879_3224.html (consulté le 14/12/15)
[76] http://www.education.gouv.fr/cid52632/mene1017641c.html (consulté le 12 juillet 2015)

également nommé IEPEI (Institut d'Etudes Politiques Etudes Intégrées) prévu par le réseau des six établissements Sciences Po présents en France.

L'objectif du PQPM est de permettre de développer l'appétence des élèves pour les études et les apprentissages[77]. Au départ ciblé sur les lycéens, ce dispositif s'est peu à peu étendu au collège. Dès l'année de 4ème, les élèves profitent d'un double tutorat (étudiants et professeurs des lycées) pour s'entrainer à acquérir de nombreuses compétences pouvant leur servir dans la poursuite d'études supérieures ambitieuses. Les objectifs des programmes sont les suivants :

> « [ils] vise[nt] à développer notamment la curiosité intellectuelle, l'aisance verbale et le sens de l'argumentation, autour de sept modules : outils et méthodologie, acquisition de capital culturel, techniques d'expression, comportement en société (les fameux "codes sociaux"), projet d'équipe, suivi individuel et découverte de l'entreprise, des métiers et des filières.[78] »

Le dispositif IEPEI prend la forme d'une prépa sur une plateforme Web durant l'année de terminale, qui peut débuter dès la seconde ou la première. Cette plateforme est à destination des élèves des lycées partenaires et se complète par du tutorat ou des semaines de découverte[79]. Durant l'année, les élèves peuvent faire des exercices supplémentaires, avoir accès à des cours de méthodologie ou encore des dossiers thématiques autour de revues de presse. Il existe un échange avec des professeurs qui alimentent et adaptent le site. Des devoirs par correspondance et des concours blancs ont lieu toute l'année.

Le lycée Henri IV à Paris propose, à la sortie du lycée, une CPES (Classe préparatoire aux études supérieures). Créée en 2005 pour les élèves titulaires d'un baccalauréat général, méritants et boursiers ou proches des critères d'attribution, voire scolarisés en lycée dit sensible, elle permet une préparation pendant un an, ou deux, avant d'entrer dans les CPGE[80].

Dans la même optique, l'ENA organise une préparation au concours externe spécialement dédiée aux étudiants boursiers méritants et appelé CP'ENA (classe préparatoire au concours externe d'entrée). Les candidats devront remplir trois conditions[81], décrites sur le dépliant de présentation :

---

[77] http://www.letudiant.fr/etudes/integrer-une-grande-ecole-apres-le-bac-ces-dispositifs-qui-vous-assurent-l-egalite-des-chances/une-grande-ecole-pourquoi-pas-moi-de-l-essec-un-tremplin-pour-vous-donner-des-ailes.html (consulté le 14/12/2015)

[78] http://www.senat.fr/rap/r06-441/r06-44133.html (consulté le 14/12/2015)

[79] http://www.letudiant.fr/etudes/integrer-une-grande-ecole-apres-le-bac-ces-dispositifs-qui-vous-assurent-l-egalite-des-chances/le-programme-d-etudes-integrees-des-iep-de-region-pas-seulement-pour-leur-concours-commun.html (consulté le 14/12/2015)

[80] http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2011-12/les_cpes.pdf (consulté le 14/12/2015)

[81] http://www.ena.fr/index.php?/fr/formation/initiale/preparer-reussir-concours/Classe-preparatoire-egalite-des-chances (consulté le 14/12/2015)

- être de nationalité française ou de l'un des États membres de l'Union européenne ou d'un autre État partie à l'accord sur l'espace économique européen ;
- être diplômés de l'enseignement supérieur et avoir validé un cursus équivalent à 3 années ;
- être titulaires d'une bourse sur critères sociaux.

La première année de cette classe préparatoire a été marquée par l'échec de tous ses participants au concours externe de l'ENA. Cet échec a été repris dans différents journaux[82] pour questionner l'efficacité de ces dispositifs mis en place pour l'égalité des chances.

Sciences Po se distingue des dispositifs précédents avec celui appelé CEP (programme de convention d'éducation prioritaire). Comme l'a pointé l'auteur d'un article sur le site du figaro[83], le fait de proposer une voie spécifique, autre que le concours d'entrée, pour intégrer Sciences Po n'a pas la même portée idéologique que les autres programmes. A destination des meilleurs élèves des lycées de ZEP, ce choix de recrutement part d'un constat fait selon lequel le concours d'entrée n'est pas égalitaire et discrimine socialement les participants[84]. Dix ans après, de nombreux articles font le bilan de ce dispositif, que le journal Le Monde qualifiera de « démocratisation en demi-teinte »[85].

Plusieurs dispositifs ont été mis en place pour accueillir ou accompagner les élèves en réussite scolaire au sein du lycée ou après le baccalauréat. Ces différents programmes ont comme objectif commun la volonté de permettre aux élèves de milieux défavorisés d'accéder à des voies prestigieuses de scolarité future. Ils sont en accord avec la loi d'orientation 2005-380 du 23 avril pour l'égalité des chances, précisé dans l'article 2 :

> *Pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites. La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique et sociale*[86].

[82] http://www.liberation.fr/societe/2011/04/11/ena-boursiers-meritants-mais-recales_728204 et http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/debats-autour-de-l-echec-de-la-prepa-diversite-de-l-ena.html consulté le 14/12/2015)

[83] http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/palmares/detail/article/la-discrimination-positive-a-l-universite-ne-traversera-pas-l-atlantique-5132/ (consulté le 14/12/2015)

[84] http://www.lexpress.fr/actualites/1/styles/en-10-ans-sciences-po-s-est-un-peu-ouvert-aux-milieux-populaires_1027441.html (consulté le 14/12/2015)

[85] http://www.lemonde.fr/education/article/2011/09/06/dix-ans-apres-democratisation-en-demi-teinte-pour-sciences-po-paris_1568358_1473685.html (consulté le 14/12/2015)

[86] http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm (consulté le 14/12/2015)

Si ces programmes ont été mis en place, c'est qu'il ne fait aucun doute que la grande réussite scolaire existe dans les zones d'éducation prioritaire. Elle y est reconnue au point de mettre en place des établissements (les internats d'excellence) dans lesquels la scolarisation des élèves est onéreuse, et peut être comparée à celle des élèves scolarisés en CPGE (Rayou & Glasman, 2012). Pourtant, au sein des enseignants interrogés dans le questionnaire, une part non négligeable d'entre eux (26,2%) déclare ne jamais avoir eu d'EGRS dans leur classe depuis qu'ils sont dans leur établissement ZEP actuel, et 41,7% d'entre eux déclarent ne pas avoir d'EGRS cette année dans leur classe. L'optimiste des politiques éducatives à l'origine de la création des programmes d'accueil et d'accompagnement des EGRS n'est pas forcément partagé par l'ensemble des acteurs du terrain dans les écoles élémentaires. Nous nous intéresserons à la façon dont les PE vivent la présence ou l'absence des EGRS dans leur classe et leur avis sur ces élèves dans les milieux défavorisés.

2.5 Le prisme des EGRS

Pourquoi prenons-nous le prisme des EGRS pour étudier la professionnalisation enseignante en ZEP ? En effet, on peut se dire que ces élèves, s'ils sont en réussite à l'école primaire, réussiront quoi qu'il advienne et auront un parcours scolaire très satisfaisant. Pourtant, plusieurs lectures nous alertent sur le fait que cela ne se déroule pas à chaque fois de cette façon.

Plus on avance dans les études, moins on rencontre d'élèves issus de milieux défavorisés (Hérin, 2000). Les trajectoires de mobilité sociale d'enfants d'ouvriers réussissant à obtenir un emploi de cadre supérieur sont rares (Peugny, 2015). Parmi les fils d'ouvriers, ils ne seront qu'un sur cinq cent à devenir ingénieur (Laurens, 1992). Pourquoi cette désertion d'élèves dans les études supérieures alors qu'il existe un nombre suffisant d'EGRS pour mettre en place des dispositifs spécifiques pour eux (décrits précédemment) ? Le nombre d'EGRS est-il réellement très faible ou voit-on le niveau scolaire des EGRS à l'école primaire baisser durant leur cursus, ce qui ne leur permet pas d'accéder aux études supérieures après le bac ?

Laurens (1992, p. 48) parle de « freins à la réussite ». Cela se retrouve dans la littérature à plusieurs niveaux. La première concerne le choix de l'orientation post bac. Nombreux sont les étudiants ayant pu réussir une scolarité en CPGE. Par la méconnaissance des différents choix d'orientation, ils n'ont pas fait la demande d'inscription (Lemaire, 2008). Daverne et Dutercq (2013) reprennent plusieurs aspects de ces freins à la réussite. Il s'agit dans un premier temps d'une certaine réticence rencontrée par les élèves et leurs familles à s'orienter vers un monde nouveau (ibid.). Les élèves pratiquent une auto sélection en partie consciente en faisant le choix

d'être pragmatique et par là même moins ambitieux dans leur choix d'orientation. Ils s'imposent des limites financières, concernant les coûts d'inscription dans certaines écoles, ainsi que des limites psychologiques, de peur de ne pas se sentir à leur place dans certaines filières (ibid.). La scolarité antérieure, celle durant l'école élémentaire a une influence très forte, comme la rencontre durant sa scolarité de circonstances particulières (rencontres, suivi particulier des parents) (ibid.). Broccolichi et Sinthon (2011) parlent, quant à eux, de la croissance d'une inégalité d'acquis scolaire entre élèves durant leur cursus. Les élèves de milieux défavorisés voient leurs performances évoluer plus faiblement que les élèves de milieux favorisés et ont donc potentiellement plus de chances de ne pas atteindre un niveau élevé dans les études secondaires. Car pour un même niveau scolaire lors d'une orientation, par exemple, à la suite de l'école primaire, les risques ultérieurs d'échec dans le cursus choisi sont supérieurs pour les élèves de milieux défavorisés, à cause de ces évolutions de performances, plus faibles que dans les autres milieux.

Le poids de la catégorie socio-professionnelle, si elle est reprise par Poullaouec et Terrail (2005) faisant le constat que la moitié des fils et les deux tiers des filles d'ouvriers s'inscrivent en DEUG alors qu'ils pourraient s'inscrire en CPGE, est considéré par Lemaire (2000) comme non influente, toute chose égale par ailleurs. Par contre, le poids du niveau d'études des parents influence le choix des élèves, qui privilégieront une inscription à l'université plutôt qu'en CPGE si aucun de leurs parents n'a obtenu le bac (ibid.).

Pourtant, nous l'avons vu précédemment, la réussite est possible pour les élèves des milieux défavorisés. Cela se produit pour certains dans la contradiction entre la volonté de réussir et d'accéder au projet de leurs parents mais la peur de passer dans un autre monde et de quitter celui dans lequel on est né (De Gaulejac, 2015). Bien qu'ayant atteint des filières prestigieuses, ils gardent des manques dans certains domaines. C'est le cas des élèves entrant en internat d'excellence (Pirone & Rayou, 2012). Ceux recrutés en CPGE manquent de méthodes, ont un niveau culturel et scolaire inférieur au reste des élèves (Daverne & Dutercq, 2013). On reprendra la phrase d'une personne interrogée dans la recherche de Daverne et Dutercq expliquant que ces élèves « ont été sous nourris pendant des années » (ibid., p. 138).

Enfin, nous nous interrogerons sur le prix que coûte la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés. Ces élèves connaissent la honte (De Gaulejac, 2015) et tentent de s'en dégager par l'ambition et l'excellence scolaire. Un désir de revanche sociale peut se retrouver chez ces jeunes (ibid.). Ils ont des difficultés à vivre la distance existant entre les deux mondes dans lesquels ils évoluent et vont jusqu'à transformer leurs habitudes antérieures (Daverne & Dutercq, 2013).

Conclusion

L'insertion professionnelle des étudiants de milieux défavorisés dépassant le niveau bac+3 sera égale aux autres étudiants des autres milieux (Ould Ferhat & Poullaouec, 2005). Le destin scolaire des très bons élèves sera peu influencé par le milieu d'origine quand celui des bons pourra varier de façon importante (Daverne & Dutercq, 2013).

Cette thèse n'y répondra pas, mais nous nous interrogeons sur le temps durant lequel les EGRS vont rester en réussite. Une grande partie de la relation entre origine sociale et réussite scolaire se joue à l'école primaire (Poullaouec & Terrail, 2005). Des professionnels constatent que les élèves de ZEP arrivent à un niveau avancé dans les études avec des manques, du fait qu'ils ont été « sous nourris pendant des années » (Daverne & Dutercq, 2013, p. 138). Ces manques sont difficiles à combler car cela demande du temps (Pirone & Rayou, 2012), qu'ils n'ont pas forcément à leur disposition.

Ces constats justifient notre choix de s'intéresser aux enseignants de l'école élémentaire, pour savoir s'ils sont conscients du risque de manques pour les EGRS durant leur scolarité primaire, pouvant freiner leur réussite future. Si cet avis est partagé, est-il suivi d'actions déclarées par les professionnels pour tenter de lutter contre l'idée d'un frein à leur réussite ?

Conclusion du champ de la recherche

Cette première partie, intitulée champ de la recherche, a permis d'étudier le contexte dans lequel notre étude va se dérouler. Les enseignants interrogés enseignent en ZEP et sont dans un contexte professionnel particulier, encadrés par de nombreux textes officiels. Des difficultés spécifiques à ce milieu sont relatées dans de nombreux ouvrages et nous souhaitons par la suite connaître l'avis des acteurs du terrain sur ces difficultés.

L'objectif de cette thèse n'est pas de savoir ni pourquoi, ni comment un élève de milieu défavorisé est en réussite scolaire. Ces questions sont abordées, entre autres, dans l'ouvrage de Laurens (1992) qui apporte de nombreux éléments de réponse. Dans nos travaux, les EGRS seront le prisme choisi pour étudier plus en détail la professionnalisation enseignante.

L'existence d'EGRS en ZEP n'est pas remise en cause et les différentes politiques d'excellence décrites précédemment ont été mises en place pour gérer ce profil d'élèves. Pourtant, lorsqu'une discussion s'engage avec les enseignants de ZEP, il existe une différence de perception entre les politiques éducatives mises en place et les acteurs sur le terrain. Ces derniers ne partagent pas cet optimisme. Ils déclarent pour certains l'absence d'EGRS dans leur établissement et remettent en cause la richesse pour une classe de compter ce type d'élèves.

Les élèves ne sont pas les seuls acteurs de leurs apprentissages (Terrail, 2005). Par nos travaux, nous souhaitons nous intéresser à la perception qu'ont les enseignants de la grande réussite de certains élèves dans les milieux dits défavorisés. Comment la définissent-ils ? Que disent-ils des EGRS présents dans leur école ? Déclarent-ils une influence des EGRS sur leurs pratiques de classe ?

Nous avons interrogé 2490 enseignants à travers un questionnaire en ligne. Suite aux analyses de cette première récolte de données, certaines questions nécessitaient d'être approfondies et explicitées, ce que l'outil choisi en premier lieu ne permettait pas de faire. Nous avons donc choisi de réaliser dix « entretiens directifs ouverts » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 105), guidés par une grille d'entretien élaborée à la suite des premières analyses du questionnaire. Les résultats obtenus sont repris dans la partie méthodologie de la thèse.

Pour pouvoir lire ces résultats, nous avons besoin de définir certains concepts, que nous emprunterons à la sociologie et à la didactique, qui serviront de clefs d'analyse. Ces points seront développés dans la prochaine partie, intitulée cadre théorique.

DEUXIEME PARTIE :

Cadre théorique

Pour étudier les réponses des enseignants aux différentes études, nous ferons appel à plusieurs concepts, empruntés à la sociologie et à la didactique, que nous souhaitons présenter dans cette partie.

3. Une approche à partir de concepts sociologiques

La spécificité de notre population est le lieu d'exercice du métier d'enseignant. Ils sont enseignants de ZEP et travaillent avec des élèves issus de milieux défavorisés. Le lien entre origine sociale et rapport à l'école a été très fortement étudié sous différents angles en sociologie. Nous souhaitons ici prendre connaissance de différentes approches pour savoir si l'on retrouve une inspiration de ces approches dans les dires des enseignants. Lorsque l'enseignant est appelé à décrire les EGRS de sa classe, les difficultés qu'il rencontre au sein de sa classe ou encore le type de population avec laquelle il travaille, fait-il référence à des savoirs scientifiques, à des vulgates ou s'appuient-ils sur des doxas ? Nous ne sommes pas certains de pouvoir, à partir des réponses faites par les interrogés, faire la différence entre ces trois référents.

3.1 L'école est-elle égalitaire ? La théorie du déterminisme social

La première des lois de Jules Ferry, datant du 16 juin 1881, « instaure la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques »[87]. Cette loi est bientôt complétée par celle du 28 mars 1882 rendant l'enseignement primaire obligatoire[88]. La volonté de Jules Ferry est de permettre à tous d'avoir accès à une éducation sans distinction de classe. Ces lois encouragent une vision égalitaire de l'école, où les enfants de tous les milieux se retrouvent à suivre le même programme, décrit dans la loi du 28 mars 1882. L'école de la république affirme donc un vœu d'égalité.

Pour Freinet (1964), l'école est basée sur l'échec, accable ceux qui ne réussissent pas et favorise ceux qui réussissent. Selon Bourdieu et Passeron (1964; 1970), l'école ne permettrait pas de sortir de l'échec un élève de milieu défavorisé en difficulté scolaire. L'école étant gérée par une classe dominante qui intègre au sein de celle-ci son système de fonctionnement, étranger aux autres classes, elle « favorise ceux qui sont déjà favorisés […], elle exclut, repousse, dévalorise les autres » (Snyders, 1976, p. 17). Que ce soit par le « capital culturel » ou le « capital linguistique » (Bourdieu, Passeron, & Shattock, 1970), les élèves de milieux défavorisés ont un

[87] http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/juin1881.pdf (consulté le 9 juin 2015)
[88] http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/mars1882.pdf (consulté le 9 juin 2015)

manque certain pour comprendre l'école. Ces auteurs vont même jusqu'à dire que l'Ecole réussit à « convaincre les déshérités qu'ils doivent leur destin scolaire et social à leur défaut de dons ou de mérites ». Ce serait donc « l'inégalité sociale qui commande[rait] l'inégalité scolaire » (Snyders, 1976, p. 20).

Tous les élèves d'une même classe n'ont pas tous été préparés de la même façon à l'acquisition des différents savoirs et l'école ne prend pas en compte cette spécificité (Rayou & Bautier, 2009). Nous reprendrons l'image d'Alcorta (2009) selon laquelle l'école positionne tous les élèves sur une même ligne de départ et part du postulat que « seuls les attributs de mérite, d'efforts permettraient de départager ceux qui arriveront sur la ligne d'arrivée » (ibid., p. 109). Or, les élèves se différencient les uns des autres par une expérience personnelle et des acquisitions extrascolaires plus ou moins proches des savoirs enseignés (Rayou, 2015). De plus, les différences de réussite scolaire en fonction du milieu social grandissent tout au long du cursus (Peugny, 2015) comme nous pouvons le voir dans l'étude de Caille et Rosenwald (2006) selon laquelle les élèves, à même niveau initial à l'entrée au CP, quitte l'école élémentaire avec un niveau plus faible lorsqu'ils ont réalisé leur scolarité en ZEP (ibid.). Terrail (2004; 2009) conclut en définissant l'école unique comme une école non égalitaire, ayant pour objectif la sélection par la difficulté et non la réussite pour tous.

L'école de la République se veut égalitaire mais plusieurs auteurs remettent en cause cet état de fait. L'école, gérée par une classe dominante, favoriserait ceux déjà en réussite et ne permettrait pas de sortir de l'échec scolaire. L'inégalité scolaire, en lien avec le milieu social, s'accentuerait au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus.

3.2 Le capital culturel, concept clé de la théorie du handicap socio-culturel

La notion de capital culturel a été amenée par Bourdieu (1979). Il en a fait une hypothèse « pour rendre compte de l'inégalité des performances scolaires des enfants issus des différentes classes sociales » (ibid., p. 3). Selon Lahire (1995, p. 28), « c'est par le capital culturel acquis ou conquis que l'on explique la "réussite" scolaire des enfants ». Bourdieu (1979, p. 3) décrit différentes formes de capital culturel : « l'état incorporé », « l'état objectivé » et « l'état institutionnalisé ». Il explique que le capital culturel n'est pas un bien dont on hérite, telle un mobilier ou de la monnaie. Ce capital culturel s'acquiert par « inculcation et assimilation » (ibid.) dans un laps de temps plutôt long (Choi, 2011). Inéluctablement, les enfants qui sont confrontés à ce capital dans leur sphère familiale dès leurs premières années, et que Serre (2012,

p. 8) appelle le « capital culturel hérité familialement », en auraient une plus grande maîtrise, comparée à ceux qui en feraient une « acquisition tardive » (ibid.), à l'école par exemple. Serre rappelle que le « capital culturel légitime […] est celui que les classes dominantes possèdent et qu'elles ont le pouvoir de définir et d'imposer comme tel » (ibid., p. 13). Les classes sociales défavorisées sont donc « désavantagées » (Robert, 2009, p. 2) car ces classes dominantes leur imposent un « arbitraire culturel » (Bourdieu et al., 1970, p. 38).
Synders (1976) fait le constat que les habitudes et la culture des « classes privilégiées » est proche de la culture et des rites scolaires. La théorie du handicap socio-culturel met la cause de l'échec des élèves de milieux défavorisés sur les familles. Ces dernières ne donneraient pas à l'enfant « les bases culturelles et linguistiques nécessaires pour réussir à l'école » (Tazouti, 2002, p. 36). Par ces manques, les élèves en difficulté seraient « exclus » (Sensevy, 2011, p. 589) des apprentissages car ils n'auraient pas bénéficié, en dehors de l'école, « d'un certain style de vie » (Snyders, 1976, p. 23). Les enseignants trouveraient un intérêt dans cette théorie car cela donnerait une explication à l'échec scolaire extérieure à l'école et la sphère d'action des enseignants, « contribuant ainsi à rendre un peu plus vivable un métier particulièrement difficile » (Terrail, 2004, p. 66).

Tous les élèves d'une même classe n'arrivent pas avec le même capital culturel. Celui-ci s'est forgé par inculcation et assimilation sur un temps assez long, en dehors de l'école.
Le capital culturel légitime est celui imposé arbitrairement par la classe dominante et est proche de la culture et des rites scolaires. Il y aura une différence de performances scolaires en fonction de la distance entre le capital de l'élève et celui attendu par l'école. La cause de l'échec scolaire est donc, par la théorie du handicap socioculturel, à trouver dans les familles, qui sont à l'origine de la transmission de ce capital.

3.3 Critique de ces deux théories

Les deux théories évoquées ci-dessus ont été largement critiquées dans la littérature. La première critique consiste à présenter deux théories très tranchées qui amènent à conclure « de façon simpliste à un déterminisme familial ou social de la réussite et de l'échec scolaire » (Tazouti, 2002, p. 38). La théorie du handicap socio-culturel impute l'échec scolaire aux familles tandis que celle de la reproduction l'impute à l'école.
Charlot (1997) pense au contraire que cette question est complexe. Il ne suffit pas de regarder unilatéralement du côté de l'école ou de la famille pour trouver la cause aux différents destins

scolaires. Plusieurs autres facteurs peuvent entrer en jeu, comme la singularité de l'enfant, les pratiques éducatives familiales ou encore les attitudes au sein de l'école. De plus, les enfants des familles populaires ne sont pas éloignés de « la culture » mais « grandissent dans une culture différente de la culture dominante » (Charlot et al., 1992, p. 15). On peut donc s'interroger sur le choix de l'école, proposant la culture de la classe dominante comme culture de référence. L'échec scolaire est expliqué ici « en terme d'écarts avec la classe dominante » et l'école peut être perçue comme « handicapante » (ibid.). Les enseignants, au regard de la thèse du handicap socio-culturel, sont mis à l'abri de « toute critique directe » (Charlot, 1997, p. 31). Deux exemples concrets apparaissent dans la littérature pour encourager le lecteur à être méfiant vis-à-vis de ces théories (Lahire, 1998). Certains élèves de milieux favorisés ne réussissent pas à l'école et, *a contrario*, il existe des réussites scolaires d'enfants de milieux populaires (Tazouti, 2002). Ces deux exemples affaiblissent ces théories, sans pour autant permettre de les abandonner.

3.4 Les habitus et le rapport au savoir

Cela nous amène à nous interroger sur les questions d'habitus et de rapport au savoir des élèves en fonction de leur milieu d'origine.

Les habitus sont décrits par Charlot (1997, p. 37) comme des « dispositions psychiques transposables et durables ». Ils ont été « socialement construits » (ibid.). Grâce à ces habitus, les sujets « structurent, engendrent et organisent des pratiques et des représentations » (Charlot et al., 1992, p. 17) dont ils auront besoin durant leur existence. Cela permet une meilleure appropriation du monde qui les entoure.

Au sein de l'école, plusieurs problèmes peuvent être soulevés. Le premier, dont parle Tazouti (2002, p. 36), est celui d'imposer à tous les élèves « l'habitus culturel des classes dominantes ». Il faut à cet instant prendre en compte la « distance qui sépare l'habitus [que l'école] tend à inculquer de l'habitus qui a été inculqué » (Bourdieu et al., 1970, pp. 89-90) au sein des familles. Les habitus acquis dans le milieu familial engendrent différentes positions au sein de l'école (Charlot, 1997) chez les enfants. Les élèves, durant leur scolarité, seront confrontés à des conflits, dus à la fréquentation « d'univers sociaux distants les uns des autres » (Siroux, 2012, p. 24) que représentent l'école et le milieu familial.

Les élèves à l'école sont confrontés à de nombreux savoirs. Certains « ont envie d'apprendre alors que d'autres ne manifestent pas cette envie » (Charlot, 2001, p. 5). Nous pouvons nous interroger sur cette différence d'attitude. Si on s'intéresse au savoir, il faut prendre en

considération le rapport au savoir définit par Charlot (1997), qui est un rapport social. Il faut également s'intéresser à « son appartenance sociale mais aussi à l'évolution […] du système scolaire, des formes culturelles » (ibid., p. 87). Le rapport au savoir, en tant que rapport social, est un « rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres » (ibid., p. 86).
A l'école, le professeur a un ensemble de savoirs à transmettre à l'élève, qui ne peut pas se transmettre directement car « le savoir n'est pas quelque chose qui se donne » (Sensevy, 2011, p. 122). Il faut regarder la façon dont le professeur permet à l'élève de s'approprier ce savoir, de le « travailler, [l'] éprouver » (ibid.). Mais l'école n'est pas le seul lieu d'acquisition du savoir. Les élèves ont, en dehors de l'école ou même avant leur entrée dans celle-ci, un ou des rapport(s) au(x) savoir(s) (Espinosa, 2001). Cela veut dire que les rapports à l'école et aux savoirs apportés au sein de l'école se construiront en relation avec ceux déjà acquis en amont, et l'enseignant devra le prendre en considération. Pourtant, au sein de l'institution, l'élève ne peut réussir que s'il se « conforme au rapport au savoir que l'institution définit » (Charlot, 2001, p. 9).

Les habitus, socialement construits, permettent au sujet de structurer et d'organiser des pratiques et des représentations pour répondre à des besoins. Celui attendu à l'école est proche de l'habitus des classes dominantes. A nouveau, la distance entre l'habitus acquis dans le milieu familial et celui inculqué à l'école crée des conflits chez l'enfant.
L'élève est confronté à plusieurs rapports au savoir : ceux de l'école mais également ceux en dehors de l'école ; ces rapports se construisent en interrelation et ont un aspect social (rapport aux autres). L'enseignant devra prendre en considération les rapports aux savoirs des apprenants lorsqu'il souhaite transmettre un nouveau savoir. Mais l'élève réussira uniquement s'il se conforme au rapport au savoir que l'institution définit.

Conclusion

Cette première partie renvoie au constat fait sur le terrain. Les professionnels rejoignent Charlot en classifiant les élèves en deux catégories : ceux qui ont envie d'apprendre et les autres. Cela n'empêche pas certains élèves des deux catégories d'être en grande difficulté scolaire et les enseignants partagent leur désarroi de ne pas réussir à les aider à surmonter cette grande difficulté. Ils n'arrivent pas à rendre l'école égalitaire en permettant la réussite de tous. Ces élèves ont un vrai manque pour comprendre l'école, les enseignants vont jusqu'à avouer qu'ils ont l'impression de ne pas parler la même langue quand leur manque de culture et de références

culturelles les empêchent de comprendre ce que le professionnel leur demande. Le constat général des enseignants rencontrés au début de ces travaux irait plutôt dans le sens de la théorie du handicap socio-culturel. Les élèves défavorisés souffrent de leur ignorance des habitus et du capital culturel indispensable pour prendre la route de la réussite scolaire.

Pourtant, ces mêmes enseignants déclarent avoir également des EGRS dans ces milieux défavorisés. Dans notre enquête, les enseignants disent être confrontés à une forte hétérogénéité dans leur classe. Les élèves en grande difficulté scolaire côtoient ceux en grande réussite. Que pensent-ils de cette différence de niveaux ? Le fait que certains élèves, pour un même milieu dit défavorisé, réussissent et d'autres échouent, interroge les théories du handicap ou du déterminisme social. L'origine de l'échec est-elle à chercher du côté de la famille ou de l'école ? Plusieurs auteurs et quelques contre-exemples permettent d'affirmer que la solution n'est pas univoque. Chaque élève assimile un même savoir transmis de plusieurs manières et à son rythme propre. L'acceptation d'une pluralité d'accès à un même savoir pourrait être une amorce de solution pour organiser l'enseignement (Rayou, 2015). Nous pensons d'un autre côté à une vision pluridimensionnelle justifiant cet écart de niveaux pour un même milieu d'origine. Nous reprendrons ici l'image d'Alcorta (2009) selon laquelle les élèves partiraient tous de la même ligne de départ. Nous nous approprierons cette image en rajoutant une variable « charge ». Même si tous les élèves partent sur une même ligne de départ, ils sont différemment chargés, c'est-à-dire qu'ils ont un certain poids à tirer tout au long de la course. *A priori*, au vu des différents textes étudiés dans ce chapitre, nous pourrions émettre l'idée selon laquelle la distance entre l'habitus et le capital culturel de l'élève avec ceux attendus par l'école agirait sur le poids de la variable « charge ». Le rapport au savoir serait également un critère pouvant s'ajouter aux deux précédents. A travers l'analyse des réponses aux deux études, les répondants, dans leurs explications autour de la définition de la réussite scolaire en ZEP, font référence à de nouveaux critères pour justifier cette différence de niveaux au sein d'un même milieu. Leurs réponses seront développées dans la partie méthodologie de la thèse.

4. La nécessité d'une approche didactique

Les enseignants sont interrogés sur leur façon de faire en classe. Ils signalent différentes pratiques enseignantes dans telle ou telle situation de classe. Même si nos résultats s'appuient uniquement sur du déclaratif, et que nous ne sommes pas allés observer l'une des classes d'un des répondants pour pouvoir étudier la différence entre ce qu'il déclare faire et ce qu'il fait vraiment, nous souhaitons nous outiller de concepts didactiques pour pouvoir mettre en parallèle les déclarations des enseignants avec les notions relevant du champ de la didactique.

4.1 Qu'entend-on par didactique ?

Dans nos propos, nous parlerons d'une approche didactique au singulier. Un débat s'engage pour savoir s'il faut parler de didactique et/ou didactiques. Nous allons dans ce chapitre faire l'état des lieux de la discussion, sans prétendre être exhaustif, en présentant l'avis des différents auteurs autour de cette problématique et justifier, au regard des théories, notre choix de parler de la didactique au singulier.

Tout d'abord, qu'entend-on par didactique ? Chevallard (2014) apporte plusieurs informations sur la définition de ce concept. Selon lui, « la didactique est la science dont l'objet premier est le didactique, c'est-à-dire l'ensemble des faits didactiques » (ibid., p. 38). Il entend par « fait didactique » (ibid.) tout ce qui est mis en place pour permettre la transmission de savoirs ou savoir-faire. C'est la « science des conditions de la diffusion des connaissances dans les institutions d'une société » (ibid., p. 42).

Pour Schneuwly (2014, p. 14), la didactique est « un ensemble hétérogène de didactiques disciplinaires, auxquelles s'ajoutent également des domaines comme la didactique comparée ou la didactique professionnelle ». L'existence des didactiques disciplinaires découlent de celle des disciplines scolaires. Le champ professionnel et éducatif en appelle aux didacticiens pour les aiguiller. Ces derniers se retrouvent « dans un champ de tension entre exigences professionnelles et scientifiques » (ibid., p. 18). Or, c'est par la reconnaissance de l'existence de plusieurs disciplines que Reuter (2014, p. 55) refuse le « généralisme » en expliquant que « le didacticien [ne peut être] le spécialiste de *tous* les contenus, en *tous* lieux sociaux » avec une maîtrise parfaite de ce qu'il avance.

Ne prendre en considération que l'aspect disciplinaire des didactiques, risque l'omission totale de « la dimension inter didactique *a priori* de toute action d'enseignement-apprentissage » (Biagioli, 2014, p. 48). Si l'on considère cette dimension, cela permettrait, à la manière de la psychologie et la sociologie, « l'émergence d'une *conscience didacticienne* commune et

assumée, qui nous rassemble » (Chevallard, 2014, p. 41). C'est pourquoi Chevallard propose l'idée d'un « gyrovague » (ibid., p. 40) c'est-à-dire d'un didacticien sans affiliation disciplinaire, qui pourrait s'intéresser et s'associer à différents champs disciplinaires en fonction de ses recherches. En actant des conditions « spécifiques » et « plus génériques » (ibid., p. 42) de la transmission des connaissances, Ligozat et al. (2014) proposent une « articulation dialectique » entre des didactiques spécifiques « qui traitent de l'épistémologie des contenus scolaires » et une didactique, entendue comme « une "méta-discipline" qui se nourrit des apports des didactiques spécifiques » pour permettre de faire évoluer le « projet d'éducation/instruction d'une société » (ibid., p. 113).

Dans notre cas précis, la population interrogée enseigne dans le premier degré. Elle est en charge de tous les champs disciplinaires. Lorsque nous étudions leurs déclarations, les enseignants parlent d'une façon générique de leurs gestes professionnels. Ils n'associent pas un comportement, ou une façon de faire à un savoir disciplinaire. Nous utiliserons donc le terme de didactique au singulier, au sens de Chevallard (2014), comme ensemble de faits didactiques non rattachés obligatoirement à une didactique disciplinaire, voire de la notion d'inter didactique au sens de Biagoli (2014) si les professionnels généralisent certains comportements à l'ensemble des situations enseignement-apprentissage.

4.2 Les différents concepts empruntés

Lorsque les enseignants mentionnent les situations d'enseignement-apprentissage où ils mettent en jeu un savoir particulier auprès de leurs élèves, nous pouvons étudier leurs descriptions à travers le prisme de la didactique. Nous allons donc ici décrire plusieurs concepts didactiques que nous étudierons, dans la partie méthodologie, à la suite de l'analyse des données.

Tout d'abord, nous étudierons le système didactique, considéré par les didacticiens comme « l'unité de base » (Mercier, Schubauer-Leoni, & Sensevy, 2002, p. 9) de leurs études. Il est définit par Chevallard (1985) comme un jeu qui se mène entre trois sous-systèmes : « Système enseignant, Système étudiant/ apprenant, Système des savoirs enseignés et étudiés/appris » (Mercier et al., 2002, p. 10). Chacun des sous-systèmes, également appelés « pôles » entretiennent des relations entre eux, qui font l'objet des recherches en didactique. Le système

didactique est donc l'ensemble des trois pôles représentés dans le schéma ci-dessous (Duplessis, 2007, p. 6) et des relations entre ces trois pôles.

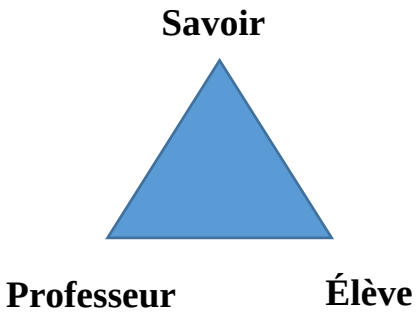


Figure 18 : Le système didactique

Duplessis (2007, p. 8) caractérise les relations entre chacun des pôles, représentés sur le schéma par des axes, en approches disciplinaires :

- approche épistémologique : sur l'axe Savoir – Enseignant ;
- approche psychologique : axe Enseignant – Elève ;
- approche pédagogique : axe Elève – Savoir.

La situation didactique est un concept amené par Brousseau (1990) pour définir la « modélisation de l'environnement » (ibid., p. 322) dans lequel ont lieu les différentes relations entre les trois pôles du système didactique. Mais toutes les situations d'apprentissage ne sont pas des situations didactiques. On peut avoir des situations non-didactiques où l'intention d'enseigner un objet particulier est absent et des situations a-didactique où l'intention d'enseigner n'est pas proclamée mais sous-entendue (Ravestein, 2007).

L'objectif de l'enseignant est de « permettre à l'élève d'entrer dans toutes les situations et pratiques sociales non didactiques » (Brousseau, 1990, p. 323). Il choisit des situations adidactiques à la portée de l'élève, et s'éloigne progressivement pour permettre à ce dernier de les dépasser sans lui. Ainsi, l'élève sera capable de faire face à « des situations de la vie courante où toutes les conditions didactiques auront été abolies » (Brousseau, 2012, p. 117).

Lorsqu'il rencontre des situations, l'élève se retrouve « en interaction avec un milieu » (Margolinas, 1998, p. 1). Ce milieu est défini par Brousseau (1990, p. 322) comme « le système antagoniste du joueur dans une situation [qui est] une modélisation de la partie de l'univers à laquelle se réfère la connaissance en jeu et les interactions qu'elle détermine ». Il fait partie du jeu, détermine « les pratiques de l'étude des savoirs » (Mercier et al., 2002, p. 11) et est indispensable pour toute « construction et analyse de situations d'enseignement » (Margolinas,

1998, p. 2) que peuvent être les situations didactiques et adidactiques que l'on a précédemment décrites.

Pour comprendre l'influence du milieu dans les situations adidactiques, comme objectif de tout enseignement, Margolinas (1998) schématise différentes étapes dans la relation entre les trois pôles du triangle didactique que sont l'enseignant, l'élève et le savoir. Dans un premier temps, l'élève est en interaction avec le milieu « qui aura été le plus possible épuré des intentions didactiques du professeur » (ibid., pp. 1-2).

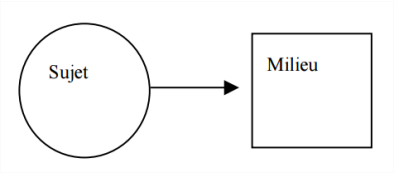


Figure 19 : L'élève est en interaction avec le milieu

Mais ce milieu, considéré comme « antagoniste » (Brousseau, 2012, p. 105), est « producteur de contradictions, de déséquilibres » (Margolinas, 1998, p. 2) ce qui permet au sujet d'apprendre en s'adaptant à ce dernier.

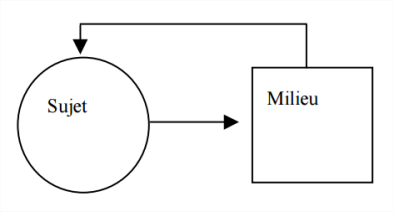


Figure 20 : Le milieu agit sur le sujet

L'enseignant, comme garant de la mise en place des situations pour motiver l'apprentissage des élèves, choisit des situations adidactiques à la portée des élèves. Il est « l'organisateur des jeux de l'élève avec le milieu » (ibid.).

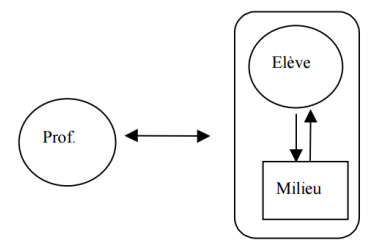


Figure 21 : L'enseignant agit sur la relation élève-milieu

Le temps est indispensable pour analyser les pratiques pédagogiques. Suchaut (2004, p. 6) définit trois niveaux d'étude : « temps alloué, temps engagé sur la tâche, qualité du temps dispensé ». Il avance l'idée selon laquelle les apprentissages seraient « d'autant meilleurs que le temps alloué est important » (ibid.) avec cependant un effet de seuil qui apparaît à une certaine limite. Mercier et al. (2002), ainsi que Leutenegger et Quilio (2013), utilisent quant à

eux trois autres notions pour parler des situations didactiques : la topogenèse, la mésogenèse et la chronogenèse. Ici, nous nous focaliserons sur « l'analyse de la chronogenèse du point de vue des savoirs en jeu [qui] permet une description de l'avancement de l'enseignement/apprentissage » (ibid., p. 149) au fil des « mouvements temporels » et « des moments d'étude » (Mercier et al., 2002, p. 10) lors des activités d'une classe.

On peut s'interroger sur la façon dont le temps d'apprentissage avance au sein d'une classe. Sensevy (2011, p. 167) explique que les élèves « forts » sont en position « d'élèves chronogènes » c'est-à-dire qu'ils permettent à l'enseignant de faire avancer le temps didactique grâce aux différents apports provenant de leur participation durant la classe. C'est par les réponses des élèves de la classe que l'enseignant « s'autorise » (ibid., p. 175) à faire avancer le temps didactique. Mais Sensevy met en garde contre « l'illusion quant au niveau épistémique des élèves » (ibid.) qui peuvent, lors de l'échange avec le professeur, sembler répondre adéquatement au questionnement du maître, ce qui ne se retrouve pas sur une évaluation individuelle que l'on ferait sur le même temps.

A l'expérience des élèves forts, Sensevy (2011) oppose les élèves faibles qui ne participent à l'avancée du temps didactique qu'en produisant certaines erreurs amenant le professeur à revenir sur les notions. De plus, lors de l'avancée du temps didactique, le professeur dispose devant lui des « vides » qui se transforment « en précipices pour les élèves qui ne vont pas assez vite » (Ravestein, 2007, p. 46).

Enfin, on peut regretter que le temps didactique avance au moment où l'élève commence « à se rendre un peu connaisseur d'un objet de savoir » (Sensevy, 2011, p. 321). On arrive à une situation où élèves et professeur enchainent un ensemble d'objets de savoir. L'élève est en permanence en situation d'apprentissage sans jamais être dans une situation « d'expertise » (ibid.) pouvant être acquise uniquement si un temps plus long est alloué.

Le contrat didactique, concept clé pour l'interprétation des situations didactiques et adidactiques est défini par Brousseau (2009, p. 33) comme « l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître ». Cet auteur liste les interrogations auxquelles le contrat répond : « que faut-il savoir faire, à quoi voit-on qu'on a réussi, que faut-il faire si on n'a pas réussi, qu'est-ce qu'il fallait savoir pour réussir, qu'est-ce qu'il faut dire, qu'est-ce qu'on aurait pu faire d'autre, qu'est-ce qui aurait été une erreur, qu'est-ce qu'il faut apprendre, comment apprendre, comment se rappeler, etc » (ibid.). Selon Pelay (2011, p. 258), c'est un contrat « fictif ». L'aspect parfois implicite ou explicite du contrat varie en fonction de la présentation de différents auteurs. Pour Sensevy (2011) comme pour DeBlois et Larivière (2012), une grande

partie du contrat est implicite, comme les normes qui déterminent « la pratique, l'action en classe et, pour finir, l'apprentissage lui-même » (Ravestein, 2007, p. 32). Pour Brousseau (2009, p. 33), le « rôle de la connaissance, de l'apprentissage, de la mémoire » sont explicites dans le contrat, idée que ne partage pas Pelay (2011).

Le contrat didactique est un concept auquel on peut faire référence quand on cherche « les causes des échecs » (Brousseau, 2009, p. 34) de certains élèves dans des situations particulières. Quand des élèves ont des situations « d'évitement » (DeBlois & Larivière, 2012, p. 1183) ou des difficultés, l'enseignant et la famille ont tendance à chercher « le phénomène pathologique lié à l'élève » (Brousseau, 2009, p. 34). Ici, la non compréhension ou une mauvaise interprétation du contrat peut être à l'origine des difficultés rencontrées.

Le contrat didactique n'est pas fixe dans le temps. La situation didactique peut être confrontée à « des ruptures de contrat, à des aménagements du contrat, à des refondations de contrat » (Ravestein, 2007, p. 32) et l'élève doit « accepter [ces] changement[s] de contrat » (Pelay, 2011, p. 262) pour continuer d'avancer dans le temps didactique des différentes situations. Par exemple, lors de certaines situations, le professeur fait le constat que le « contrat actuel et le milieu actuel ne peuvent faire avancer le temps didactique » (Sensevy, 2011, p. 283). C'est à ce moment qu'il peut y avoir un changement de milieu et/ou contrat car on arrive à une limite, définie par l'arrêt de l'avancée du temps didactique.

L'action conjointe en didactique permet « de décrire et d'interpréter des situations didactiques » (Goujon et al., 2015, p. 60). Elle prend en compte le contrat didactique liant le professeur et les élèves ainsi que le milieu dans lequel les situations didactiques ont lieu. Cette action se réalise autour d'un savoir, « objet de la transaction » (ibid., p. 60). Pour étudier l'action conjointe en didactique, Sensevy (2008; 2011) part du postulat que toute pratique peut être étudiée comme un « jeu didactique » c'est-à-dire « un jeu dans lequel coopèrent deux joueurs, le professeur et l'élève » (Sensevy, 2011, p. 65) autour du savoir. L'auteur précise les tenants et aboutissants de cette prise de position : « un jeu a un enjeu, qui fait en particulier que l'on se prend au jeu ; on y gagne ou on y perd ; on ne peut y jouer sans en connaître les règles, et au-delà de la connaissance des règles du jeu, il faut pour gagner produire des stratégies pertinentes, des stratégies gagnantes, et donc avoir le sens du jeu » (ibid., p. 42). L'action didactique est une action « coopérative et coordonnée » (ibid., p. 49) car « l'un des deux joueurs gagne si et seulement si le second joueur gagne » (Sensevy, 2008, p. 44). Le professeur se retrouve « à la fois juge et partie » (ibid., p. 47) car c'est lui qui décrète la victoire de l'élève, dont découle sa propre victoire. Cette posture pourra être source de problèmes. A cela s'ajoute la part « participative » (ibid., pp. 43-44) de l'action conjointe car Professeur et Elèves ne sont en

interaction que si « chacun joue son rôle » (ibid., p. 43). Sensevy met en garde contre l'idée selon laquelle la participation des deux instances serait identique. Agir conjointement ne veut pas dire agir de la même façon. Leurs actions peuvent être de natures différentes et peuvent aussi être « hiérarchisées » (ibid.).

Pour finir, le jeu didactique est un jeu de savoir où le professeur doit amener l'élève à se détacher du professeur, qui doit, quant à lui, se désengager de la relation savoir-élève. C'est ce que Sensevy (2008, pp. 44-46) appelle « la clause *proprio motu* » traduit comme « de son propre mouvement ». L'élève doit réaliser les activités demandées seul. C'est uniquement à cette condition que le Professeur aura atteint son objectif.

Les enseignants interrogés lors des entretiens et dans le questionnaire traitent du système didactique composé des trois pôles enseignant/savoir/apprenant. En fonction des thèmes abordés, les professionnels décrivent en détail leur vision de la situation didactique vécue. Ils parlent du temps didactique, du rôle pris par certains élèves pour le faire avancer ou, au contraire, le freiner. Ils décrivent l'action conjointe qui se joue lors de l'étude d'un savoir, traitent des difficultés à jouer le jeu didactique par rapport à l'hétérogénéité de niveau, voire à une différence de motivation entre élèves d'une même classe. Quelques clauses du contrat sont explicitées par les professionnels.

Conclusion

Nous nous interrogeons ici sur ce que disent les enseignants du système didactique mis en place au sein de la classe. Comment le décrivent-ils au regard de l'état des lieux sur le milieu défavorisé dans lequel ils travaillent et les difficultés qui en découlent ? Nous interrogeons particulièrement la place prise par les EGRS dans le système didactique selon les enseignants. Lors de notre propre expérience et des échanges avec les professionnels sur le terrain, nous avons observé une relation particulière entre enseignants et EGRS. Les enseignants tentent de mettre en place des dispositifs particuliers pour eux sans être satisfaits du résultat. Les enseignants déclarent-ils une place particulière des EGRS dans le système didactique, qui serait différente de celle des autres élèves de la classe ? La présence ou l'absence d'EGRS dans la classe influencerait-elle les choix des enseignants lorsqu'ils font évoluer une situation didactique ? Dans ce milieu défavorisé, les enseignants les considèrent-ils comme les élèves « forts » qui permettent, selon Sensevy, de faire avancer le temps didactique ? Les enseignants diagnostiquent-ils une meilleure souscription de la part des EGRS au contrat didactique ? Nous

tenterons de répondre à ces questions par rapport à des données récoltées dans la partie méthodologie. D'autres concepts théoriques seront mobilisés dans cette nouvelle partie mais uniquement lorsque notre population y fera appel. A ce moment, nous mettrons en parallèle, au sein de la même partie, le concept tel qu'il est défini par les enseignants et celui que l'on retrouve dans la littérature. Cela permettra de clarifier certains termes du discours des professionnels d'un point de vue institutionnel, mais aussi d'évaluer une différence potentielle entre ce que les enseignants disent de concepts théoriques et la façon dont ces derniers sont décrits dans les textes scientifiques.

Conclusion de fin de cadre théorique

Du point de vue de la sociologie, certains auteurs défendent l'idée selon laquelle l'école est la principale cause de l'échec scolaire (Bourdieu & Passeron, 1964; 1970) de certains élèves pendant que d'autres font peser cette culpabilité sur les familles (Snyders, 1976; Tazouti, 2002). La différence entre le capital culturel et les habitus scolaires avec ceux présents dans le milieu familial crée un décalage (Bourdieu et al., 1970) que de nombreux élèves n'arrivent pas à gérer. De son côté, la didactique nous apprend que le système didactique est composé de trois pôles. L'enseignant, au cœur d'une action conjointe avec l'élève, ne fait avancer le temps didactique que si l'élève a réussi. Les deux pôles participent à un jeu où l'enseignant gagne si et seulement si l'élève gagne également (Sensevy, 2008). Or, chaque élève n'avance pas de la même façon dans l'acquisition du savoir. L'enseignant doit appuyer son avancement dans les apprentissages sur certains élèves, dits élèves « chronogènes ». Ce sont généralement les forts alors que ceux décrits comme faibles ne participent que très peu à l'avancée des savoirs.

A l'aide de ces outils conceptuels, nous nous proposons d'étudier la perception qu'ont les enseignants des élèves en réussite scolaire dans une école des milieux défavorisés. Comment les décrivent-ils ? Comment parlent-ils de leur quotidien avec ce profil d'élèves dans la classe ? Perçoivent-ils une influence de la présence de ces élèves dans la classe ? A travers la richesse de ces deux champs, par la connaissance des concepts sociologiques, propres à un milieu social particulier, et avec l'aide des concepts didactiques, nous souhaitons porter notre attention sur la profession enseignante à l'épreuve de la réussite scolaire de certains élèves. Nous étudierons cette profession enseignante autour de différentes thématiques, où chaque étude (entretiens, questionnaires) confrontera ses résultats pour tenter de répondre à notre problématique.

TROISIEME PARTIE :

Méthodologie

La partie méthodologie présente les résultats obtenus à travers les deux dispositifs mis en place au cours de notre étude. Dans un premier temps, nous décrirons ces dispositifs l'un après l'autre en expliquant nos choix, en décrivant la population visée ainsi que le déroulement de notre recherche pour chacun d'entre eux. Nous analyserons ensuite conjointement les résultats de ces deux études pour permettre de répondre à notre problématique. Dans ces deux dispositifs, nous récoltons des données déclaratives car uniquement à partir des dires des enseignants, soit en répondant au questionnaire, soit lors des entretiens. Nous rappellerons régulièrement le fait que ces données soient déclaratives mais cela ne sera pas fait systématiquement pour ne pas alourdir la lecture de nos travaux.

Pour que le lecteur puisse se retrouver dans l'origine des données analysées, nous nommerons les enseignants des entretiens par leur prénom. Lorsque plusieurs enseignants des entretiens se retrouvent autour d'une idée précise, nous préciserons qu'il s'agit des répondants de nos entrevues. Si certains répondants lors de leur entretien se démarquent par un discours qui n'apparaît pas chez les autres interrogés, leurs déclarations seront reportées de façon nominative. Elles seront insérées dans le corps du texte, entre guillemets. Quand nous souhaitons donner à lire un échange entre le chercheur et l'enseignant, la lettre initiale du prénom sera écrite en début de verbatim, en retrait dans le texte. Les déclarations des enseignants du questionnaire seront associées à des verbatim également sous forme de paragraphes mis en retrait du texte. Toutes les déclarations des enseignants seront en italique dans le texte.

5. Déroulement de la recherche

5.1 Premier dispositif : Le questionnaire

5.1.1 Le choix de l'outil questionnaire

A la suite de notre expérience professionnelle sur le terrain, après les études exploratoires et face aux différentes lectures faites, nous avons souhaité étudier d'un point de vue national le métier enseignant en ZEP face à la réussite scolaire autour de deux questions :

- Quelle perception ont les enseignants des EGRS ?
- Que déclarent-ils de leur quotidien avec ces élèves ?

Pour obtenir les réponses d'un nombre important d'enseignants, nous avons souhaité poser ces questions à l'échelle nationale en adressant à tous les enseignants de ZEP un questionnaire en ligne.

Les questions ont porté sur quatre grands thèmes qui font les quatre parties du questionnaire, que l'on peut découper en sous-thèmes.

- Les activités au sein de la classe
  - Gestion de l'hétérogénéité
  - Gestion de la difficulté scolaire
  - Gestion des problèmes de discipline
- L'évaluation
- Les EGRS
  - Présence et nombre
  - Différenciation
  - Passage anticipé
- Le rapport aux familles

Le questionnaire[89] débute par huit questions permettant dans un premier temps de situer le répondant dans la population française (âge, genre) et dans un second temps de le situer au sein de l'éducation nationale (lieu d'exercice, ancienneté dans le métier, type de poste et fonction dans l'école). La question demandant si l'enseignant travaille en ZEP ou non permet de s'assurer que notre population est bien atteinte. L'ensemble des informations recueillies permet de comparer notre population à la population cible[90] et de croiser leurs caractéristiques avec nos questions de recherche.

Les quatre questions suivantes interrogent l'enseignant sur sa classe dans sa généralité (niveau, dispositifs d'aide au sein de la classe[91]) ainsi que sur son ancienneté sur le niveau. Cela peut permettre de mieux cibler le quotidien de la classe en connaissant la présence d'un enseignant (PARE, RASED) ou d'une tierce personne (AVS) au sein de la classe. L'ancienneté sur le niveau peut indiquer les changements de niveau au sein d'une carrière. Les sept dernières questions clôturant la première partie du questionnaire interrogent le répondant sur son rôle de

[89] Annexe 10 page 21

[90] D'après les résultats du livre vert sur l'évolution du métier enseignant publié en janvier 2008 par la Commission pochard. Disponible à l'adresse suivante : http://media.education.gouv.fr/file/Commission_Pochard/18/8/Rapport_+_couverture_-_12-02-08_23188.pdf (consulté le 15 juillet 2015)

[91] Annexe 37 page 919

parent et sur la présence ou non d'enfants dans sa famille. Plusieurs questions portent sur un potentiel passage anticipé proposé à l'un des enfants des répondants.

Nous entamons ensuite la deuxième partie du questionnaire, intitulée « activités au sein de la classe ». Dans cette deuxième partie, il est demandé aux enseignants d'évaluer la récurrence de certains comportements face à des problèmes fréquents en ZEP : l'hétérogénéité de la classe (Chauveau, 2001; 2011), la gestion de la difficulté scolaire (Butlen et al., 2002; Kherroubi & Rochex, 2004; Archambault & Harnois, 2012) et les problèmes de discipline (Duru-Bellat & Piquée, 2004). Nous clôturons cette deuxième partie en demandant aux enseignants de lister les projets qu'ils mènent avec leurs élèves au sein de leur classe[92].

La troisième partie, intitulée « évaluation », est très courte et interroge les enseignants sur les moments où ils évaluent leurs élèves.

Puis nous débutons la quatrième partie sur « les élèves en très grande réussite scolaire ». Nous sommes dans le cœur de notre sujet de recherche et les enseignants étaient amenés à répondre au maximum à vingt-quatre questions sur le sujet, variant en fonction des réponses apportées aux questions précédentes. Celles-ci portent sur leurs déclarations concernant la présence ou non d'élèves en réussite scolaire, dans leur classe ou depuis qu'ils sont dans leur établissement, ainsi que leur nombre en moyenne par an. On leur demande les critères de distinction d'un EGRS, les activités qui leur sont destinées, les avantages et inconvénients de les avoir dans une classe et le regard que leur portent les autres élèves. On demande à l'enseignant son avis sur le passage anticipé et s'il lui est arrivé de le proposer à des élèves. Le rôle du psychologue scolaire auprès de ces élèves est interrogé.

La dernière partie du questionnaire est consacrée à la « relation avec la famille », qui fait partie intégrante du métier d'enseignant (Guillaume, 2001). Les enseignants sont interrogés uniquement sur les familles des EGRS. Par ces questions, nous souhaitions savoir si ces familles avaient des comportements similaires dans certains contextes (implication dans l'école, relation avec l'enseignant, suivi de l'enfant). L'avis sur la place de la fratrie, connue pour être une aide familiale (Tazouti, 2002), est également interrogé.

5.1.2 Déroulement de la recherche

Nous avons réalisé un questionnaire en ligne à l'aide du logiciel Sphinx. Le choix de ce logiciel sera explicité plus loin. Le fait d'avoir un questionnaire qui se remplissait en ligne paraissait la technique la plus adaptée à cette recherche. Les données étaient toutes stockées sur la toile ce

[92] Annexe 38 page 925

qui permettait un accès et un traitement rapides, sans avoir à encoder manuellement les réponses des enseignants.

Avant de lancer ce questionnaire, nous avons décidé de le tester sur quatre enseignants de ZEP. Cette phase de la recherche est primordiale par la spécificité du questionnaire en ligne. En effet, ce dernier est envoyé en une fois à l'ensemble de la population et ne peut être changé en cours de route. De plus, le chercheur n'est pas présent auprès des différents répondants si ces derniers ne comprennent pas une question, ou le sens d'un mot. Réaliser un pré-test permet d'échanger avec les enseignants sur la clarté des questions, analyser également leur façon de comprendre tel ou tel item. Nous avons pu réguler le questionnaire par rapport aux remarques faites et clarifier certains dires qui n'étaient pas toujours compris dans le sens du chercheur.

Notre population a été contactée via les boîtes mails des écoles. Les directeurs recevaient un mail sur la boîte officielle de l'école dans lequel il y avait un texte expliquant notre recherche[93], ainsi que le lien vers le questionnaire en ligne. Il était demandé aux directeurs de transférer ce mail aux équipes enseignantes.

Deux envois de mail ont été réalisés ; le premier envoi s'est réalisé en mai 2013 ; la deuxième relance a été réalisée en octobre 2013[94]. Pour envoyer le mail à toutes les écoles, chaque envoi a pris une semaine. Nous remarquons par l'analyse des dates et heures d'enregistrement des questionnaires qu'il y a un pic de répondant à chaque envoi. Quand les mails ont arrêté d'être envoyés, les enseignants ont arrêté de répondre. Cela veut dire que les enseignants ont répondu dans l'instant où ils ont eu l'information. On peut penser que le sujet faisait assez sens pour eux pour qu'ils aient envie de ne pas remettre au lendemain.

[93] Annexe 4 page 14
[94] Annexe 5 page 15

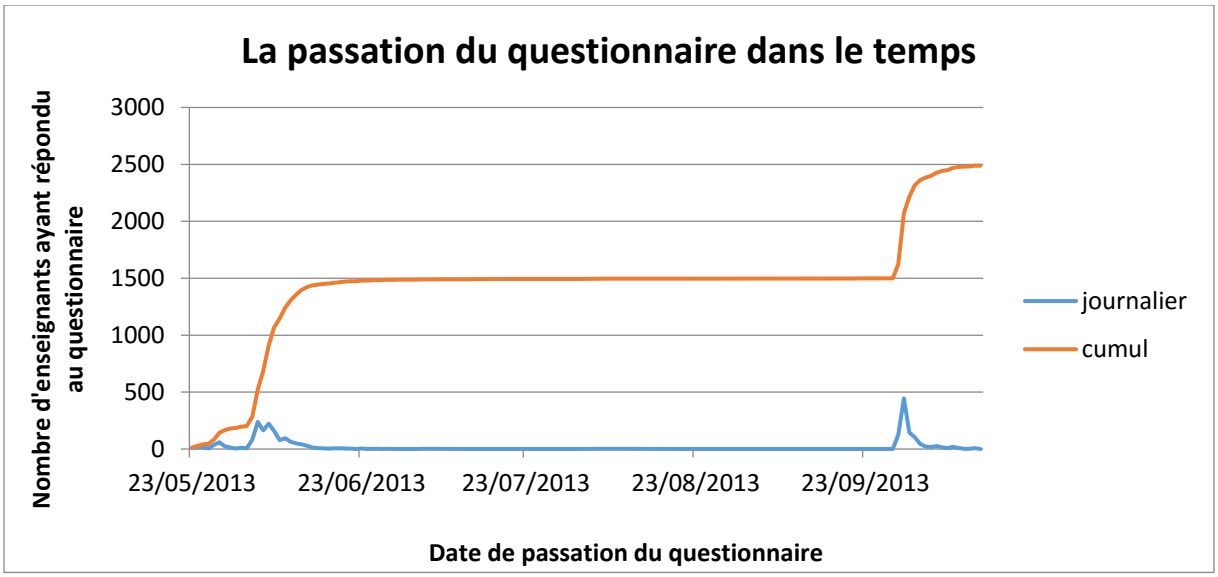


Figure 22 : Date où les enseignants ont répondu au questionnaire.

Pour chaque envoi, toutes les écoles de notre base de données ont été contactées par mail. Au deuxième envoi, il était précisé que c'était une relance. Certains enseignants ont donc dû recevoir deux fois le mail avec le lien vers le questionnaire mais nous partons du postulat qu'aucun enseignant n'a rempli deux fois le même questionnaire.

Nous avons doublé certains envois de mails par des contacts directs en téléphonant aux écoles. En effet, nous pensons qu'un contact direct pour présenter notre sujet de thèse avait un effet plus important qu'un mail anonyme parmi les nombreux mails reçus chaque jour sur la boite de l'école. Vu le nombre important d'écoles en éducation prioritaire, ces appels n'ont pu être exhaustifs.

5.1.3 Description de notre population

La population de référence visée par ce questionnaire est l'ensemble des enseignants en école élémentaire en ZEP. Le nombre de personnes ayant complété le questionnaire en ligne est de 2490 répondants. Après élimination des questionnaires incomplètement renseignés[95] ou renseignés par des « visiteurs curieux » qui « parcourent les questions pour arriver au bout et se faire une idée globale du contenu » (Ladage & Ravestein, 2013, p. 7), il reste 1720 questionnaires exploitables. On soulignera le fait qu'il y a eu très peu de visiteurs curieux dans nos répondants.

Une grande proportion des enseignants a entre 24 et 38 ans (76,5%). La très grande majorité des enseignants sont des femmes (82,2%). Ils sont principalement en poste définitif (86,5%).

[95] Les enseignants n'ayant pas renseigné les questions portant sur les variables qualitatives (âge, genre, ancienneté) ne permettent pas de réaliser les différentes analyses croisées car nous n'avons pas l'ensemble de leurs caractéristiques.

Les répondants occupent trois types de poste. Ils peuvent être professeurs des écoles adjoints[96] (82,1%), chargés de direction[97] (11,2%) ou professeurs des écoles spécialisés (6,7%). La majorité des enseignants (68%) a entre quatre et quinze ans d'ancienneté. Les enseignants sont peu stables, en général depuis moins de huit ans dans l'école (77%). Les chiffres peuvent cacher des différences géographiques où certaines zones d'éducation prioritaire sont « confrontées à l'instabilité des enseignants » pendant que d'autres font face à « une excessive stabilité » (Moisan, 1998, p. 16). La moitié des enseignants est depuis moins de quatre ans sur le même niveau de classe. Notre population ainsi constituée est proche sur ces variables de la population générale[98] et plus particulièrement de celle enseignant en ZEP (Brock et al., 2001; Delahaye, 2015), ce qui confèrera un degré de généralisation intéressant à notre étude.

Les niveaux de classe sont divers. Il y a les classes simples allant du CP au CM2. Il y a des classes à double ou triple niveau, ayant parfois une spécificité cycle 2 ou cycle 3. Certains enseignants sont sur des postes fractionnés et changent de classe plusieurs fois dans la semaine pour compléter des temps partiels. Certains sont remplaçants, d'autres directeurs pouvant être totalement ou partiellement déchargés de la classe. Quelques répondants ont un poste « autres » prenant en compte des coordonnateurs[99], des classes uniques, … Mais cela ne représente qu'une très faible part des enseignants interrogés (1,5%).

Une grande majorité des enseignants sont parents (67,8%). L'école a proposé à une partie d'entre eux (19,6%) un passage anticipé pour l'un de leurs enfants. Majoritairement, les écoles proposent de ne pas faire l'année de GS (24,6%) ou celle de CP (35,3%). Plus de la moitié (57,8%) a accepté.

5.1.4 Les différentes analyses et le choix des outils Sphinx et Iramuteq

Après récolte des données, nous les avons analysées de trois façons différentes :

- Analyse à plat des questions fermées ;
- Analyse croisée des variables ;

[96] Ils enseignent à une classe sur la totalité de leur temps d'enseignement.

[97] Ces enseignants sont responsables de la direction de l'école. Ils peuvent soit être totalement déchargés et s'occuper uniquement du poste de direction. Ils peuvent aussi avoir à charge un certain nombre d'heures d'enseignement dans une classe.

[98] D'après les résultats du livre vert sur l'évolution du métier enseignant publié en janvier 2008 par la Commission pochard. Disponible à l'adresse suivante : http://media.education.gouv.fr/file/Commission_Pochard/18/8/Rapport_+_couverture_-_12-02-08_23188.pdf (consulté le 15 juillet 2015)

[99] Le coordonnateur, qui reçoit une lettre de mission, a pour rôle de coordonner la mise en œuvre du projet de réseau entre le collège et les écoles du réseau. Il a vocation à intervenir pour les deux degrés d'enseignement. Il fait partie du comité de pilotage du réseau. Son rôle est défini dans le bulletin officiel sur la refondation de l'éducation prioritaire à l'adresse suivante http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80035 (consulté le 15 juillet 2015)

- Analyse des questions ouvertes.

Pour les deux premières analyses, nous avons été aidés par le logiciel Sphinx. Sphinx est un logiciel d'enquête qui génère automatiquement une analyse à plat des différentes questions. Il permet également une analyse comparative entre plusieurs variables, à l'origine de notre analyse croisée.

Pour l'analyse des questions ouvertes, nous nous sommes servis sur certains points du logiciel Iramuteq. Celui-ci est un logiciel libre qui se base sur la méthode ALCESTE pour l'analyse de textes. A.L.C.E.S.TE. signifie Analyse des Lexèmes Co-occurrents dans les Enoncés Simples d'un Texte (Ratinaud & Déjean, 2009). C'est un outil d'aide à l'interprétation d'un corps textuel (entretiens, réponses à une question ouverte, …) (Reinert, 2002). Il comptabilise les occurrences des mots d'un corpus donné. La principale option dont nous nous servirons au sein du logiciel Iramuteq est la lemmatisation du vocabulaire c'est-à-dire le regroupement des différentes familles de mots sous la même unité (ex : sous l'unité « chien », nous aurons les formes chien, chiens, chienne, chiennes qui seront comptabilisées). Nous utiliserons également la distinction entre formes actives (verbes, noms, adjectifs, adverbes) et formes supplémentaires (ou mots outils - pronoms, conjonctions, certains adverbes et verbes fréquents...). Pour utiliser ce logiciel, les corpus de textes doivent être formatés dans un document texte (.txt). Pour chaque document créé (associé aux réponses à une question ouverte par exemple), nous obtenons un nuage de mots c'est-à-dire une représentation graphique des mots les plus utilisés dans le texte. La grosseur et la place du mot dans le nuage dépend de sa fréquence dans le corpus. Les mots au centre sont les plus gros et également ceux les plus présents dans le texte. Puis nous avons accès à la liste des mots rangés par nombre d'occurrences. Pour chaque mot, nous pouvons avoir accès à la lemmatisation de celui-ci (l'ensemble des mots associés au premier) ainsi qu'à un concordancier c'est à dire à l'ensemble des fragments de phrase dans lesquels le mot apparaît. Cela permet de remettre en contexte le mot, et d'éviter de se tromper lorsqu'un mot peut avoir plusieurs sens. Par exemple, le terme culture peut être intriqué dans des expressions telles que « culture générale », « culture scolaire » dans un contexte scolaire mais également « culture des carottes » si on est dans un contexte agricole.

5.2. Deuxième dispositif : Les entretiens directifs ouverts

5.2.1 Justification du choix de l'entretien directif ouvert

Nous avons décidé de réaliser des entretiens directifs « ouverts » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 105) pour pouvoir approfondir certains points de l'analyse du questionnaire. Les thèmes de la famille et du milieu social avaient été difficilement exploitables car chaque élève a une histoire propre et il est difficile pour les enseignants de généraliser. La définition même de ce qu'est un EGRS méritait d'être discutée sous forme d'entretiens car l'outil questionnaire ne permettait pas d'obtenir une explicitation autour de la justification des enseignants autour du profil EGRS.

L'intérêt pour nous d'utiliser ici cet outil est son aspect cadrant avec une liste de questions préparées en amont en rapport avec les points problématiques que l'on souhaite approfondir. Mais, contrairement au questionnaire écrit, le chercheur peut relancer l'interrogé sur un des sujets si la réponse n'est pas assez précise ou mal comprise. On verra que lors des entretiens, certains enseignants ont passé beaucoup plus de temps sur une question que sur une autre, plus proche de leurs préoccupations.

5.2.2 Déroulement des entretiens

Après analyse du questionnaire, nous avons listé un ensemble de thèmes sur lesquels l'approche de l'entretien pouvait amener une nouvelle connaissance. A partir de ces thèmes, nous avons réalisé une grille d'entretien[100], qui servira de trame.

Nous l'avons ensuite testé sur trois enseignants de ZEP. Nous avons pu le réguler par rapport aux remarques faites et clarifier certains dires qui n'étaient pas toujours compris dans le sens voulu par le chercheur. Cette phase de la recherche est très importante car elle a permis de voir si certaines questions étaient mal comprises, portaient à confusion. La présence du chercheur lors de ces entretiens permet une légère flexibilité, absente lors du questionnaire en ligne. Si une question est incompréhensible ou porte à confusion, le chercheur est présent pour reformuler, expliquer et recadrer le débat.

Ces entretiens se sont déroulés sur leur lieu de travail, sauf pour l'un d'entre eux, à son domicile. Les enseignants ont été interrogés sur leur temps libre (pause méridienne, le soir ou les après-midi après l'école) sur un temps compris entre 21 et 36 minutes. Les entretiens ont été enregistrés puis retranscrits.

[100] Annexe 6 page 16

Lors de chaque entrevue, pour respecter l'outil « entretien directif ouvert », le chercheur gardait en sa possession la grille d'entretien créée[101] sur laquelle était écrit un texte d'introduction ainsi que la liste des questions à aborder. Cela permettait de réorienter l'enseignant s'il s'éloignait trop du sujet. Durant l'entretien, qui était enregistré, le chercheur prenait des notes sur la fiche comprenant la grille. La posture du chercheur était explicitement à l'écoute de l'interrogé avec une prise en considération visible de ce qu'il disait.

L'entretien débutait avec quelques questions sur la vie personnelle de l'enseignant et sur sa carrière dans l'éducation nationale, pour pouvoir le situer dans les différents profils d'enseignants définis par le questionnaire. Puis nous avons interrogé le sujet sur sa perception de la spécificité de la ZEP, à travers le niveau scolaire, les programmes, les profils d'élèves et la présence d'EGRS. Une définition de ces derniers élèves était demandée ainsi que l'avis des enseignants sur l'influence du milieu social sur ces élèves, de leur famille, de leur potentiel avenir. A travers l'entretien, la difficulté scolaire en ZEP, l'hétérogénéité des classes et la différenciation ont été abordées.

5.2.3 Description des répondants

Nous avons choisi, dans notre premier dispositif d'enquête, de rendre le questionnaire anonyme. Ce choix répond à la charte de la recherche de notre Université. Les interrogés pouvaient s'exprimer librement sans craindre une possible identification pouvant être mis en lien avec leur hiérarchie. C'est pourquoi, lors du choix des enseignants à interroger en entretien, nous n'avons pu nous baser, à la suite de l'analyse du questionnaire, sur des profils de répondants particuliers. Il était impossible de contacter tel ou tel répondant pour pouvoir approfondir certaines réponses du questionnaire, qui était apparues intéressantes. Nous avons donc décidé de choisir des enseignants de ZEP à Marseille, pour une plus grande facilité de recueil des données. Il était possible de se déplacer sur le lieu de travail des enseignants ou à leur domicile pour créer un moment d'échange dans des conditions peut être plus satisfaisantes que par téléphone ou via un logiciel tel que Skype.

Les enseignants rencontrés ont été choisis pour former un ensemble le plus diversifié possible (genre, âge, ancienneté, niveau de classe, type de poste, …)[102] par rapport au nombre d'entretiens réalisés. Ces derniers recouvrent plusieurs catégories d'enseignant. On y retrouve des hommes et des femmes nouvellement nommés dans le métier, d'autres avec plus de vingt ans d'expérience. Les dix enseignants interrogés recouvrent tous les niveaux de classe de l'école

[101] Annexe 6 page 16
[102] Annexe 7 page 18

élémentaire, avec la présence d'enseignants de double niveau. Ils ont également des vies personnelles différentes, avec des enseignants célibataires et d'autres avec des enfants ayant ou non accepté un passage anticipé. L'objectif de cette diversité est de pouvoir étudier des consensus et des dissensus dans les déclarations d'enseignants très différents quant à leurs caractéristiques personnelles et professionnelles.

Les enseignants interrogés sont huit femmes et deux hommes avec une moyenne d'âge de 33 ans. Six enseignants sont âgés de moins de 30 ans et deux enseignants ont 50 et 51 ans. Quatre enseignants ont des enfants. La fille d'une des enseignantes interrogée a bénéficié d'un passage anticipé. Deux enseignants sont sur des postes provisoires tandis que le reste est en poste définitif sur l'école. Nous avons interrogé des enseignants nouvellement nommés dans le métier (avec un an d'ancienneté), d'autres avec quelques années d'expérience (entre quatre et sept ans d'ancienneté), les derniers étant des enseignants dits expérimentés (23 ans et 30 ans d'expérience). Pour une part importante, ils ont réalisé toute leur carrière en ZEP. Quelques-uns ont passé une ou deux années hors ZEP. Généralement, il s'agit des premières années d'enseignement, permettant de finir leur formation.

Les niveaux de classe des enseignants interrogés couvrent la totalité des classes de l'école élémentaire. Allant du CP au CM2, nous avons des enseignants de cours double CP/CE1 et CM1/CM2. Ils ont tous eu, au moins une fois dans leur carrière, un EGRS dans leur classe de ZEP. Quatre enseignants ont déjà proposé un passage anticipé pour l'un de ces élèves. D'autres ont accueilli dans leur classe des élèves ayant sauté une classe.

5.2.4 Profil des enseignants interrogés

En rapport avec l'entretien réalisé, nous avons pu réaliser un portrait de chaque enseignant interrogé. Pour chacun d'entre eux, nous avons réalisé deux parties. La première partie reprend les informations sur sa vie personnelle. La deuxième partie porte sur sa carrière au sein de l'éducation nationale. Les profils de ces enseignants sont disponibles en annexe[103].

5.2.5 Les différentes analyses et le choix d'Iramuteq

Tous les tapuscrits[104] ont été analysés de façon individuelle. Puis les parties des discours des enseignants ont été classées dans un tableau[105] composé des catégories suivantes.

- La spécificité de la ZEP

[103] Annexe 60 page 1284
[104] Annexes 39 à 48 pages 931-1043
[105] Annexe 49 page 1053

    - Etre enseignant en ZEP
    - Le niveau scolaire en ZEP
    - Les programmes en ZEP
    - L'absentéisme
- Les élèves
    - L'évolution du niveau scolaire
    - La relation à l'enseignant
- Les EGRS en ZEP
    - Comment les définir
    - Leur comportement
    - Leurs manques, leurs lacunes
    - Leur devenir
    - Perte de temps
    - Le temps qui leur est consacré
    - Adaptation pédagogique pour eux
    - Font avancer le temps didactique et les apprentissages
    - Un plus pour les enseignants
    - Les oubliés des enseignants
    - Le regard des autres
    - Le passage anticipé
- L'impact des autres élèves sur les EGRS
    - problèmes de discipline, violence
    - La grande difficulté scolaire de certains élèves
    - la grande difficulté scolaire accapare l'enseignant
    - la grande difficulté scolaire ralentit le temps didactique
- L'impact du milieu social
    - L'accès à la culture
    - La mixité sociale
    - Le quartier
    - La famille
- Référence à l'enseignant
    - Référence à la formation
    - Référence aux collègues
    - Référence à sa vie actuelle

- Référence à sa propre scolarité
- Référence à ses propres enfants

Nous avons réalisé une grille de catégorisation pour chaque entretien[106]. Les enseignants n'ont pas abordé tous ces thèmes dans les entretiens mais ce tableau s'est complété au fur et à mesure des différentes rencontres. Nous avons pu, grâce à cela, avoir l'avis de tous les enseignants sur les thèmes listés précédemment. Cela a permis de faire une synthèse de leurs avis.

Lors des différentes analyses des discours des enseignants, que ce soit individuellement ou en fonction des thèmes abordés, le logiciel IRaMuTeQ a permis de faire ressortir les thématiques les plus prégnantes, ainsi que les champs lexicaux présents dans le discours, grâce en particulier aux nuages de mots et aux concordanciers.

5.2.6 Les entretiens directifs ouverts de chaque enseignant

Dans un premier temps, nous avons étudié la totalité du tapuscrit, enseignant par enseignant. Le discours de l'enseignant a été classé selon les catégories décrites précédemment. Puis les tours de parole de l'enseignant ont été copiés dans un document texte (.txt) pour les insérer dans le logiciel Iramuteq. Chaque discours a été analysé, sans prendre en considération les autres entretiens. Cela permet d'en apprendre davantage sur chaque individu. Cette première analyse s'est enrichie des nuages de mots ou encore de l'occurrence des différents mots. L'analyse de chacun des répondants de nos entrevues, ainsi qu'une discussion autour de ces analyses, ont été reportées en annexe[107].

[106] Annexes de 50 à 59 pages 1056-1247
[107] Annexe 61 page 1293

6. Qui sont-ils ?

Pour pouvoir répondre à notre problématique autour de la perception qu'ont les enseignants des EGRS, nous étudions particulièrement leurs déclarations autour de la définition des EGRS. Qui sont-ils ? Existe-t-il un profil type des EGRS selon les enseignants interrogés ? Les EGRS peuvent-ils être décrits par des comportements, des manques ou des lacunes qu'ils ont en commun ? Les enseignants réussissent-ils à se positionner sur un potentiel cursus scolaire à long terme ? Nous débuterons ce chapitre par trois sous-chapitres synthétisant l'apport de la littérature autour de la question de la définition des EGRS, de leurs résultats scolaires et de leurs rapports au savoir et à l'école. Nous mettrons, à la suite de cela, les résultats de notre étude au regard de la littérature. La littérature traite des élèves en réussite et non de la perception qu'en ont les auteurs, informations que nous apporte l'analyse de nos données. Nous souhaitons donc étudier conjointement les informations tirées de la littérature autour de la réussite scolaire, ainsi que la perception des enseignants sur cette réussite à travers nos études, pour appréhender les points de divergences et de convergences entre ces deux approches.

6.1 Un point sur le vocabulaire

Pour expliquer la réussite scolaire de certains élèves des milieux défavorisés, enseignants, parents, institutions font appel à « l'idéologie du don » (Bourdieu, 1966, p. 342). A l'inverse, l'absence de réussite ou la difficulté scolaire est perçue comme une « inégalité de dons » (Snyders, 1976, p. 166). Bourdieu et al. (1970) s'insurgent sur le fait que les « privilégiés [réussissent] à convaincre les déshérités qu'ils doivent leur destin scolaire et social à leur défaut de dons ou de mérites » (ibid., p. 253).

En plus de la théorie du don, il existe de nombreux termes permettant de désigner des personnes qui manifestent des aptitudes intellectuelles exceptionnelles. Loin de nous l'idée de réaliser ici un état des lieux exhaustif des travaux portant sur ces termes. La recherche en France est très mince sur ce sujet (Delaubier, 2002). Nous nous appuierons principalement sur le rapport très complet de Lautrey (2003).

Nous commencerons par faire un point sur le vocabulaire. En effet, il existe de nombreux termes permettant de désigner des personnes qui manifestent des aptitudes intellectuelles exceptionnelles. En France, nous entendons parler de « surdoué », de « précocité », de « talent », ou encore de « génie ». A l'étranger, ce sont les termes de « gifted » aux Etats-Unis et « hight ability » en Europe qui ressortent (Lautrey, 2003, p. 5).

De façon générale, ces différents termes sont utilisés pour désigner « un enfant qui manifeste la capacité de réaliser, dans un certain nombre d'activités, des performances que ne parviennent pas à accomplir la plupart des enfants de son âge » (Delaubier, 2002, p. 4). Ils ont tendance à « apprendre sans effort et à un rythme particulièrement rapide, faisant preuve d'une curiosité insatiable et d'une excellente mémoire » (Jambaqué, 2003, p. 49). Mais certains de ces élèves peuvent rencontrer des difficultés scolaires, parfois entravant leur avancée dans leur parcours (Delaubier, 2002).

Pour diagnostiquer un élève comme étant intellectuellement précoce ou à haut potentiel intellectuel (HPI), le test du WISC ou des tests similaires peuvent être utilisés, pour mesurer le quotient intellectuel (QI) de l'enfant. Ces tests estiment le QI d'un enfant en le positionnant par rapport aux performances des autres enfants de sa classe d'âge (ibid.). Ceux qui utilisent la note de QI définissent le haut potentiel d'un élève si et seulement si la note de QI est supérieure à 130. Mais cette méthode est jugée de moins en moins satisfaisante (Lautrey, 2003). De façon générale, le concept de précocité a nettement évolué en passant progressivement d'une mesure normée de l'intelligence (avec le test de QI) à une conception de l'intelligence « multidimensionnelle » (Caroff, 2003, p. 16).

L'objectif du rapport de Delaubier (2002) est de faire reconnaitre par l'institution l'existence d'élèves à haut potentiel qui nécessitent des conditions de scolarité adaptées à leur potentialité. L'auteur souhaite, par ce rapport, que soient pris en compte les « aptitudes, [les] talents, [les] besoins d'apprentissage un peu différents » (ibid., p. 2) des élèves dits « surdoués » pour que soient mis en place au sein des classes des adaptations pédagogiques à leur encontre. Nous terminerons par l'idée que chaque enfant est différent et que la thématique des enfants précoces ne déroge pas à la règle. Nous avons donc une forte disparité d'aptitudes au sein des élèves « surdoués ».

Lorsque nous nous intéressons aux avis des enseignants sur les EGRS dans cette recherche, nous ne parlons pas des enfants décrits plus haut. Nous ne mentionnons pas les exemples rares d'élèves diagnostiqués HPI ou enfants précoces. Il ne s'agit pas d'expliquer leur réussite par un quelconque don. Nous nous interrogeons sur les nombreux élèves que nous avons rencontrés, et qui se retrouvent également dans les classes des PE avec qui on a échangé. Ces élèves sont peut-être en dehors de la norme du milieu dans lequel ils évoluent mais ils ne sont pas « hors norme » quand on regarde par exemple un test de QI. Les élèves dont parle notre population dans cette recherche sont donc bien des élèves en grande, voire très grande, réussite dont l'origine ne se trouve pas dans un « diagnostic » posé à la suite d'un test d'intelligence.

Ce sont les élèves « forts » dont parlent Sensevy (2011), Duru-Bellat (2001) ou encore Andrieux et al. (2001). Il s'agit également des « bons » élèves, motivés, intéressés, sur lesquels porte la recherche de Daverne et Dutercq (2013). C'est également « celui qui sait, qui sait montrer qu'il sait, dans des formes légitimes, au bon moment, pas trop, ni en deçà ni au-delà de ce qu'on attend de lui » (Ravestein, 2007, p. 32) Il y a donc, au sein d'une même classe d'âge, des niveaux actuels et des capacités très diverses en fonction des élèves, allant de la grande difficulté scolaire à la possibilité d'une précocité.

6.2 Les résultats scolaires des élèves en ZEP

Par l'expérience du terrain, nous savons que les résultats scolaires des élèves font partie des préoccupations des enseignants. En fonction du niveau de classe dans lequel l'enseignant exerce, il doit réaliser une à deux évaluations demandée par l'inspection. Ces évaluations, proposées à l'ensemble d'une classe d'âge, sont les mêmes pour tous et la spécificité du niveau général des élèves de ZEP n'est pas prise en compte. Il n'y a pas de risque d'observer des évaluations simplifiées proposées à des élèves parce qu'ils sont en ZEP. Les résultats de ces évaluations sont un indicateur pour l'enseignant pour situer sa classe au regard du reste du département, tout milieu confondu. Ces évaluations revêtent un caractère important pour certains enseignants, qui perçoivent un moyen de savoir s'ils réussissent à proposer un enseignement qui garde un haut niveau d'exigence sans diminuer leurs objectifs face à la grande difficulté de certains élèves. Les résultats de ces évaluations, d'un point de vue national, nous informent sur l'existence ou l'absence de différences de niveaux entre les écoles de ZEP et celles hors ZEP.

Les travaux d'Andrieux et al. (2001) soulignent la présence de 10% des élèves de ZEP, qualifiés de « forts », se situant parmi les 20% des élèves ayant obtenu les meilleures performances aux évaluations nationales à l'entrée en sixième. De plus, entre les 10% des meilleurs élèves en ZEP et hors ZEP, la différence de résultats scolaires est minime (Moisan, 1998). Quand on demande aux enseignants de ZEP d'évaluer leurs élèves, 49% sont au meilleur niveau (cinq ou six) contre 53% hors ZEP (Guillaume, 2001). L'écart de perception entre l'évaluation nationale considérée comme « objective » et la perception des enseignants « subjective » peut s'expliquer par un risque de surévaluer le niveau des bons élèves au regard d'un niveau moyen faible en ZEP.

L'existence d'une évaluation objective des élèves de ZEP amène une crédibilité aux évaluations des enseignants. Un élève de ZEP n'est pas forcément un élève faible ou en difficulté (Andrieux et al., 2001). «It is possible for schools to help low-income students succeed academically »

(Kannapel et al., 2005, p. 27). On ne peut plus parler, comme dans les années 1960 de « rescapés de la compétition scolaire » en parlant des bons élèves de ZEP mais ils ne sont pourtant qu'un sur dix à obtenir un baccalauréat général sans avoir redoublé (Ould Ferhat & Terrail, 2005, p. 112) d'où l'intérêt de se questionner sur l'avis des enseignants sur ces élèves particuliers dès l'école élémentaire.

Nous relatons deux façons d'évaluer les élèves d'une classe. L'évaluation dite « objective » s'appuie sur des évaluations nationales à destination de tous les élèves d'un niveau donné, sans distinction de milieu social. Elles n'ont pas été créées par l'enseignant de la classe mais par une instance institutionnelle. L'évaluation qualifiée de « subjective » est celle donnée par les enseignants au regard de divers outils et de leur perception du niveau au quotidien. Il existe une différence entre les résultats de ces deux types d'évaluation, ce qui encourage à rester vigilant quant au risque de surévaluer les élèves de ZEP au vu du niveau global faible de la classe.

6.3 Le sens de l'école et le rapport au savoir des EGRS

Il est important de faire la différence entre « rapport à l'école » et « rapport au savoir ». Pour cela, nous allons étudier le sens donné à l'école par les apprenants. Ce sens est différent en fonction du niveau de réussite scolaire des élèves.

Rochex (1995) compare les réponses d'élèves en réussite et d'autres en difficulté scolaire sur différentes thématiques. Pour les élèves en difficulté, réussir à l'école c'est « écouter la maîtresse, […] travailler et […] faire les exercices » alors que pour ceux en réussite, c'est « écouter la leçon, comprendre et réfléchir, faire des maths » (ibid., p. 130). Par ces premières réponses, on voit une différence de perception des principes généraux de l'école, qui donnent sens aux activités proposées. Pour les élèves en difficulté, le sens de leur scolarité est intimement liée à leur vie future, et non à ce qui s'y passe dans l'ici et maintenant. Les bons élèves, quel que soit le milieu social, donnent du sens à ce qu'ils apprennent à l'école, « aux contenus et activités d'apprentissage pour leur valeur cognitive et culturelle » (ibid., p. 132) sans pour autant déconsidérer « l'importance de la scolarité pour leur insertion socioprofessionnelle future » (ibid.).

On comprend, par ces différents témoignages, que des élèves peuvent donner du sens à l'école (le métier, la vie future) sans pour autant être mobilisés sur les apprentissages scolaires. Il peut y avoir « désir d'école » (Charlot et al., 1992, p. 27) avec la volonté de réussir à l'école, pour

un métier futur et satisfaire la volonté de sa famille, mais pas « désir de savoir » ou « désir d'apprendre ». On arrive au danger énoncé par Charlot et al. (1992, p. 89) : « Lorsque seul l'avenir donne sens à l'école, l'école au présent est difficile à supporter ». Ces auteurs amènent cependant une ouverture possible. En poursuivant sa scolarité grâce à son « désir d'école », l'élève est en contact avec des savoirs et peut évoluer dans son approche de l'enseignement pour transformer ce « désir d'école » en « désir d'apprendre » et « restructurer et son identité et son rapport à l'école » (ibid., p. 27).

Entre élèves en difficulté scolaire et élèves en réussite, il y a une différence de perception des principes généraux de l'école. Leurs rapports au savoir et à l'école sont différents. Pour les élèves en difficulté scolaire, leurs rapports sont liés à leur vie future alors que les élèves en réussite donnent du sens aux apprentissages par la valeur cognitive et culturelle propre à chacun d'entre eux (Rochex, 1995). Que pensent les enseignants de notre population du rapport au savoir et du rapport à l'école des EGRS ? Retrouvent-ils ce que Rochex relate de son expérience ?

6.4 Comment les enseignants définissent les EGRS ?

6.4.1 Des critères pour définir les EGRS

Dans leurs réponses au questionnaire, une majorité d'enseignants affirment avoir des EGRS dans leur classe (58,3%). Ce pourcentage augmente quand on interroge les PE sur la présence d'EGRS depuis qu'ils sont dans leur établissement (73,8%). De façon très majoritaire, ils déclarent avoir entre un et trois EGRS chaque année.

Nous les interrogeons sur les critères leur permettant d'identifier l'excellence de ces élèves. Ils ont le choix entre six critères, qu'ils doivent classer par ordre d'importance (un pour la plus importante et six pour la moins importante). Nous obtenons les résultats suivants.

Résultats aux évaluations de la classe	Aisance à l'oral	Expression d'une certaine culture générale	Dires de l'enseignant de l'année précédente	Résultats aux évaluations institutionnelles	Participation active aux activités de la classe
Nombre d'enseignants ayant mis ce critère en 1er choix					
848	100	306	26	156	292
Nombre d'enseignants ayant mis ce critère en 2ème choix					
369	301	342	31	257	377
Nombre d'enseignants ayant mis ce critère en 3ème choix					
200	467	428	57	183	334
Nombre d'enseignants ayant mis ce critère en 4ème choix					
176	462	359	82	207	334
Nombre d'enseignants ayant mis ce critère en 5ème choix					
48	264	178	249	604	251
Nombre d'enseignants ayant mis ce critère en 6ème choix					
23	60	36	1176	226	68

Figure 23 : Récapitulatif des choix des enseignants sur les critères de définition d'un EGRS

Nous avons regardé le rang associé à chaque critère pour tous les enseignants. Nous avons comptabilisé le nombre d'occurrences de tous les critères pour chaque rang. Les éléments en orange mettent en lumière la prédominance d'un ou plusieurs rangs, pour un critère donné. On remarque que le critère le plus fréquemment positionné en choix 1 est « les résultats aux évaluations de la classe » (848 enseignants). De même, les critères majoritairement positionnés en avant dernier et dernier choix sont respectivement « les résultats aux évaluations institutionnelles (évaluations nationales, départementales, …) » (604 enseignants) et « les dires de l'enseignant de l'année dernière » (1176 enseignants). Les trois critères restants (« aisance à l'oral », « expression d'une certaine culture générale », « participation active aux activités de la classe ») sont répartis par les enseignants, sans prédominance importante d'un vis-à-vis d'un autre, en choix 2, 3 et 4.

Les enseignants s'appuient principalement sur les résultats aux évaluations de la classe, qu'ils réalisent eux-mêmes, pour évaluer la grande réussite scolaire de leurs élèves. Les résultats aux évaluations que l'on a qualifiées d' « objectives » (évaluations nationales) et les dires de l'enseignant de l'année précédente ont été choisis en dernières possibilités sur les six proposées comme critères définissant l'excellence des élèves. L'évaluation qualifiée de « subjective », car créée par l'enseignant, est le critère le plus fréquemment positionné en premier choix.

6.4.2 Une affirmation de l'absence d'EGRS dans certains établissements

Pour les enseignants déclarant l'absence d'EGRS dans leur classe mais également depuis qu'ils sont dans leur établissement actuel, il leur était demandé de justifier selon eux les raisons de l'absence de ce type d'élèves. Le fait de poser cette question sous forme de question ouverte a permis à notre population de s'exprimer plus longuement sur ses arguments.

Ce qui ressort en premier est la difficulté pour les enseignants à définir les EGRS.

> *Qu'entendez-vous par très grande réussite scolaire*

Les enseignants parlent du caractère subjectif de la perception de la réussite scolaire. Cela dépend de l'enseignant, cela dépend du quartier, de l'école. Cela n'est pas objectif.

> *Notion de très grande réussite subjective étant donné l'abaissement des objectifs au vu du niveau général bonne réussite à ce que je propose pour un grand nombre mais quelle serait la réussite dans un autre milieu où peu d'élèves sont en difficulté*

Pour ces enseignants, les EGRS ont une réussite totale dans tous les domaines de l'enseignement. Ils ne retrouvent pas ce genre de profil dans leurs élèves.

> *La très grande réussite scolaire nécessite à mon sens une conjonction de facteurs positifs maîtrise du vocabulaire éveil à des activités culturelles et sociales climat de classe paisible statut de l'enseignant plus respectable etc non réunis dans cette école et dans les écoles en ZEP en général*
>
> *Parce que je pense que malheureusement la réussite scolaire est souvent liée au milieu socio-culturel des parents et que dans les quartiers classés en ZEP il n y a pas de réelle mixité sociale c'est catastrophique et quand il y en a beaucoup de famille demandent une dérogation pour ne pas respecter la carte scolaire ou inscrivent leurs enfants en école privée*

Le passage anticipé fait partie du critère permettant de définir un EGRS.

> *Les enfants en grande réussite scolaire sont pour moi des enfants qui peuvent sauter un niveau d'étude mais ce n'est pas pour autant qu'ils sont à l'aise à l'oral ou en expression écrite*

Les enseignants reprochent aux élèves scolarisés dans leur classe un manque de motivation. L'élève ne connait pas les attentes de l'école et se retrouve en difficulté. Ils n'ont pas le goût de l'effort, ne réalisent pas le travail personnel attendu.

> *Manque d'attention d'implication de motivation de travail*
>
> *Manque de culture générale de curiosité du sens de l'effort*

Les enseignants soulignent le caractère subjectif de l'évaluation que l'on établit lorsque l'on qualifie un élève d'EGRS. Lorsqu'ils parlent de l'absence d'EGRS dans leur classe, ils les définissent malgré tout comme étant ce que leurs élèves actuels ne sont pas. Ils les disent en réussite totale, quel que soit le domaine, et candidats à un passage anticipé. Au vu du comportement des élèves de leurs établissements, qu'ils ne considèrent pas comme des EGRS, ils définissent un EGRS comme l'opposé de ces derniers. Selon eux, un EGRS est motivé, a le goût de l'effort et connait les attentes de l'école par exemple en fournissant un travail personnel.

6.4.3 La description de ce qu'est un EGRS en fonction des avantages et des inconvénients à en avoir en classe

Il était demandé à notre population, en question ouverte, de s'exprimer sur les avantages et les inconvénients d'avoir des EGRS dans leur classe. Une partie de leur réponse permet d'affiner une définition ou, tout du moins, des critères définissant les EGRS selon eux.

En ce qui concerne les avantages à avoir des EGRS dans sa classe, les enseignants pointent de nouveaux critères pouvant aider à définir ce type d'élèves.

Les EGRS sont décrits comme des moteurs[108] au sein de la classe. Ils débloquent certaines situations, font avancer le temps didactique, les apprentissages. Leur rôle est important au quotidien.

> *Ils font avancer le groupe*
>
> *Ces élèves sont moteurs et permettent de stimuler les autres ou de débloquer certaines situations d'apprentissage*
>
> *Ce sont des éléments moteurs dans la classe qui permettent d'élever le niveau des thèmes et des réflexions menées dans la classe*

Les enseignants parlent de dynamisme insufflé à la classe, d'émulsion du groupe.

> *Cela dynamise généralement le groupe classe c'est un moteur par ses questions Il faut s'en servir comme ressource et impulseur*

Ce descriptif ne concerne pas tous les EGRS. Certains n'endossent pas ce rôle. Ils n'ont pas la personnalité nécessaire ou l'envie d'être moteur.

> *Lorsque l'élève est purement scolaire cela n'apporte rien à la classe*

Les enseignants abordent le statut d'exemple de ces élèves. Grâce à eux, l'enseignant peut montrer au reste de la classe que la réussite est possible.

[108] 501 occurrences

Montrer que tout le monde peut avoir ce niveau d'excellence pas de déterminisme leaders positifs

Quelques cas d'enseignants répondent qu'il n'y a aucun avantage à avoir des EGRS dans sa classe[109] et les arguments qu'ils utilisent donnent des informations sur leur définition de l'EGRS. Ils parlent d'un phénomène rare en classe. L'élève en réussite est souvent seul dans la classe et se lasse rapidement. Il peut même régresser par manque de stimulation. D'autres présentent des personnalités non adaptées à l'entraide. Certains enseignants expliquent que le niveau des élèves n'influence pas la pratique pédagogique du maître.

Aucun s'ils sont juste excellents scolairement et pas adaptés à la vie sociétale comme cela arrive souvent

S'ils sont moteurs cela tire le niveau vers le haut mais il arrive qu'ils avancent seuls et par conséquent qu'ils n'en fassent pas profiter le reste du groupe

Aucun s'il n'y en a qu'un car les élèves présentant ce profil ont souvent des difficultés à entraîner les autres ils s'ennuient ou ne font rien car c'est trop facile

Aucun la pratique pédagogique ne doit pas être à l'affût d'avantages ou d'inconvénients sur le niveau des enfants elle doit s'adapter à chacun et faire d'un problème ou d'un apport une source de travail et d'enrichissement pour tout le groupe classe

Il n'y a pas d'avantage à avoir des élèves hors des normes c'est du travail en plus

Pour ce qui est des inconvénients à avoir des EGRS dans leur classe, les enseignants parlent du quotidien avec leurs pairs, qui peut poser des problèmes. Certains EGRS ont des comportements inappropriés (attitude hautaine et méprisante) accaparant la parole et prenant trop de place dans la classe.

Ils peuvent être jalousés

Ils peuvent inhiber d'autres élèves qui sont plus en difficulté

Certains de ces élèves sont hautains prétentieux et n'hésitent pas à rabaisser voire humilier des camarades en difficulté on a parfois le sentiment que ce genre d'élèves s'ennuie parfois

Les enseignants soulignent le risque de dérive. Face au délaissement, à l'isolement, à l'ennui, les EGRS peuvent petit à petit décrocher[110] des apprentissages. Certains enseignants parlent

[109] Sur notre population de 1720 répondants, 1118 enseignants ont répondu à cette question. Dans ce groupe de répondants, douze enseignants déclarent qu'il n'y a aucun intérêt à avoir des EGRS. Sept d'entre eux n'amènent aucune justification mais les cinq autres approfondissent leur pensée. D'autres enseignants sont plus nuancés, rappellent la différence de caractère entre chaque élève en réussite, ou encore des avantages très ponctuels.

[110] 14 occurrences sous les formes décrochage, décrocher, décrocheur

même de dégoût et de régression. Ces élèves, à ce moment, peuvent être décrits comme des élèves décrocheurs, n'écoutant plus en classe, se dissipant, et se retrouvant confrontés pour la première fois à l'échec scolaire. Quelques cas d'élèves dérivant vers l'arrogance sont signalés.

> *Ils s'ennuient et finissent par ne pas travailler n'apprennent pas la difficulté l'effort risque de ne voir aucun intérêt à l'école*

Les enseignants qualifient les EGRS d'élèves « moteurs ». Cette expression est peu explicite. Ils précisent ce qu'ils entendent par élèves moteurs dans une classe. Selon eux, cet élève permet de débloquer une situation didactique en apportant la bonne réponse ou l'explication attendue, ce qui permet l'avancée du temps didactique. Les enseignants disent également que certains EGRS prennent le statut d'exemple dans la classe mais ce statut ne convient pas à certaines personnalités d'EGRS. Cela amène les enseignants à présenter les inconvénients d'avoir des EGRS dans leur classe, en citant le caractère inapproprié de certains et le risque de dérive les rendant inadaptés, d'après les professionnels, à la vie à l'école.

6.4.4 Les variables propres aux enseignants agissant sur leur définition d'un EGRS

Y a-t-il des caractéristiques propres aux enseignants pouvant justifier la différence de définition d'un EGRS, relatée précédemment ? Nous avons décidé de croiser les variables « présence d'EGRS » et « nombre d'EGRS dans la classe » avec les données relatives à la personne qu'est l'enseignant interrogé. Les résultats obtenus ne seront pas propres aux enseignants de ZEP car rien ne permet de dire que ces résultats seraient différents si nous nous étions intéressés aux enseignants hors ZEP. Mais ces résultats seront significatifs par rapport à la population de notre enquête.

Les enseignants, quel que soit leur genre, déclarent de façon similaire la présence d'EGRS et leur nombre moyen par année scolaire.

Par contre, même si le nombre d'enseignants présents dans chaque catégorie rend les résultats difficilement exploitable, il est à noter que, de façon très significative, les jeunes enseignants disent ne pas avoir eu d'EGRS depuis qu'ils sont dans cet établissement. Les enseignants nouveaux dans une école, particulièrement dans la tranche « un à trois ans d'ancienneté », déclarent également ne pas avoir d'EGRS dans leur classe. De plus, les enseignants ayant moins de cinq ans sur un niveau déclarent avoir moins d'EGRS. Les enseignants contre le passage anticipé déclarent avoir significativement plus d'EGRS dans leur classe.

Présence d'EGRS dans la classe	Oui			Non			Total	
Avis passage anticipé	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
Pour	554	56,4%	-S	**429**	**43,6%**	**+S**	**983**	**100%**
Contre	**311**	**62,6%**	**+S**	186	37,4%	-S	**497**	**100%**
Total	**865**	**58,4%**		**615**	**41,6%**		**1480**	

Réponses effectives : 1480 Non-réponse(s) : 241 Taux de réponse : 86 %
P-value = 0,02 ; Khi2 = 5,25 ; ddl = 1,00 (La relation est significative)

Figure 24 : Relation avis passage anticipé/Présence d'EGRS dans la classe

Le résultat qui peut surprendre ici est celui des enseignants contre le passage anticipé déclarant un nombre plus important d'EGRS dans leur classe que les enseignants étant pour ce passage. Une différence significative existe entre les adaptations pédagogiques de ces deux profils d'enseignants, que nous développerons dans une prochaine partie.

Le fait d'être parent d'un enfant à qui on a proposé un passage anticipé n'est pas significatif dans la déclaration de la présence ou non d'EGRS dans sa classe, ni par rapport au nombre moyen dans la classe.

Plusieurs variables agissent sur la perception des enseignants de la présence d'EGRS dans une classe. Les enseignants nouveaux dans le métier, dans une école ou sur un niveau, mentionnent significativement davantage l'absence d'EGRS dans leur classe. De façon significative, les enseignants se positionnant contre le passage anticipé affirment avoir des EGRS.

6.4.5 L'avis des enseignants lors des entretiens

A la suite de l'analyse des résultats du questionnaire, nous avons souhaité interroger plus longuement les enseignants dans des entretiens pour leur permettre de s'exprimer de façon plus complète sur leur définition d'un EGRS. Nous les avons également interrogés sur des caractéristiques propres à ces élèves concernant leur comportement, leurs lacunes et leurs manques et l'avis des enseignants sur leur potentiel devenir. Nous souhaitions savoir s'il existait un profil type de l'EGRS autour de ces points particuliers.

Comment les définir ?

A chaque enseignant, nous avons posé la question de ce qu'était pour lui un EGRS. Il n'y a pas eu de consensus quant aux critères permettant de les définir. Chacun apporte son point de vue, ce qui montre la difficulté de donner une définition objective et unanime. Nous présenterons ici les résultats d'une part, des critères n'apparaissant que pour quelques enseignants, et d'autre part ceux qui résonnent chez davantage de professionnels.

Pour Claudine, enseignante en CP, la définition est simple. Un bon élève est un élève qui, à la fin du CP, sait « *tout lire, tout déchiffrer, aucun problème en lecture* ». Elle le définit comme un « *produit fini* ».

Pour un plus grand nombre d'enseignants, c'est une attitude à avoir au quotidien lors des séances d'apprentissage. Ils décrivent l'EGRS comme un élève à l'écoute, capable de reformuler ; il lit et applique les consignes ; il est attentif en classe mais surtout, il sait répondre à la question « *qu'est-ce qu'on vient d'apprendre* ». Ce sont des critères qui ont été cités et enrichis par Anaïs. Elle rajoute les méthodologies d'apprentissage. Elle se plaint de la difficulté qu'ont les enfants à apprendre leurs leçons. Un EGRS est un élève capable de savoir comment apprendre. Ce critère est plus fréquemment cité par des enseignants de cycle 3 où l'on a de plus en plus de leçons à apprendre (histoire, géographie, sciences, …). Ils complèteront également ces critères avec la notion de travail personnel et de suivi à la maison. L'exemple est donné d'une élève réalisant chez elle des histoires, des exposés, qu'elle amenait en classe pour pouvoir être corrigée.

Concernant les apprentissages en classe, Jacques a une vision différente des enseignants précédents. Selon lui, il ne s'agit pas d'avoir une posture d'écoute en classe, de réussir les « *exercices mécaniques* ». Un EGRS est celui qui « *sortira du lot* » en expression écrite, avec l'absence de fautes d'orthographe ; c'est celui qui réussira en résolution de problèmes ; qui sera capable d' « *exprimer une pensée bien construite sur ce qu'est une expérience de sciences, quel phénomène physique* » est en jeu dans telle situation. Jacques attend donc des EGRS qu'ils excellent dans les domaines les plus complexes où se mêlent des compétences transversales.

Clémence réfléchit toujours à la notion d'EGRS en ZEP, au regard des autres écoles. Enseignerait-t-elle de la même façon et les mêmes notions si elle était dans une école hors ZEP ? Donnerait-elle le même niveau de difficulté, le même niveau d'exigence ? Pour s'assurer qu'elle n'est pas subjective dans l'évaluation de ses élèves, Clémence se base sur leurs résultats aux évaluations nationales. Ces évaluations, communes à toutes les écoles de France, ont lieu une fois par an. Lorsqu'elle était au CM2 l'année passée, ses élèves en réussite ont eu « *97% ou plus* » aux évaluations nationales. Pour Clémence, c'est *« un bon repère* » pour savoir s'ils sont objectivement en réussite scolaire.

Anne, quant à elle, a du mal à se positionner. Elle n'arrive pas à dire si dans sa classe, elle a des EGRS. Selon elle, quand on compare ensemble les élèves avec d'autres d'un autre milieu, « *qui ont vu autre chose, qui sont épanouis aussi autrement* », les élèves de sa classe « *seront quand même en dessous* ». Le problème soulevé par Anne ici est un problème d'accès à la culture. Nous l'étudierons en détail plus tard car Anne n'est pas la seule à faire référence à cet accès

dans son entretien. Pour Anne, ce manque de culture ne permet pas aux élèves de sa classe de faire partie des EGRS. Pourtant, c'est justement avec ce critère qu'Eloïse décrira les siens. Elle dira qu'on les remarque par un large vocabulaire, mais aussi parce qu'ils font des activités en dehors de l'école. Untel a un potager, untel est déjà allé à la sortie ou au musée dont parle l'enseignante. Eloïse les présente comme « *ouverts d'esprits, curieux, plein de connaissances* ». Ces enseignantes ne travaillent pas dans la même école mais dans le même arrondissement de Marseille. Y aurait-il un accès à la culture différent en fonction des quartiers ?

Leur comportement

Avec des profils d'élèves différents, une grande majorité des enseignants des entretiens s'entend pour dire que les EGRS sont sages, lèvent la main et participent en classe ; ils sont plus calmes et réfléchis que le reste de la classe ; ils ont un comportement positif. Cela ne les empêche pas, comme le font remarquer certains professionnels, d'être quelque peu bavards, de faire des « *petites bêtises* » comme tous les enfants. Mais ils ne sont pas violents. Certains précisent qu'ils peuvent s'ennuyer.

Mathilde contraste dans son témoignage. Alors que les autres enseignants s'accordent à dire que les EGRS « *ne te posent aucun souci* », Mathilde parle de l'élève qu'elle a eu l'année dernière. Elle le décrit comme « *perturbé, agité, difficile à gérer* » malgré un caractère « *très agréable, très touchant, très affectueux* ». Il y a donc parfois des cas d'élèves posant des problèmes de comportement.

D'autres enseignants n'ont pas pu faire de généralité. Selon eux, cela est « *intrinsèque à chacun* ». Ils décrivent des caractères très différents : des élèves appliqués, d'autres en retrait, d'autres encore perturbateurs. Anaïs raconte le profil de deux garçons en grande réussite scolaire qu'elle a eus la même année. Insolents, agités, mais qui réussissaient à se canaliser quand ils avaient des activités à faire, Anaïs a réussi à gérer leurs problèmes de discipline grâce au travail scolaire.

Leurs lacunes, leurs manques

A nouveau, il n'y a pas de consensus dans les déclarations des enseignants autour des lacunes et des manques des EGRS. Chacun s'exprimera et pointera un élément particulier qui fait sens pour lui. Quelques enseignants se retrouveront sur certains points.

Pour quelques enseignants, il ne leur manque rien. Pour Eloïse, cela est propre à chaque élève. Jacques trouve une récurrence dans le manque de soin apporté au travail. Il parle aussi d'un manque de concentration sur les tâches « *faciles* » qui parfois cachent des pièges dans lesquels ces élèves tombent. Certains enseignants regrettent le caractère discret, trop effacé de certains

bons élèves. Ils aimeraient qu'ils progressent sur la confiance en eux et qu'ils osent davantage. D'autres enseignants pointent un manque culturel ainsi qu'un manque de vocabulaire qui portent préjudice à ces élèves. Ils ont besoin de sortir davantage, de voir d'autres choses que ce qu'ils ont à disposition dans le quartier ou à l'école. Enfin, pour Emeric, les EGRS se sentent seuls dans sa classe. Il n'en a eu qu'un par an. Cet élève n'avait pas de camarades de son niveau scolaire avec qui il aurait pu entrer dans une compétition saine, permettant une certaine émulation.

Leur devenir

Plusieurs enseignants n'ont pas réussi à se positionner sur le devenir des EGRS. Anne les projette jusqu'au lycée général mais ne voit pas plus loin. Pour l'une de ses élèves par contre, elle la voit clairement passer un baccalauréat général et l'obtenir.

Le lycée, la faculté sont des termes qui ressortent dans le discours de quelques enseignants. Pour ces derniers, leurs élèves poursuivront leurs études sans encombre jusqu'au niveau universitaire. Clémence met une réserve tout de même. Le prix des études peut entrer en compte. Elle pense que pour certains élèves, cela pourra être un frein à leurs études. Elle émet l'hypothèse d'une bourse pouvant permettre de parer à ce genre de difficulté.

Mathilde se démarque des autres répondants en abordant le cas de son élève problématique. Selon elle, il y a deux voies possibles pour cet EGRS posant des problèmes de comportement. Soit « *il prend le bon côté et il s'en sort super bien, ou il décide de faire à la facilité et il fera que des conneries* ». Elle non plus n'arrive pas à donner un avis sur ce qui pourrait se produire.

Enfin, pour Anaïs et Eloïse, leurs EGRS auront une famille et un métier. Dans le quartier où elles travaillent toutes les deux, ce quotidien est rare. Ce sera donc « *déjà beaucoup* » par rapport aux autres élèves.

Selon les enseignants des entretiens, les EGRS sont des produits finis, attentifs lors des séances. C'est une attitude générale qu'ils ont au quotidien. Les enseignants reprennent plusieurs points les qualifiant. D'après eux, les EGRS ont des techniques leur permettant d'apprendre et ils maîtrisent les méthodes d'apprentissage ; on retrouve la notion de travail personnel dans les déclarations des répondants ; pour les professionnels, un EGRS est un élève qui excelle dans les domaines les plus complexes ou qui réussit aux évaluations « objectives » ; les enseignants définissent les EGRS comme des élèves bénéficiant d'une certaine culture et d'un vocabulaire riche. De façon générale, pour les acteurs du terrain, les EGRS ont un comportement positif, ils sont sages, lèvent la main et participent en classe ; ils sont calmes et réfléchis. Mais les

enseignants précisent qu'il est difficile de généraliser car chaque enfant a son caractère propre. Plusieurs profils d'EGRS perturbateurs, agités, voire violents sont décrits. Il n'y a pas de similitudes dans les lacunes ou les manques des EGRS. Les enseignants pointent un manque de soin ou de concentration chez certains ; pour d'autres un manque culturel et de vocabulaire. Les enseignants ont du mal à les projeter dans le futur. Certains les voient au lycée général ou à l'université, avoir une famille et un métier. Les problèmes financiers sont évoqués comme de potentiels freins à la poursuite d'études.

Conclusion de fin de chapitre

Dans la littérature, la réussite de ces élèves est qualifiée de « réussite paradoxale » (Charlot, 2001, p. 7). Dans le questionnaire, les enseignants parlent de grande, voire très grande réussite, d'excellence scolaire. Peu nombreux sont les enseignants utilisant les termes de précocité ou de haut potentiel intellectuel. Cette qualification est utilisée dans certains argumentaires autour du passage anticipé pour montrer l'aspect particulier de ces enfants, qui ne sont pas le profil d'élèves sur lequel nous questionnons les enseignants.

En lien avec la problématique de la thèse, ce chapitre apporte de nombreuses informations pouvant éclairer la question de la perception des enseignants autour de la réussite scolaire. Par leurs déclarations, nous avons accès à de nombreux critères permettant de définir ce qu'est un EGRS, mais également les caractéristiques propre à l'enseignant influençant sa perception de la réussite scolaire.

Le questionnaire, comme approche quantitative, a permis de faire ressortir des résultats significatifs statistiquement. Les questions ouvertes ont amené une approche qualitative au sein du quantitatif en permettant d'étudier des pans de discours. Mais ce dispositif n'a pas permis aux répondants d'aborder les différents cas particuliers d'EGRS qu'ils ont rencontrés. Une approche plus qualitative, sous forme d'entretiens, permet aux enseignants de pouvoir développer les idées esquissées dans leurs réponses aux questions ouvertes. Cette nouvelle approche autorise le chercheur à relancer le répondant, à approfondir les points problématiques sur lesquels l'enseignant n'aura pas apporté, la première fois, assez d'arguments. C'est ce qu'il s'est passé quant à la définition d'un EGRS. Même s'il y a eu des réponses similaires dans les deux dispositifs, les réponses des entretiens permettent de compléter et de développer celles trouvées préalablement dans le questionnaire.

Dans les réponses du questionnaire, les enseignants les décrivent comme identiques au reste de la classe, parfois charismatiques ou généreux. Ils abordent leurs résultats scolaires, nettement supérieurs au reste de la classe, ainsi que leur rapport au savoir, qu'ils caractérisent de conforme

à celui défini par l'institution (Charlot, 2001). Les enseignants les définissent par une distance faible aux habitus de l'école (Bourdieu et al., 1970). Les professionnels considèrent les EGRS comme les garants du savoir, les référents des notions à apprendre, ceux qui ne se trompent pas. Ils perçoivent des relations controversées entre les EGRS et leurs pairs, pouvant aller de l'admiration au rejet, ce qui est souvent associé au fait que l'EGRS est qualifié d'adorable ou d'imbu de sa personne. Les enseignants abordent le cas d'EGRS calmes et discrets ou dissipés, voire même perturbateurs. Ces critères sont pris en compte quand les enseignants proposent ou non un passage anticipé. Le manque de maturité, une mauvaise gestion du stress, une taille trop petite ou une naissance en fin d'année peuvent être des critères rédhibitoires pour les enseignants souhaitant proposer ce dispositif.

Les répondants des entretiens n'ont pas pu donner une définition réussissant à convenir à l'ensemble des EGRS qu'ils ont rencontré. Face à la singularité de chaque EGRS, ils n'ont pas donné une liste de critères exhaustive sous peine d'en exclure certains. Ils proposent donc différentes caractéristiques, nuancées par de nombreux contre-exemples.

De nombreux enseignants, lors des entretiens, parlent d'EGRS sans problème de comportement. Ils utilisent le même vocabulaire que les enseignants interrogés dans le questionnaire. Ils définissent les EGRS comme des élèves sages, respectant les règles de la classe et qui se comportent de façon plus positive que les élèves en difficulté scolaire. Ils rejoignent les déclarations de Espinosa (2001) selon lesquelles les élèves en réussite adopteraient « des comportements traduisant une inscription dans leur vie scolaire, c'est-à-dire […] une mobilisation à et sur l'école » (ibid., p. 7). Le cas d'un élève, décrit comme perturbé, agité et difficile, ainsi que de deux autres élèves insolents et agités nuancent les propos de Laplante (2012, p. 50) affirmant que les élèves « ayant une relation plus conflictuelle avec l'enseignant ont de moins bonnes performances scolaires ». Ces élèves sont décrits par les enseignants comme des élèves chronogènes, faisant avancer le temps didactique (Sensevy, 2011).

Les lacunes et les manques relevés par les enseignants interrogés se retrouvent dans la recherche de Jendoubi et al. (2013) lorsqu'ils demandent l'avis des enseignants sur les élèves pouvant potentiellement sauter une classe. Quand les enseignants sont favorables au saut de classe, ils sont 30% à parler du besoin de plus de difficulté et de défi. Certains enseignants pensent que des élèves peuvent, face à l'ennui en classe, mettre « *moins d'application et de concentration dans leur travail* ». D'autres parlent d'un manque de confiance en soi. Dans l'étude de Jendoubi et al. (2013), c'est un des critères avancés par les enseignants défavorables au passage anticipé.

Le nombre d'enseignants se positionnant sur l'avenir des EGRS est faible, tout comme la littérature abordant le sujet. Pour que ces élèves atteignent le lycée général, comme le projette Anne dans son entretien, Laparra (2012) préconise une politique d'excellence à importer dans les établissements de ZEP. Comme cela est proposé dans d'autres établissements, ceux en ZEP doivent être munis de dispositifs tels que les classes bilingues ou les classes musicales. Ces dispositifs permettraient de combler un manque culturel freinant l'accès des « bons » à la réussite (Rochex, 2012, p. 5) en leur donnant accès « à des biens culturels dont ils sont tenus ou se tiennent généralement à distance » (Pirone & Rayou, 2012, p. 53). Ces élèves pourraient aller jusqu'au niveau universitaire dont parlent quelques enseignants, voire même accéder aux « filières les plus réputées, comme les classes préparatoires aux grandes écoles » (Laparra, 2012, p. 49).

En lien avec l'étude de Rochex (1995), les EGRS, selon les dires des enseignants, connaissent les attentes de l'école et s'y confortent. Certains enseignants les qualifient de « *curieux* » envers le savoir qui leur est présenté et parle du travail personnel fourni par les EGRS ou encore de la connaissance et de la maîtrise de méthodes pour apprendre.

Certaines caractéristiques propres aux enseignants influencent leur perception des EGRS. Nous obtenons une similitude de perception entre les enseignants nouveaux dans le métier, nouveaux sur un niveau et nouveaux dans l'école. Nous émettons l'idée selon laquelle les enseignants nouveaux dans une école ou dans le métier n'ont pas de recul sur les élèves et leur niveau. Evaluer la grande réussite scolaire se ferait à ce moment-là en rapport avec le niveau général de l'école et non à partir de critères valables quel que soit le milieu. Il faudrait donc un temps d'adaptation pour savoir évaluer ces élèves. Nous pouvons également avancer l'idée que la découverte d'un niveau irait avec la découverte de ce qui est attendu en matière de niveau scolaire pour les élèves et nécessiterait également un temps d'adaptation pour réussir à évaluer ce qu'est la grande réussite scolaire sur tel ou tel niveau. Dans ce cas, l'évaluation ne se ferait pas par rapport au niveau du reste de la classe ou même de l'école, mais bien par rapport à un niveau scolaire attendu sur un niveau de classe.

L'utilisation d'une évaluation dite « objective » ou « subjective » fait débat chez les enseignants qui déclarent se baser plutôt sur la deuxième que sur la première pour évaluer la grande réussite des élèves. Cette information est également reprise quand certains enseignants déclarent l'absence d'EGRS dans leur classe car ils n'ont pas d'outils objectifs pour évaluer cette grande réussite. Au vu du milieu dans lequel ils sont, ils préfèrent ne pas se prononcer et déclarer, par peur de surévaluer le niveau de leurs élèves, l'absence d'EGRS. Les évaluations nationales, identiques à tous les élèves d'un même niveau de classe, définies comme des évaluations

« objectives » car provenant d'une instance autre que le professeur lui-même, n'apparaissent pas comme tel dans le discours des enseignants. Les professionnels n'utilisent pas ce dispositif pour évaluer la grande réussite scolaire de leurs élèves.

Nous interrogeons, pour terminer cette conclusion, la notion d'éducabilité de Meirieu (2008). Malgré l'existence de nombreux dispositifs à destination des EGRS de ZEP, de leur prise en considération dans les textes officiels, un nombre non négligeable d'enseignants déclare leur absence dans leur classe (41,7%), voire de leur carrière dans leur établissement (26,2%). La justification de l'absence de ce profil d'élève a permis de connaître ce que les enseignants entendent par grande réussite scolaire. Mais pourquoi un nombre si important d'enseignants déclare ne pas avoir d'EGRS en ZEP ? Nous ne répondrons pas à cette question mais nous approfondirons notre questionnement. Ces enseignants ont-ils des EGRS dans leur classe, qu'ils ne nomment pas comme tel ? Positionnent-ils le concept de grande réussite scolaire trop haut dans l'échelle de la réussite ? Ne croient-ils pas en la capacité d'être en grande réussite scolaire au regard du milieu social duquel proviennent leurs élèves ? Cela reviendrait à mettre en doute la notion « d'éducabilité de tous » dont parle Meirieu dans ces travaux. Les enseignants déclarant avoir déjà eu des EGRS dans leur établissement classé ZEP seraient ceux qui pensent que tout élève peut réussir, quel que soit le milieu social dans lequel il évolue. Nous aurions ainsi la possibilité de réaliser une catégorisation d'enseignants, en fonction de leur croyance en l'éducabilité et la capacité à réussir des élèves de ZEP.

7. D'où viennent-ils ?

Pour poursuivre notre réflexion autour de la perception qu'ont les enseignants des EGRS, nous nous focaliserons sur leurs déclarations concernant les effets, selon eux, du milieu social et familial dans lesquels les EGRS évoluent. Nous souhaiterions savoir à quoi les enseignants attribuent la réussite scolaire des EGRS. Que pensent les enseignants du quotidien dans les milieux défavorisés et de l'influence de ces milieux ? Pensent-ils que le milieu et la famille sont des éléments déterminants pour la réussite scolaire des élèves ? L'un des deux a-t-il un effet plus important que l'autre ?

Nous étudierons dans un premier temps la littérature autour du sujet des familles et du milieu social des élèves de ZEP. Ces ouvrages traitent directement de ce sujet et non de la perception qu'en ont les acteurs de terrain. Il nous paraît intéressant de comparer les déclarations des répondants au questionnaire et lors des entretiens avec les affirmations que l'on retrouve dans l'état de l'art, pour savoir s'il existe une différence ou des convergences autour de cette thématique.

7.1 Le rapport à la famille

Pourquoi, dans notre recherche, nous nous intéressons à l'avis des enseignants sur les familles des élèves de milieux défavorisés ? En France, l'emprise du diplôme est forte, ce qui peut augmenter les inégalités scolaires (Dubet et al., 2010). Les familles savent que l' « avenir social se joue à l'école » (ibid., p. 185) et ces dernières tentent d'optimiser les chances de réussite de leurs enfants. Lorsque Ould Ferhat et Terrail (2005) abordent la proportion d'élèves de milieu populaire ayant obtenu un baccalauréat général sans redoublement, ils soulignent un désir fort des parents pouvant faire la différence entre ceux qui échouent et ceux qui réussissent. De plus, Lorcerie (2015) parle d'une catégorisation des conduites des élèves face aux apprentissages en fonction de l'attitude des parents. Les enseignants de notre population se retrouvent-ils dans ces déclarations ? Associent-ils les parents à la réussite des EGRS ? Parlent-ils des parents quand ils évoquent des avis sur leurs enfants ? Nous commencerons par faire un état des lieux des points abordés par la littérature autour des familles des milieux défavorisés et de leur rapport d'une part à l'école et aux enseignants et d'autre part à la réussite scolaire de leur enfant. Par l'étude de nos données, nous nous ciblerons plus particulièrement sur l'avis des enseignants concernant les familles des EGRS. Nous étudierons, à travers les déclarations des enseignants dans le questionnaire et lors des entretiens la manière dont les enseignants décrivent les familles

des EGRS. Pour finir, nous ferons un chapitre spécialement consacré à leur avis sur la culture transmise à ces élèves hors de l'école ainsi que le rapport à la langue.
Cette littérature aborde directement la question des familles et du milieu et non ce que les professionnels pensent de l'influence de ces derniers. Notre étude porte sur ce que pensent les enseignants de ces deux éléments. La vision n'est donc pas la même entre ce que les auteurs disent et ce sur quoi porte notre recherche. Nous ferons donc un parallèle entre ces deux approches et verrons, à travers les déclarations des enseignants, s'ils reprennent des éléments qui sont abordés dans les travaux des scientifiques.

Dans les écoles, les enseignants parlent parfois davantage des parents que des enfants (Moisan & Simon, 1997). Ils s'accordent à dire, comme nous l'avons développé précédemment, qu'une part importante du savoir et du rapport au savoir des enfants s'acquiert dans la famille (Charlot, 2001). Les professionnels ont confié passer beaucoup de leur temps pour développer un lien important avec les familles. Celles-ci ne sont pas toujours présentes et quelques exemples ont été donnés de familles ne répondant pas aux attentes de l'école. Nous allons donc étudier ce qu'en disent les auteurs, et comprendre à quel niveau le milieu familial peut influencer le comportement et le savoir de l'élève.
Pour Feyfant (2014) et Tazouti (2002), il existe un lien étroit entre l'éducation familiale et les performances scolaires. Les familles sont, pour les enseignants, une source d'apprentissage importante. Dans certaines familles, les enfants « baignent dans un environnement culturel enrichissant » (Bautier, 2008, p. 69), proche des attentes scolaires. Pour d'autres, ils ne bénéficient pas à la maison de l'appropriation de « savoirs invisibles » (Kherroubi & Rochex, 2004, p. 137) c'est-à-dire des « formes d'apprentissage et [des] modalités du travail d'étude » (ibid.), nécessaires pour réussir à l'école. Kanouté et al. (2008, p. 272) appellent ce concept le « capital social familial » c'est-à-dire l'ensemble des ressources à transmettre aux enfants. Les familles ayant un faible capital social, ou tout du moins un capital social éloigné du « jeu scolaire » (ibid.), utilisent des stratégies de compensation en ayant recours à l'école comme seule ressource pour réussir. Or, l'école considère cela comme déjà acquis dans le milieu familial. Elle ne dote pas « ceux qui n'en disposent pas » (Kherroubi & Rochex, 2004, p. 137). Bautier (2008, pp. 68-69) rajoute à cela la « connivence » qui existe entre les pratiques langagières de certaines familles et celles de l'école, permettant aux enfants de ces familles de comprendre les « codes langagiers et culturels, de ne pas être dans l'incompréhension de ce nouveau milieu » qu'est l'école les premières années. Or, ce n'est pas le cas des enfants de

milieu populaire avec qui les parents utiliseraient « des échanges verbaux stéréotypés » (Esterle-Hedibel, 2006, p. 57).

« L'accompagnement parental » (Tazouti, 2002, p. 82) influence positivement les performances scolaires de l'enfant uniquement en milieu populaire, en particulier par des parents plus impliqués dans la scolarité de leur enfant. Pour Synders (1976), ne réussiront à l'école que ceux « qui ont bénéficié à l'extérieur de l'enceinte scolaire et bien avant de pénétrer à l'intérieur de l'enceinte scolaire, par familiarisation dans leur famille, d'un certain style de vie ». Pourtant, la « mobilisation familiale » (Lahire, 1995, pp. 216-217) n'entraine pas systématiquement la réussite scolaire et les « sacrifices » ou le don de soi que font certains parents peuvent malgré tout amener l'élève à l'échec scolaire.

Le niveau d'instruction des parents a une influence positive sur la réussite scolaire des élèves (Cherkaoui, 1979) de façon plus significative que la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille (Moisan & Simon, 1997). Le niveau d'étude de la mère jouerait un rôle majeur[111] dans la scolarité de l'enfant (Caille & Rosenwald, 2006). De façon générale, l'aide familiale est tout d'abord une aide maternelle, puis une aide de la fratrie, et en dernier lieu une aide du père (Tazouti, 2002). Les membres de la fratrie prennent une place importante dans l'éducation familiale (Charlot et al., 1992). Les frères et sœurs peuvent être une « référence, positive ou négative » (ibid., p. 112). Ils peuvent aider les plus jeunes dans les devoirs, les motiver. Le personnage clef de « la grande sœur » (Charlot & Rochex, 1996, p. 139) est particulièrement mis en avant dans la littérature, et est « aussi important que [les] parents, dans la mobilisation des jeunes sur l'école » (Charlot et al., 1992, p. 112). Chez les familles étrangères, ce sont 40 % des jeunes enfants qui sont accompagnés dans leurs devoirs par un aîné qui « a réussi ou qui a compris la nécessité de réussir à l'école » (Tazouti, 2002, p. 86).

Le rapport qu'entretiennent les parents avec la lecture influence favorablement les apprentissages scolaires (Feyfant, 2011) et la réussite scolaire de l'enfant (Tazouti, 2002). La présence de livres, les pratiques de lecture comme la fréquentation d'une bibliothèque favoriserait la scolarité des enfants (Feyfant, 2011). Par contre, les familles qualifiées de « pauvres » (Davaillon & Nauze-Fichet, 2004, p. 54) contrôleraient moins le temps libre des jeunes enfants, en particulier les heures de coucher et celles passées devant la télévision. L'éducation familiale, même si elle est identique pour tous les enfants d'une même famille, n'aura pas le même résultat. La personnalité de l'enfant est à prendre en compte (Tazouti, 2002).

[111] Journal officiel de la république française. Mandature 2010-2015 – Séance du 13 septembre 2011. Les inégalités à l'école. Avis du Conseil économique, social et environnemental présenté par M. Xavier Nau, rapporteur au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication.

Les familles populaires ont des aspirations et des ambitions très fortes en ce qui concerne la réussite scolaire et sociale de leur enfant (Charlot et al., 1992). Très souvent, on retrouve dans leurs discours la volonté de voir leur progéniture avoir une meilleure vie que la leur (Charlot & Rochex, 1996). Les enfants eux-mêmes veulent réussir pour leur famille (Kanouté et al., 2008) et ont la volonté « de s'en sortir » (Tazouti, 2002, p. 71). Selon l'étude de Tazouti (2002), les aspirations parentales influencent plusieurs facteurs. Elles influenceraient positivement le QI de l'élève ainsi que les performances scolaires en milieu populaire. La réussite scolaire de l'enfant ne serait possible que s'il déclenche le processus de « triple autorisation » (Charlot & Rochex, 1996, pp. 147-148). La première autorisation consiste à accepter d'être différent de ses parents ; la seconde provient des parents qui acceptent que leur enfant soit différent d'eux ; la troisième concerne l'enfant qui autorise ses parents à être différents de lui. C'est « la reconnaissance par chacun (enfants et parents) que l'histoire de l'autre est légitime sans être la sienne qui rend possible ce processus » (ibid., p. 147).

La relation entre l'école et les parents fait partie intégrante du métier (Guillaume, 2001). Elle est clairement inscrite dans les textes officiels régissant l'enseignement primaire (MEN, 1998; 1999). Le lien entre les parents et l'école doit être renforcé et les parents doivent être impliqués dans la vie de l'école (Feyfant, 2011). Le type de relation entretenue entre l'école et les parents a un effet sur la réussite scolaire des élèves en milieu populaire (Chauveau, 2011) d'où l'importance de s'intéresser à cette relation.

Pourtant, plusieurs auteurs (Charlot et al., 1992; Charlot, 1998; Guillaume, 2001; Heurdier, 2008) rapportent l'avis des enseignants selon lesquels les familles seraient démissionnaires. Pour Lahire (1995, p. 270), c'est « un mythe ». Les enseignants attribuent aux familles l'échec scolaire des élèves (Charlot, 1998; Guillaume, 2001; Kherroubi & Rochex, 2004) car ils ne retrouvent pas dans leur attitude la « conduite parentale » attendue (Chauveau, 2011, p. 161), c'est-à-dire un suivi du travail scolaire, une aide dans les apprentissages, une présence importante au sein de l'école. Les enseignants qui prônent la responsabilité des familles exigeraient « des parents des milieux populaires les mêmes comportements que des parents des milieux aisés » (Charlot, 1998, p. 26). Or, très souvent, les familles ne savent pas comment faire pour s'impliquer dans l'école et adoptent une autre norme, celle de la confiance. Un auteur illustre cela par une phrase qu'il reprend dans son ouvrage : « la maison c'est la maison, l'école c'est l'école » (Chauveau, 2011, p. 153). Cette phrase va à l'encontre de ce qu'attendent certains enseignants, souhaitant une implication par la présence des parents au sein de l'école. Mais cette phrase va dans le sens d'autres enseignants, réfractaires à l'idée que les parents entrent dans l'école, considérant cette démarche comme une remise en cause de leurs compétences

professionnelles (Kherroubi & Rochex, 2004). Attention cependant, si les « style[s] éducatif[s] » (Feyfant, 2011, p. 2) des enseignants et des parents sont trop éloignés, cela risque d'influencer la réussite scolaire des élèves.

Pour améliorer la relation entre l'école et les familles, les textes officiels encouragent une plus grande communication, jugée trop souvent insuffisante[112]. Sur notre terrain de départ, nous avons observé une part très importante du travail de certains enseignants consacrée à la relation avec les parents pendant que d'autres ne les rencontraient quasiment jamais. Les pratiques dans une même école ne sont pas harmonisées. Un exemple concret que nous avons pu observer est le temps passé lors des réunions avec les parents de toute la classe. Ces réunions, que ce soit à la rentrée, au cours de l'année, ou en fin d'année scolaire, commençaient toutes à 16h30. Pour certains enseignants, elles finissaient à 17h30 pendant que d'autres les clôturaient à 20h.

Alors que les deux tiers des enseignants de ZEP « disent avoir pu établir facilement des rapports avec la plupart des parents » (Guillaume, 2001, p. 79), un petit groupe juge ces relations « difficiles » (Kherroubi & Rochex, 2004, p. 164). Selon Chauveau (2011, p. 162), un duo « domination-infériorisation » se retrouve dans la relation école/familles populaires. Ces derniers ne savent pas comment se positionner par rapport à l'école et comprennent souvent « que l'école leur demande de participer et d'aider leur enfant mais, en même temps, ils sentent qu'elle leur dit de ne pas le faire car ils s'y prennent mal » (ibid.). Une meilleure communication école-parents permettrait de mieux comprendre les attentes de chacun et améliorerait la relation entre ces deux partenaires.

Notre propre expérience avec la rencontre des enseignants sur le terrain au départ de notre recherche confirme la littérature pour affirmer qu'il n'y a pas de généralité à faire. Des exemples de familles proches des attentes scolaires et d'autres, totalement démunies face à l'école, ont été donnés. Nous avons rencontré des familles, avec une expérience personnelle et un rapport à l'école très problématiques, qui donnent « carte blanche » aux enseignants pour transmettre à leur enfant ce qu'ils ne peuvent pas lui donner. Les enseignants ont observé également l'effet de l'éducation familiale, de l'accompagnement et des attentes des familles sur la réussite scolaire. Lahire (1995) généralise ces dires en expliquant que ces comportements n'entraînent pas systématiquement la réussite. A nouveau, les professionnels insistent sur le caractère particulier de chaque famille. Selon eux, il existe des familles démissionnaires, contrairement à ce que dit Lahire, mais ce n'est pas la règle. Ils ont donné l'exemple de familles qui, comme

[112] Journal officiel de la république française. Mandature 2010-2015 – Séance du 13 septembre 2011. Les inégalités à l'école. Avis du Conseil économique, social et environnemental présenté par M. Xavier Nau, rapporteur au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication.

l'explique Chauveau (2011), ne savent pas comment s'impliquer et participer à l'histoire scolaire de leur enfant. Ils donnent des exemples de situations qui reprennent le constat Bautier (2008) pour qui les pratiques langagières de certaines familles permettent ou non la compréhension par les enfants de ce qu'il se dit en classe. La pratique pauvre de la lecture à la maison est connue des enseignants de notre terrain. Ils connaissent également l'influence de cette pratique de lecture sur la réussite des élèves. C'est pourquoi on trouve dans certaines classes un rituel du soir où l'enseignante, en fin de journée, lit quotidiennement une histoire aux élèves, comme cela est préconisé dans le cercle familial. Une autre enseignante, en classe de CP, aborde le sujet de la lecture en début d'année lors de la réunion des parents d'élèves. Elle explique aux parents à quel point une pratique de lecture journalière avec leurs enfants peut les aider à accéder plus rapidement à la maîtrise de celle-ci.
Les divers portraits de famille dans la littérature et chez les professionnels d'une seule école sont tellement différents que cela nous encourage à prendre un nombre significatif d'enseignants de ZEP pour les interroger sur ces familles et ainsi constater s'il y a réellement, comme le disent Charlot (1998), Guillaume (2001) et Heurdier (2008), une majorité d'enseignants pour qui les familles sont « démissionnaires ».

Nous retrouvons dans la littérature les principaux points suivants. Les familles sont pour les enseignants une source d'apprentissage importante pour leurs élèves. Le capital social familial peut être plus ou moins éloigné de celui attendu à l'école et avoir un lien étroit avec les performances scolaires. L'accompagnement parental, le niveau d'instruction des parents, le rapport qu'ils entretiennent avec la lecture sont autant de points influençant positivement la réussite scolaire de leur enfant. Les familles ont des aspirations et des ambitions très fortes pour l'avenir scolaire de leur enfant.
La relation entre les familles et l'école fait partie intégrante du métier enseignant. Elle est encouragée dans les textes officiels et par les professionnels eux-mêmes.

7.1.1 Les familles des milieux défavorisés

Résultats

Lorsque les enseignants s'expriment dans les questions ouvertes du questionnaire, pour justifier l'absence d'EGRS, la mise en place de dispositifs particuliers pour eux ou encore le regard des autres sur ces élèves, ils font référence à la famille. Ils ne parlent pas précisément des familles des EGRS mais des familles en général. Lorsque la dernière partie du questionnaire les

interrogeaient sur ces familles en particulier, ils ont éprouvé des difficultés à y répondre car toutes les questions débutaient par l'amorce « en général, … ». Ils ont dit en commentaire ne pas avoir réussi à généraliser une attitude spécifique des familles d'EGRS.

Les familles peuvent être un frein selon les enseignants à l'existence d'EGRS dans leur classe. Pour eux, les élèves des milieux défavorisés sont confrontés à des histoires familiales difficiles, qui parasitent leurs apprentissages.

> *Manque de confiance en soi rester conforme à une norme qui leur est propre ne surtout pas être trop bon aux yeux des autres, environnement familial complexe*

L'influence de la famille[113] est très forte. Les enseignants font le portrait de familles peu présentes, laxistes et ne s'intéressant pas à ce qui se passe à l'école.

> *Peu de suivi des parents à la maison pas d'activités culturelles en dehors de l'école très peu ont des livres chez eux*

Ils peuvent aller, selon les enseignants, jusqu'à contestent le système scolaire, et dénigrer l'école. Certaines valeurs transmises dans les deux milieux peuvent être contradictoires.

> *Décalage entre les attendus de l'institution scolaire et l'environnement familial*
> *Valeurs transmises parfois contradictoires à celles transmises par l'école*
> *Les parents dénigrent l'école pour eux c'est une garderie les parents ont eux-mêmes trop de problèmes pour s'occuper de la vie scolaire de leurs enfants*
> *Contestation du système scolaire*

C'est pourquoi, selon eux, toutes les familles des milieux populaires ont un aspect commun, elles ne peuvent permettre la grande réussite scolaire.

Pour d'autres enseignants, lorsqu'ils définissent les EGRS, font référence à leur famille, qu'ils décrivent comme investie et impliquée dans les apprentissages. Cette implication est d'ailleurs un critère essentiel pour proposer aux EGRS un passage anticipé. Ce dispositif particulier sera davantage développé dans la partie axée sur la mise en place de dispositifs particuliers à destination des EGRS. Mais nous voyons dans l'argumentation autour de la proposition du passage anticipé à un EGRS la place primordiale que doit prendre la famille si l'on souhaite une réussite dans ce projet.

> *À mon sens cela ne peut se faire qu'après une équipe éducative rassemblant les psys les parents les enfants et l'équipe enseignante car il faut évaluer les ressources affectives et la maturité de l'enfant*

[113] La notion de famille (citée 53 fois avec les occurrences familial, familiale, familiales, familiaux, famille, familles)

L'avis d'interlocuteurs différents est indispensable l'enfant ses parents son enseignant la psychologue scolaire etc

Avant toute décision j'en parle à l'enfant je lui fais rencontrer le psychologue scolaire et nous prenons une décision tous ensemble parents prof psy et enfant

Résultats excellents élèves très demandeurs en terme d'apprentissage élèves ayant une grande maturité élèves famille psychologue scolaire et conseil de cycle d'accord avec ce choix

Parents qui peuvent soutenir l'enfant à la maison aisance à l'oral aisance dans les apprentissages

Face à la difficulté, avec le questionnaire, d'obtenir des informations plus précises sur les familles des EGRS, nous avons souhaité en faire un point essentiel des entretiens. Ce nouveau dispositif était plus adapté pour aborder cette question car les enseignants pouvaient généraliser des observations mais également entrer dans le détail des spécificités de chaque famille.

Tous les enseignants, à un moment de l'entretien, ont abordé le sujet des familles de leurs élèves. Le temps consacré à ce sujet dépend des interrogés. On remarque un temps de discours important pour de nombreux enseignants.

Plusieurs thèmes sont abordés à travers le sujet de la famille.

Tout d'abord, les enseignants parlent de façon générale de celle-ci. Comme nous l'avons vu dans la partie reprenant les écrits scientifiques, les enseignants font référence à un environnement familial qui est, selon eux, l'une des principales difficultés en ZEP. Par environnement familial, quelques enseignants entendent le manque de vocabulaire, d'ouverture d'esprit, de stimulation à la maison. Ils décrivent des familles dans lesquelles on ne parle pas le français, où les enfants sont scolarisés très tard. Selon eux, on ne peut pas « *tout faire à l'école* ». Les enseignants parlent de la nécessité d'un suivi à la maison car on ne peut pas « *tout faire à l'école* ». C'est pourquoi plusieurs enseignants placent l'influence de la famille au-dessus de celui du quartier. Ils déclarent « *une grosse part de la famille* » et une importance du cadre familial pour les élèves. Ils ajoutent que « *le milieu ne porte pas préjudice* » si les parents sont derrière.

Ils ont beau vivre dans ce quartier là si la famille je ne sais pas moi leur lit beaucoup d'histoires ou … les sort, … c'est enfin pour moi c'est plus ça c'est pas forcément le lieu où ils sont … parce que par exemple dans cette classe il y avait des élèves qui sortaient beaucoup avec leurs parents, qui … il y en a qui allaient à l'opéra je me souviens. Il y en a qui avaient beaucoup de livres à la maison, qui

ramenaient des livres à l'école et il y en a qui disaient clairement qu'ils n'en avaient pas.

Le manque de suivi, voire des attitudes allant à l'encontre de l'école ne facilite pas la relation famille/école. Certains enseignants interrogés en entretien évoquent des familles « *qui sont contre le système scolaire comme on peut le voir parfois* ». Ils présentent des familles qui n'ont pas « *envie* » d'aider ou de suivre leur enfant. Ils décrivent des familles qui se « *mettent contre l'école, contre l'enseignant qui veut aider au lieu d'aller avec l'enseignant* ».

Les enseignants sont encouragés par le chercheur à s'exprimer davantage sur les caractéristiques des familles des EGRS. Pour plusieurs d'entre eux, l'implication des familles est un critère de réussite des élèves. Les familles des EGRS sont décrites comme « *super ouverts, les deux familles, souriants, sociables, et surtout euh, ils viennent à chaque fois te voir* ». Selon les enseignants, les parents sont derrière eux, il y a un suivi à la maison « *ou du moins un intérêt pour la réussite scolaire* ». Un critère de réussite est, selon eux, d'avoir ses deux parents à la maison, et que ces derniers travaillent. C'est plus difficile quand les parents ne travaillent pas ou quand il s'agit de familles monoparentales. Ils donnent l'exemple d'une famille où les deux parents avaient une profession, en particulier la mère « *ce qui n'est pas anodin* ». Pourtant, quelques enseignants remarquent que l'implication des parents n'est pas toujours liée à la réussite des élèves. Ils ont des exemples d'enfants avec des parents investis mais qui ne réussissaient pas forcément à l'école. D'autres, au contraire, étaient en réussite malgré un manque de suivi. Ils soulignent le mérite pour ces élèves de réussir malgré cette situation. Ils parlent également aussi d'enfants non suivis, livrés à eux-mêmes. Ces enseignants craignent que cette situation ne perdure pas. Combien de temps un enfant non suivi par ses parents va-t-il continuer à être en réussite ? Très souvent, un enfant de 10 ans a « *plus envie d'aller jouer au foot avec les copains que d'apprendre sa leçon* ». Le passage au collège est un moment important qui peut être problématique dans ce cas.

Quand Anaïs parle de ces familles en particulier, elle les décrit comme aimantes, souhaitant la réussite de leur enfant. Il est facile de collaborer avec elles car elles sont un réel soutien pour l'école. Il est aussi difficile de faire le lien entre les apprentissages transmis à l'école et l'environnement quotidien des enfants. Ils ne sont pas « *forcément disponibles pour ça* » car leur quotidien est difficile et les accapare énormément.

Le dernier point abordé par les enseignants, en lien avec ce que dit Anaïs, est la relation à la fratrie. Anaïs se singularise des autres enseignants des entretiens car elle parle longuement de la place de la fratrie dans la scolarité de ses élèves. Elle a des élèves scolarisés en CM2 qui sont souvent en charge d'une partie de la fratrie. Certains de ses élèves doivent aller chercher les

petits frères à l'école le soir, d'autres s'occuper du repas, d'autres encore aident la fratrie à faire le travail scolaire. Ils sont responsables de la réussite des autres membres de la famille. Dans l'autre sens, Clémence parle de la grande sœur d'une de ses élèves. Cette dernière est très présente à l'école et accompagne la classe en sortie. Face à cette réalité, Anaïs établit le constat qu'une partie des élèves qu'elle a dans sa classe a des responsabilités, « *des problèmes qui sont pas à la base ceux d'un enfant de 10 ans* » mais que la présence de certains membres de cette fratrie peut être une aide à la réussite scolaire.

Les enseignants, que ce soit dans le questionnaire ou lors des entretiens, font un constat général assez négatif autour des familles des milieux défavorisés. Les histoires familiales sont évaluées comme difficiles. Les familles sont qualifiées par les enseignants de laxistes, détachées de l'école, voire même opposées à l'école. Ce portrait justifie pour certains professionnels l'absence d'EGRS dans les ZEP.
Alors que la population du questionnaire a eu des difficultés, dues au dispositif choisi, à s'exprimer sur les familles des EGRS, ce sujet a été abordé dans les entretiens. Pour ces répondants, la famille a un rôle primordial dans la réussite de leur enfant. Les familles des EGRS sont, selon les enseignants, investies et impliquées, avec un suivi du travail scolaire à la maison. Les enseignants déclarent une collaboration étroite avec l'école, avec des familles ouvertes et disponibles. Ce n'est pas forcément le cas de toutes les familles des EGRS. Une enseignante, lors de son entretien, exprime son admiration face à la réussite de certains élèves malgré un manque de suivi des parents.
Enfin, les enseignants soulignent le rôle de la fratrie dans la motivation pour la réussite, ou alors parce que la fratrie représente un poids trop lourd à porter pour les élèves concernés.

Discussion

Les familles sont régulièrement évoquées (Moisan & Simon, 1997) dans les déclarations des enseignants interrogés. Leurs discours dans les deux dispositifs se rapprochent de ce que l'on peut lire dans la littérature sur le sujet des familles des milieux défavorisés. Selon les acteurs du terrain, les parents des élèves sont de façon générale laxistes, désintéressés de l'école, voire même en opposition sur certaines valeurs ; ils sont trop éloignés du jeu scolaire (Kanouté et al., 2008). Ces différents points sont évoqués dans l'argumentaire des enseignants affirmant l'absence d'EGRS dans les ZEP. Pourtant, les enseignants affirment un rôle primordial de la famille à l'école, en donnant l'exemple de la démarche pour réaliser un passage anticipé. Selon

les enseignants, l'accord des parents est essentiel et les enfants vont avoir besoin de leur soutien pour réussir ce passage.

Les enseignants, durant les entretiens, insistent sur la difficulté du quotidien de ces familles que l'on retrouve dans les travaux de Lahire (1995) et ils présentent les témoignages de familles souhaitant un quotidien meilleur pour leurs enfants. Les enseignants décrivent le profil d'élèves qui, souffrant de leur situation familiale, veulent « une autre vie que celle de leurs parents » (Charlot et al., 1992, p. 114). Les acteurs du terrain présentent deux catégories d'élèves dans leur classe, décrites dans la littérature : ceux appartenant à la catégorie « réussite-continuité » qui réussissent grâce à la famille ; et ceux de la catégorie « réussite familiale » qui réussissent pour la famille (Kanouté et al., 2008, p. 281).

Les enseignants complètent les informations que l'on trouve dans différents ouvrages en nuançant ces propos. Cette volonté partagée de la famille et des élèves de vouloir s'en sortir ne suffira pas toujours. Anaïs, durant l'entretien, explique que certains de ses élèves, pourtant en grande réussite scolaire, seront happés par le milieu. Que ce soit lié à la « théorie de la contagion » ou à celle de la « socialisation », elle pense que les élèves sont influencés par les autres « membres du voisinage » (Issehnane & Sari, 2013, p. 778). Ces déclarations amènent à nuancer l'idée d'implication de la famille pouvant engendrer automatiquement la réussite. L'exemple concret donné par Anaïs montre que cela n'est pas toujours le cas.

Le sujet des parents d'élèves a pris une place importante dans les entretiens de tous les enseignants, comme ceux interrogés par Moisan et Simon (1997, p. 68) qui ont plus parlé des « parents que des élèves ». Les enseignants, conscients que le rapport au savoir de l'élève « commence bien avant toute rencontre scolaire avec un enseignant » (Espinosa, 2001, p. 2), parlent de leurs rapports avec les différentes familles des élèves de leur classe. Pour eux, les familles jouent un rôle plus important que le milieu dans lequel les élèves évoluent. Elles trouvent leur place dans les textes officiels comme un partenaire de l'école avec qui les liens doivent être resserrés et une confiance instaurée[114]. Pour les enseignants interrogés, l'école et la famille « work together » (Kannapel et al., 2005, p. 12).

Pourtant, cette relation avec la famille est citée par plusieurs enseignants des entretiens comme l'une des principales difficultés en ZEP, ce que l'on retrouve également dans les textes de Moisant et Simon (1997). Selon les différents professionnels interrogés, il manquerait aux élèves « les bases culturelles et linguistiques nécessaires pour réussir à l'école » (Tazouti, 2002,

[114] Ministère de l'éducation nationale (1999). « Relance de l'éducation prioritaire. Elaboration, pilotage et accompagnement des contrats de réussite des réseaux d'éducation prioritaire ». Circulaire n°99-007 du 20 janvier 1999. *Bulletin officiel de l'Education nationale, 2*8 janvier 1999, n°4.

p. 36). Ces manques, relevés par le corps enseignant, sont cités par Kherroubi et Rochex (2004, p. 137) comme des « savoirs invisibles » nécessaires pour comprendre l'école mais non transmis à l'école. Selon Anne, on ne peut pas tout faire à l'école. Les enseignants souhaiteraient-ils se décharger sur les familles « d'une part difficile des apprentissages » (Bautier, 2008, p. 69) ? Dans la littérature, on retrouve l'idée que l'école impose une division du travail éducatif et scolaire entre l'école et la famille à laquelle les parents doivent se conforter. Mais tous les parents n'ont pas les dispositions et les ressources nécessaires pour assumer ce rôle. (Périer, 2015). L'idée selon laquelle les familles seraient responsables des difficultés scolaires des élèves est « suicidaire » (Charlot, 1998, p. 25). Selon cet auteur, une majorité des parents « formulent une forte demande de réussite scolaire » pour leurs enfants et passent autant de temps que les parents cadres à les aider (Ould Ferhat & Terrail, 2005). On retrouve cette idée de façon très prononcée particulièrement dans le discours d'Anaïs. Pour cette enseignante, les parents souhaitent pour leurs enfants « un avenir meilleur » (Kanouté et al., 2008, p. 285), plus « valorisant » (Lahire, 1995, p. 270) que le leur (Charlot & Rochex, 1996). Parfois, cette volonté ne suffit pas. Anaïs explique que ces élèves sont confrontés à un quotidien tellement difficile (Moisan & Simon, 1997), que ce dernier les accapare et ils sont moins « disponibles pour les apprentissages » (Delahaye, 2015, p. 33). Les parents également, lorsqu'ils font face à des conditions de vie très difficiles, n'arrivent pas à dégager du temps pour gérer les problèmes scolaires (Périer, 2015).

Le cas des EGRS et de leur famille est abordé par les enseignants lors des entretiens. La présence de ces élèves dans les milieux défavorisés a affaibli les théories de la reproduction et du handicap socio-culturel (Tazouti, 2002). Dans l'analyse des données, les enseignants donnent un portrait des familles des EGRS. Elles sont décrites comme ouvertes, souriantes et sociables par Emeric, et sont également définies par les enseignants comme plus présentes au sein de l'école (Davaillon & Nauze-Fichet, 2004) avec un réel intérêt pour la réussite scolaire de leur enfant. Jacques dit que les familles des EGRS ont généralement leurs deux parents à la maison, et ces derniers travaillent (Davaillon & Nauze-Fichet, 2004). Pourtant, dans l'étude de Tazouti (2002), les performances scolaires de l'enfant et la situation matrimoniale ne donnent pas des résultats significatifs. Tazouti (2002) a montré dans ses travaux que l'accompagnement parental de la scolarité a un effet significatif sur les performances scolaires des élèves de milieu populaire même si les acteurs sur le terrain, durant leurs entretiens, précisent que ce n'est pas une condition suffisante pour permettre à un élève d'être un EGRS.

Lorsque les enseignants parlent des familles, il ne s'agit pas uniquement des parents. Les aînés ont une place importante dans la scolarité des élèves et se retrouvent dans les discours des

enseignants et dans la littérature (Davaillon & Nauze-Fichet, 2004). Quelques professionnels illustrent ces propos par des exemples. Selon eux, ces frères et sœurs peuvent être des références « positives ou négatives » (Charlot et al., 1992, p. 112) ; les enseignants pensent que la présence d'un frère ou d'une sœur en réussite peut influencer la réussite des autres membres de la fratrie, comme on peut le lire dans l'étude de Jendoubi et al. (2013). Le rôle que jouent certains élèves, dont parlent quelques enseignants lors des entretiens, prenant en charge des tâches pour aider leur famille (Castets-Fontaine, 2011), comme l'aide aux devoirs des plus jeunes, peut les freiner sur le chemin de la réussite ou leur permettre une plus grande réussite par l'augmentation des tâches cognitives et le développement de compétences annexes, telles que les démarches administratives ou organisationnelles, au sein de la famille.

7.1.2 Une question de culture

Résultats

Associé au discours portant sur les familles des EGRS, les enseignants traitent de la culture de leurs élèves. De façon générale, les enseignants se plaignent que la culture[115] générale ainsi que la culture scolaire ne soient pas transmises par les familles. Il manque aux élèves les outils nécessaires pour pouvoir réussir réellement dans leur cursus scolaire.

> *Décalage culturel*
>
> *Le milieu culturel pauvre le langage on parle la langue du pays d'origine à la maison une distance à l'école et au savoir*
>
> *Parce que la culture des parents n'est pas conforme à la culture scolaire*
>
> *en dehors du handicap avéré simplement parce que on ne lui a pas permis de comprendre ce qu'il faut mettre en place pour réussir et qu' il n'a pas la possibilité de recourir aux outils nécessaires de savoir comment et quand les utiliser*

Pour être déclaré par notre population EGRS, la réussite scolaire aux évaluations ne suffit pas. Les élèves doivent avoir une réussite autre que scolaire et une importante maturité[116]. Ils attendent d'eux une aisance à l'oral[117], une culture[118] générale importante, …

[115] La notion de culture apparaît 77 fois (formes associées : culture, culturel, culturels, culturelle, culturelles). Mais derrière la notion de culture, les enseignants parlent de deux cultures différentes : la culture générale, et la culture scolaire.
[116] 145 occurrences sous les formes mature et maturité
[117] 13 occurrences
[118] 8 occurrences

> *Ses connaissances scolaires sa culture générale son rapport avec les autres enfants sa maturité son comportement à l'école et dans sa famille ses capacités d'adaptation c'est un tout en relation toujours avec les parents*

Anne, lors de son discours, parle énormément du manque de culture de ses élèves. L'absence d'EGRS proviendrait d'un manque culturel trop important au regard des élèves présents dans les écoles hors ZEP. Si ses élèves en réussite se retrouvaient confrontés à d'autres élèves habitant d'autres quartiers, ils seraient en décalage, moins en réussite dès qu'on aborderait des sujets, des références culturelles. Elle n'a eu qu'une seule EGRS, provenant d'Alsace, depuis qu'elle enseigne dans cette école. Cette dernière avait un niveau culturel « *bien plus haut* » et des centres d'intérêt différent de « *ce qu'on peut apprendre à l'école* ». La connaissance culturelle est, pour Anne, un critère indispensable pour être en réussite scolaire et les élèves de ZEP manquent de références culturelles. Pour Jacques cette année, il ne peut « *compter que sur un élève peut être deux pour tirer tout le groupe* » d'un point de vue culturel.

Ce constat, plusieurs enseignants le font. Il y a chez leurs élèves « *un manque culturel* », il n'y a « *aucun accès à la culture* ». Mais ce critère n'est pas rédhibitoire et n'empêche pas ces enseignants d'avoir des EGRS dans leur classe. Ce manque culturel, selon certains enseignants, provient de la famille et non du milieu. Ils expliquent que des élèves vont à l'opéra, ont beaucoup de livres à la maison, ou partent à la bibliothèque en emprunter. Cette dernière activité étant une activité gratuite, il n'est pas question de manque de moyens. Selon les enseignants, « *le niveau culturel et d'études des parents n'est pas forcément en lien avec la réussite* ». Ils décrivent des familles d'élèves qui ont « *honte eux-mêmes* » et veulent que leurs enfants « *s'en sortent mieux qu'eux* ». Ce sont des familles en souffrance à cause de la situation dans laquelle ils vivent. Ce sont également des familles où les enseignants remarquent que les enfants sont plus poussés vers la réussite et le travail.

> *Je pense qu'il y a beaucoup de familles qui doivent être en souffrance du coup. Je pense que ça doit être des gens qui justement sont en difficulté financière, qui voient bien qu'ils ne vivent pas dans le meilleur quartier de Marseille qui font tout pour s'en sortir des gens qui ont des problèmes de papier, du coup qui voudraient travailler qui peuvent pas. Donc je pense que c'est quand même les familles dans lesquelles on pousse plus les enfants sont pas, sont quand même ouais des familles en souffrance sociale je pense.*

Pour augmenter l'apport culturel des élèves des zones d'éducation prioritaire, les enseignants proposent des sorties. Mais ils regrettent le manque de temps qu'ils peuvent consacrer à cette activité. Beaucoup d'administratif, de nombreux apprentissages à faire en classe, empêchent les

enseignants d'amener les élèves en sortie. Pourtant, cela les amènerait à voir « *plus de choses* » ce qui serait « *largement plus bénéfique* ». Jacques propose une solution originale. Il souhaiterait ajouter de l'apport culturel aux élèves en réussite scolaire. Lorsqu'il parle d'installer des ordinateurs au fond de sa classe pour personnaliser les apprentissages, il décrit des vidéos scientifiques, de géographie ou encore d'histoire qui pourraient permettre à ces élèves « *d'améliorer leur culture* ».

Les enseignants parlent d'un manque général de culture chez leurs élèves, les empêchant pour certains d'être en réussite scolaire. Car la connaissance culturelle est, pour quelques enseignants, un critère indispensable pour être en réussite scolaire. Les professionnels précisent que le manque culturel n'est pas à rapprocher du milieu mais bien des familles et qu'il est possible d'acquérir un capital culturel sans trop de moyens et dans tout type de milieu social. L'avis selon lequel la réussite scolaire est indissociable d'une bonne connaissance culturelle n'est pas partagé par tous. Les répondants donnent des exemples d'EGRS avec un faible capital culturel familial mais qui compensent par une forte volonté scolaire. Plusieurs des enseignants interrogés lors des entretiens tentent de compenser le manque culturel par des activités spécifiques au sein de la classe.

Discussion

Pourtant très présente dans les documents officiels[119], les enseignants soulignent un manque de culture chez leurs élèves. Plusieurs d'entre eux parlent de « l'arbitraire culturel dominant » (Bourdieu et al., 1970, p. 38) qui n'est autre que la culture que l'on retrouve dans les milieux aisés (Tazouti, 2002). Or, Anne dit que cette culture fait partie d'un attendu par l'école, que l'on retrouve dans le texte de Pirone et Rayou (2012, p. 53) sous le terme de « curriculum implicite » indispensable pour la réussite scolaire. C'est pourquoi certains enseignants des entretiens proposent plusieurs activités pour tenter de combler ce manque de culture. Selon eux, l'école « reste la seule et unique voie d'accès à la culture » (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 35) pour les élèves des milieux défavorisés. Les enseignants interrogés installent des ordinateurs[120] au fond de la classe pour permettre un enrichissement culturel. Ils organisent des sorties, encouragées par les textes officiels[121], pour permettre aux élèves de découvrir et d'apprendre

[119] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=89301 (consulté le 21 juillet 2015)
[120] http://www.education.gouv.fr/cid73569/le-numerique-au-service-de-l-ecole.html (consulté le 21 juillet 2015)
[121] Journal officiel de la république française. Mandature 2010-2015 – Séance du 13 septembre 2011. Les inégalités à l'école. Avis du Conseil économique, social et environnemental présenté par M. Xavier Nau, rapporteur au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication.

davantage, dans un autre contexte. Mais les enseignants se plaignent du manque de temps pour réaliser toutes ces activités d'ouverture culturelle. Ferrier (1998) met en garde contre le danger des sorties chronophages dont les apports ne justifient pas le temps consacré.

Tessa rejoint plusieurs auteurs (Snyders, 1976; Tazouti, 2002) dans son entretien. Selon elle, le manque culturel ne provient pas du milieu mais des familles. Elle cite l'exemple d'élèves ayant une richesse culturelle acquise grâce à des parents leur permettant de réaliser des activités gratuites « à l'extérieur de l'enceinte scolaire » (Snyders, 1976, p. 23) amenant la culture attendue par l'école. Le manque culturel viendrait donc de la famille qui « ne donnerait pas à l'enfant les bases culturelles et linguistiques nécessaires pour réussir à l'école » (Tazouti, 2002, p. 36). Anaïs ne se retrouve pas dans cette affirmation de Tazouti car selon elle, au vu des exemples d'élèves qu'elle a connus, ce n'est pas le niveau culturel des familles qui définit la réussite scolaire de leur enfant. C'est d'ailleurs ce que l'on retrouve dans les travaux de Rayou et Bautier selon lesquels les enfants des minorités qui réussissent le mieux ne sont pas forcément ceux dont la culture est la plus proche de la culture dominante (Rayou & Bautier, 2009). A nouveau, les enseignants ne s'accordent pas tous au sujet de la culture de leurs élèves.

7.1.3 Le rapport à la langue / au vocabulaire

Les enseignants, dans leurs discours, parlent d'un manque de vocabulaire chez leurs élèves. Pensent-ils qu'il existe une influence des pratiques langagières sur la réussite des élèves ? Terrail (2004) précise que l'inculcation du beau parlé dans les familles aisées aide l'enfant à assimiler les normes de la langue écrite en matière par exemple de correction lexicale et syntaxique. Lorsque le français n'est pas la langue parlée à la maison, ou qu'il existe des problèmes de langue dans la famille ou chez l'enfant, que pensent les enseignants de la posture des EGRS par rapport à cela ?

Résultats

La langue[122] française est peu parlée dans les familles. La langue devient une barrière pour les élèves entraînant un manque de vocabulaire[123] très important et un retard dans les apprentissages, allant jusqu'à justifier l'absence d'EGRS en ZEP.

Barrière de la langue

[122] La notion de langue (formes associées linguistique, langue, langues, langage, langagier, langagière, francophone, francophones, français, française) est citée 59 fois.
[123] Le terme « vocabulaire » est cité 11 fois dans les différents témoignages des enseignants.

Quartier ZEP beaucoup d'élèves sont non francophones et la barrière de la langue et en lien direct la pauvreté du vocabulaire compris et employé est un frein majeur à la réussite et à fortiori à la très grande réussite

Le milieu culturel pauvre le langage on parle la langue du pays d'origine à la maison une distance à l'école et au savoir

Jacques associe la difficulté scolaire avec les problèmes de langue. Il parle d'élèves provenant de la communauté turque « *qui ont beaucoup de problèmes au niveau du français et du vocabulaire* » car ils ne maîtrisent pas la langue.

La maîtrise de la langue française, ainsi qu'une aisance à l'oral[124]sont des critères de définition d'un EGRS pour les enseignants.

L'excellence de l'attitude la curiosité intellectuelle et la très bonne compréhension ainsi qu'une bonne maitrise de la langue orale

Cette acquisition de la langue est également essentielle dans la relation entre enseignants et parents. En effet, Jacques parle de la difficulté de certains parents à se rapprocher du travail scolaire. Certains n'ont pas fait de scolarité, ne savent ni lire ni écrire, ne comprennent pas la langue. Ils sont en difficulté pour aider leur enfant.

Ils sont tout à fait excusables car bien souvent eux-mêmes n'ont pas eu de scolarité

Pourtant, selon lui, cela n'est pas un frein à la réussite scolaire des élèves. Il cite l'exemple de plusieurs parents qui étaient dans ce cas de grande difficulté scolaire mais dont les enfants réussissent parce que ces parents sont « *derrière* ».

Par contre on voit des élèves qui sont de milieux très modestes qui arrivent parce que il y a la famille qui est derrière

Deuxième critère pour moi j'ai vu des enfants de milieux défavorisés avec des parents qui ne pouvaient pas aider mais qui réussissaient parce que les parents étaient derrière donc des parents qui faisaient attention à ce que le travail soit fait même s'ils ne pouvaient pas à ce que le travail soit propre à faire que leur enfant se couche tôt voilà des parents qui s'intéressaient des parents quand tu donnes les choses à signer tout est signé

Un autre exemple présente le cas d'élèves primo-accédant qui voient leur niveau scolaire augmenter avec l'âge. Ces derniers, régulièrement en échec scolaire (Davin-Chnane, 2004), font des progrès très importants en maîtrise de la langue qui leur permettent de passer de la grande difficulté scolaire, due à leur incompréhension du langage utilisé autour d'eux, à la

[124] 13 occurrences

réussite scolaire quand ce langage commence à faire sens. Mais on ne peut ici généraliser cette observation car le public des primo-arrivant est un public hétérogène tant « par l'origine géographique et sociale, l'âge, le parcours scolaire, la langue et la culture d'origine, [que par] la motivation et le mode de vie » (Davin-Chnane & Faïta, 2003, pp. 96-97).

Discussion

Le français, pour certains élèves de nos répondants, n'est pas la langue parlée à la maison. C'est le cas de 17% des élèves des écoles en ZEP (Guillaume, 2001). La langue parlée à la maison est l'un des trois éléments pouvant avoir un « effet sur la réussite scolaire » (Moisan & Simon, 1997, p. 27) des élèves de ZEP. Les enseignants pensent que cela peut être un frein pour certains parents qui souhaiteraient aider leurs enfants (Tazouti, 2002). Leur manque de vocabulaire et la barrière de la langue (Davaillon & Nauze-Fichet, 2004) ajoutent à l'argumentaire des enseignants affirmant l'absence d'EGRS dans les ZEP. Cet avis n'est pas partagé par Lahire (1995, p. 66) pour qui « aucun rapport de causalité simple entre "langue" et "difficultés scolaires" » ne peut être établi. Pourtant Terrail (2009) souligne la possibilité d'une inégalité des chances scolaires en fonction du type de maniement de la langue orale qui a lieu dans son milieu social.

Pour Jacques, l'implication des familles est un critère de réussite des élèves. Mais plusieurs enseignants sont confrontés au manque de suivi, voire même à l'opposition de certaines familles dans certaines écoles. La communication est souvent « très insuffisante »,[125] voire impossible pour les enseignants dont une grande majorité des parents d'élèves ne parle pas le français. Cette relation parents/enseignants se charge d'incompréhensions (Armand, 2011).

7.2 Le rapport au milieu

Les professionnels interrogés, particulièrement lors des entretiens, expliquent que la famille a une influence plus importante que le milieu sur la réussite scolaire des élèves. Les enseignants pensent-ils à un effet du milieu sur les EGRS ?

[125] Journal officiel de la république française. Mandature 2010-2015 – Séance du 13 septembre 2011. Les inégalités à l'école. Avis du Conseil économique, social et environnemental présenté par M. Xavier Nau, rapporteur au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication.

Le journal officiel fait le constat alarmant que « notre système éducatif [n'est plus] un facteur de réduction des inégalités »[126] car il ne permet pas d'atténuer les effets du milieu social sur la scolarité des élèves. Les élèves ayant réalisé toute leur scolarité en ZEP éprouvent plus de difficultés à leur entrée au second cycle que ceux ayant fréquenté des collèges hors ZEP (Kherroubi & Rochex, 2004). En plus du rôle central des familles, le rapport au milieu social est fort pour les élèves des milieux défavorisés ce qui amène Delahaye (2015, p. 37) à dire que les « enfants pauvres [sont] en situation d'apprentissage moins favorable que les autres enfants ».

Les élèves habitant dans des quartiers défavorisés pâtissent de la « faiblesse de l'offre d'éducation » (Brinbaum & Guégnard, 2015, p. 2), en particulier sur le plan culturel. Pourtant, c'est une priorité avancée par le Ministère de l'Education Nationale (1998; 2000). Ce dernier demande de développer des activités extra-scolaires, d'ouvrir l'école sur le quartier ou encore de mettre en place des activités d'excellence, comme les sections sportives, les classes musicales ou les sections européennes, « insuffisamment présentes dans les quartiers populaires » (MEN, 2000). Ici également, chaque quartier ne bénéficie pas des mêmes conditions. Lors des formations continues présentes tout au long de l'année pour les professeurs des écoles, nous avons rencontré des enseignants d'autres écoles et nous avons pu comparer l'offre culturelle dans les différents quartiers. L'école où nous nous trouvons profite d'un accès rapide au centre-ville, où la ville de Marseille permet un accès gratuit à certains musées. Un autre accès direct amène les élèves qui le souhaitent à une bibliothèque, où l'inscription est également gratuite. Les élèves de notre école sont une forte majorité à raconter des sorties au parc ou à la plage durant leurs week-end. Ce n'est pas le cas des élèves des enseignants rencontrés dont les écoles sont plus isolées par rapport au réseau des transports ou encore aux différentes structures.

Issehnane et Sari (2013) décrivent deux théories montrant l'influence du quartier sur les enfants y habitant :

- la théorie de la contagion : le fait de vivre dans un quartier où le niveau socioculturel est faible peut être un frein à la réussite scolaire ;
- la théorie de la socialisation : les enfants habitant un quartier sont influencés par les adultes vivant dans ce quartier.

[126] Journal officiel de la république française. Mandature 2010-2015 – Séance du 13 septembre 2011. Les inégalités à l'école. Avis du Conseil économique, social et environnemental présenté par M. Xavier Nau, rapporteur au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication.

Les enfants prennent comme « modèles » (Issehnane & Sari, 2013, p. 778) les adultes du quartier qui peuvent les pousser à adopter un « comportement déviant ». Cela a pour conséquence un « effet ghetto » (Moisan & Simon, 1997, p. 8) diminuant les chances de réussite de l'élève. Plus le quartier est considéré comme défavorisé, plus l'effet du lieu de résidence sur l'échec scolaire est important (Issehnane & Sari, 2013). Nous souhaitons mettre les propos d'Issehnane et Sari face à une observation que nous avons faite sur le terrain. A la sortie de l'école, à 16h30, nous voyons deux catégories d'enfants. Les premiers, une fois sortis, rentrent chez eux directement. Les autres restent dans le quartier à jouer, avec ou sans présence d'adultes. L'effet du milieu dont parlent ces auteurs est-elle la même pour les enfants qui ne restent pas dans les rues du quartier parce qu'ils rentrent directement chez eux et y resteront jusqu'au lendemain, et les enfants qui peuvent rester dehors, dans la rue, à jouer ou autre, pendant plusieurs heures ? Dans le premier cas, les élèves rentrés chez eux sont plus au contact de leur milieu familial que des habitants du quartier dans lequel ils vivent.
Chauveau (2011, p. 12) dénonce : « les enfants des pauvres sont des pauvres enfants ». En effet, les conditions de vie de certains les empêchent de se concentrer sur les apprentissages de l'école et donc de réussir scolairement. Delahaye (2015) relate des situations de précarité importante dans les logements occupés. Plusieurs familles « s'entassent » dans un même logement insalubre proposé par des « marchands de sommeil » (ibid., p. 31), avec des « branchements électriques sauvages » qui n'assurent pas l'eau et l'électricité dans tous les foyers. Les enfants vivent avec « d'importantes fragilités » (ibid., p. 33) les empêchant de jouer leur rôle d'élève. Les enseignants que nous avons rencontrés au début de notre recherche nous ont rassurés sur le fait que la grande pauvreté sociale n'était pas la norme pour les élèves de leur école. Pourtant, ils parlent d'enfants de six ans se couchant après minuit, car ils ont regardé la télévision seuls dans leur chambre, en précisant que les parents n'étaient pas présents pour réaliser le filtre indispensable quant aux choix des programmes télévisés après une certaine heure. Un autre enfant reviendra à l'école à 13h30 sans avoir mangé le midi, car « *le frigo était vide* ». Un autre enfin arrivera à l'école après avoir été brutalisé le matin même par sa mère dans un état qui l'a rendu incapable ne serait-ce que de pénétrer dans la classe avec ses camarades. Nous ne pouvons l'imaginer, suite à cela, entrer dans les apprentissages. Ces témoignages poignants, bien que rares, illustrent totalement les propos de Delahaye.

La mixité sociale est au cœur des débats concernant l'école (Ayed, 2015). Le Ministère de l'Education Nationale (MEN, 2010) fixe des objectifs pour favoriser la mixité sociale dans les

établissements d'enseignement[127]. La question généralement posée est de savoir s'il y a un effet de la composition des classes sur les résultats des élèves. Même si cela dépend de l'âge des enfants et des matières d'enseignement (Duru-Bellat & Piquée, 2004), on peut à certaines conditions observer un « effet de composition »[128] influençant les résultats des élèves. Cela s'observe particulièrement chez les élèves de milieux populaires (ibid.) qui bénéficient moins d'un soutien familial[129] que les élèves provenant d'autres milieux. Dans plusieurs études (Duru-Bellat & Piquée, 2004; Piquée, 2005), nous voyons que la composition des classes en matière d'hétérogénéité sociale influence le sentiment de bien-être dans la classe, les ambitions professionnelles ainsi que les progressions des élèves, le tout étant plus élevé quand la classe a une forte proportion d'élèves de milieu favorisé. La concentration trop forte d'élèves de milieux défavorisés dans une même classe pourrait être un « handicap » (Kherroubi & Rochex, 2004, p. 119) pour tous. La présence, dans une même classe, d'élèves de milieux sociaux différents, serait une richesse, particulièrement pour ceux des milieux dits défavorisés. Ce constat encourage la mise en place d'une plus grande mixité sociale au sein des écoles ; cela n'est pas ressorti auprès des professionnels rencontrés au début de notre recherche, qui n'abordent pas la question de la mixité. Cela peut sans doute s'expliquer par une très faible mixité scolaire sur notre terrain ainsi qu'une quasi absence d'expérience de la part des professionnels d'autres milieux pour pouvoir comparer avec des élèves et des classes de milieux favorisés.

Malgré une place centrale de la famille, le milieu social joue un rôle important. L'école ne réussirait pas à atténuer les effets du milieu social sur la scolarité des élèves. Les quartiers défavorisés pâtissent d'une faiblesse de l'offre de l'éducation. Les enfants des quartiers, par la théorie de la contagion et de la socialisation, ont des comportements déviants en prenant exemple sur les adultes du quartier.
La précarité et les conditions de vie difficile dans laquelle vivent certaines familles empêchent les élèves de se concentrer sur les apprentissages. Il existe également un effet de composition au sein de la classe, influençant les résultats des élèves. Une plus grande mixité sociale permet un sentiment de bien-être, des ambitions professionnelles et des progressions d'élèves plus élevés.

[127] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=89301 (consulté le 15 juillet 2015)
[128] http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/05/Rapport-international-CSE-CNESCO.pdf (consulté le 15 juillet 2015)
[129] http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/05/Rapport-international-CSE-CNESCO.pdf (consulté le 15 juillet 2015)

7.2.1 Le quartier, milieu dans lequel évoluent les EGRS

Résultats

Sur les différentes questions ouvertes du questionnaire, les enseignants donnent leur avis concernant l'effet du milieu dans lequel leurs élèves évoluent. Celui-ci a-t-il une influence particulière sur les EGRS ? Plusieurs enseignants remettent en cause la réussite scolaire de certains au regard du niveau général dans les écoles de ZEP. En effet, ces dernières ont un niveau général faible. Un enfant en réussite est, selon eux, un enfant qui réussit mieux que les autres mais cela ne veut pas dire qu'il est en réussite objectivement. Ils se questionnent sur le niveau de leurs EGRS s'ils étaient dans un autre milieu.

> *C'est difficile et puis en ZEP ils sont excellents dans leur classe mais dans une autre seraient-ils aussi bons*

Cela signifie qu'ils remettent en cause leur propre évaluation de la réussite de certains élèves par l'influence du milieu et du niveau général dans ce milieu. C'est d'ailleurs par rapport à cela, et à l'existence d'histoires familiales complexes, que d'autres enseignants déclarent l'absence d'EGRS en ZEP.

> *Certains sont en réussite mais ils n'excellent pas leurs capacités sont parfois parasitées par l'environnement social*

On retrouvera le même argumentaire autour du choix d'être pour ou contre le passage anticipé. Pour certains enseignants, le fait d'être dans un milieu social avec un niveau scolaire faible doit encourager les enseignants à proposer un passage anticipé pour tout enfant en réussite.

> *Uniquement en ZEP parce que le niveau général est vraiment faible donc ces élèves sont en sous régime*
>
> *Le groupe classe étant déjà très hétérogène dans les classes de ZEP il semble difficile d'individualiser encore plus pour des élèves qui peuvent avoir une année de maturité supplémentaire et qui peuvent suivre les cours de la classe supérieure*

Pour les autres enseignants, le danger est réel de surévaluer le niveau de l'élève. Il est largement au-dessus du niveau moyen de la classe. Sauf que le niveau moyen est un niveau de classe de ZEP, c'est-à-dire faible. L'enfant est en réussite dans sa classe mais le serait-il ailleurs ?

> *Il faut faire très attention à la maturité des élèves de plus étant en ZEP un élève peut y paraître très bon alors que dans une autre école hors ZEP il serait juste un bon élève comme tant d'autres*
>
> *En ZEP l'excellence est souvent faussée un passage anticipé n aurait souvent pas lieu dans une école non ZEP*

Pour finir, lorsque les enseignants s'expriment sur ce qu'ils pensent du regard des autres sur les EGRS, ces derniers font référence à la norme du milieu. Cette norme ne comprend pas la réussite scolaire. Il y a un décalage entre les EGRS et les autres élèves de leur classe car ils réussissent là où ils devaient échouer. Cela peut freiner certains élèves dans la réussite scolaire. Ils ne souhaitent pas sortir de la norme de leur milieu. D'autres enseignants se rendent compte que les EGRS ont tendance à se retrouver entre eux, à l'école et en dehors de l'école. Il existe une différence de considération si l'élève est du même milieu que le reste de la classe ou s'il vient d'un milieu autre.

> *Manque de confiance en soi rester conforme à une norme qui leur est propre ne surtout pas être trop bon aux yeux des autres, environnement familial complexe*
>
> *Ils sont considérés comme des références dans la majorité des cas mais parfois certains en échec les perçoivent comme des traitres car ils ne les considèrent plus comme du même milieu*
>
> *Ils ne sont pas jugés différents car ils sont issus de familles d'immigrés comme la majorité des autres élèves*

Le choix d'avoir recours à un deuxième dispositif, ici les entretiens, a permis d'approfondir le sentiment des enseignants autour de l'influence du milieu social sur la réussite des élèves. Durant les entretiens, les enseignants se sont exprimés sur le milieu dans lequel ils travaillent, ainsi que sur le rapport, selon eux, qu'entretiennent les EGRS avec leur milieu.

Pour plusieurs enseignants, il n'y a pas d'effet, sur les EGRS, du milieu social dans lequel ils vivent. Selon certains, le fait que les élèves réussissent à travailler malgré le milieu montre que l'effet n'est pas significatif. « *Ils y habitent depuis toujours* » dit Emeric. Il n'y a pas de relation particulière au quartier.

Cet avis n'est pas partagé par tous et plusieurs enseignants se positionnent contre l'idée de l'absence d'effet. Ils s'opposent à une même idée mais en apportant des arguments différents. Pour Clémence, cela dépend du quotidien de l'enfant dans le quartier. Elle parle de certains de ses élèves qui « *vont aller traîner dehors au lieu de faire leur travail* » tandis qu'une autre « *restait chez elle, elle travaillait elle faisait ses activités* ».

Pour Anaïs, l'environnement des enfants fut un réel choc quand elle l'a découvert. Ce sujet prend une part importante dans son discours. C'est un quartier où « *c'est pas la pauvreté c'est la misère euh … économique et sociale* ». Elle raconte les endroits dans lesquels ses élèves vivent. Le quartier n'a pas d'HLM. Il est constitué de vieux immeubles. Les parents de ses élèves sous-louent des logements. Il y a, entre autres, des branchements sauvages à l'électricité,

entraînant des coupures fréquentes pendant l'hiver. Selon Anaïs, la vie est « *plus misérable que dans une cité* ».

Quels sont les degrés d'influence du milieu sur les EGRS ? Il peut être de plusieurs ordres. Pour plusieurs enseignants, ils ont réussi scolairement dans un milieu particulièrement difficile. Grâce à cette expérience, ils s'aguerrissent. C'est une force qui leur permettra de s'en sortir plus tard, de « *faire ce qu'ils veulent* ». Les parents de ces élèves se considèrent en échec. Ils décident de pousser leurs enfants pour ne pas perpétuer cet échec. Les enfants ont le courage, la volonté de sortir de ce milieu « *pour faire mieux* ». Certains précisent que ceux qui réussiront à sortir de ce milieu ne seront pas forcément les plus intelligents, mais les plus travailleurs, les plus courageux. Les enseignants ont remarqué que ces élèves, à qui on ne propose pas beaucoup d'activités en dehors, sont particulièrement réceptifs et intéressés quand des activités sont proposées au sein de l'école. Ils ont envie de découvrir autre chose. Ce serait peut être différent dans une école hors ZEP où les élèves ont plus accès, en dehors de l'école, à des loisirs ou des visites.

Anaïs se distingue des autres enseignants car elle voit un effet très négatif du milieu. Elle pense que certains EGRS seront « *happés par le milieu social* ». Elle pense particulièrement au statut et au rôle de la femme dans les familles. Elle parle de certaines communautés « *où une fille à 16 ans elle se marie elle pourra pas poursuivre ses études même si scolairement elle est très performante où bah le rôle de la femme ce sera bah d'avoir des enfants et pas de faire une carrière* ». Elle aborde le cas de deux élèves de sa classe, très performants scolairement mais posant des problèmes de comportement. L'un d'eux avait pour projet de vie d'être dealer.

> *A : (…) qui étaient hyper performants je pense que c'est des gamins … qui seront au regard de leur comportement tôt ou tard rattrapés par le … le milieu dans lequel ils vivent et qui finiront … moi y en a un des deux qui m'a dit je serai dealer mais je serai le plus intelligent des dealers. …*

Et s'ils étaient dans un autre milieu ? Peu d'enseignants se prononcent sur cette situation. Mathilde est à la seule à dire que cela ne changerait rien pour son élève perturbateur en réussite scolaire. D'autres enseignants pensent qu'ils seraient « *encore meilleurs ailleurs* » et regrettent que le milieu social dans lequel leurs élèves évoluent ne leur permette pas de faire plus. Selon ces enseignants, ils restent « *largement en deçà de leurs capacités* ». S'ils étaient dans des milieux plus favorisés, ils seraient « *en très grande réussite scolaire* ».

Le milieu défavorisé dans lequel notre population travaille est caractérisé par un niveau scolaire faible, voire très faible. Cela peut engendrer une incapacité de la part des

professionnels à évaluer leurs élèves. Selon certains répondants, il existerait des EGRS uniquement parce qu'ils seraient surévalués par rapport au niveau du reste de la classe. Cela les encourage à déclarer l'absence d'EGRS en ZEP.

Pour les enseignants des entretiens, le milieu peut avoir un effet positif ou négatif en fonction des situations. Selon eux, le milieu particulièrement difficile dans lequel les élèves évoluent leur permet de s'aguerrir avec la volonté d'en sortir. Mais les enseignants parlent d'autres élèves, qui seront quant à eux happés par celui-ci, particulièrement par les dogmes de certaines communautés ou encore par leur volonté de rejoindre des réseaux de délinquance.

Discussion

Les conditions sociales que l'on retrouve dans les ZEP, et qui ont été à l'origine de la création de ce dispositif, sont telles qu'elles constituent un facteur de risque, voire un obstacle, pour la réussite scolaire des enfants et adolescents qui y vivent[130]. Le quartier dans lequel évoluent les élèves est cité par les enseignants comme non propice à la présence d'EGRS et l'école n'arrive pas à atténuer les effets du milieu social sur la scolarité de l'élève. Selon les professionnels, les élèves prennent comme modèle (Issehnane & Sari, 2013) les adultes du quartier. La réussite scolaire n'est pas la norme du milieu pour les enseignants interrogés qui pensent que les situations de précarité (Delahaye, 2015) auxquelles certains élèves doivent faire face les empêchent de jouer leur rôle d'élève et de se focaliser sur les apprentissages. Cela aboutit à nouveau, selon certains répondants, à l'absence d'EGRS dans les ZEP. Les enseignants pensent-ils que ces conditions extrêmes de précarité peuvent motiver les élèves à « s'en sortir » (Tazouti, 2002, p. 71) et investir l'école et les apprentissages pour avoir « accès à un avenir meilleur » (Kanouté et al., 2008, p. 285) ? C'est l'avis de certains enseignants lors des entrevues.

Tous les enseignants des entretiens abordent la question de l'effet du milieu social sur les élèves de leurs écoles. Bourdieu et Passeron (1964) en font le constat dans leurs écrits. Les connaissances des élèves sont « d'autant plus riches et plus étendues que leur origine sociale est plus élevée » (ibid., p. 30). La thèse du handicap socio-culturel « semble largement dominante dans l'institution scolaire » (Chauveau, 2011, p. 90) et est reprise dans le journal officiel sur les inégalités à l'école[131]. Notre système éducatif français ne réduit pas les inégalités et « il existe une corrélation statistique forte entre échec ou réussite scolaire et origine

[130] http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ90-028.pdf (consulté le 21 juillet 2015)

[131] Journal officiel de la république française. Mandature 2010-2015 – Séance du 13 septembre 2011. Les inégalités à l'école. Avis du Conseil économique, social et environnemental présenté par M. Xavier Nau, rapporteur au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication.

sociale » (Charlot et al., 1992, p. 13). Pourtant, face au constat partagé par de nombreux auteurs (Kannapel et al., 2005; Caille & Rosenwald, 2006; Archambault & Harnois, 2012; Issehnane & Sari, 2013; Brinbaum & Guégnard, 2015), Cherkaoui (1979) nuance ces propos. Selon lui, « la classe sociale détermine moins efficacement la réussite scolaire des élèves que certaines variables relatives à l'école » (ibid., p. 11).

L'influence du milieu social est perçue différemment chez les enseignants. Pour certains d'entre eux, ce n'est pas le milieu qui détermine les résultats des élèves (Kannapel et al., 2005). Cela peut dépendre des élèves et de leur famille, comme l'explique Clémence durant son entretien. La spécificité de chaque élève dont parlent les enseignants montre qu'il y a de « multiples processus » (Lahire, 1995, p. 227) entrant en compte dans la réussite ou l'échec des élèves et que le concept de milieu populaire seul ne peut être pris en compte. Pourtant ce milieu a choqué Anaïs le jour où elle l'a découvert la première fois. Elle décrit des situations similaires à celles que l'on retrouve dans le rapport de Delahaye (2015, p. 31) où il est question de « la détresse sociale […], la précarité des conditions de logement » et des conditions de vie de ses élèves.

7.2.2 La mixité sociale

Résultats

Jacques est le seul enseignant des entretiens à avoir abordé le sujet de la mixité sociale au sein des classes. On rappelle que Jacques est enseignant depuis 30 ans et qu'il a fait 27 ans de sa carrière dans les ZEP. Il a pu découvrir différentes ZEP dans diverses zones géographiques de France. Pour cet enseignant, le manque de mixité est la principale difficulté de la ZEP. Qu'entend-il par-là ? Il a travaillé dans des écoles à Paris où les élèves accueillis venaient de façon équitable de milieux favorisés et de milieux défavorisés. Il y avait dans la même classe des élèves de milieux très différents. C'est ce qu'il appelle la mixité sociale. Dans toutes les écoles dans lesquelles il a enseigné, celles qui fonctionnaient le mieux, c'est « *quand il y avait une forme de mixité* ». Le nombre d'EGRS était plus important que cette année où il est dans une école « *enclavée dans la cité* ». Les très bons élèves « *tiraient les élèves qui auraient dû être en difficulté vraiment vers le haut* ». Pour Jacques, cette mixité était un facteur de réussite pour tous. Les EGRS étaient plus nombreux et apportaient une émulation à la classe. Les élèves en difficulté scolaire étaient entraînés par ceux en réussite et se retrouvaient moins en difficulté.

> *Une vraie mixité. Et là c'était vraiment facteur de réussite pour les élèves. Et même les élèves de milieux défavorisés. Il y avait vraiment une émulation entre enfants. Parce qu'il y avait aussi de très bons élèves qui tiraient les élèves qui auraient dû*

être en difficulté vraiment vers le haut. Et ça par rapport à toutes mes années, euh ...il n'y a que là où j'ai constaté ça quoi. A Trappes, je l'ai constaté parce qu'à Trappes les écoles étaient un peu comme ici entravées dans les cités. Et donc comme ici de mixité sociale tu en as entre étrangers mais tu n'en as pas d'autres je veux dire.

Le problème de l'absence de mixité dans les classes de ZEP apparaît dans certaines réponses au questionnaire. Cela empêche un échange au sein du groupe, une stimulation générale.

Dans un tel environnement il n y a que très peu d'émulations venant des pairs

Une origine potentielle de la diminution de la mixité sociale dans les milieux défavorisés serait la volonté de certains parents de changer leur enfant d'école. Que ce soit vers le privé ou vers une autre école, certaines familles fuient les problèmes de violence, l'absence d'exigence scolaire. Les enseignants regrettent ce choix, qui empêche une mixité pouvant permettre une amélioration réelle des conditions d'enseignement.

La très grande concentration d'élèves en difficulté variables depuis le début de la scolarité jusqu'à la fin du CM2 génère des phénomènes de ghettoïsation scolaire processus d'évitement et freins aux apprentissages des meilleurs

Fuite des bons élèves dans les écoles privées

Stratégie d'évitement de l'école

Discussion

Ayed (2015) affirme que l'expression mixité sociale est très souvent entendue dans l'enceinte scolaire. Pourtant, Jacques est le seul à l'avoir abordée lors des entretiens. Par contre, comme le dit l'auteur, elle est très présente dans les rapports officiels[132].

Pour Jacques, la mixité sociale influence les résultats des élèves. Il y a un « effet de composition »[133]. Les classes de Jacques ayant eu les meilleurs résultats étaient celles où les élèves venaient de milieux différents. Selon lui, il y avait plus d'EGRS qui tiraient les autres vers le haut et cela était plus « propice aux progressions » (Duru-Bellat & Piquée, 2004, p. 5) que les classes n'ayant que des élèves issus des milieux défavorisés. Il pense que la présence accrue d'EGRS amenait une « *émulation à toute la classe* ». Les élèves en difficulté, « plus sensibles à la composition de la classe » (ibid.) progressaient mieux, selon Jacques. Piquée

[132] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=89301 et Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement secondaire et supérieur (2010). « Internats d'excellence et développement des internats scolaires ». Circulaire n°2010-099 du 8 juillet 2010. *Bulletin officiel de l'éducation nationale, 22 juillet 2010, n°29.* (Consulté le 21 juillet 2015)

[133] http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/05/Rapport-international-CSE-CNESCO.pdf (consulté le 21 juillet 2015)

(2005, p. 78) ajoute que cette mixité permettrait aux élèves défavorisés d'avoir « des ambitions professionnelles significativement plus élevées ». Pourtant, l'absence de mixité se ressent dans certains secteurs[134].

Certains enseignants, dans leurs réponses au questionnaire, abordent le cas de certaines familles inscrivant leur enfant dans une autre école que celle affectée par la carte scolaire. Les établissements produisent des offres pédagogiques basées sur la mise en place d'options ou de sections spécifiques (Laval, 2009). Cela favorise un consumérisme scolaire créant davantage d'inégalités (Laval, 2005). En effet, la possibilité même pour les familles de faire des choix de stratégie scolaire est inégale en fonction du milieu d'origine. Les enseignants donnent l'exemple de familles, bien informées, capables de jouer le jeu du consumérisme scolaire pendant que les autres, ignorantes de ce type de fonctionnement, n'y prendront pas part. Cela engendre, d'après les répondants, une baisse de la mixité sociale dans les milieux défavorisés.

Conclusion de fin de chapitre

Durant les deux études, les enseignants sont interrogés sur leur perception des EGRS. Ils questionnent l'influence du milieu social et familial dans lequel les EGRS évoluent. En lien avec la problématique de ce travail, autour de la profession enseignante confrontée à la réussite scolaire, les enseignants abordent le sujet des familles, des liens qu'ils instaurent en tant que représentants de l'école avec ces dernières, ainsi que de la place du milieu selon eux dans l'histoire scolaire de leurs élèves.

L'effet du milieu social est assez mitigé pour les acteurs du terrain. Celui-ci peut être positif ou négatif en fonction des situations et des profils d'élèves. Selon les professionnels interrogés lors des entretiens, les EGRS, ayant connu un milieu défavorisé, peuvent avoir la volonté de s'en sortir « *coûte que coûte* ». D'autres ne pourront aller à l'encontre de certaines doctrines ou choisiront d'intégrer les réseaux du quartier, comme les témoignages des enseignants durant les entretiens en donnent des exemples précis. L'effet du milieu social sur les EGRS, selon eux, dépend de leurs rapports avec le quartier et les personnes du quartier. Ils pensent que la théorie de la contagion et de la socialisation (Issehnane & Sari, 2013) ne peuvent avoir lieu que si les EGRS sont au contact des adultes du quartier. Cette théorie ne s'applique pas aux élèves dont parlent certains professionnels. Ils parlent d'élèves qui rentrent chez eux une fois l'école terminée et qui ne restent jamais dans le quartier ; mais pour les autres EGRS, ceux qui fréquentent davantage le quartier que leur domicile, l'effet de celui-ci est fort. Les déclarations

[134] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=89301 (consulté le 21 juillet 2015)

des enseignants et cette ambivalence de l'influence du quartier nuancent les propos de Issehnane & Sari (2013, p. 797) pour qui « plus le quartier est considéré comme défavorisé, plus l'effet du lieu de résidence sur l'échec scolaire est important ».

Les différents destins scolaires, pour un même milieu scolaire, dépendent largement de la famille des EGRS. Terrail (2005) fait le constat que peu d'élèves peuvent réussir sans une aide extérieure. Cette aide peut venir de la famille, ou d'une personne proche que la famille sollicite. Les enseignants des entretiens donnent de nombreux exemples, d'une part de familles très proches des attendus scolaires ; d'autre part de familles démunies socialement et culturellement mais qui ont des attentes fortes vis-à-vis de l'école. L'obligation implicite faite par l'école aux familles de communiquer avec elle, de participer à des échanges avec les acteurs est un obstacle pour certaines familles, dans l'incapacité de réaliser ce que l'école attend d'elle (Périer, 2015). Cela crée des malentendus avec les professionnels qui les considèrent comme des « parents invisibles » (ibid., p. 44), ce qui peut modifier leur perception de leur enfant. En effet, les enseignants ont tendance à placer *a priori* les élèves dans des catégories sociales en fonction de ce qu'ils savent d'eux, de leur famille, … (Lorcerie, 2015) Si les familles sont jugées démissionnaires, invisibles ou opposées à l'école, la perception de l'enfant peut se révéler négative. Pourtant, cela n'empêche pas des parents, qui ne réussissent pas à respecter les modalités de la relation parents/école, définie par l'institution scolaire (Périer, 2015), d'avoir des enfants EGRS.

Le sujet de la mixité sociale a été abordé par un nombre assez faible d'enseignants, qui regrette un manque de mixité, riche en apport pour tous. Ce sujet n'est donc pas un sujet qui fait consensus chez nos répondants. La question de l'inégalité sociale face aux stratégies scolaires a été évoquée. Le manque de mixité dans certains quartiers est renforcé par le choix de quelques familles d'inscrire leurs enfants dans d'autres établissements que celui attribué par la carte scolaire.

8. Influence du milieu scolaire sur le quotidien des EGRS

Dans notre première partie, nous avons abordé les différents problèmes dont parle la littérature quand il s'agit de la question de l'enseignement en ZEP. De nombreux travaux traitent de la forte hétérogénéité des élèves, d'une part importante d'élèves en grande difficulté scolaire, ainsi que des problèmes de discipline, voire de violence, dans les milieux défavorisés. Que pense notre population de ces points particuliers ? Sont-ils en accord avec ce que relate la littérature ? Que disent-ils de l'influence de ces thématiques sur le quotidien scolaire des EGRS ?

Dans notre questionnaire, les trois premières sous-parties interrogeaient respectivement les enseignants sur la façon dont ils géraient l'hétérogénéité, la grande difficulté scolaire et les problèmes de discipline. Lors des entretiens, ces trois thématiques ont été abordées à différents moments de l'entrevue.

8.1 Le quotidien des enseignants dans une classe de ZEP

Notre problématique porte sur la professionnalisation enseignante face à la réussite scolaire dans les zones d'éducation prioritaire. Or, il nous semble indispensable de maîtriser, avant de s'intéresser au lien particulier avec la grande réussite scolaire, à ce que les enseignants disent du milieu dans lequel ils travaillent. Que disent les enseignants du fait de travailler dans les ZEP ? Pensent-ils que le métier d'enseignant en ZEP est différent de celui hors ZEP ? Y a-t-il des problèmes particuliers qui se posent en lien avec le milieu d'exercice ? La connaissance parfaite des déclarations des enseignants autour de la spécificité de leur milieu d'exercice permettra par la suite une meilleure compréhension des liens qu'ils font entre le milieu scolaire et les EGRS. En effet, ils reprennent l'intégralité des points abordés dans cette première partie et donnent leur avis sur l'effet de ces points sur le quotidien des EGRS. Ces effets seront d'autant plus clairs que l'on connaît l'avis des enseignants sur chacun des points abordés, dans un premier temps d'un point de vue général, pour ensuite les comprendre à travers la réussite scolaire.

Nous allons donc, dans un premier temps, exposer les résultats récoltés à travers ces deux dispositifs d'enquête pour ensuite les mettre en lien avec l'état de l'art. A ce moment, notre population porte un regard général sur l'ensemble de la classe. Il ne s'agit pas ici de regarder la professionnalisation enseignante à travers la réussite scolaire mais de façon globale avec tous les élèves de la classe pour en apprendre davantage sur le contexte de travail des professionnels interrogés. Que disent les enseignants de leur travail au quotidien dans la classe ? Y a-t-il selon eux une spécificité d'enseignant en ZEP ? Pour chaque partie, nous commencerons par faire un

point des différentes notions telles qu'elles sont définies ou abordées dans la littérature avant de les mettre en lien avec le discours des enseignants.

8.1.1 Etre enseignant en ZEP

Lors de la relance de la politique de l'éducation prioritaire en 1997, les recommandations de Ségolène Royal sont claires[135]. Les exigences à l'encontre des élèves des écoles prioritaires doivent être les mêmes que celles pour l'ensemble du territoire français (MEN, 2003) car « les enfants pauvres ne sont pas de pauvres enfants » (Delahaye, 2015). Il faut être bienveillant et exigeant avec eux si on veut les respecter.

A l'origine, pour Armand (2011, p. 39), le projet des créations de ZEP était de parvenir à « enseigner autrement » les mêmes connaissances et les mêmes capacités. Le constat est fait par l'auteur que les enseignants de ZEP n'enseignent pas de la même façon mais ils ne dispensent pas non plus les mêmes contenus d'enseignement. Une des dérives reprochées aux ZEP est de voir que les professionnels ont pour objectif le bien être de l'élève et la construction de la personne au détriment de la réussite scolaire. Le fait de désigner les ZEP comme des secteurs « difficiles » les classent automatiquement dans un secteur « hors norme » (Kherroubi & Rochex, 2004, p. 169).

La question a été posée aux enseignants de ZEP et à ceux travaillant dans des écoles ordinaires. La majorité des enseignants des écoles et des collèges ordinaires (58%), contrairement à ceux travaillant en ZEP (34%), pensent « qu'enseigner en ZEP, ce n'est pas du tout le même métier » (Guillaume, 2001, p. 75). Selon les enseignants de ZEP, le niveau des élèves est plutôt bon et ils ont un sentiment de réussite professionnelle élevée. Il existe peu de différence entre le niveau perçu par les enseignants des élèves de ZEP et hors ZEP. Selon eux, 19% des élèves de ZEP ont un niveau faible, voire très faible (contre 13% hors ZEP) et 55% ont un niveau élevé ou très élevé (contre 60% en ZEP). Mais une faible majorité des enseignants a répondu que c'était « exactement le même métier » (8%), la majorité choisissant le terme de « pas vraiment différent » (38%) (Kherroubi & Rochex, 2004, p. 168). Il y a quand même 14% des enseignants qui déclarent vouloir arrêter d'enseigner s'ils le pouvaient (Guillaume, 2001).

Comment les enseignants de notre population parlent de leur métier en tant qu'enseignant de ZEP ? Le fait d'enseigner en zone d'éducation prioritaire est-il abordé par eux lors des entretiens ou dans leurs réponses au questionnaire ? La spécificité du milieu d'exercice est-elle une particularité du métier ou crée-t-elle un métier autre ?

[135] http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ97-233.pdf (consulté le 21 juillet 2015)

Résultats

Au cours des entretiens, la quasi-totalité des enseignants interrogés ont fait référence aux spécificités du milieu d'exercice.

Le système de nomination

Les arguments justifiant leur présence dans une école ZEP sont variés. Certains enseignants précisent que c'est un choix. D'autres sont plutôt nuancés quand les derniers répondent clairement qu'ils ne sont pas à l'origine de leur nomination en ZEP. Les explications de chacun sont finalement très proches même si la volonté au départ est opposée.

Les enseignants parlent du système d'affectation des postes qui rend pratiquement obligatoire une affectation en ZEP les premières années d'enseignement. Ce système est basé sur l'ancienneté de l'enseignant. Les enseignants les plus anciens choisissent en premier les postes qui les intéressent. Les enseignants débutants choisissent en dernier et se « *contentent du reste* ». Les postes non pourvus quand arrive le tour des novices sont principalement en ZEP.

On comprend donc les réponses de ceux qui expliquent qu'ils n'ont pas le choix.

> *H : Est-ce que c'est un choix d'enseigner en ZEP ?*
>
> *A : … Euh non (rires). Comme tous les profs débutants quoi.*
>
> *H : oui, tu peux expliquer un petit peu ?*
>
> *A : bah euh moi honnêtement je, j'ai … je savais que j'allais être de toute façon dans les quartiers difficiles*

Des enseignants n'ont demandé que des écoles hors ZEP et se retrouvent dans des écoles ZEP par ce système de nomination.

> *H : est-ce que c'est un choix d'enseigner en ZEP.*
>
> *P : non ce n'est pas un choix. Pour l'instant. Ca le sera peut-être l'année prochaine. Pour l'instant ce n'est pas un choix puisque sur soixante vœux je n'en ai fait aucun dans les ZEP. Donc non pas pour l'instant.*

Les enseignants que l'on a interrogés étaient au courant de ce système d'affectation. Ils ont donc, pour un nombre important d'entre eux, choisi une « *stratégie* » particulière pour obtenir soit une école ZEP en particulier, soit un poste définitif. Partant du postulat qu'ils arriveraient, quoi qu'il advienne, dans une école ZEP, ils préféraient savoir dans quelle école ils seraient nommés, et par la même occasion, anticiper en la demandant. Les autres, sans avoir une école particulière en vue, souhaitaient obtenir un poste définitif, leur assurant une stabilité sur plusieurs années dans le même établissement, à travailler avec une même équipe. Cette stabilité est très recherchée. Quelques enseignants ont utilisé cet argument. Ils avaient envie d'avoir une

classe, une relation plus approfondie dans le temps avec les parents, un travail qui peut se voir sur du long terme. L'affectation en poste définitif permet cela, contrairement à l'affectation en poste provisoire qui est modifiée tous les ans. Voici un extrait de l'entretien avec Anaïs.

H : c'est un choix d'enseigner en ZEP.

A : oui

H : tu peux nous expliquer un peu pourquoi ?

A : alors pourquoi. A la base c'est un choix au mouvement parce que de toute façon on y atterrit. Donc je me suis dit autant choisir où j'atterrissais. Autant essayer d'avoir un poste définitif pour pouvoir s'ancrer … au sein de l'équipe, auprès des parents pour avoir euh …des marques et sa propre classe pour pouvoir pérenniser le boulot en fait tout simplement.

Les enseignants ayant comme première intention d'enseigner en ZEP sont rares. Pourtant, les autres enseignants se résignent à en faire la demande car ils savent qu'ils seront nommés sur ces écoles dans tous les cas. Le fonctionnement des affectations positionne, quoiqu'il arrive, les enseignants débutants sur des postes en ZEP. Certains répondants subissent cette nomination et se retrouvent à travailler dans un endroit qu'ils n'auraient pas choisi et auraient souhaité éviter. D'autres décident d'en tirer parti en anticipant cette affectation par la demande d'écoles spécifiques, plus attractives selon eux pour de multiples raisons.

Les conditions d'enseignement en ZEP

Que les enseignants aient fait le choix ou non d'enseigner en ZEP, plusieurs d'entre eux parlent des conditions positives d'enseignement. Certains, lors des entretiens, comparent leur expérience en ZEP avec l'année précédente où ils étaient hors ZEP. Ils y voient davantage de moyens engendrant de meilleures conditions de travail. Ils abordent également la relation agréable avec les parents et les élèves. L'équipe pédagogie est un point soulevé dans plusieurs entretiens. Des enseignants évoquent la « *très bonne équipe* » dans l'école. Ce fut la raison pour laquelle Claudine a demandé à rester dans cette école définitivement. Selon elle, cette « *ambiance d'équipe* » ne dépend pas de la dénomination ZEP mais plutôt du premier directeur qu'elle a connu. Il avait une « *bonne aura* » et a établi la première équipe dont certains sont toujours en poste. Pour d'autres, le fait d'être dans des zones d'éducation prioritaire encourage les enseignants, l'équipe à être plus soudés. L'équipe est « *jeune et motivée* ». Le fait d'enseigner en ZEP augmente la possibilité d'être confronté à des problèmes de discipline, de violence, à des altercations avec les parents. Cela conduit les enseignants à être « *les uns avec*

les autres », à se « *protéger* », s'entraider pour faire face à ces difficultés. Plusieurs enseignants décrivent des situations où ils font appel à l'équipe en ce qui concerne le niveau de classe et les compétences travaillées. Eloïse développe particulièrement ce point dans son entretien. Elle est nouvelle sur le CE2 et souhaite avoir un temps de concertation avec ses collègues. Ces derniers ont déjà partagé avec elle du travail mais elle aimerait des temps d'échanges « *en face à face* » pour pouvoir faire le point sur les compétences à aborder durant cette année. Tessa, quand elle parle de la faisabilité des programmes, fait référence à une conversation avec les autres enseignants. Elle explique qu'ils sont « *tous à peu près d'accord* » pour positionner certaines leçons jugées difficiles en fin de période 5. La programmation des apprentissages peut se faire en équipe.

L'équipe peut aussi être une source de désaccord, ce qui a été le cas de plusieurs répondants même si ces derniers décrivent des situations singulières. Anne regrette que certains enseignants pensent qu'un bon élève « *de toute façon il s'en sortira partout* ». Elle a échangé sur ce sujet avec ses collègues. Elle-même est plus partisane de faire travailler chaque enfant à son niveau. Jacques est d'accord avec le fait que « *certains enseignants peuvent tirer un petit peu vers le bas* » quand on parle de l'adaptation des programmes. Il est pour réaliser l'intégralité des programmes pour permettre, entre autres, aux élèves en réussite d'avoir acquis toutes les compétences. D'autres enseignants ne le font pas et il le désapprouve. Enfin, l'équipe a été pour Mathilde un frein à sa volonté de proposer un passage anticipé à son élève perturbateur. De façon très régulière, en racontant ce qu'elle a tenté de mettre en place pour aider cet enfant, l'équipe a été un obstacle à ses solutions. Elle devait fournir « *des preuves* » de la réussite de l'enfant à la directrice, à l'équipe. Elle a soumis sa volonté d'un passage anticipé à l'équipe éducative « *qui [lui] a dit non* ». Elle revient plusieurs fois sur ce refus face à ses propositions. Elle parle de l'enfant, qui ne montrait rien, qui ne rentrait dans aucun contrat. Ce dernier ne donnait pas de trace écrite de sa réussite scolaire. Ainsi, Mathilde perçoit comme un échec le fait qu'elle n'ait rien mis en place pour lui. Selon elle, l'une des principales préoccupations que doivent avoir les enseignants en ZEP est la volonté de détecter des enfants à profils particuliers. Elle reproche à ses collègues d'être restés en surface concernant cet enfant. Ils n'ont vu que son comportement difficile. D'après Mathilde, ils n'ont pas cherché à savoir pourquoi ce comportement était ainsi. Elle pense qu'il faut « *gratter un peu* », que ça fait partie de « *notre boulot* ».

Les enseignants, lors de certains entretiens, signalent des effectifs réduits en ZEP. Cela peut être perçu comme une amélioration des conditions de travail. Mais ce n'est pas le cas cette année pour Clémence. Elle a un effectif très élevé (27 élèves de CE2). Pour elle, cette année,

cela fait partie des difficultés à enseigner en ZEP, au regard des problèmes qu'elle rencontre avec ses élèves (difficultés scolaires, de comportement, de violence). L'effectif trop élevé empêche l'enseignant d'accorder à chaque enfant le temps nécessaire.
Quelques enseignants parlent d'une valorisation salariale, sous la forme d'une prime de 100 euros versées aux enseignants travaillant en ZEP. Pour ces enseignants, cette prime fait partie des motivations pour travailler dans des établissements d'éducation prioritaire. Elle devrait augmenter, voire se doubler avec la nouvelle politique REP+.

Les enseignants soulignent plusieurs conditions positives d'enseignement en ZEP même s'il y a des réserves de quelques-uns en fonction des sujets. Enseigner en ZEP, pour les enseignants interrogés dans les entretiens, c'est bénéficier de moyens supplémentaires, d'une relation agréable avec l'équipe enseignante, les parents, les élèves, d'un effectif réduit dans la classe et d'une revalorisation salariale.

Une différence ZEP/Hors ZEP

Sur ce point également, les enseignants des entretiens ne se retrouvent pas autour d'une même conception du métier. Pour certains, l'enseignement en ZEP est le même que dans des écoles hors ZEP. Leur quotidien est similaire du point de vue de l'enseignement. Les enseignants ayant déjà enseigné dans des écoles hors ZEP comparent leurs deux expériences. Ils présentent les nouveaux apprentissages de la même façon, construisent leurs séances avec le même déroulé que lorsqu'ils étaient dans une école hors ZEP.
D'autres enseignants s'opposent à cet avis et perçoivent une différence importante entre ce qui est enseigné en ZEP et hors ZEP. Ils regrettent le fait que l'on passe plus de temps à faire de « *l'éducation à la vie en général* » que de l'enseignement. C'est une des raisons pour lesquelles certains expriment leur volonté de partir des écoles ZEP dès que possible.
Pour plusieurs enseignants, lorsqu'on enseigne en ZEP, on a l'impression de « *servir à quelque chose* », contrairement aux autres quartiers où « *on a l'impression que tout ce qu'on leur propose ils le savent déjà … ils l'ont vu à la maison* ». Alors que dans les zones d'éducation prioritaire, il ne se passe rien à la maison, en général. L'école est donc le lieu où l'on apporte vraiment du savoir aux enfants.

Il n'existe pas de consensus auprès des enseignants des entretiens pour définir le métier d'enseignant en ZEP et celui hors ZEP.

Discussion

Souvent nommés « quartiers difficiles », « établissements difficiles », les enseignants sont amenés à travailler dans les zones d'éducation prioritaire[136]. Esquieu (2008) s'interroge. « Peut-on encore parler d'un même métier ? ». Dans de nombreux ouvrages les auteurs (Moisan & Simon, 1997; Heurdier, 2008; Armand, 2011) argumentent en faveur ou non d'une même entité enseignante, regroupant les écoles de ZEP et celles hors ZEP. Plusieurs études (Moisan, 1998; Guillaume, 2001) ont interrogé les enseignants pour connaître leur avis. Les enseignants travaillant dans des écoles hors ZEP sont plus nombreux que leurs homologues en ZEP à affirmer que ce n'est pas le même métier[137]. Nous retrouvons chez nos répondants les mêmes avis divergents. Pour plusieurs d'entre eux, c'est un choix, contrairement à d'autres. Certains enseignants ne se prononcent pas aussi clairement. Face à la « fatalité » d'être nommés « *quoi qu'il arrive* » dans les écoles ZEP, découlant du système d'affectation, les enseignants interrogés font le choix de les demander pour privilégier la stabilité et bénéficier d'un poste définitif. Ils ont donc converti leur non-choix de départ en choix de rester (Kherroubi & Rochex, 2004), sachant qu'ils n'auront pas de poste ailleurs.

Pourquoi des enseignants ne demandent pas tous spontanément à travailler dans ces écoles ? « Le métier devient impossible » dit Guillaume (2001, p. 75). Les enseignants ne trouvent pas « les conditions de faire véritablement leur métier » (Kherroubi & Rochex, 2004, p. 169). Pour Heurdier (2008), le métier d'enseignant en ZEP n'est pas un métier différent mais il est plus exigeant, plus fatigant. Les enseignants de ZEP doivent être plus professionnels et ont besoin de « temps pour respirer » (ibid., p. 129). Plus exigeants, plus professionnels, mais aussi plus fatigués (ibid.), les enseignants de ZEP sont des enseignants comme les autres mais qui travaillent « dans des conditions particulièrement difficiles » (Charlot, 1998, p. 26). Ils sont considérés comme « plus créateurs pédagogiquement » (ibid.) que les autres avec un investissement considéré par le corps enseignant « comme une dimension absolument nécessaire du travail "en banlieue" » (Kherroubi & Rochex, 2004, p. 159). Certains enseignants lors des entretiens parlent de conditions meilleures, d'une revalorisation salariale[138], d'un effectif plus réduit.

---

[136] http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/lettre_juillet_1988.pdf (consulté le 21 juillet 2015)

[137] Enseigner en ZEP ne serait pas du tout le même métier qu'enseigner dans une école ordinaire pour 58% de ceux qui enseignent dans ces écoles ordinaires, contre 34% des enseignants de ZEP (Guillaume, 2001)

[138] Le doublement de l'indemnité d'exercice en éducation prioritaire a été précisé dans le bulletin officiel sur la refondation de l'éducation prioritaire http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80035 (consulté le 6 juin 2015)

Concernant l'effectif de classe, il faut savoir qu'il n'y a pas de seuil défini généralisé à toute la France fixant la taille maximale des classes (Piketty & Valdenaire, 2006; Monso, 2014).

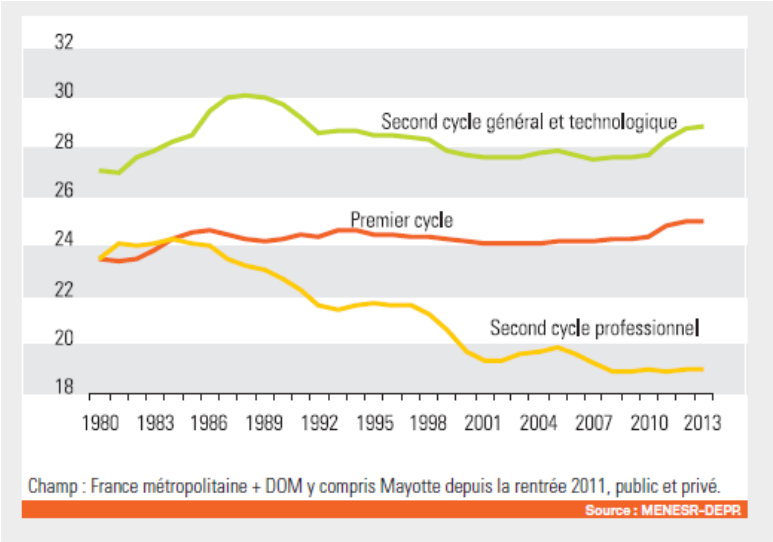


Figure 25 : Evolution du nombre moyen d'élèves par classe de 1980 à 2013

Nous retrouvons pourtant certaines données à travers le temps. Le premier graphe vient du document « L'état de l'école » de 2014[139]. Il indique l'évolution du nombre moyen d'élèves par classe de 1980 à 2013. Alors que ce nombre moyen était proche de quarante élèves par classe au début des années 1970, et de trente par classe pour les élèves de l'école élémentaire en 1960, elle avoisine aujourd'hui vingt-cinq élèves en maternelle et vingt-trois élèves en élémentaire. Ces chiffres sont ceux de toutes les écoles de France, quel que soit le milieu social.

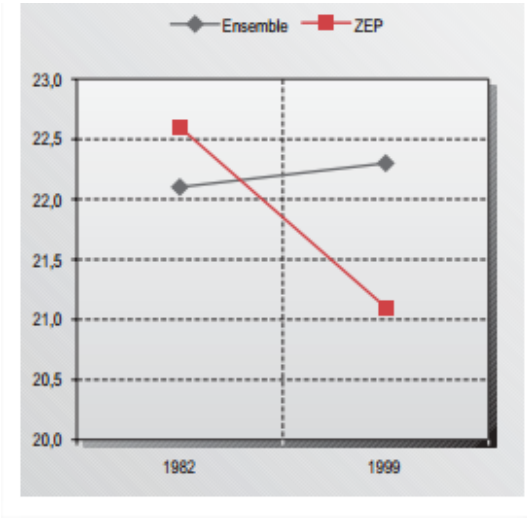


Figure 26 : Evolution du nombre moyen d'élèves par classe dans les écoles élémentaires

La taille des classes serait inférieure en ZEP (Piketty & Valdenaire, 2006; Monso, 2014) et l'écart entre le nombre d'élèves par classe en ZEP et hors ZEP tendrait à s'accentuer (Piketty & Valdenaire, 2006) comme nous pouvons l'observer sur le graphe de Moisan (2001, p. 19).

En 1982, le nombre moyen était de 22,1 élèves par classe dans l'intégralité des classes alors qu'il était de 22,6 en ZEP. En 1999, nous serions à 22,3 élèves par classe dans les écoles élémentaires et seulement 21,1 élèves dans les classes ZEP.

A plus long terme, Piketty et Valdenaire (2006) ont montré que cet écart continuait à s'accentuer. La différence de chiffres entre les auteurs montre que les données ont été recueillies sur des sources différentes et que ceux de Piketty et Valdenaire ont été calculés par les auteurs mêmes à partir des données d'une enquête du MEN-

[139] http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat24/95/5/DEPP_EE_2014_357955.pdf (consulté le 21 juillet 2015)

DEP. On observe néanmoins que l'écart entre l'effectif des classes de ZEP et celles hors ZEP[140] est loin du nombre cité par Monso (2014), où il parle de cinq élèves de moins par classe de ZEP. Ces chiffres, ainsi que la déclaration des enseignants selon laquelle les effectifs en ZEP sont inférieurs à ceux hors ZEP, sont donc à prendre avec méfiance. La déclaration de Clémence sur l'effectif important dans sa classe de ZEP est un constat du terrain à prendre en compte. Les chiffres théoriques ne se retrouvent pas forcément sur le terrain.

Quel que soit le milieu, 70% des enseignants reconnaissent qu' « être un éducateur fait partie des fonctions normales du métier » et 29% parlent du rôle de « travailleur social » (Guillaume, 1998, p. 2). C'est un point qui ressort comme problématique dans le discours d'Anne lorsqu'elle parle de la spécificité d'exercer en ZEP. Pourtant, au regard des résultats de l'étude de Guillaume (2001), il ne s'agit pas d'une spécificité propre au milieu.

Guillaume (2001) a remarqué que les enseignants de ZEP étaient généralement d'origine sociale plus modeste que ceux hors ZEP ce qui les rapprocherait socialement de leurs élèves et donc créerait une proximité plus importante entre l'enseignant, l'élève et sa famille. Cet investissement va même jusqu'à occuper le temps « d'après l'école » pour amener de l'aide extra-scolaire aux élèves ou aux parents (Kannapel et al., 2005, p. 19). Dans notre recherche, nous n'avons pas eu accès au milieu d'origine des enseignants. Nous ne pouvons pas nous prononcer sur ce point. Mais nos répondants citent comme condition positive d'exercice de leur métier en ZEP la relation positive avec les élèves et leurs familles. Leur investissement ressort également lorsqu'ils disent vouloir « *servir à quelque chose* ».

Le travail en équipe est prôné par les textes officiels[141] et apparaît comme très important dans le discours des enseignants de ZEP (Moisan, 1998) et particulièrement dans celui de plusieurs enseignants des entretiens. Dans la circulaire n°2003-133, le MEN (2003) fait le constat que le travail en équipe et la mutualisation des pratiques professionnelles sont « porteu[rs] de succès » dans les réseaux. Les enseignants de ZEP sont investis dans le travail en équipe (Kherroubi & Rochex, 2004), plus important que dans les autres écoles (Guillaume, 2001). Il est même considéré par certains auteurs comme indispensable (Moisan, 1998) en particulier dans l'accueil des nouveaux enseignants (Moisan & Simon, 1997). L'équipe est, pour certaines enseignantes des entretiens, l'un des critères motivant le choix de rester dans leur école en milieu défavorisé. Gaudreau (2011) reprend dans ses textes le rôle important du directeur, souligné par Claudine, et le soutien des pairs dont parlent Eloïse et Pauline. Plusieurs auteurs montrent l'effet du travail

[140] Annexe 3 page 13
[141] http://www.education.gouv.fr/cid76427/refonder-education-prioritaire.html et http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=89301 (consulté le 3 juillet 2015)

en équipe sur la réussite des élèves (MEN, 2003; Thélot, 2004; Archambault & Harnois, 2012). Pourtant, plusieurs répondants aux entretiens s'opposent aux idées de certains membres de l'équipe enseignante de leur école (Duru-Bellat & Piquée, 2004). Ils sont en désaccord sur le fait d'abaisser leur niveau d'exigence face au niveau globalement bas des élèves de l'école. Mathilde n'obtient pas l'accord de l'équipe sur l'orientation qu'elle souhaite proposer à un de ses élèves. Des enseignants ont du mal à parler de leur pratique, par crainte du jugement, par pudeur, ou par volonté de « préserver leurs secrets ». Les échanges se pratiqueraient principalement « entre collègues liés par la connivence et l'amitié » (Attali & Bressoux, 2002, p. 64). Le travail en équipe dépendrait donc des années, des individus et des affinités. L'ancienneté dans le métier serait-elle une variable qui opposerait nouveaux et anciens enseignants sur la « perception de leur métier » (Moisan & Simon, 1997, p. 58) ?

Charlot (1998) résume l'ensemble des avis divergents relevé ici autour du travail enseignant en ZEP en parlant d'un métier difficile nerveusement avec des situations d'exercice particulièrement dures qu'il contraste avec des conditions de travail « excitantes du point de vue professionnel » (ibid., p. 26).

8.1.2 La grande hétérogénéité au sein d'une même classe

Nous poursuivons notre étude autour de la connaissance de ce que les enseignants relèvent de leur métier enseignant particulièrement autour de la difficulté de gérer la grande hétérogénéité d'une classe. Les apports tirés du discours des enseignants autour de cette thématique seront appelés, dans la partie suivante, pour étudier le point de vue des enseignants sur les effets de cette grande hétérogénéité sur les EGRS.

Selon Sensevy (2011), il existe dans la classe des élèves « forts », des élèves « moyens » et des élèves « faibles ». Nous souhaitons ne pas « laisser dans l'ombre la diversité des élèves » (Losego, 2014, p. 7) car le quotidien de l'enseignant avec l'élève serait différent en fonction de la catégorie dans laquelle ce dernier se placerait. La première catégorie participerait à l'avancée du temps didactique alors que les derniers entreraient très peu dans cette avancée, uniquement pour formuler des erreurs que l'enseignant devra traiter. L'enseignant a tendance à adresser son enseignement aux élèves moyens (Sensevy, 2011).

Dans une classe, l'hétérogénéité scolaire, si elle n'est pas trop grande, « fait plus progresser les élèves faibles qu'elle ne ralentit les bons » (Thélot, 2004, p. 86). Monseur et Demeuse vont jusqu'à dire qu'elle ne porte pas préjudice « aux élites » (Monseur & Demeuse, 2001, p. 33). La mise en place de groupes de niveaux homogènes serait préjudiciable pour les élèves les plus faibles car ils accentueraient les écarts entre élèves en réussite et élèves en difficulté (Duru-

Bellat, 2003). Pour gérer cette hétérogénéité, Guillaume (2001) ainsi que le journal officiel[142] prônent la mise en place d'une pédagogie différenciée. Grâce à cette adaptation pédagogique, tous les élèves, « malgré leur diversité », pourraient acquérir le socle commun des indispensables (Thélot, 2004, p. 56). Différenciation ne veut pas dire individualisation car pour Butlen et al. (2002), le fait d'individualiser l'enseignement serait très néfaste pour les élèves. Face à l'hétérogénéité très forte que nous avons pu constater sur notre terrain, les enseignants réussissent-ils à différencier leur pédagogie sans tomber dans l'individualisation de l'enseignement ? Dans quelle mesure mettent-ils en place des groupes de niveaux, que Duru-Bellat et Suchaut déclarent comme potentiellement préjudiciable pour les élèves faibles ?

Nous pouvons nous questionner sur la réelle difficulté d'avoir, au sein d'une classe, une forte hétérogénéité. Pour répondre à cette question, il faut étudier la notion de zone proximale de développement (ZPD).

La ZPD est définie par Vygotsky (1980, p. 86) comme « those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state ». L'auteur présente deux types de développement. Le premier est le développement actuel de l'enfant c'est-à-dire l'ensemble de « things that children can do on their own » (ibid., p. 85). Le second est le développement potentiel qui définit un autre niveau de développement permettant de résoudre des problèmes auquel le développement actuel ne donne pas accès (Resweber, 2015). La distance entre ces deux types de développement est appelée ZPD (Vygotsky, 1980). L'élève va pouvoir avoir accès à des problèmes qu'il ne peut résoudre seul grâce à la coopération avec une personne experte. Il peut s'agir de situations de communication avec un adulte, ou d'une coopération avec les pairs (Mainardi, 2014). L'objectif de ces situations de coopération est de permettre à l'enfant « to appropriate adult structures » qui, une fois « internalized, becomes an integral part of the child's own reasoning » (Vygotsky, Hanfmann, & Vakar, 2012, p. 50). Cela revient à dire que l'homme se transforme au contact d'autrui (Resweber, 2015).

Or, Vygotsky (1980, p. 90) regrette que le « developmental processes do not coincide with learning processes ». Au sein de la classe, les objectifs des programmes scolaires définissent le développement potentiel (Taisson-Perdicakis, 2015) théorique des élèves qui se retrouvent confrontés à des apprentissages situés au-delà de leur développement potentiel réel, et donc inaccessibles pour eux malgré la médiation de l'adulte. Pour Resweber (2015), l'intervention

[142] Journal officiel de la république française. Mandature 2010-2015 – Séance du 13 septembre 2011. Les inégalités à l'école. Avis du Conseil économique, social et environnemental présenté par M. Xavier Nau, rapporteur au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication.

pédagogique doit permettre de tirer les élèves vers le haut en se basant sur leur développement potentiel réel, appelé également « niveau de compétences en sommeil ». Une dialectique s'instaure en classe entre développement actuel et développement potentiel (Taisson-Perdicakis, 2015) où l'élève doit fonctionner en rupture avec ce qu'il sait déjà et résoudre de nouveaux problèmes en coopération avec l'enseignant ou les pairs. Ces relations permettent à l'enfant de réguler sa conduite, en interprétant, entre autres, les relations de l'adulte à ses propres initiatives (Resweber, 2015). Pour Taisson-Perdicakis (2015, p. 136), l'efficacité de l'enseignement est « l'art de faire construire les connaissances par l'élève ». L'éducateur se doit d'expliciter au sujet la ZPD car celle-ci peut être source d'intérêt et de motivation chez l'élève (Resweber, 2015). Le travail avec un adulte ou un pair serait une solution à envisager pour éviter d'individualiser l'enseignement.

On projette donc dans une classe autant de développements actuels et potentiels qu'il y a d'élèves. Quelle est la distance entre les zones de chaque élève ? De façon récurrente dans la littérature, nous trouvons une classification des élèves en deux catégories : les élèves en difficulté scolaire et ceux en réussite scolaire. Nous pouvons penser qu'il existe une différence significative entre les zones actuelles des élèves en difficulté et des EGRS. Peut-être même que la ZPD d'un élève en difficulté est entièrement située dans le développement actuel d'un EGRS. Dans ce cas, l'enseignant ne peut pas proposer un même enseignement pour ces deux élèves. Car s'il situe la situation didactique dans la ZPD de l'élève en difficulté, cette situation didactique se retrouve dans le développement actuel de l'EGRS. Il n'y aura, pour ce dernier, aucun apprentissage et aucune acquisition de nouvelles structures. Mais si le choix de la situation didactique se fait par rapport à la ZPD d'un EGRS, elle peut à ce moment se retrouver en dehors de la ZPD d'un autre élève, dit en difficulté. Ce dernier ne sera pas en capacité de résoudre ces situations. On voit ici se profiler un problème complexe pour l'enseignant dans le choix des situations didactiques à proposer aux élèves. L'enseignant peut se retrouver dans l'incertitude quant à ce que l'élève sait (Rayou & Sensevy, 2014) et éprouver des difficultés à cerner la ZPD de chacun. Comment fera-t-il pour proposer un enseignement enrichissant pour tous les élèves d'une même classe d'âge ? Cette question nous intéresse particulièrement mais nous ne trouverons pas de réponses dans les déclarations des enseignants dans le questionnaire.

Au regard de la littérature, nous sommes parvenus au constat suivant : l'hétérogénéité des classes est présente dans toutes les écoles (Kaluszynski & Froment, 2000), mais elle est plus prégnante dans les ZEP qu'ailleurs (Chauveau, 2001; 2011). Comment les enseignants abordent ce problème de l'hétérogénéité au sein d'une même classe ? Que déclarent-ils de leurs pratiques pour y faire face ? Une partie du questionnaire était intégralement consacré à interroger les

enseignants sur leur façon de gérer l'hétérogénéité. Nous verrons dans un premier temps l'analyse de leurs déclarations. Puis nous nous intéresserons aux variables propres aux enseignants pouvant influencer leur façon de gérer l'hétérogénéité dans la classe. Notre étude est basée sur les réponses des enseignants. Nous sommes donc dans du déclaratif. Cette information ne sera pas rappelée à chaque résultat pour éviter trop de lourdeur dans l'écriture.

Résultats

Face à la différence de niveau scolaire entre les élèves d'une même classe d'âge, les enseignants peuvent avoir recours à différents dispositifs. Nous les avons interrogés dans le questionnaire sur la fréquence d'utilisation de tel ou tel dispositif lors de leur pratique de classe.

Les enseignants déclarent avoir recours au dispositif « groupe de niveaux ». Ils réalisent au sein de leur classe des regroupements d'élèves en fonction de leur réussite sur la compétence travaillée. 32,5% des enseignants disent y avoir souvent recours et 36,9% disent le faire très souvent. Ils disent adapter la progression des apprentissages en fonction du rythme de leurs élèves. Certains disent adapter parfois (39,5%), voire souvent (30,9%) sur le rythme de « ceux qui suivent ». Peu d'entre eux disent ne jamais le faire (10,6%) ou le faire très souvent (19%). D'autres disent adapter parfois (28%), voire souvent (36,5%) sur le rythme de « ceux qui ne suivent pas ». On a un pourcentage plus faible d'enseignants disant ne jamais adapter le rythme sur « ceux qui ne suivent pas » (8,5%).

En croisant différentes variables avec les réponses des enseignants concernant leur gestion de l'hétérogénéité, il ressort des variables agissant significativement sur cette gestion. Cette étude de l'influence de caractéristiques des enseignants permet de tracer les contours d'un profil d'enseignant en fonction de sa façon de gérer l'hétérogénéité dans sa classe.

Sur de nombreux points, la variable genre n'influence pas la gestion de l'hétérogénéité. Elle est significative uniquement sur deux points. De façon très significative, les femmes déclarent avoir recours très souvent aux groupes de niveaux alors que les hommes disent utiliser ce dispositif parfois.

Êtes-vous :	**Une femme**			**Un homme**			**Total**	
Faire des groupes de niveaux	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
Souvent	467	82,9%		96	17,1%		**563**	**100%**
Jamais	48	81,4%		11	18,6%		**59**	**100%**
Très souvent	**550**	**86,8%**	**+TS**	84	13,2%	-TS	**634**	**100%**
Parfois	363	76,9%	-TS	**109**	**23,1%**	**+TS**	**472**	**100%**
Total	**1428**	**82,6%**		**300**	**17,4%**		**1728**	

Réponses effectives : 1728 Non-répons(s) : 30 Taux de réponse : 98,3%
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 18,39 ; ddl = 3,00 (La relation est très significative)

Figure 27 : Relation genre/faire des groupes de niveaux

L'âge n'est pas une variable agissant sur la gestion de l'hétérogénéité au sein de la classe. Elle n'est significative que lorsque les enseignants plus âgés déclarent adapter rarement la progression sur ceux qui ne suivent pas, ce que ne disent pas les très jeunes enseignants.

Le type de poste occupé par les enseignants est davantage significatif sur les pratiques de gestion d'hétérogénéité. Les enseignants en poste définitif ont très souvent recours aux groupes de niveaux alors que les autres disent les utiliser parfois. Les enseignants en poste provisoire adaptent davantage la progression des apprentissages sur le rythme de ceux qui ne suivent pas. Les enseignants en poste définitif s'adaptent très souvent au rythme de ceux qui suivent. Ils déclarent aussi avoir très souvent des objectifs différents pour les élèves d'une même classe, ce que les enseignants sur poste provisoire n'ont jamais.

Êtes-vous :	**Sur un poste provisoire**			**Sur un poste définitif**			**Total**	
Faire des groupes de niveaux	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
Souvent	78	13,9%		485	86,1%		**563**	**100%**
Jamais	11	18,6%		48	81,4%		**59**	**100%**
Très souvent	64	10,1%		**570**	**89,9%**	**+TS**	**634**	**100%**
Parfois	**82**	**17,4%**	**+TS**	390	82,6%	-TS	**472**	**100%**
Total	**235**	**13,6%**		**1493**	**86,4%**		**1728**	

Réponses effectives : 1728 Non-réponse(s) : 30 Taux de réponse : 98,3%
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 13,66 ; ddl = 3,00 (La relation est très significative)

Figure 28 : Relation type de poste / groupes de niveaux

Concernant la gestion de l'hétérogénéité des classes, de façon très significative, les enseignants entre seize et vingt-quatre ans d'ancienneté déclarent ne jamais adapter la progression de leur séance sur le rythme des élèves qui ne suivent pas. Les enseignants entre un et six ans d'ancienneté disent le faire souvent de façon très significative.

Adapter la progression sur ceux qui ne suivent pas :	**Souvent**			**Jamais**			**Très souvent**			**Parfois**			**Total**	
Ancienneté dans le métier	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	**Eff**	**%Rép**
1-3	**83**	**46,4%**	**+TS**	10	5,6%	-PS	42	23,5%		44	24,6%		**179**	**100%**
4-6	**175**	**44,1%**	**+TS**	23	5,8%	-S	105	26,4%		94	23,7%	-S	**397**	**100%**
7-9	117	35,2%		21	6,3%	-PS	86	25,9%		108	32,5%	+S	**332**	**100%**
10-12	91	32,9%		22	7,9%		75	27,1%		**89**	**32,1%**	**+PS**	**277**	**100%**
13-15	45	32,1%		13	9,3%		39	27,9¨%		43	30,7%		**140**	**100%**
16-18	23	33,8%		**14**	**20,6%**	**+TS**	20	29,4%		11	16,2%	-S	**68**	**100%**
19-21	20	26%	-S	**15**	**19,5%**	**+TS**	25	32,5%		17	22,1%		**77**	**100%**
22-24	9	18,4%	-TS	**10**	**20,4%**	**+TS**	12	24,5%		18	36,7%		**49**	**100%**
25-27	11	32,4%		1	2,9%		**13**	**38,2%**	**+PS**	9	26,5%		**34**	**100%**
28-30	11	24,4%	-PS	6	13,3%		15	33,3%		13	28,9%		**45**	**100%**
31-33	10	33,3%		**6**	**20%**	**+S**	8	26,7%		6	20%		**30**	**100%**
34-36	7	38,9%		1	5,6%		¨6	33,3%		4	22,2%		**18**	**100%**
37-39	3	25%		0	0%		1	8,3%	-PS	**8**	**66,7%**	**+TS**	**12**	**100%**
40-42	2	50%		0	0%		0	0%		2	50%		**4**	**100%**
Total	**607**	**36,5%**		**142**	**8,5%**		**447**	**26,9%**		**466**	**28%**		**1662**	

Réponses effectives : 1662 Non-réponse(s) : 59 Taux de réponse : 96,6%
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 97,90 ; ddl = 39,00 (La relation est très significative)

Figure 29 : Relation ancienneté dans le métier / adapter la progression sur ceux qui ne suivent pas

On retrouve une différence significative à partir de vingt-cinq ans d'ancienneté quant à la gestion de l'hétérogénéité. Les enseignants de vingt-cinq à trente ans d'ancienneté et de trente-

quatre à trente-six ans d'ancienneté disent de façon très significative ne jamais annuler une séance au profit des mathématiques et du français. Les enseignants de un à six ans d'ancienneté disent le faire souvent, voire très souvent.

Annuler une séance au profit des mathématiques et du français	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
Ancienneté dans le métier	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép
1-3	60	33,1%	+TS	34	18,8%		18	9,9%		69	38,1%	-PS	181	100%
4-6	92	23%		77	19,2%		63	15,8%	+TS	168	42%		400	100%
7-9	80	24,2%		57	17,2%	-PS	46	13,9%		148	44,7%		331	100%
10-12	71	25,6%		47	17%	-PS	34	12,3%		125	45,1%		277	100%
13-15	29	20,3%		33	23,1%		15	10,5%		66	46,2%		143	100%
16-18	17	25%		15	22,1%		7	10,3%		29	42,6%		68	100%
19-21	12	15,6%	-PS	15	19,5%		6	7,8%		44	57,1%	+S	77	100%
22-24	12	23,1%		15	28,8%	+PS	2	3,8%	-PS	23	44,2%		52	100%
25-27	5	13,9%		13	36,1%	+S	2	5,6%		16	44,4%		36	100%
28-30	2	4%	-TS	17	34%	+S	4	8%		27	54%	+PS	50	100%
31-33	9	33,3%		7	25,9%		1	3,7%		10	37%		27	100%
34-36	4	21,1%		10	52,6%	+TS	2	10,5%		3	15,8%	-S	19	100%
37-39	0	0%	-S	5	38,5%	+PS	2	15,4%		6	46,2%		13	100%
40-42	0	0%		1	25%		0	0%		3	75%		4	100%
Total	393	23,4%		346	20,6%		202	12%		737	43,9%		1678	

Réponses effectives : 1678 Non-réponse(s) : 43 Taux de réponse : 97,5%
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 77,96 ; ddl = 39,00 (La relation est très significative)

Figure 30 : Relation ancienneté dans le métier/annuler une séance au profit des mathématiques et du français

De façon significative, les enseignants qui ont entre treize et vingt-quatre ans d'ancienneté sur l'école disent ne jamais adapter la progression sur le rythme de ceux qui ne suivent pas. Les enseignants nouveaux sur une école (entre un et six ans) disent revoir souvent, voire très souvent, à la baisse les objectifs de la séance.

La gestion de l'hétérogénéité des classes est-elle différente en fonction de l'âge des élèves ? On voit se dégager une tendance concernant l'utilisation des groupes de niveaux pour gérer l'hétérogénéité de la classe. De façon significative, les enseignants de CE2, CM1 et CM2 disent parfois utiliser ce moyen (voire jamais pour une part très significative d'enseignants de CM2) alors que les enseignants de CP et de CE1 disent l'utiliser très souvent.

Faire des groupes de niveaux :	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
Niveau de classe	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép
CM2	83	32,3%		18	7%	+TS	66	25,7%	-TS	90	35%	+TS	257	100%
CE1	101	37%		9	3,3%		107	39,2%	+S	56	20,5%	-TS	273	100%
CM1	67	35,6%		7	3,7%		51	27,1%	-S	63	33,5%	+S	188	100%
CP	104	36,4%		4	1,4%	-S	131	45,8%	+TS	47	16,4%	-TS	286	100%
CE2	79	35,1%		6	2,7%		59	26,2%	-TS	81	36%	+TS	225	100%
Total	434	35,3%		44	3,6%		414	33,7%		337	27,4%		1229	

Réponses effectives : 1229 Non-réponse(s) : 492 Taux de réponse : 71,4%
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 71,07 ; ddl = 12,00 (La relation est très significative)

Figure 31 : Relation niveau de la classe/faire des groupes de niveaux

Les enseignants des petites classes déclarent également avoir des objectifs différents pour chaque élève de la classe, font des groupes de niveaux et peuvent parfois arrêter une séance face à l'incompréhension de certains élèves.

Faire des groupes de niveaux :	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
Niveau de classe	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	**Eff**	**%Rép**
Enseignants de petites classes (CP, CE1)	205	36,7%		13	2,3%	-S	**238**	**42,6%**	**+TS**	103	18,4%	-TS	**559**	**100%**
Enseignants de grandes classes (CE2, CM1, CM2)	229	34,2%		**31**	**4,6%**	**+S**	176	26,3%	-TS	**234**	**34,9%**	**+TS**	**670**	**100%**
Total	**434**	**35,3%**		**44**	**3,6%**		**414**	**33,7%**		**337**	**27,4%**		**1229**	

Réponses effectives : 1229 Non-réponse(s) : 492 Taux de réponse : 71,4 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 59,36 ; ddl = 3,00 (La relation est très significative)

Figure 32 : Relation niveaux de classe/faire des groupes de niveaux

Avoir des objectifs différents	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
Niveau de classe	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	**Eff**	**%Rép**
Enseignants de petites classes (CP, CE1)	233	42,2%		21	3,8%		**192**	**34,8%**	**+TS**	106	19,2%	-TS	**552**	**100%**
Enseignants de grandes classes (CE2, CM1, CM2)	291	43,6%		31	4,6%		167	25%	-TS	**179**	**26,8%**	**+TS**	**668**	**100%**
Total	**524**	**43%**		**52**	**4,3%**		**359**	**29,4%**		**285**	**23,4%**		**1220**	

Réponses effectives : 1220 Non-réponse(s) : 501 Taux de réponse : 70,9 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 17,91 ; ddl = 3,00 (La relation est très significative)

Figure 33 : Relation niveaux de classe/avoir des objectifs différents

Lorsque l'on observe les différentes réponses des enseignants au problème de l'hétérogénéité des classes, l'influence du nombre d'années passées sur un niveau ne ressort pas de façon significative. On notera quelques points ayant attiré notre attention. Les enseignants de seize à vingt-cinq ans d'ancienneté sur un niveau disent de façon très significative adapter très souvent la progression de l'apprentissage sur le rythme de ceux qui suivent. Pour faire face à la difficulté de certains élèves, les réponses des enseignants évoluent en fonction de leur ancienneté sur le niveau. De façon significative, les enseignants débutant sur un niveau disent ne pas finir régulièrement les séances prévues. Cette réponse évolue. Après dix années sur un niveau, les enseignants déclarent ne jamais se retrouver dans cette situation ou s'y retrouver parfois.

Ne pas finir la séance prévue	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
Ancienneté sur le niveau	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	**Eff**	**%Rép**
1 à 5 ans	**333**	**28,6%**	**+S**	140	12%		133	11,4%	+PS	559	48%	-S	**1165**	**100%**
6 à 10 ans	89	25,9%		46	13,4%		34	9,9%		174	50,7%		**343**	**100%**
11 à 15 ans	17	16%	-TS	16	15,1%		6	5,7%	-PS	**67**	**63,2%**	**+TS**	**106**	**100%**
16 à 20 ans	13	27,1%		**11**	**22,9%**	**+S**	2	4,2%	-PS	22	45,8%		**48**	**100%**
21 à 25 ans	1	8,3%	-PS	0	0%		1	8,3%		**10**	**83,3%**	**+S**	**12**	**100%**
26 à 30 ans	2	28,6%		2	28,6%		1	14,3%		2	28,6%		**7**	**100%**
31 à 35 ans	2	50%		0	0%		0	0%		2	50%		**4**	**100%**
Total	**457**	**27,1%**		**215**	**12,8%**		**177**	**10,5%**		**836**	**49,6%**		**1685**	

Réponses effectives : 1685 Non-réponse(s) : 36 Taux de réponse : 97,9 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 30,58 ; ddl = 18,00 (La relation est très significative)

Figure 34 : Relation ancienneté sur un niveau/ne pas finir la séance

Discussion

Les enseignants du questionnaire signalent des fréquences différentes de pratiques pédagogiques pour gérer l'hétérogénéité importante de leur classe. Ils positionnent leurs

pratiques sur une échelle allant de « jamais » à « très souvent ». L'hétérogénéité très forte des écoles ZEP dont parle Chauveau (2001) est relevée par des enseignantes interrogées lors des entretiens, décrivant leur cours simple comme des triples niveaux[143]. Dans un même milieu social, les enseignants relèvent des pratiques différentes. Quelles sont les variables pouvant justifier de ces différentes pratiques ?

Le genre est peu influent sur les déclarations autour de la gestion de l'hétérogénéité d'une classe.

Pour Butlen et al. (2002), il n'y a pas de différences de pratiques entre les débutants et les autres enseignants de ZEP. Cela s'expliquerait par les nombreuses contraintes pesant sur ces enseignants, les poussant à uniformiser leurs pratiques sur « *celles qui fonctionnent* ». Pourtant, nos résultats montrent plusieurs différences pour gérer l'hétérogénéité d'une classe. Il existerait des tranches d'âges où l'on verrait des différences significatives dans les déclarations autour des pratiques de classe. Pour Esquieu (2008), les professeurs des écoles les plus à l'aise pour s'adapter au niveau de leurs élèves ont moins de cinq ans ou plus de vingt ans d'ancienneté. Cette affirmation ressort partiellement dans nos résultats, avec des enseignants dans la tranche « un à six ans d'ancienneté » déclarant adapter le niveau aux élèves les plus faibles. Mais les enseignants de plus de vingt ans d'ancienneté déclarent significativement ne pas le faire.

De nombreux points ressortent significativement en fonction du niveau de classe. Les enseignants ne déclarent pas la même gestion de l'hétérogénéité, la discipline et la présence d'EGRS qu'ils soient en CP, CE1 ou encore en CM2.

Certaines classes sont déclarées dans la littérature (Esquieu, 2008) comme plus délicates que les autres. Il s'agirait des classes de CP, CE1 et CM2. Ces classes sont des classes charnières où l'initiation à la lecture, à la production d'écrits ou encore au calcul pour les deux premières prennent une place fondamentale dans la future scolarité de l'élève. La classe de CM2 est celle qui clôture le cycle des approfondissements mais aussi l'enseignement à l'école élémentaire. Ces niveaux peuvent se révéler plus difficiles quant à la gestion de l'hétérogénéité, comme nous avons pu le montrer par nos résultats, particulièrement dans l'utilisation des groupes de niveaux.

Par l'analyse de nos résultats, nous pourrions faire ressortir deux profils d'enseignants. Notre premier profil concernerait les enseignants des petites classes (CP, CE1), qui se focalisent davantage sur le français et les mathématiques, renonçant à faire certaines parties du programme (Duru-Bellat & Piquée, 2004). Ils proposent un enseignement plus adapté à l'élève, en ayant des objectifs différents pour chacun d'eux, et pouvant arrêter une séance face à

[143] Une enseignante de CE1 dit avoir une classe avec des élèves ayant un niveau de la GS de maternelle au CE1.

l'incompréhension d'une majorité. Nous nous demandons ici si les enseignants sont davantage dans l'individualisation que dans la personnalisation, contrairement aux préconisations de plusieurs auteurs (Butlen et al., 2002; Kherroubi & Rochex, 2004; Armand, 2011; Laparra, 2012) mais nous ne pouvons, avec les résultats obtenus, affirmer l'un ou l'autre. Le second profil serait les enseignants des grandes classes (CE2, CM1, CM2), qui paraissent plus « *suivre leur emploi du temps* » en donnant autant de valeur à toutes les disciplines. Leur enseignement est davantage généralisé avec un même objectif et les mêmes ambitions pour tous (MEN, 1999; 2003).

8.1.3 La grande difficulté scolaire

Dans cette partie, il s'agit d'approfondir les déclarations des enseignants autour de la gestion de la grande difficulté scolaire. Cette thématique fait partie des trois principalement citées quand les enseignants sont interrogés sur la spécificité d'être enseignant en ZEP. Après l'étude de leur déclaration autour de cette thématique d'un point de vue général, nous étudierons leurs avis quant à l'influence de la grande difficulté scolaire sur le quotidien des EGRS. Cela sera présenté dans un chapitre ultérieur.

Pour Potvin et Rousseau (1993, p. 133), « la relation maître-élève est plus négative lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté scolaire que lorsqu'il s'agit d'élèves ordinaires ». Les difficultés de certains élèves ont un réel effet sur leur quotidien, en particulier dans la relation qui les lie à leur enseignant. Mais il y a également un effet sur les apprentissages. Pour Sensevy (2011), les élèves en difficulté sont « hors-jeu » c'est-à-dire qu'ils sont exclus du processus didactique. Pour ces élèves, « le contrat didactique devient obscur, le milieu des mises en situation quasi impénétrable, et les jeux d'apprentissage dépourvus de sens » (ibid., p. 176). La distance est alors trop grande entre la position de l'élève et celle attendue au sein de la classe.

Le regard des parents est également différent face à leur propre enfant en difficulté scolaire. Ils ont tendance à « dédramatiser [et] banaliser » (Tazouti, 2002, p. 107) l'échec. Ils optent pour un « enseignement direct » sous forme de répétitions de l'information sans stimuler la rechercher personnelle (ibid.).

Thélot (2004) prône une « personnalisation » des apprentissages pour permettre à tous les élèves de maîtriser le « socle commun des indispensables » (ibid., p. 51). Cette personnalisation doit prendre effet tant au niveau des pratiques pédagogiques, des besoins spécifiques des élèves, que du temps scolaire, du temps d'apprentissage de chacun. Mais le risque est grand de confondre personnalisation et individualisation. Plusieurs auteurs (Butlen et al., 2002; Kherroubi & Rochex, 2004; Armand, 2011; Laparra, 2012) mettent en garde contre les dangers

de l'individualisation. L'individualisation diminue considérablement les moments collectifs d'institutionnalisation (Butlen et al., 2002).

Pour permettre aux élèves de réussir, certains enseignants font le choix de découper l'activité en « micro-tâches » (Laparra, 2012, p. 54), en simplifiant et aplanissant au maximum les difficultés. L'étayage y est en général très important, avec une évaluation systématiquement positive (Butlen et al., 2002). Deux reproches sont à faire en ce qui concerne cette adaptation pédagogique. La première est que « les maîtres comme les élèves donnent et se donnent peut-être ainsi l'impression de réussir les uns à enseigner, les autres à apprendre » (ibid., p. 45) alors qu'il n'y a aucun apprentissage réel. Le deuxième risque est que les enseignants, par ce choix, sous estiment les capacités d'apprentissage des élèves.

Que déclarent les enseignants quant à leurs choix pédagogiques pour gérer la grande difficulté scolaire de certains élèves ? Cela fut l'objet de la deuxième partie du questionnaire. Nous allons étudier, dans un premier temps, la fréquence déclarée de certains comportements chez les enseignants pour gérer cette difficulté. Puis nous étudierons pourquoi, pour un même milieu social, il existe une différence de gestions entre enseignants, en analysant les variables significatives. Enfin, lors des entretiens, le thème de la grande difficulté scolaire a été abordé. Nous étudierons les dires des enseignants sur ce sujet.

Résultats

Le point de vue des enseignants ayant répondu au questionnaire.

Pour gérer les élèves en grand retard scolaire, une majorité d'enseignants (50,5%) dit revoir à la baisse les objectifs d'une séance. Ils déclarent (pour 49,6% d'entre eux) ne pas toujours finir la séance prévue. Les écarts de niveau scolaire poussent les enseignants à avoir souvent (41%), voire très souvent (33,4%) des objectifs différents pour les élèves d'une même classe. Les enseignants disent parfois (43,9%) avoir recours à la suppression d'une séance telle que les arts visuels, les sciences, le sport ou l'anglais, au profit du français et des mathématiques. Une grande majorité (64%) déclare arrêter parfois une séance en cours face à l'incompréhension d'une majorité des élèves. On remarque ici que très peu d'enseignants disent avoir recours souvent (7,1%), voire très souvent (1,8%) à cette alternative.

De façon significative, pour faire face aux élèves en grande difficulté scolaire, les femmes déclarent avoir plus souvent que les hommes des objectifs différents en fonction des élèves.

Êtes-vous :	Une femme			Un homme			Total	
Avoir des objectifs différents en fonction des élèves	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
Souvent	**597**	**84,7%**	**+S**	108	15,3%	-S	**705**	**100%**
Jamais	47	74,6%	-PS	16	25,4%	+PS	**63**	**100%**
Très souvent	486	83,5%		96	16,5%		**582**	**100%**
Parfois	293	78,1%	-S	**82**	**21,9%**	**+S**	**375**	**100%**
Total	**1423**	**82,5%**		**302**	**17,5%**		**1725**	

Réponses effectives : 1725 Non-réponse(s) : 33 Taux de réponse : 98,1%
P-value = 0,02 ; Khi2 = 10,40 ; ddl = 3,00 (La relation est significative)

Figure 35 : Relation genre/avoir des objectifs différents

Face à la difficulté scolaire de certains élèves, on peut souligner la tendance, même peu significative, des jeunes enseignants à déclarer très souvent ne pas finir la séance prévue.

Êtes-vous :	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
Période	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
1975-1979	100	25,7%		45	11,6%		48	12,3		196	50,4%		**389**	**100%**
1945-1949	1	100%	+PS	0	0%		0	0%		0	0%		**1**	**100%**
1980-1984	136	30,4%	+PS	53	11,8%		**58**	**12,9%**	**+S**	201	44,9%	-S	**448**	**100%**
1970-1974	65	26,1%		26	10,4%		25	10%		133	53,4%		**249**	**100%**
1985-1989	66	30,3%		29	13,3%		23	10,6%		100	45,9%		**218**	**100%**
1950-1954	5	22,7%		**6**	**27,3%**	**+S**	0	0%	-PS	11	50%		**22**	**100%**
1965-1969	45	28%		26	16,1%		9	5,6%	-S	81	50,3%		**161**	**100%**
1955-1959	17	23,9%		10	14,1%		6	8,5%		38	53,5%		**71**	**100%**
1990-1994	1	20%		1	20%		0	0%		3	60%		**5**	**100%**
1960-1964	21	17,4%	-S	19	15,7%		8	6,6%	-PS	**73**	**60,3%**	**+S**	**121**	**100%**
Total	**457**	**27,1%**		**215**	**12,8%**		**177**	**10,5%**		**836**	**49,6%**		**1685**	

Réponses effectives : 1685 Non-réponse(s) : 35 Taux de réponse : 98%
P-value = 0,09 ; Khi2 = 37,43 ; ddl = 27,00 (La relation est peu significative)

Figure 36 : Relation âge/ne pas finir la séance prévue

Les enseignants de la tranche d'âge 1960-1975 déclarent avoir des objectifs différents pour les élèves d'une même classe. Ce sont les enseignants les plus âgés qui déclarent très significativement ne jamais annuler une séance (art visuel, sciences …) au profit du français et des mathématiques alors que les jeunes enseignants disent le faire très souvent.

Le cas particulier des classes de CP et de CM2, débutant et clôturant l'école élémentaire, ressort régulièrement de façon significative dans cette thématique. Les enseignants de CM2 disent souvent ne pas finir une séance prévue face à la difficulté de certains élèves alors que les enseignants de CP disent le faire parfois.

Les enseignants des grandes classes déclarent ne jamais arrêter une séance en cours, ne pas annuler une séance au profit des mathématiques et du français. Leur enseignement est plus généralisé avec un seul et même objectif pour tous.

Ne pas faire une séance au profit des mathématiques et du français	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
Niveau de classe	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	**Eff**	**%Rép**
Enseignants de petites classes (CP, CE1)	145	26,1%		87	15,7%	-TS	74	13,3%		249	44,9%		555	**100%**
Enseignants de grandes classes (CE2, CM1, CM2)	156	23,2%		**147**	**21,9%**	**+TS**	85	12,6%		284	42,3%		672	**100%**
Total	**301**	**24,5%**		**234**	**19,1%**		**159**	**13%**		**533**	**43,4%**		**1227**	

Réponses effectives : 1227 Non-réponse(s) : 494 Taux de réponse : 71,3 %
P-value = 0,05 ; Khi2 = 7,76 ; ddl = 3,00 (La relation est peu significative)

Figure 37 : Relation niveaux de classe/Ne pas faire une séance au profit des mathématiques et du français

Pour faire face à la difficulté de certains élèves, plus de la moitié des enseignants déclare revoir à la baisse les objectifs d'une séance. Ils précisent également ne pas toujours finir la séance prévue, même si cette attitude se retrouve plus fréquemment chez les jeunes enseignants. Il y a donc une différence importante entre ce qui a été prévu pour une séance et ce qui sera effectivement réalisé. Une des solutions apportée serait un type de différenciation, plus présent chez les femmes, consistant à avoir des objectifs différents en fonction des élèves de la classe.

L'avis des enseignants interrogés en entretien

Jacques résume la pensée des enseignants sur la grande difficulté scolaire des élèves de leurs classes. « *Il n'y a pas de classes homogènes, il n'y a que des classes hétérogènes* ».
Plusieurs d'entre eux abordent le sujet de la difficulté scolaire. Chacun précise ce qu'il entend par ce terme et les solutions qu'il tente de mettre en place. Emeric raconte la difficulté à mettre ses élèves au travail : « *difficultés, concentration, attention et puis … ils n'ont pas envie* ». Pour les élèves de Clémence, « *en grande difficulté dans la classe* », cette dernière essaye d'adapter le travail, en leur laissant plus de temps pour faire les activités et en rendant certaines tâches plus faciles. Anne regrette de devoir « *revoir à la baisse ses attentes, beaucoup* ». Pour elle, c'est l'une des principales difficultés de la ZEP. Elle n'arrivera pas à faire un programme de CM1 « *comme dans des écoles euh … basiques …* ». Elle donne l'exemple de la géométrie pour mesurer le temps d'acquisition d'une nouvelle compétence pour les élèves d'une même classe.

> *A : pour les, notamment là je suis, je pense à ce que j'ai fait ce matin en géométrie c'est un peu l'horreur parce que il y en a qui captent de suite … et il y en a qui comprennent pas même au bout de huit séances donc euh …*
>
> *H : oui*
>
> *A : c'est ça c'est c'est très compliqué à gérer. Mais par exemple ce matin, euh pour le groupe des forts, donc on était sur les tracés d'angles droits, euh ils ont déjà fait un carré alors que les autres ils en sont que au tracé d'angles droits.*

Pour Pauline, la question de l'acquisition de la lecture est importante dans sa classe de CE1. Elle dit avoir fait les trois premières semaines un travail de CP. Puis, en adaptant les supports au niveau des élèves, elle a pu proposer du travail de CE1 à toute la classe. Les attentes n'étaient pas les mêmes pour tous, la réalisation de l'exercice pouvait diverger d'un élève à l'autre. Les tâches de réalisation (découper, coller, relier) étaient enlevées pour des élèves en difficulté, évitant ainsi une surcharge cognitive. Elle explique le handicap pour un enfant de ne pas maîtriser la lecture. Ce manque lui porte préjudice dans tous les domaines (mathématiques, lecture de consignes quelconques, …).

> *P : Tandis qu'un autre il va peut-être savoir ce qu'est un synonyme les mots copains mais il ne sait pas lire donc il va rencontrer l'obstacle de la lecture au niveau de l'exercice. Donc c'est un, une boule de neige en fait. C'est-à-dire que celui qui ne sait pas lire et bien il va rencontrer un problème en mathématiques aussi pour la consigne, ou pour l'écriture des chiffres en lettres ça va être voilà. Donc c'est compliqué.*

Le problème de la lecture se retrouve dans les discours de plusieurs enseignants travaillant en cycle 3 (CE2, CM1, CM2). Dans l'école de certains répondants, « *l'hétérogénéité des classes elle est encore pire qu'ailleurs* ». Les enseignants racontent l'histoire d'élèves arrivant en CE2 avec un niveau maternelle car ils n'ont pas été scolarisés avant. D'autres élèves sont non lecteurs en CM2. D'autres proviennent de la communauté turque et « *ont beaucoup de problèmes au niveau du français et du vocabulaire* » car ils ne maîtrisent pas la langue. Pour certains de ces élèves, les enseignants travaillent avec des fichiers de CP, pour d'autres avec des outils de CE1 même si les élèves sont scolarisés en CM1 ou en CM2. Les enseignants travaillent avec eux quand le reste de la classe est en autonomie. Pour les autres enfin, ceux qui travaillent sur des compétences de CM1, les enseignants disent différencier la difficulté, les aides qu'ils peuvent apporter.

Certains enseignants avouent ne pas avoir « *tout le temps le temps de préparer* » et s'avouent en échec sur la différenciation. Ils présentent des classes au départ définies par des niveaux simples (CP, CE1, …) pouvant aller du double au quintuple niveau. « *Je trouve que ça c'est difficile* ».

La gestion de l'hétérogénéité des classes, par la présence d'élèves en grande difficulté scolaire, est un réel obstacle que rencontrent de nombreux enseignants. Les profils d'enfants dans une même classe d'âge sont variés. Leur niveau scolaire aussi. Le temps de préparation est abordé, l'organisation au sein de la classe difficile à trouver. De façon générale, les enseignants

interrogés ne sont pas satisfaits de ce qu'ils font et s'interrogent encore sur ce point. Lors des entretiens, ils abordent l'aspect concret des situations mises en place. La différenciation s'organise ici sur le temps accordé pour réaliser une même tâche, ou sur la difficulté de cette tâche, pouvant varier d'un élève à l'autre. Il est question également de revoir leurs exigences à la baisse.

Discussion

A nouveau, nous retrouvons le profil d'enseignants de petites classes et de grandes classes. Les enseignants des grandes classes révèlent plus souvent un enseignement généralisé avec un seul objectif pour tous, malgré la grande difficulté de certains élèves. Les déclarations des enseignants affirmant de pas finir la séance prévue face aux difficultés de certains élèves interrogent la faisabilité des programmes en ZEP (Duru-Bellat & Piquée, 2004). Nous développerons ce point dans le chapitre autour du quotidien des EGRS au regard de la difficulté scolaire de certains élèves.

Durant les entretiens, le constat est clair. Le niveau scolaire est faible, voire très faible. Le niveau scolaire n'est pas le seul à être bas. Les enseignants parlent des difficultés des élèves du point de vue méthodologique : techniques de travail, concentration, mise au travail. Ces élèves « se distinguent des élèves hors ZEP par leur niveau scolaire faible et par leur peu de préparation et de motivation pour le travail scolaire » (Kherroubi & Rochex, 2004, p. 169). Le constat d'un niveau très faible est établi par les enseignants principalement la première année. Les interrogés précisent qu'avec les années, ils n'évaluent plus leur classe de façon objective mais en comparaison des années précédentes. Le danger est alors d'évaluer la réussite de certains élèves au regard du niveau global faible de la classe et non d'un point de vue objectif.

La difficulté scolaire est « probablement […] la préoccupation la plus importante de l'institution scolaire » (Desombre, et al., 2011, p. 6). Nous retrouvons ce thème dans tous les entretiens de nos enseignants. Les difficultés rencontrées par les élèves sont multiples. Elles sont reprises dans les écrits de Chauveau (2011, pp. 79-80). Il énumère « six types de problèmes différents » qu'il englobe sous le terme d'échec scolaire. Il y a entre autres, en plus des difficultés d'apprentissage, des difficultés « d'adaptation à la structure scolaire » dont parle Emeric. Les enseignants de cycle 3 et une enseignante de CE1 mettent en lumière les difficultés en lecture, particulièrement handicapantes pour les élèves. Ce sont 15% des élèves de CM2 qui

présentent de lourdes difficultés en lecture et en calcul[144]. Les enseignants ont raison de souligner cette difficulté particulière, elle est plus présente dans les écoles de ZEP que hors ZEP (Chauveau, 2011). Pour Esterle-Hedibel (2006, p. 6), le degré le plus important de la difficulté scolaire est quand les élèves ne maîtrisent pas « les compétences de base […] en lecture, […] en calcul ».

Selon certains enseignants des entretiens, les enseignants seraient obligés de baisser leur niveau d'exigence au regard des difficultés de certains élèves avec un temps imparti pour réaliser l'exercice plus important et des tâches à faire plus faciles. Attali et Bressoux (2002) soulignent une attitude différente de l'enseignant à l'égard de l'élève en difficulté. Ils demanderaient « moins souvent aux faibles » les réponses aux questions (ou seulement aux questions simples) ou encore ils « structureraient plus étroitement leurs activités » (ibid., p. 52). Ces élèves sont considérés comme hors-jeu et exclus (Sensevy, 2011) du processus didactique. A force de découper les activités en « micro-tâches » (Laparra, 2012, p. 54), le risque est d'amener les élèves à réussir l'activité sans pour autant avoir appris la compétence visée (Rayou, 2014).

La pression de la société pour aider les élèves en grande difficulté dont parle Anne est réelle. Que ce soit en première ligne de la présentation des « programmes et horaires à l'école élémentaire[145] », par la mise en place du RASED[146] (Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficulté) ou des APC[147] (Activités Pédagogiques Complémentaires), « l'institution scolaire affirme durablement la priorité qu'elle accorde aux élèves en difficulté »[148].

Pour certains enseignants, les élèves en grande difficulté scolaire mettent plus de temps que les autres à faire ce qui leur est demandé. Contrairement à ce que dit Sensevy (2011), Claudine attend la maîtrise de la compétence par tous les élèves de sa classe avant de passer à la suivante. Elle est la seule enseignante à avoir présenté ce type de fonctionnement. Selon elle, les élèves en difficulté font donc partie des élèves chronogènes car ils sont déclencheurs du nouvel apprentissage. Mais ce temps pris en plus pour permettre à tous d'acquérir l'ensemble des compétences abordées ne permet pas aux enseignants de finir le programme, comme le regrette Tessa. C'est un des points soulevés par la littérature (Charlot, 1998; Duru-Bellat, 2003; Duru-

[144] Journal officiel de la république française. Mandature 2010-2015 – Séance du 13 septembre 2011. Les inégalités à l'école. Avis du Conseil économique, social et environnemental présenté par M. Xavier Nau, rapporteur au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication.

[145] http://www.education.gouv.fr/cid38/presentation-des-programmes-et-des-horaires-a-l-ecole-elementaire.html (consulté le 7 juillet 2015)

[146] http://www.education.gouv.fr/cid24444/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased.html (consulté le 7 juillet 2015)

[147] http://eduscol.education.fr/cid74795/les-activites-pedagogiques-complementaires.html (consulté le 7 juillet 2015)

[148] http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/lettre.htm (consulté le 7 juillet 2015)

Bellat & Piquée, 2004). Le programme dans les ZEP est jugé moins réaliste (Duru-Bellat & Piquée, 2004) que dans les écoles hors ZEP.

8.1.4 La gestion des problèmes de discipline

La question des problèmes de discipline, voire de violence, a été abordée dans la première partie de cette thèse. Les enseignants de notre population ont été interrogés sur leur façon de gérer les problèmes de discipline dans la troisième partie du questionnaire. A nouveau, nous ferons l'état des lieux de leurs déclarations sur la fréquence de leurs choix pédagogiques et sur les variables pouvant justifier des différences de pratiques entre enseignants dans un même milieu. La préoccupation autour des problèmes de discipline est également apparue dans les entretiens et nous verrons la façon dont les enseignants interrogés ont abordé le sujet. A nouveau, nous nous appuierons sur les réponses des enseignants au questionnaire ou durant les entretiens, qui seront donc des données déclaratives. Ces dernières permettraient d'avoir une plus grande connaissance de l'avis des enseignants autour de la dernière thématique citée précédemment. Ces points seront ensuite mis au regard du quotidien des EGRS, à travers le discours des enseignants.

Résultats

Le point de vue des enseignants ayant répondu au questionnaire.

Utiliser le dialogue pour faire face à des situations d'indiscipline, les enseignants disent y avoir recours souvent (39%), voire très souvent (52%). Un faible pourcentage d'enseignants disent ne jamais y avoir recours (0,3%) ou y avoir recours parfois (8,7%). Le fait d'avoir recours à une récompense positive en cas de changement de comportement est une solution que les enseignants disent utiliser parfois (34,8%), voire souvent (32,2%). Mais certains enseignants (16,1%) déclarent ne jamais utiliser cette solution. Les enseignants disent avoir recours parfois (52,8%), voire souvent (26,9%) à la menace. On remarque que certains enseignants disent avoir recours à la menace très souvent (5,8%). Une proportion non négligeable (14,4%) dit ne jamais avoir recours à la menace pour faire face à l'indiscipline. Les punitions collectives ne sont jamais utilisées selon les dires de 77,4% des enseignants. Certains (21,3%) déclarent l'utiliser parfois. Nous avons une très faible proportion d'enseignants déclarant l'utiliser souvent (1%), voire très souvent (0,2%). De manière majoritaire, les enseignants déclarent avoir recours parfois (56%) à la privation d'une partie de la récréation. Ils affirment ne jamais (55,6%) avoir recours à la privation d'une séance plaisante pour gérer les problèmes de discipline. Certains

déclarent utiliser parfois (39,5%) cette solution. Seul un très faible pourcentage y a recours souvent (4,2%), voire très souvent (0,7%).

Il y a une différence plus importante de gestion des problèmes de discipline en fonction du genre de l'enseignant. Les hommes déclarent de façon très significative ne jamais avoir recours à l'exclusion de la classe pour gérer l'indiscipline d'un élève.

Êtes-vous :	**Une femme**			**Un homme**			**Total**	
A l'exclusion de la classe du ou des élèves perturbateurs	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
Souvent	221	85,3%		38	14,7%		**259**	**100%**
Jamais	201	75%	-TS	**67**	**25%**	**+TS**	**268**	**100%**
Très souvent	64	85,3%		11	14,7%		**75**	**100%**
Parfois	942	83,3%		189	16,7%		**1131**	**100%**
Total	**1428**	**82,4**		**305**	**17,6%**		**1733**	

Réponses effectives : 1733 Non-réponse(s) : 25 Taux de réponse : 98,6%
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 12,71 ; ddl = 3,00 (La relation est significative)

Figure 38 : Relation genre/exclusion de la classe

Par contre, de façon significative, ils privent très souvent l'élève perturbateur d'une séance plaisante (art visuel, musique, sport, …).

Êtes-vous :	**Une femme**			**Un homme**			**Total**	
Privation d'une séance plaisante	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
Souvent	55	77,5%		16	22,5%		**71**	**100%**
Jamais	790	82%		173	18%		**963**	**100%**
Très souvent	7	58,3%	-S	**5**	**41,7%**	**+S**	**12**	**100%**
Parfois	566	83,6%		111	16,4%		**677**	**100%**
Total	**1418**	**82,3%**		**305**	**17,7%**		**1723**	

Réponses effectives : 1723 Non-réponse(s) : 35 Taux de réponse : 98%
P-value = 0,09 ; Khi2 = 6,71 ; ddl = 3,00 (La relation est peu significative)

Figure 39 : Relation genre/privation séance « plaisante »

Les femmes déclarent de façon très significative avoir davantage recours au dialogue que les hommes pour régler les problèmes de conflits.

Êtes-vous :	**Une femme**			**Un homme**			**Total**	
Au dialogue	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
Souvent	544	80,2%	-PS	134	19,8%	¨+PS	**678**	**100%**
Jamais	3	60%		2	40%		**5**	**100%**
Très souvent	**773**	**84,9%**	**+TS**	137	15,1%	-TS	**910**	**100%**
Parfois	116	77,9%	-PS	33	22,1%	+PS	**149**	**100%**
Total	**1436**	**82,4%**		**306**	**17,6%**		**1742**	

Réponses effectives : 1742 Non-réponse(s) : 16 Taux de réponse : 99,1%
P-value = 0,02 ; Khi2 = 10,12 ; ddl = 3,00 (La relation est significative)

Figure 40 : Relation genre/dialogue

Elles disent utiliser beaucoup plus souvent et de façon très significative la récompense positive en cas de changement de comportement.

Êtes-vous :	Une femme			Un homme			Total	
A la récompense positive en cas de changement de comportement	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
Souvent	**478**	**85,8%**	**+S**	79	14,2%	-S	**557**	**100%**
Jamais	219	78,8%	-PS	59	21,2%	+PS	**278**	**100%**
Très souvent	**263**	**91%**	**+TS**	26	9%	-TS	**289**	**100%**
Parfois	457	76,8%	-TS	**138**	**23,2%**	**+TS**	**595**	**100%**
Total	**1417**	**82,4%**		**302**	**17,6%**		**1719**	

Réponses effectives : 1719 Non-réponse(s) : 39 Taux de réponse : 97,8%
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 34,63 ; ddl = 3,00 (La relation est très significative)

Figure 41 : Relation genre/récompense positive

Pour gérer les problèmes de discipline, les jeunes enseignants disent, de façon très significative, avoir souvent, voire très souvent, recours à l'exclusion de la classe du ou des élèves perturbateurs, ainsi qu'à la privation d'une partie de la récréation, ce que ne font pas les enseignants plus âgés.

Quand les enseignants en poste provisoire sont face à un problème de discipline, ils ont recours significativement plus à l'exclusion de la classe de l'élève perturbateur, à la privation d'une partie de la récréation. Les enseignants en poste définitif disent le faire parfois.

A propos de la gestion des problèmes de discipline, seul un point ressort de façon significative en fonction de l'ancienneté des répondants dans le métier. Les enseignants de quatre à six ans d'ancienneté disent de façon très significative avoir plus souvent recours à la privation d'une partie de la récréation que les enseignants de vingt-deux à vingt-quatre ans d'ancienneté ou de ceux de vingt-huit à trente ans d'ancienneté.

Privation d'une partie de la récréation	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
Ancienneté dans le métier	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	**Eff**	**%Rép**
1-3	45	24,9%		21	11,6%		21	11,6%	+PS	94	51,9%		**181**	**100%**
4-6	**114**	**28,4%**	**+TS**	46	11,5%		**48**	**12%**	**+TS**	193	48,1%	-TS	**401**	**100%**
7-9	84	24,9%		34	10,1%	-PS	32	9,5%		188	55,6%		**338**	**100%**
10-12	65	23%		30	10,6%		19	6,7%		169	59,7%		**283**	**100%**
13-15	31	21,4%		23	15,9%		6	4,1%	-PS	85	58,6%		**145**	**100%**
16-18	12	17,4%		12	17,4%		1	1,4%	-S	44	63,8%		**69**	**100%**
19-21	12	15,4%	-PS	13	16,7%		5	6,4%		48	61,5%		**78**	**100%**
22-24	8	15,1%		8	15,1%		0	0%	-S	**37**	**69,8%**	**+S**	**53**	**100%**
25-27	3	8,1%	-S	7	18,9%		1	2,7%		26	70,3%	+PS	**37**	**100%**
28-30	4	8,2%	-S	**16**	**32,7%**	**+TS**	0	0%	-S	29	59,2%		**49**	**100%**
31-33	6	20,7%		6	20,7%		2	6,9%		15	51,7%		**29**	**100%**
34-36	2	10,5%		3	15,8%		0	0%		14	73,7%	+PS	**19**	**100%**
37-39	2	16,7%		3	25%		0	0%		7	58,3%		**12**	**100%**
40-42	0	0%		2	50%		0	0%		2	50%		**4**	**100%**
Total	**388**	**22,9%**		**224**	**13,2%**		**135**	**8%**		**951**	**56%**		**1698**	

Réponses effectives : 1698 Non-réponse(s) : 23 Taux de réponse : 98,7 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 93,69 ; ddl = 39,00 (La relation est très significative)

Figure 42 : Relation ancienneté dans le métier/privation d'une partie de la récréation

Il n'existe pas de différence significative entre les enseignants nouvellement nommés sur une école et les autres quant à la gestion des problèmes de discipline.

Concernant les enseignants de CM2, ils déclarent utiliser significativement plus la punition collective que les autres niveaux de classe. Ils déclarent de façon très significative ne jamais utiliser la récompense positive pour encourager un comportement positif de la part d'un élève posant des problèmes de discipline. Le recours à la sanction d'une séance plaisante en cas de manquement à la règle et utilisé différemment en fonction des niveaux. De façon très significative, les enseignants de CP déclarent ne jamais appliquer cette sanction. Ceux de CE1 disent le faire parfois tandis que les enseignants de CE2 affirment y avoir recours très souvent. Il y a une gradation dans l'utilisation de cette sanction au fil des classes.

Privation d'une séance « plaisante »	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
Niveau de classe	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép
CM2	11	4,3%		132	51,4%		3	1,2%		111	43,2%		257	100%
CE1	10	3,7%		132	48,7%	-PS	0	0%	-PS	129	47,6%	+S	271	100%
CM1	13	6,9%		96	50,8%		1	0,5%		79	41,8%		189	100%
CP	11	3,8%		185	64,7%	+TS	1	0,3%		89	31,1%	-TS	286	100%
CE2	15	6,7%		111	49,6%		5	2,2%	+TS	93	41,5%		224	100%
Total	60	4,9%		656	53,5%		10	0,8%		501	40,8%		1227	

Réponses effectives : 1227 Non-réponse(s) : 494 Taux de réponse : 71,3 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 32,76 ; ddl = 12,00 (La relation est très significative)

Figure 43 : Relation niveau de la classe/privation d'une séance plaisante

Un certain nombre de comportements déclarés diffèrent de façon significative entre les enseignants des petites classes et ceux des grandes classes concernant la gestion des problèmes de discipline. Les enseignants des grandes classes ont plus souvent recours à la privation d'une séance plaisante, à l'exclusion de la classe, à la menace ou à la punition collective, ce que ne font pas les enseignants des petites classes.

Privation d'une séance plaisante	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
Niveau de classe	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép
Enseignants de petites classes (CP, CE1)	21	3,8%	-PS	317	56,9%	+S	1	0,2%	-S	218	39,1%		557	100%
Enseignants de grandes classes (CE2, CM1, CM2)	39	5,8%	+PS	339	50,6%	-S	9	1,3%	+S	283	42,2%		670	100%
Total	60	4,9%		656	53,5%		10	0,8%		501	40,8%		1227	

Réponses effectives : 1227 Non-réponse(s) : 494 Taux de réponse : 71,3 %
P-value = 0,01 ; Khi2 = 10,65 ; ddl = 3,00 (La relation est significative)

Figure 44 : Relation niveaux de classe/privation d'une séance plaisante

A travers ce questionnaire, le choix des enseignants des petites classes pour gérer les problèmes de discipline ne ressort pas significativement, à part l'utilisation de la récompense positive en cas de changement de comportement.

Récompense positive	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
Niveau de classe	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	**Eff**	**%Rép**
Enseignants de petites classes (CP, CE1)	**208**	**37,3%**	**+S**	76	13,6%	-S	93	16,7%	+PS	181	32,4%	-PS	558	**100%**
Enseignants de grandes classes (CE2, CM1, CM2)	203	30,6%	-S	**126**	**19%**	**+S**	91	13,7%	-PS	244	36,7%	+PS	664	**100%**
Total	**411**	**33,6%**		**202**	**16,5%**		**184**	**15,1%**		**425**	**34,8%**		**1222**	

Réponses effectives : 1222 Non-réponse(s) : 499 Taux de réponse : 71 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 12,70 ; ddl = 3,00 (La relation est très significative)

Figure 45 : Relation niveaux de classe/récompense positive

Il ressort un profil d'enseignant nouveau sur un niveau de classe concernant l'exclusion de classe et la privation de récréation. Ce sont, de façon très significative, deux sanctions utilisées chez les enseignants arrivant sur un niveau contrairement aux dires des enseignants plus expérimentés sur le niveau.

La variable genre influence significativement le comportement de l'enseignant face à un problème de discipline. Les femmes se retrouveront davantage sur des renforcements positifs (comme l'utilisation du dialogue ou de la récompense) alors que les hommes déclarent avoir recours à des punitions, telles que la menace, la punition collective ou encore la privation de récréation ou d'une séance plaisante. La seule punition non utilisée par les hommes est l'exclusion de l'élève perturbateur de la classe.
Les jeunes enseignants avouent utiliser plus souvent des comportements négatifs pour gérer les problèmes de discipline, ce qui évoluera avec l'âge.
Nous retrouvons également, sur le sujet de la discipline, des profils d'enseignants de petites classes et de grandes classes. Leurs comportements varient en fonction de l'âge des élèves avec lesquels ils travaillent. Les enseignants de CE2, CM1, CM2 révèlent utiliser fréquemment des sanctions plus négatives, comme la punition collective ou la privation d'une séance plaisante. Les enseignants des petites classes ne se retrouvent pas dans les sanctions proposées mais tendraient plus vers des sanctions positives, comme l'utilisation de récompense en cas de changement de comportement.

L'avis des enseignants interrogés en entretien

Peu sont les enseignants qui n'abordent pas la violence et l'indiscipline générale au sein de la classe. Il s'agit des enseignants les plus anciens dans le métier. Une jeune enseignante ne le mentionne pas non plus mais on remarque qu'elle a parlé uniquement d'un élève difficile, qui posait des problèmes très particuliers de violence et d'indiscipline. Les autres élèves n'apparaissaient dans le discours qu'en rapport à cet élève-là. L'expérience amène-t-elle les

enseignants à ne plus avoir de problèmes de discipline dans la classe ? Concernant la violence générale dans l'école, lors des récréations, les années passées en ZEP font-elles oublier sa présence à l'esprit des enseignants expérimentés ? Banalise-t-on la violence car on s'y habitue ? Dans le discours de tous les autres enseignants, le sujet de l'indiscipline et de la violence quotidienne apparaît. Plusieurs témoignages précisent ce que certains enseignants entendent par ces termes. Pauline le compare à l'année précédente passée dans une école hors ZEP. Les enfants sont « *un peu plus violents* » et ça « *ressort en récréation* ». Emeric parle aussi des problèmes de gestion de classe sur les temps de récréation. Il pense que son statut masculin lui amène moins de soucis en comparaison de ses collègues femmes. Pour Eloïse, la violence est la deuxième difficulté de la ZEP. C'est « *sans arrêt des chamailleries, des coups, des insultes* ». La violence ne s'arrête pas aux temps hors classe de la récréation. De nombreux enseignants parlent de l'influence de cette violence dans la classe. Il y a d'abord le temps passé à régler les conflits qui ont pu avoir lieu en dehors de la classe. Selon les enseignants, cela prend « *trop de temps par rapport à ce qu'on est censé faire avec eux* ». Ils regrettent un effectif trop important pour une classe de ZEP (27 élèves) qui entraîne selon elle plus de problèmes de comportement à gérer. La violence, les conflits font perdre du temps d'apprentissage et cette situation ne leur convient pas. Ils n'arrivent pas à avancer sur les apprentissages car « *on est toujours à recadrer tel élève* ».

Il y a enfin des enseignants qui décrivent des situations de violence et d'indiscipline au sein de la classe au quotidien. Pauline décrit ses élèves en début d'année comme « *des anima*ux » non conscients et non respectueux des règles. Elle se décrit comme complètement « *paniquée* » à la vue d'une classe de « *maternelle parce qu'ils ne savaient pas rester assis* ». Son quotidien fut difficile. Il a fallu qu'elle pose un cadre très strict, qu'elle sanctionne pour ne pas risquer de passer l'année à subir cette indiscipline. Trois mois après le début de l'année, à la période où nous l'avons questionnée, elle affirme que « *ça va beaucoup mieux* » car elle ne s'est « *pas laissée faire* ».

Dans un témoignage similaire, Clémence décrit deux profils très problématiques dans sa classe. Deux élèves « *très difficiles* » qui n'auraient peut-être pas été présents si Clémence avait été dans une école hors ZEP. Le premier, détecté hyper actif, bouge « *tout le temps* », est violent et grossier. La deuxième, avec un problème de confiance en elle, insulte les autres, dit beaucoup de gros mots, et « *elle va s'effondrer sur son bureau parce qu'en fait elle n'arrive pas à faire et le seul moyen qu'elle a trouvé c'est de faire ça* ». Clémence confie que le quotidien dans la classe est difficile avec ces deux cas, sans compter les élèves en grande difficulté. Sans ces deux élèves, ce serait « *une classe normale, enfin lambda* ».

Avoir réalisé des entretiens à la suite de l'analyse du questionnaire permet d'illustrer les premières déclarations. Les enseignants, lors des entrevues, exposent des situations concrètes en classe ou hors classe, des exemples de profils d'élèves pouvant poser des problèmes de discipline. Ils insistent sur l'influence de cette violence sur le reste du groupe classe. En plus d'instaurer un climat qui n'est pas serein, les enseignants regrettent le fait que les conflits se règlent généralement en classe, sur un temps d'apprentissage, qui ne sera pas toujours rattrapé.

Discussion

Une part importante des enseignants interrogés, lors du questionnaire ou des entretiens, dénonce des problèmes de discipline très présents en ZEP. Même si Lelièvre et Lec (2011, p. 19) rappellent que « la violence scolaire date de longtemps et qu'elle a été présente toujours et partout », Duru-Bellat et Piquée (2004, p. 7) précisent que « les problèmes de discipline […] sont plus fréquemment dénoncés dans les écoles socialement défavorisées. » Il existe dans la littérature très peu de données chiffrées concernant les actes de violence (Kaluszynski & Froment, 2000). De plus, les différents témoignages des enseignants durant les entretiens sont fondés sur leur perception personnelle, ce qui fait référence à la « subjectivité qui entre dans toute appréciation de la violence » (ibid., p. 5). Les violences dont parlent les enseignants ici peuvent être appelées des « microviolences » (Debarbieux, 2006, p. 447). C'est par leur caractère répétitif et journalier qu'Eloïse explique la gêne que cela occasionne. Ainsi, le bavardage, l'inattention, le fait de déranger les autres sont des actes « particulièrement irritants » (Gaudreau, 2011, p. 118) pour cette enseignante.

Plusieurs variables agissent de façon significative sur la façon dont les enseignants règlent les problèmes de discipline.

Le genre est significatif quant à la gestion des problèmes de discipline dans la classe. Cette différence apparaît dans les travaux de Potvin et al. (1993). Les auteurs disent que les enseignantes ont tendance à avoir des attitudes plus positives envers les élèves. Cela rejoint nos résultats. Nous avons trouvé que les enseignantes ont plus souvent recours à la récompense positive et au dialogue, comparées aux hommes. Significativement, les hommes déclarent ne jamais exclure les élèves de leur classe. L'influence du genre ressort également dans l'entretien mené avec Emeric. Pour cet enseignant, le fait d'être un homme lui assure moins de problèmes de discipline au quotidien que ses homologues féminins.

Butlen et al. (2002) montrent une absence de différences de pratiques entre les débutants et les autres enseignants de ZEP. Cela s'expliquerait par les nombreuses contraintes pesant sur ces

enseignants, les poussant à uniformiser leurs pratiques sur celles qui fonctionnent. Nos résultats montrent que les différences de pratiques quant à la gestion des problèmes de discipline sont très faibles.

Les classes de CP, CE1 et CM2 sont qualifiées dans la littérature (Esquieu, 2008) comme plus délicates que les autres. Il existe une difficulté quant à la gestion des problèmes de discipline en CM2. Nous observons par les réponses au questionnaire qu'il existe une gradation des sanctions en fonction de l'âge des enfants. Le nombre réel d'enseignants pratiquant souvent la punition collective s'élève à six, et seulement trois enseignants du questionnaire avouent y avoir recours très souvent. Ce nombre peut paraître négligeable au regard de celui des répondants. Mais on peut noter que, malgré le nombre réel très faible, ce sont les enseignants de CM2 qui se démarquent des autres enseignants en ayant recours à ce type de sanction. Les problèmes de discipline, spécifiques à l'âge des élèves de CM2, peut encourager les enseignants à avoir recours à cette sanction qui, au regard des résultats, n'est pas acceptée par le corps enseignant (75,5% disent ne jamais y avoir recours).

Comme observé précédemment dans l'analyse des comportements en fonction du niveau de classe, on perçoit une gestion des problèmes de discipline relatée par les enseignants très différente dans les petites et les grandes classes. La classe de CE2 serait donc charnière dans le comportement des élèves, amenant les enseignants à modifier leur façon de gérer les problèmes de discipline auxquels ils doivent faire face.

Lors des entretiens, les enseignants les plus expérimentés n'ont pas abordé la question de la discipline. Nous nous interrogions à ce moment sur la possibilité d'une banalisation de la violence avec le temps ou si l'expérience permet l'absence de problèmes de discipline. Les réponses au questionnaire ne permettent pas de conclure sur une quelconque différence quant aux années d'expérience des professionnels. Beaucoup de résultats sont similaires entre la variable « ancienneté dans l'école » et « ancienneté dans le métier ». Ici aussi, il n'y a pas de différence dans la gestion des problèmes de discipline comme le signalent Butlen et al (2002). Cela peut paraître étonnant car on aurait pu penser *a priori* qu'une certaine autorité s'installerait avec les années passées dans une école, amenant une meilleure connaissance des élèves et une plus grande expérience dans la gestion des conflits pour « mieux lire les problèmes auxquels [les enseignants] ont à faire face » (Kherroubi & Rochex, 2004, p. 158).

Quel est l'effet de cette violence sur les autres élèves de la classe ? Plusieurs enseignants s'interrogent et s'inquiètent. Ils remarquent des élèves ne posant pas de problèmes qui commencent à avoir des comportements déviants. D'autres élèves subissent directement, selon eux, la violence et les insultes. Cela peut être complété par l'étude de Debarbieux et Montoya

(2011) qui a mesuré le sentiment de bien-être chez les élèves. 11% d'entre eux disent être « plutôt mal à l'aise » ou « pas bien du tout ». Un nombre non négligeable d'enfants a un sentiment d'insécurité dans l'école (7,6%) et a été victime d'injures (25%). En plus d'une influence importante sur le climat de la classe, les enseignants des entretiens posent la question du temps de gestion des conflits. En effet, la plupart du temps, les problèmes de violence et d'indiscipline ont lieu en récréation mais ils peuvent se produire durant les temps de classe. Or, la gestion disciplinaire de la classe est essentielle pour un bon déroulement des apprentissages (Gaudreau, 2011). La gestion des problèmes de discipline, comme l'explique Anne au cours de son entretien, fait perdre du temps sur les apprentissages (ibid.) et l'enseignement interrompu n'est pas toujours repris (Butlen et al., 2002). Le nombre important d'élèves dans la classe de Clémence (27 élèves) n'améliore pas les choses pour cette enseignante car cela augmente les sources de conflits. Pourtant, la diminution des effectifs dans les zones d'éducation prioritaire est une volonté renouvelée par l'IGEN[149] dans son rapport « grande pauvreté et réussite scolaire »[150].

Conclusion

Etre enseignant en ZEP aujourd'hui est rarement un choix mais souvent une situation découlant de la politique subie d'affectation des postes. Une part non négligeable d'enseignants décide de mettre en place des « stratégies de survie qui permettent de traverser ce qu'ils considèrent comme une étape aussi brève que nécessaire de leur carrière » (Rayou & Bautier, 2009, p. 38). D'autres choisissent de transformer un non-choix de départ en choix de rester (Kherroubi & Rochex, 2004) en privilégiant la stabilité d'une équipe au sein d'une école, la connaissance des familles et des élèves. Ces stratégies les amènent parfois à réaliser une partie importante de leur carrière dans les écoles de ZEP (Rayou & Bautier, 2009), voire même l'intégralité de leur carrière (Kherroubi & Rochex, 2004). Ces différents profils d'enseignants se retrouvent parmi les professionnels interrogés lors des entretiens.

Les résultats obtenus autour de la spécificité de l'enseignement en ZEP au regard de l'enseignement hors ZEP ne nous permettent pas de conclure. Une enseignante déclare avoir un rôle d'éducateur plus important du fait d'exercer dans un milieu défavorisé. Pourtant, cela est le cas de nombreux enseignants du primaire (Guillaume, 1998), quel que soit le milieu. Pour Deauvieau (2005), il s'agit d'une évolution des enseignants d'aujourd'hui. Ils se définissent

[149] Inspection générale de l'éducation nationale.
[150] http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/52/7/Rapport_IGEN-mai2015-grande_pauvrete_reussite_scolaire_421527.pdf (consulté le 2 juillet 2015)

davantage comme des éducateurs que comme des titulaires d'un savoir. Le temps pris par la gestion des conflits, au détriment des apprentissages, peut être un élément encourageant cette perception.

Au travers des résultats présentés, il apparaît de grandes différences de pratiques en fonction des enseignants. Cela peut s'expliquer par la part importante de la spécificité de chaque enseignant dans sa pratique professionnelle. En effet, les acteurs du terrain s'appuient sur leur formation, mais également sur leur histoire propre et leur passé d'élèves (Rayou & Bautier, 2009). On retrouve des comportements similaires, dépendant d'une variable spécifique. Quand la question du genre influence significativement la façon dont les enseignants gèrent les problèmes de discipline en classe, l'âge des élèves auxquels l'enseignant s'adresse modifie la façon dont il va gérer l'hétérogénéité dans la classe et les cas de grande difficulté scolaire.

En effet, alors que certains auteurs (Charlot et al., 1992; Glasman, 1998; Moisan, 1998; Andrieux et al., 2001; Chauveau, 2001) relatent des exemples de réussite scolaire dans les zones d'éducation prioritaire, une majorité souligne le niveau scolaire « très faible » des écoles des quartiers (Chauveau, 2001; 2011; Butlen et al., 2002; Kherroubi & Rochex, 2004). Les enseignants ayant répondu au questionnaire font état de solutions plus ou moins fréquemment utilisées pour faire face à l'hétérogénéité et à la grande difficulté scolaire. Quelques enseignants interrogés en entretien précisent ne pas vouloir faire de généralités de niveau au regard du milieu. Pour ces enseignants, le critère social n'est pas le seul à entrer en jeu dans l'évaluation du niveau des élèves. Ils rejoignent ce qu'écrit Rochex autour de « l'hétérogénéité des ZEP »[151] rendant difficile la généralisation des observations. Pour les autres enseignants interrogés, le constat est clair. Le niveau scolaire est faible, voire très faible. L'hétérogénéité très forte des écoles ZEP dont parle Chauveau (2001) est relevée par des enseignantes décrivant leur cours simple comme des triples niveaux[152]. Ils pointent des difficultés méthodologiques présentes chez leurs élèves. Il existe, selon les enseignants, un risque d'évaluer la réussite scolaire d'un EGRS au regard du niveau du reste de la classe et non de façon objective.

8.2 Le quotidien des EGRS dans une classe de ZEP

Dans un second temps, nous nous intéresserons à l'avis des enseignants sur l'influence de ces trois thématiques sur le quotidien des EGRS. La forte hétérogénéité, la grande difficulté

[151] http://seminaire.samizdat.net/IMG/pdf/Jean-Yves_ROCHEX-2.pdf (consulté le 2 février 2015)
[152] Une enseignante de CE1 dit avoir une classe avec des élèves ayant un niveau de la GS de maternelle au CE1.

scolaire, les problèmes de discipline d'une classe ont-ils, selon les répondants, un effet sur le quotidien des EGRS ? Que pensent les enseignants de l'effet du milieu scolaire sur les EGRS ? Les élèves sont influencés par le comportement de ceux avec qui ils sont en contact (Issehnane & Sari, 2013) et les habitus de la classe « norment à leur tour les habitus de l'élève » (Ravestein, 1999, p. 80). La motivation, mais aussi la « bonne volonté scolaire » d'un élève dépend de l'attitude de ses camarades de classe vis-à-vis de l'école (Davezies, 2005, p. 171). Issehnane et Sari (2013, p. 778) nomment trois groupes de théories différentes pour parler des influences qui agissent sur une personne :

- la théorie de la contagion qui s'applique par l'influence des groupes de pairs « comme mécanisme générateur des effets de voisinage » ;
- la théorie de la socialisation collective sur le rôle central des modèles que les adultes de l'environnement proposent ;
- la théorie de la compétition fondée sur un concept de ressources limitées dans lequel les voisins (ici les compagnons de classe) se disputent pour bénéficier des ressources rares.

Charlot (1997) nuance l'effet du groupe en expliquant que chaque sujet a son caractère propre et ne se définit pas uniquement à travers cette appartenance et à partir de la position du groupe dans l'espace social.

Le sujet élève est confronté à différents types d'interactions sociales. Il est en interaction avec l'enseignant mais aussi avec les autres enseignés (Monteil & Huguet, 2002). C'est ce que Duong et Kanouté (2007) appellent respectivement les interactions sociales verticales et horizontales. Les interactions sociales horizontales (entre enseignés) s'expriment à travers « le langage, la mimique et les gestes [dans] différents contextes : amitié, partage, encouragement, négociation, indifférence, conflits, crises, insultes, rejet, etc » (ibid., p. 76). Si ces interactions sont positives, le sujet en tire plusieurs bénéfices tels que l'estime de soi, la confiance en soi, la motivation d'aller à l'école, … Le manque d'interactions sociales positives, à l'inverse, peut entraîner des situations de stress (rejet, moqueries), de peurs, de phobie sociale, voire de troubles de comportement, problèmes de santé mentale, isolement à l'adolescence, décrochage scolaire, délinquance et criminalité (ibid.).

Quelquefois, le choix d'une interaction verticale prend le dessus sur les interactions horizontales. Espinosa (2001) donne l'exemple d'un élève de CE2 qui ose montrer son affection envers son enseignant, malgré le regard des autres. Ce comportement tend à changer avec l'âge car plus l'enfant grandit, plus l'influence des pairs prend de l'importance (Genoud, 2008).

Qu'il s'agisse du contact avec les autres élèves ou celui avec l'enseignant, les EGRS ne sont pas seuls dans une classe. Que pensent les enseignants de l'effet de ces contacts sur le quotidien des EGRS ? Nous étudierons dans un premier temps l'influence des pairs puis nous traiterons de l'influence de caractéristiques propres à l'histoire de l'enseignant comme potentiellement influant sur le quotidien des EGRS dans la classe. Pour cela, nous nous appuierons sur les données déclaratives récoltées lors du questionnaire et des entretiens.

8.2.1 Influence des pairs sur les EGRS

Dans les interactions décrites précédemment, le sujet peut rencontrer ou être lui-même identifié comme populaire, rejeté, négligé ou controversé. Duong et al (2007, pp. 79-80) définissent ces « quatre statuts sociométriques particuliers » ainsi :

- l'élève dit "populaire" est souvent une personne avec de bonnes habiletés de communication, de coopération, d'entraide et de compréhension. Il peut souvent être leader et prend en charge la résolution des conflits, grâce à ses capacités de négociation. Deux types d'élèves populaires sont possibles :
    - l'élève populaire caractérisé par sa gentillesse et sa sociabilité ;
    - l'élève populaire caractérisé par son arrogance, sa dominance et parfois même son agressivité ;
- l'élève dit "rejeté" l'est par ses pairs et est souvent décrit comme inattentif, désorganisé, immature, intrusif et dérangeant. Certains sont mêmes définis comme malhonnêtes et égoïstes. Ils seraient moins habiles socialement et auraient des difficultés à reconnaitre l'effet de leur actions sur le comportement des autres ;
- l'élève dit "négligé" est considéré comme une personne solitaire, moins agressif que la moyenne des enfants. Il souffre d'isolement social et du manque de relations intimes avec ses pairs. Il pratique régulièrement des activités solitaires. Il n'est pas rejeté par le groupe mais il n'en reçoit aucune attention ;
- l'élève dit "controversé" est plus agressif et dérangeant que les autres. Il se fâche aussi plus rapidement. Mais en général, il est un bon athlète et fait rire ses pairs. Il a donc une visibilité élevée par rapport aux autres membres du groupe.

Attention cependant, le fait d'être apprécié par un nombre important de pairs ne veut pas dire que l'on est catégorisé comme un élève populaire. La popularité serait plus liée aux comportements de dominance dans le groupe. Les élèves désignés comme populaires sont parfois aussi des élèves « controversés » (Genoud, 2008, p. 37).

L'enfant apprend des autres (Chauveau, 2011) mais aussi avec les autres (Davezies, 2005). Le savoir est donc d'abord un savoir « social » avant d'être un savoir personnel et autonome (Chauveau, 2011, p. 17).

La place d'un élève dans un groupe a une influence sur ses apprentissages scolaires (Genoud, 2008). Les adolescents avec des relations extrêmes (les populaires, agressifs, rejetés) sont ceux qui ont les plus grandes difficultés scolaires car leurs relations sont basées sur des rapports de force, généralement associés à des comportements a-scolaires[153]. Les adolescents qui ont des relations plus équilibrées avec les autres membres du groupe réussissent mieux (Hernandez et al., 2012). La reconnaissance du travail scolaire par les pairs est un moteur important dans les apprentissages (Feyfant, 2012).

La relation entre élèves peut relever de la compétition. Ce type de relation a un effet contrasté, soit positif, soit négatif. Cela dépend de la nature des événements. C'est pourquoi, quand un enfant souhaite se comparer à quelqu'un qui est supérieur à lui, il choisira un inconnu plutôt qu'un ami pour préserver « l'estime de soi et le bien-être psychologique » (Monteil & Huguet, 2002, p. 84).

Il existe également un apprentissage des normes scolaires. Pour cela, les pairs jouent également un rôle. Ils savent « punir le comportement déviant d'un camarade, ou encore le renforcer s'il est approprié » ce qui permet aux enfants d'apprendre à gérer leurs conflits et leurs émotions au sein du groupe (Duong & Kanouté, 2007, p. 78).

Les enseignants ont fait le constat, dans la partie précédente, de l'existence de problèmes de discipline, d'hétérogénéité, et de grande difficulté scolaire. Que pensent les enseignants de l'influence de ces différents problèmes sur le quotidien des EGRS ? Au travers des déclarations des enseignants, particulièrement dans les questions ouvertes du questionnaire, et lors des entretiens, nous allons étudier successivement leur avis sur l'influence de l'hétérogénéité et de la grande difficulté scolaire sur les EGRS, ainsi que des problèmes de discipline.

Le regard des autres

Les EGRS font partie d'une classe. A ce titre, ils sont confrontés au regard de leurs pairs sur leur réussite. Comment les enseignants ressentent ce regard ? Cette thématique n'est pas ressortie dans les réponses des enseignants dans le questionnaire. Lors des entretiens, les enseignants ont pu s'exprimer sur le sujet et développer leur idée.

[153] Hernandez et al. (2012) donnent des exemples de comportements a-scolaire tels que la dispersion ou encore la passivité scolaire

Pour les enseignants de nos entrevues, le regard des autres dépend des profils des EGRS, qui peuvent être multiples. Un des élèves d'Emeric était leader positif dans la classe. Ses camarades se référaient à lui. Un autre se sentait un peu « *stigmatisé* ». Quand cet élève répondait à une question, l'enseignant ressentait « *un petit malaise* » dans la classe. Les élèves d'Anaïs n'étaient pas « *forcément mis en dehors du groupe classe* ». Le cas s'est présenté une fois pour un élève « *imbu lui par contre de sa personne* ». Le rejet de la part des autres élèves provenait de son comportement et non de sa réussite scolaire.

De nombreux enseignants durant les entretiens relèvent la valeur ajoutée de la présence de ces élèves dans une classe. Ils parlent d'une « *richesse pour les autres* », précisent que dans le quartier, les élèves sont « *admiratifs des enfants qui réussissent* ». Selon eux, il faut se servir de ces élèves comme exemple, comme « *modèle* » à montrer aux autres élèves.

Malgré cela, plusieurs enseignants des entretiens ne parviennent pas à les mettre en avant. « *Par rapport aux autres, je ne peux pas le faire* » dit Claudine. Ils parlent de la notion d'égalité, voire de jalousie. Ces enseignants font attention au temps consacré aux EGRS. Le fait de passer plus de temps avec les « *bons* » pourrait ne pas être compris alors que la situation inverse pose moins de problèmes.

> *J : parce que voilà et donc ce n'est pas facile de trouver justement, de respecter cette forme d'égalité. Alors ils le comprennent quand ce sont des élèves en difficulté, que je passe plus de temps avec eux. C'est une forme d'inégalité parce que je consacre moins de temps aux autres. L'inverse n'est pas vrai. Si c'est pour faire, donner des choses, un plus aux autres, les autres ont du mal à comprendre donc il faudrait essayer de trouver un truc astucieux*

Jacques présente une façon singulière de gérer ce rapport aux autres ; il fait attention de privilégier des élèves moins en réussite pour réaliser la tâche de tutorat sur des situations plus mécaniques. Il tente de respecter une certaine « *forme d'égalité* ». Emeric ressent cette situation au quotidien pendant une journée de classe. Il considère sa façon de prendre en compte les EGRS différente des autres. Pour lui, le fait d'être plus tolérant envers eux peut être à l'origine de jalousie de la part des autres élèves. L'enseignant a une part de responsabilité dans le regard que portent les autres sur les EGRS.

> *E : Et après, ce qui est aussi peut être un peu subjectif c'est qu'on leur crie moins dessus. On est plus … plus … tolérant. ……. C'est peut-être ça aussi qui joue, qui joue tu sais après qu'ils deviennent un peu un peu gênés vis-à-vis des autres si on est un peu trop tolérant avec eux, les autres risquent d'être forcément jaloux tu vois, je pense qu'on a aussi un rôle.*

Le genre de l'élève en réussite est très peu abordé par les enseignants. Certains déclarent un regard différent des autres élèves si l'EGRS est une fille ou un garçon. Les garçons seront plus considérés comme des leaders alors que le regard porté sur les filles est un regard neutre. Mais cet avis n'est pas partagé par tous.

> *Cette année j'ai trois élèves en très grande réussite scolaire deux filles et un garçon les deux filles ne sont pas très modestes par rapport à leurs bons résultats mais le garçon si et les autres élèves l'admirent car en plus d'être intelligent comme ils disent il est très gentil et à l'écoute des autres.*
>
> *Pour les garçons en réussite scolaire admiration et respect si ces élèves peuvent être par ailleurs défendus par des grands frères dans la cité sinon réactions plutôt négatives jalousie moqueries pour les filles peu de réactions observées de la part des camarades filles et des réactions plutôt négatives des camarades garçons.*

Selon les enseignants interrogés durant les entretiens, le regard des autres élèves dépend en partie du caractère propre à l'EGRS. Le comportement de l'enseignant peut influencer le regard et le comportement du reste de la classe vis-à-vis des EGRS.

L'hétérogénéité et la grande difficulté scolaire

Que ce soit dans le questionnaire ou lors des entretiens, les enseignants rappellent le caractère problématique du niveau scolaire en ZEP. Ils expliquent que le niveau général est très faible, plus que dans d'autres écoles. L'hétérogénéité des élèves est conséquente. Que pensent les enseignants de l'effet de ce niveau bas et de cette forte hétérogénéité sur le quotidien des EGRS ? Que disent-ils sur la cohabitation de niveau au sein d'une même classe ? Les enseignants exposent deux conséquences. Dans une première partie, les enseignants traiteront de la difficulté scolaire qui ralentit le temps didactique. Dans la seconde partie, il s'agira de voir dans quelle mesure la difficulté scolaire accapare l'enseignant et les conséquences pour les EGRS. A nouveau, nous analysons le discours des enseignants à travers nos deux dispositifs. Il s'agit donc de données déclaratives.

La difficulté scolaire ralentit le temps didactique : Effet sur les programmes scolaires et les manques en terme de savoirs pour les EGRS

Résultats

La présence d'élèves en grande difficulté scolaire dans la classe fait ralentir le temps didactique. Les enseignants ne réalisent pas la totalité des apprentissages qu'ils souhaitent car ils vont faire « *moins de choses que s'ils n'avaient pas les élèves en difficulté* ».

Lorsque l'on a observé la fréquente apparition du constat autour du niveau très faible dans les réponses aux questionnaires, nous avons abordé la notion de faisabilité du programme scolaire durant les entretiens.

Les enseignants se partagent en deux avis différents.

Le premier groupe, constitué d'enseignants avec plus de vingt ans d'ancienneté, mais aussi d'autres enseignants dont c'est la première année de titularisation, pensent que l'on peut faire tout le programme. Malgré un début d'année difficile pour Pauline, avec des niveaux dans sa classe de CE1 allant jusqu'à la grande section de maternelle, elle pense qu'elle va « *pouvoir tout faire* ». Pour les autres enseignants, on peut tout faire, voire « *il faut tout faire* » mais il faut « *adopter un rythme* » plus ou moins rapide en fonction des élèves que l'on a dans la classe. Selon eux, la difficulté de certains élèves n'est pas une raison pour ne pas aborder les points difficiles du programme. Ils pensent aux EGRS. Pour que ces élèves ne s'ennuient pas, ils préconisent de « *de tirer vers le haut* ». Ces élèves ont besoin de travailler, de voir des points difficiles qu'ils peuvent assimiler. Même pour les élèves en difficulté, ces enseignants pensent qu'il est bon de faire tout le programme. Ils n'assimileront pas les notions, mais ils en auront entendu parler, ils auront eu l'information.

Pour les autres enseignants, le programme doit être aménagé, selon différents critères propres à chaque répondant. Certains, décident de prioriser les matières. Le français et les mathématiques sont les domaines privilégiés, dans lesquels quasiment toutes les compétences seront travaillées et par conséquent le programme terminé. Le sport, la musique, les arts visuels, l'éducation civique et morale sont relégués au second plan et « *ça saute* ». Pour d'autres, il faut simplifier les parties du programme, dans tous les domaines. Quelques enseignants décrivent leurs façons de faire. Clémence fera tout mais en plus simple, les notions les plus importantes dans toutes les matières seront vues. Selon Anne, il y a des termes très compliqués qui empêchent les élèves de s'approprier la notion. Simplifier permet une meilleure compréhension. Ce n'est d'ailleurs pas toujours une question d'éducation prioritaire ou de difficulté scolaire.

Anaïs pense que certaines compétences sont trop complexes à enseigner, même à Allauch[154]. Le public était très favorisé et les élèves en réussite scolaire ; Anaïs n'a pourtant pas réussi à finir le programme, trop chargé à son goût, dans tous les domaines. Elle fait le choix de réaliser des apprentissages progressifs dans la difficulté. Elle aménage aussi l'ordre de son enseignement et essaye d'avoir une répartition du programme la plus couvrante possible au regard des trois ans du cycle 3.

> *A : (…) Par exemple moi j'essaye de faire les mesures de capacités parce que souvent les mesures de longueurs ils les ont faites les deux années d'avant. J'essaye de prioriser dans le sens essayer d'étaler sur le, de faire le plus d'éléments du programme possible sur justement les trois ans entre le CE2 et le CM2.*

Dans leurs réponses aux questions ouvertes du questionnaire, les enseignants associent la notion d'hétérogénéité à celle de différenciation. Face à une hétérogénéité forte, l'enseignant qui souhaite adapter son enseignement à chaque enfant se retrouve à proposer au minimum trois niveaux de différenciation[155]. La tâche est lourde et difficile.

> *Ne pas leur permettre d'aller aussi vite et aussi loin qu'ils le pourraient cela demande une organisation en classe adaptée et toute la préparation qui va avec sachant qu'on a déjà mis en place certaines choses pour faire avancer les élèves en très grande difficulté scolaire.*

Les enseignants doivent apprendre à un ensemble d'élèves d'une même classe d'âge. Ils revoient leurs objectifs à la baisse au vu du niveau moyen des élèves. Des élèves potentiellement en réussite se voient tirer vers le bas avec l'abaissement des exigences scolaires.

> *Niveau des autres très faible, objectifs revus à la baisse*
>
> *Parce que les très faibles cachent les très bons puisqu' on baisse nos exigences*

Ces constats sont repris dans les entretiens par plusieurs enseignants. Plusieurs d'entre eux expliquent leur façon singulière de gérer ce problème. Pour Tessa, les élèves en difficulté « *vont mettre tellement de temps* » à acquérir une certaine compétence qu'ils ne pourront pas voir l'ensemble du programme. Elle pense aux effets de ce fonctionnement sur son élève en réussite scolaire. Si cette dernière était dans une école hors ZEP, elle « *aurait peut être vu des notions qu'on n'aura pas le temps de voir* ». Claudine explique qu'elle ne passe à la compétence suivante que lorsque la totalité des élèves a acquis la précédente. Pour ceux qui éprouvent des difficultés, elle va reprendre avec eux pendant que les autres seront sur des activités en

[154] Village dans lequel Anaïs travaillait auparavant, hors ZEP.
[155] 102 occurrences sous les formes différenciation, différencier, différencié, différenciée, différenciés

autonomie. Pour Anaïs, les EGRS sont tirés vers le bas. Ils seraient capables de faire plus que ce qui leur est demandé en classe.

L'environnement[156] dans lequel les élèves évoluent est une des explications à l'absence d'EGRS pour la population du questionnaire. Les enseignants parlent de l'étiquetage ZEP. Il ne peut y avoir, selon eux, d'EGRS dans les écoles ZEP.

> *Les conditions de travail et leur milieu social ne permettent pas à nos élèves d'être en très grande réussite scolaire*

Pour finir, les enseignants remettent en cause l'Ecole dans l'absence d'élèves en réussite scolaire au sein de leurs établissements. Des effectifs de classe surchargés, des programmes jugés non réalisables, un temps imparti insuffisant, un manque de personnel. De nombreux manques qui empêchent les enseignants de réaliser leur travail comme ils souhaiteraient le faire, en différenciant davantage leur enseignement.

> *Les conditions d'accueil de ces élèves effectifs de classes trop importants postes RASED de moins en moins nombreux freinent la possibilité pour les bons élèves d'être de très bons élèves*
>
> *Classe surchargée empêchant la différenciation pour ces élèves en facilité*
>
> *Programmes non adaptés rythme trop soutenu environnement des élèves manque de moyens qui fait qu'on s'occupe beaucoup des élèves en difficulté et peu des bons élèves*

Discussion

Les textes officiels sont clairs : « les programmes sont les mêmes en ZEP qu'ailleurs » (MEN, 1999; 2003). Cette volonté institutionnelle est reprise par Glasman (1998) qui renforce l'idée selon laquelle les programmes scolaires doivent être uniformes sur la totalité du territoire français. Les écoles de ZEP doivent donc afficher les mêmes ambitions que les autres et cette affirmation a été reprise par quelques-uns des enseignants interrogés.

Même si c'est dans les classes populaires que les enseignants reconnaissent le plus souvent ne pas terminer le programme (Duru-Bellat & Piquée, 2004), comme une partie des enseignants interrogés l'a confirmé, ces derniers ne s'en plaignent pas et ne veulent surtout pas de programmes particuliers pour les écoles de ZEP (Charlot, 1998). Pourtant, un écart significatif existe entre les prescriptions des programmes et ce qui est réellement enseigné (Monnier &

[156] Un groupement de mots concernant l'environnement de l'élève nous a poussés à étudier plus précisément ce que les enseignants entendent par ces termes. Nous avons le mot « milieu » (cité 66 fois avec les occurrences milieu et milieux), « quartier » (cité 20 fois avec les occurrences quartier et quartiers), le mot « environnement » (cité 12 fois).

Amade-Escot, 2009). Les enseignants reconnaissent que le programme est « infaisable » (Charlot, 1998, p. 25). Il existe une priorité au sein des matières enseignées. Les compétences se rapportant au français et aux mathématiques seraient enseignées dans leur intégralité, au détriment d'autres matières, comme les sciences, la musique, le sport… Ce choix de renoncer à enseigner une partie des programmes est fait car les enseignants ne trouvent pas d'autres solutions (Laparra, 2012). Dans les entretiens, les enseignants sont conscients que le fait de ne pas enseigner tout le programme est préjudiciable aux EGRS car ces élèves sont capables d'acquérir l'intégralité de ce dernier. Les enseignants se retrouvent très souvent à segmenter les tâches en micro-tâches (ibid.), à trop simplifier et à fausser le jeu didactique entre l'élève et l'enseignant. S'en suit une « minoration des savoirs fondamentaux au bénéfice de savoirs plus superficiels et de savoir-faire sociaux » (Monnier & Amade-Escot, 2009, p. 60) due au fait que les programmes ne sont pas réalistes dans les ZEP. Ce choix a été fait par plusieurs enseignants qui décident de simplifier le programme, dans tous les domaines.

La création d'un « socle commun de connaissances et de compétences »[157] a pour ambition de définir « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer »[158]. Pour certains, c'est un renoncement à toute ambition éducative. Pour Armand (2011), cette adaptation est nécessaire car les élèves et les classes des milieux défavorisés sont différents des autres milieux. Les élèves se caractérisent par une distance plus importante à ce qui est attendu à l'école. Ils ont donc besoin d'écrire beaucoup plus fréquemment, avec des supports et des situations plus variés que dans les autres milieux (ibid.). On retrouve dans le discours de plusieurs enseignants des entretiens ce sentiment de devoir s'interroger sur les fondamentaux, sur ce qu'il faut absolument faire acquérir aux élèves pour leur vie future. Cette préoccupation les accompagne lorsqu'ils font des choix dans ce qu'ils enseigneront et ce qu'ils sacrifieront au profit de l'indispensable.

Pour permettre à tous d'acquérir les points du programme étudiés en classe, les enseignants n'ont pas tous les mêmes réponses. Eloïse se voit dans l'obligation de diminuer la difficulté des exercices pour tous (Kherroubi & Rochex, 2004). Pour Anaïs, c'est une diminution des exigences scolaires (Armand, 2011) et les élèves en réussite sont les premiers à en pâtir. Le risque est de prendre le rythme de travail des élèves en difficulté comme référence pour l'ensemble de la classe (Laparra, 2012). Un tiers des enseignants pense que les élèves les plus en avance sont freinés (Guillaume, 2001). Les enseignants et les élèves se convainquent pour

[157] Définit par le décret du 11 juillet 2006 http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf (consulté le 21 juillet 2015)

[158] Journal officiel de la république française. Mandature 2010-2015 – Séance du 13 septembre 2011. Les inégalités à l'école. Avis du Conseil économique, social et environnemental présenté par M. Xavier Nau, rapporteur au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication.

les uns « de réussir […] à enseigner, [pour les autres de réussir] à apprendre » (Butlen et al., 2002, p. 45). Ceci est une vision à court terme au détriment d'un objectif de réussite uniquement possible avec une vision à long terme.

Les enseignants expliquent que les élèves en grande difficulté scolaire mettent beaucoup plus de temps que le reste de la classe à acquérir les compétences. La population du questionnaire adapte parfois, voire souvent, le rythme des apprentissages sur « ceux qui suivent » et parfois, voire souvent, sur « ceux qui ne suivent pas ». Lorsqu'ils adaptent le rythme aux élèves en difficulté, le temps didactique est ralentit. Une enseignante, durant l'entretien, déclare même ne pas passer à l'apprentissage suivant si l'intégralité des élèves n'a pas acquis la compétence actuelle. Le programme peut se révéler difficilement faisable, au détriment des EGRS qui, selon les enseignants, auraient pu, s'ils étaient dans un autre milieu, aborder toutes les notions et même les maîtriser. Selon eux, les EGRS auraient un potentiel manque de savoir dû à l'hétérogénéité forte des classes et à la présence d'élèves en grande difficulté scolaire. Le niveau général très faible serait un frein pour une partie des enseignants justifiant l'absence d'EGRS dans leur établissement.

La difficulté scolaire accapare l'enseignant

Résultats

La grande hétérogénéité des classes met les enseignants en difficulté. Ils n'arrivent pas à différencier les apprentissages pour chacun comme ils le souhaiteraient.

> *Difficulté de différencier tout le temps trop de notions à enseigner difficulté d'amener le bon élève vers l'excellence car priorité aux élèves en difficulté*

Toutes ces adaptations demandent beaucoup de temps. La mise en place des différentes adaptations ressort comme complexe. Les enseignants se plaignent de n'avoir pas assez de temps pour s'occuper des EGRS. Ils détaillent le temps passé à aider les élèves en difficulté scolaire. Il est très difficile de dégager du temps pour les autres.

> *C'est très difficile autant qu'un élève en très grande difficulté je leur donne des exercices supplémentaires qui sont plus compliqués ils aident des camarades en tutorat ils lisent des livres mis à disposition au fond de la classe ils ont aussi des classeurs d'activités comme mots croisés ce n'est évidemment pas satisfaisant mais la gestion d'une classe où une grande partie des élèves sont en difficulté ou sont agités n'est pas simple en pratique*

Il faut en tenir compte comme de la difficulté il faut donc différencier mais je crois que la difficulté scolaire est parfois telle qu'elle prend la place et le temps que l'on pourrait consacrer à l'excellence.

En plus d'être ralentis par les élèves en difficulté scolaire, la difficulté scolaire accapare le temps de l'enseignant en classe. L'enseignant est avec les élèves qui ont le plus besoin de lui.

Niveau des autres très faible, objectifs revus à la baisse

On a tendance à se concentrer sur ceux qui sont en difficulté et peut être que parmi nos élèves bons certains sont en très grande réussite mais on ne s'en aperçoit pas

Parce que les très faibles cachent les très bons puisqu' on baisse nos exigences.

La population du questionnaire parle même de la surcharge de travail et la complexité de l'organisation.

Épuisant de toujours alimenter

Grâce aux entretiens, plusieurs enseignants illustrent les points abordés dans les réponses aux questions ouvertes du premier dispositif. Ils décrivent leurs débuts de séances. Ils vont toujours avec les élèves en difficulté. Cela leur permet de revoir avec eux les consignes. Ces élèves ont besoin de la « *direction* » de l'enseignant pour avancer dans les exercices. Ils essayent ainsi de travailler « *dans la mesure du possible* » avec un groupe d'élèves en difficulté.

Anne aborde la pression mise par la société et le système scolaire scandant qu'il faut aider les élèves en difficulté sans prendre en compte ceux qui s'en sortent.

A : (…) La gestion bah c'est le temps qu'on leur consacre … je pense que, je pense qu'ils sont quand même, je pense que c'est un peu injuste parce que … on est un peu quand même dans une société où on nous dit enfin dans un système scolaire où on nous dit : aidez beaucoup les très faibles qui s'en sortent pas mais on nous dit jamais poussez au maximum vers le haut ceux qui peuvent.

Deux autres enseignants abordent ce problème de temps accordé aux élèves en difficulté.

J : bah c'est, je consacre tellement de temps aux élèves qui ne sont pas en réussite scolaire, que, je ne vais pas

C : Autant dans une classe tu vas t'occuper de qui, tu vas t'occuper de ceux qui sont en difficulté.

C : Car on est tellement sur les élèves en grande difficulté que …

Discussion

Nous avons établi le constat de la grande difficulté scolaire de certains élèves. Les enseignants, face à la très forte hétérogénéité, souhaitent différencier leurs apprentissages. Or, Girouard-Gagné et Paré (2015) parlent de la difficulté des enseignants à différencier, en partie à cause

d'un changement dans la gestion de classe. Les enseignants interrogés dans le questionnaire soulignent le caractère chronophage de la différenciation lors de chaque apprentissage. Ils n'arrivent pas à différencier pour proposer à chacun une tâche adaptée à ses capacités. Cela nous renvoie à la difficulté que rencontre Pauline, enseignante de CE1, décrivant sa classe comme un triple niveau au regard de la différence entre les élèves d'une même classe.

Pour remédier aux difficultés des élèves, les politiques actuelles encouragent les enseignants à proposer différents types d'aide au sein de la classe (Desombre, et al., 2011). C'est d'ailleurs de ces différents encouragements dont se plaint Anne, qui subit comme une pression sociale le fait de devoir aider les élèves en difficulté, « *coûte que coûte* ». Le risque est grand de voir la quasi-totalité du temps de l'enseignant consacré aux élèves en grande difficulté scolaire. Pour certains enseignants, les élèves en réussite seraient les premiers à en pâtir. C'est l'avis d'Espinosa (2001, p. 8) qui souligne la demande de ces élèves « d'une relation privilégiée avec l'enseignant » comme conséquence du comportement de l'enseignant en salle de classe, plus souvent en interaction avec les élèves en difficulté scolaire qu'avec ceux en réussite.

La grande difficulté scolaire accapare les enseignants. Ces derniers déclarent consacrer une partie très importante de leur temps à aider les élèves en difficulté. Sur le temps de préparation également, la grande difficulté scolaire prend toute la place. Pour proposer un travail différencié, accessible aux élèves en grande difficulté scolaire, les enseignants ont besoin de beaucoup de temps. Clémence dit ne pas avoir toujours le temps de tout différencier pour tout le monde. Mais le fait qu'une part importante d'enseignants déclare passer le plus clair de leur temps avec les élèves en grande difficulté scolaire, laissant les EGRS à des activités en autonomie, interroge la notion de ZPD de Vygotsky. En effet, selon l'auteur (1980), si l'apprentissage est positionné dans la ZPD de l'élève, et s'il bénéficie d'un étayage par une tierce personne, ce dernier peut réussir à résoudre des problèmes qu'il n'aurait pu faire seul. Si les EGRS ne bénéficient pas de l'étayage de l'enseignant, ils n'ont pas la possibilité de travailler dans leur ZPD et donc de tenter d'augmenter leur zone actuelle de développement vers leur zone potentielle de développement. La grande difficulté scolaire serait donc, d'après la théorie de la ZPD de Vygotsky, un frein à l'apprentissage des élèves et au développement de ces derniers (Girouard-Gagné & Paré, 2015).

Les problèmes de discipline sur les EGRS

Résultats

Les enseignants abordent dans le questionnaire des solutions qu'ils disent utiliser pour faire face aux problèmes de discipline. Dans les entretiens, les professionnels relatent des situations concrètent pour illustrer cette notion d'indiscipline et de violence scolaire.

Quand les enseignants s'interrogent sur l'influence de ces problèmes de discipline et de violence sur le reste de la classe, et particulièrement sur les EGRS, ils pensent en premier au climat de la classe. Lorsque l'on lit le témoignage de Pauline, qui décrit son début d'année très chaotique, avec des élèves ne respectant aucune règle et se comportant comme « *des animaux* », on découvre un climat de classe non compatible avec des apprentissages dans de bonnes conditions. C'est d'ailleurs ce constat qui encourage Pauline à imposer un cadre strict pour permettre, après trois mois, d'obtenir le résultat attendu. De la même façon, quand on relit le témoignage de Clémence, ayant deux élèves très difficiles dans sa classe décrits par l'enseignante comme hyper actifs, violents ou grossiers, nous percevons un climat de classe parasité par des interventions intempestives.

Dans les réponses aux questions ouvertes du questionnaire, la thématique du climat de classe est reprise même si elle est moins développée que dans les entretiens, à cause du dispositif qui s'y prête moins.

> *Les problèmes de discipline sont un grand frein à la réussite du groupe classe et individuelle*
>
> *Parce que même si certains ont de grandes capacités la gestion en ZEP d'éléments perturbateurs et donc en difficulté prend le temps qui serait nécessaire pour permettre de faire avancer les demandeurs*

Un des regrets, verbalisé par quelques enseignants, est que le reste de la classe subit cette violence au quotidien. Leur constat est alarmant. Ils décrivent un quotidien dans leur classe subi par les élèves jugés « scolaires ».

> *A : (…) C'est pour ça je pense qu'ils sont relativement en souffrance (rires) dans, parfois dans certaines de nos classes qui sont agités bah parce que souvent ça crie mais c'est jamais leur faute. Euh … souvent malheureusement on en arrive à des punitions collectives parce que bah il y a des jours où on est à bout on supporte plus … et donc ils en payent les pots cassés alors qu'ils y sont pour rien les pauvres. … et euh … et je pense que du coup ils seraient … peut être encore plus heureux*

(rires) dans des classes qui globalement seraient plus scolaires. Après c'est le cas de tous les gamins qui sont studieux pas forcément en réussite.

A : ils subissent en fait voilà le climat global, la difficulté globale des autres en fait. … C'est pas la faute des autres non plus mais comme la plupart des autres élèves bah sont moins scolaires, ont plus de mal à suivre, et beh sont plus bruyants sont plus, c'est un cercle vicieux en fait. Ouais c'est ça je pense. … … Je les plains un peu quand même …. ….

Elle ajoute à ce climat de classe des moments où des élèves peuvent « *s'en prendre* » à ceux qui ne répondent pas. Des élèves se retrouvent dans des situations de moqueries parce qu'ils sont discrets et ne diront rien.

En plus d'instaurer un climat non propice aux apprentissages, les situations d'indiscipline, de conflits et de violence prennent du temps sur les apprentissages. Plusieurs enseignants des entretiens le précisent. Ils gèrent les conflits, qu'ils aient eu lieu dans la classe ou en dehors de la classe, la plupart du temps durant un moment devant être consacré aux apprentissages. Sauf que les acteurs précisent que ce temps pris aux apprentissages pour la gestion des problèmes ne pourra pas être rendu car le temps de la classe est fixe et ne peut se rallonger.

Enfin, le problème de la violence ne s'arrête pas à la question du climat de classe et à la perte de temps d'apprentissage. Il y a un réel effet, selon les enseignants, sur le reste de la classe. Quelques enseignants voient apparaître des comportements violents chez des EGRS. Ces élèves auraient-ils les mêmes comportements s'ils étaient dans une école hors ZEP ? Ils remarquent que de nouveaux élèves se retournent, bavardent et perdent ainsi des informations. Pour certains le niveau scolaire s'en fait sentir. Ces enseignants pensent qu'un certain élève peut « *chuter à tout moment* » au regard de son comportement, qui peut évoluer en fonction de l'influence des pairs.

Discussion

Que disent les enseignants des effets de la violence et des problèmes de discipline sur les autres élèves de la classe et particulièrement sur les EGRS ? Ces problèmes de violence et d'indiscipline ont lieu en récréation mais aussi durant les temps de classe. Selon les professionnels, cela empêche le bon déroulement des apprentissages et fait perdre du temps sur les apprentissages (Gaudreau, 2011). C'est un manque à apprendre pour les élèves qui ne posent pas de problème de comportement selon les acteurs du terrain. Car tout ce qui ne sera pas perçu à cause de la gestion de conflit, ne sera pas toujours repris (Butlen, Peltier-Barbier, & Pézard,

2002). Le nombre élevé d'élèves par classe est également un point problématique pour les enseignants car cela augmente les sources de conflits.

Nous rappelons les inquiétudes de plusieurs enseignants autour des problèmes de violence dans l'école. Pour eux, les élèves de la classe subissent ces situations de violence. Les problèmes de discipline et de violence dont fait état notre population et que l'on retrouve dans la littérature a trois conséquences principales selon eux. La première est qu'elle instaure un climat de classe non propice aux apprentissages. Les interventions intempestives d'éléments perturbateurs gênent le bon déroulement des situations didactiques en venant arrêter le temps didactique. Ce temps pris sur les apprentissages pour régler des conflits ne sera pas repris. Il y a une perte de savoirs à enseigner. Enfin, les enseignants observent les autres élèves, y compris les EGRS, qui commencent à faire preuve de comportements déviants. Les enseignants s'interrogent sur l'effet de la présence d'élèves indisciplinés sur l'apparition de ces comportements déviants. Les EGRS auraient-ils posé des problèmes de discipline s'ils avaient été dans un autre milieu ? Les enseignants ne se prononcent pas clairement sur cette question mais les discours de certains d'entre eux permettent d'affirmer que le milieu de la classe n'est pas sans effet sur ces élèves.

8.2.2 Influence de l'enseignant sur les EGRS

Nous poursuivons notre étude avec les travaux d'Issehnane et Sari (2013) selon lesquels les élèves sont influencés par le comportement de ceux avec qui ils sont en contact. Après s'être intéressé en amont aux dires des enseignants sur les interactions sociales horizontales des EGRS (avec les pairs), nous nous intéresserons maintenant aux réponses des enseignants au regard des interactions sociales verticales (Duong & Kanouté, 2007). L'élève est en présence de l'enseignant qui a une influence sur lui.

Dans cette partie, nous souhaiterions observer l'influence de la vie personnelle des enseignants en lien avec l'histoire de leurs propres enfants sur leur gestion de classe. A nouveau, nous commencerons par étudier cette thématique au travers des écrits scientifiques, pour ensuite étudier nos résultats en fonction de ces écrits.

Les comportements et les perceptions de l'enseignant

Une perception du niveau plus faible que la réalité et une baisse des exigences scolaires

Les enseignants adaptent leurs objectifs d'enseignement et leur type de pédagogie en fonction de ce qu'ils attendent du public qu'ils ont en face d'eux (Terrail, 2004). Les enseignants voient leur jugement évoluer en fonction des caractéristiques inhérentes aux élèves (Desombre, et al., 2011). Ainsi, en fonction de l'apparence physique, du genre, de l'origine sociale, de la façon de

s'exprimer, l'enseignant peut étiqueter l'élève et élaborer un jugement négatif à l'encontre de celui-ci (Esterle-Hedibel, 2006). Le système de représentations de l'enseignant est généralement stéréotypé autour d'une représentation de l'élève idéal et cela peut encourager certains enseignants à sous-estimer leur niveau de compétences (Duru-Bellat, 2002).

Les élèves de milieux défavorisés voient leurs capacités intellectuelles évaluées à la baisse et associées à des ambitions éducatives plus modestes (Terrail, 2004). Les enseignants sous-estiment les capacités des élèves des milieux défavorisés en s'appuyant sur des représentations stéréotypées. Ne disposant pas d'informations objectives sur la valeur scolaire de leurs élèves, les enseignants les évaluent comme des élèves faibles à partir de leur appartenance sociale (Deauvieau & Terrail, 2005). Les EGRS pourraient ainsi être définis. Ils sont en réussite là où les professionnels les évalueraient en difficulté scolaire. Les enseignants, dans leurs réponses aux questionnaires, perçoivent le souci du niveau faible et de la baisse des exigences scolaires comme des éléments cachant ou empêchant l'excellence scolaire.

> *Les conditions de travail et leur milieu social ne permettent pas à nos élèves d'être en très grande réussite scolaire*
>
> *Niveau des autres très faible, objectifs revus à la baisse*
>
> *On a tendance à se concentrer sur ceux qui sont en difficulté et peut-être que parmi nos élèves bons certains sont en très grande réussite mais on ne s'en aperçoit pas*
>
> *Parce que les très faibles cachent les très bons puisqu'on baisse nos exigences*

Nous n'avons pas, dans cette recherche, accès aux ressentis des EGRS, et même de tous les élèves de la classe, mais il serait intéressant de connaître leur retour sur cette perception des enseignants *a priori* et sur le fait qu'ils ne croient pas en leur capacité à réussir. Est-ce un frein à la réussite ? Nous ne répondrons pas à cette question dans ces travaux mais ce sujet pourra être une ouverture potentielle à de futures recherches.

Les enseignants, lorsqu'ils n'ont pas d'informations objectives sur la valeur scolaire de leurs élèves, s'appuient sur d'autres critères tels que le genre, l'appartenance sociale, la façon de s'exprimer. Les élèves des milieux défavorisés pâtissent de ce type de fonctionnement. Ils voient leurs capacités intellectuelles évaluées à la baisse, ce qui va de pair avec une baisse des exigences scolaires. Cela peut empêcher les enseignants de découvrir les EGRS de leur classe.

L'ennui chez les EGRS

Lorsque l'on interroge les enseignants du questionnaire sur les inconvénients d'avoir dans leur classe des EGRS le terme le plus récurrent est « ennuyer[159] ». L'ennui des EGRS est une crainte[160] forte chez le corps enseignant. Ils ont peur[161] de voir leurs élèves en réussite dans cette situation. Les enseignants se sentent responsables de cette situation mais également frustrés et en échec de ne pas pouvoir faire avancer ces élèves comme ils le souhaiteraient.

Crainte de ne pas leur apporter suffisamment ou qu'ils s'ennuient

C'est frustrant de ne pas toujours aller assez vite pour ces élèves qui peuvent s'ennuyer

Accaparés par les élèves en difficulté scolaire, ils n'arrivent pas à dégager le temps nécessaire pour se consacrer aux élèves en réussite et les faire avancer à leur niveau.

L'horreur de les voir s'ennuyer parce que d'autres élèves en difficulté scolaire et ou comportemental nous prennent tout notre temps

Il semble toujours demandé aux enseignants de porter beaucoup d'attention aux élèves en difficulté mais pour moi ces élèves en situation de réussite sont tout aussi importants car l'ennui écœure fait perdre son temps

Crainte de ne pas assurer parfois obnubilé par les enfants en difficulté

Mais pourquoi ces élèves s'ennuient-ils ? Car ils sont plus rapides que les autres à réaliser les tâches demandées. Il se dégage un temps[162] non prévu par l'enseignant où l'élève en réussite n'a plus rien à faire pendant que les autres terminent ce qui est demandé. C'est dans ce laps de temps que l'enseignant craint l'ennui.

Travaillent trop vite prévoir plus pour eux

Ils finissent trop vite

Les enseignants, dans leur réponse, apportent des solutions. Pour éviter l'ennui et parer la rapidité d'exécution des tâches, ils préconisent l'augmentation des activités à faire.

Prévoir sans cesse du travail anticiper la rapidité dans les tâches pour éviter l'ennui le bavardage les former au tutorat à l'autonomie le goût à l'entraide

La notion d'ennui chez les EGRS a également été abordée par les enseignants des entretiens. Mais plusieurs témoignages présentent des ressentis différents autour de la question de l'ennui en classe. Les enseignantes donnent leur point de vue personnel quant à ces situations.

---

[159] Le verbe « ennuyer » avec ses différentes formes conjuguées (241) mais aussi le nom « ennui » (53) et l'adjectif « ennuyeux » (1)
[160] Crainte : 10 occurrences
[161] Peur : 50 occurrences
[162] Temps : 78 occurrences

Pour Tessa, les élèves ne s'ennuient quasiment jamais car il n'y a « *pas beaucoup de moments de blanc* » dans une journée. Le rythme est très soutenu. Elle précise que les journées défilent très vite et que les temps de travail individuel où les élèves pourraient avoir terminé avant les autres et par là même s'ennuyer sont rares.

Pour Pauline au contraire, les élèves en réussite scolaire ont terminé « *avant même que j'ai terminé de lire la consigne* ». Il y a donc de longs moments où ils pourraient s'ennuyer. C'est pourquoi Pauline a créé des livrets d'activités à faire lorsque le travail est terminé, pour éviter l'ennui.

Jacques va jusqu'à dire que, pour certains, c'est du « *temps perdu que de refaire un CM2* ». Il aime prendre des doubles niveaux. Cette année, dans sa classe de CM1/CM2, lorsqu'un élève est en grande réussite scolaire en CM1, il lui propose des activités de CM2. Pour qu'il ne perde pas son temps à refaire deux ans les mêmes apprentissages, il propose un passage direct du CM1 à la 6ème.

Les enseignants sont nombreux à craindre l'ennui chez leurs élèves et ils se sentent responsables. Ils déclarent consacrer la plupart de leur temps à aider les élèves en difficulté et n'arrivent pas à faire avancer les EGRS à leur rythme. Ce phénomène est amplifié par le fait que les enseignants définissent les EGRS par leur rapidité à effectuer le travail scolaire. L'ennui des EGRS n'est pas ressenti par tous les enseignants. Ceux des entretiens décrivent des fonctionnements de classe très divers. Certains enseignants affirment l'absence d'ennui chez leurs EGRS due à la spécificité de leur organisation pendant que d'autres reconnaissent des temps de classe où ces élèves peuvent s'ennuyer.

Les oubliés de l'enseignant

Quand on interroge Jacques sur le temps qu'il accorde aux EGRS par jour, celui-ci répond :

> *C'est une question vache parce que tu vas me dire, qu'on va penser que je les abandonne. Mais bon, non mais c'est …*

Ces élèves, plusieurs enseignants des entretiens avouent les oublier quelquefois, ou tout du moins, ne pas s'en occuper comme ils aimeraient le faire. Chacun précise la façon dont il perçoit cette situation. « *Ils passent à travers les mailles du filet* » dit Claudine. « *Tu peux même les oublier ceux-là* » précise-t-elle. Plusieurs enseignants regrettent de ne pas leur consacrer assez de temps mais se trouvent tellement pris par la grande difficulté scolaire des autres qu' « *on en oublie presque ceux qui sont bons* ». Des phrases telles que « *j'ai tendance à les oublier !* » reviennent dans plusieurs discours. Ils constatent que les élèves en réussite ne sont pas en

demande. Ils arrivent à faire ce que le professeur attend d'eux. Alors l'enseignant ne va pas vers eux. Ces enseignants font le constat qu'une journée de classe peut se passer sans qu'ils les aient entendus. Ils regrettent qu'on ne fasse rien « *pour ces élèves-là* » alors qu'ils devraient au contraire être « *encensés* ».

Emeric est le seul à met le doigt sur la culpabilité que les enseignants ressentent dans le quotidien avec les EGRS. Pour lui, l'enseignant se sent inutile et éprouve de la culpabilité à ne pas s'occuper particulièrement de ces élèves, à ne pas les faire davantage travailler. Pourtant, le rôle de l'enseignant en ZEP n'est pas de s'occuper des EGRS. « *On travaille avant tout pour les mauvais élèves* ». Pour Emeric, le bon élève se « *débrouillera* » toujours, quel que soit le niveau, ou la classe dans laquelle il est. Cet avis n'est pas partagé par d'autres enseignants, qui clament : « *il ne faut surtout pas les oublier* ». C'est pourquoi, pour chaque séance, ils tentent de ne « *jamais oublier d'aider aussi les forts et d'aller plus loin* ». Ils ne souhaitent pas proposer un enseignement « *au rabais* » dont les EGRS seraient les premiers à pâtir. Le risque de ne pas réagir ainsi est de les pénaliser et de les voir régresser. De plus, ces enseignants parlent de l'image que le maître renvoie à ces élèves. Ils voient « *qu'on ne les laisse pas non plus de côté* ».

Un des points soulevés par les enseignants du questionnaire pour montrer que l'ennui mais aussi le délaissement des EGRS peuvent être problématiques est le risque de dérive. Les EGRS peuvent petit à petit décrocher[163] des apprentissages. Certains enseignants parlent même de dégoût et de régression. Ces élèves, parce qu'ils n'écoutent plus en classe, se dissipent, se retrouvent confrontés pour la première fois à l'échec scolaire. Quelques cas d'élèves dérivant vers l'arrogance sont signalés.

> *Ils s'ennuient et finissent par ne pas travailler n'apprennent pas la difficulté l'effort risque de ne voir aucun intérêt à l'école*

Discussion

Les enseignants tendent à adapter leur enseignement à ce qu'ils attendent des élèves qu'ils ont en face d'eux (Deauvieau & Terrail, 2005). Dans les milieux populaires, les enseignants projettent un niveau scolaire très faible et voient à la baisse leur niveau d'exigence. Dans cette pratique, les EGRS peuvent ne pas trouver leur place.

La présence d'élèves en grande difficulté scolaire accapare plusieurs enseignants qui ne peuvent passer le temps nécessaire avec les élèves en réussite scolaire. C'est l'avis de 60% des enseignants interrogés dans l'étude de Guillaume (2001) qui déclarent avoir des difficultés à

[163] 14 occurrences sous les formes décrochage, décrocher, décrocheur

s'occuper de toute la classe. Des tensions apparaissent chez les enseignants qui souhaitent « ne sacrifier ni les bons, ni les élèves en difficulté » (Kherroubi & Rochex, 2004, p. 169). Cet avis n'est pas partagé par Emeric qui pense que sa place est uniquement auprès des élèves en difficulté scolaire. L'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968), qui consiste à observer les attentes des enseignants influencer les performances de ses élèves, pourra jouer en faveur de cet enseignant. Ce dernier dit ne pas consacrer de temps particulier ni d'établir une différenciation spéciale pour les EGRS car ces derniers se « *débrouilleront* » toujours. Le fait qu'il en soit persuadé permettra peut-être à sa prophétie de s'auto-réaliser (Attali & Bressoux, 2002).

A la lecture de ces différents témoignages, nous pouvons les qualifier, dans certaines situations, « d'oubliés de l'enseignant ». Une des solutions proposées par Terrail (2004) pour limiter l'évaluation *a priori* négative des enseignants vis-à-vis des élèves de milieux populaires serait de « nourrir à leur égard une ambition intellectuelle beaucoup moins modeste » (ibid., p. 128).

Influence de la vie personnelle de l'enseignant sur les EGRS

Dans cette partie, nous souhaiterions appréhender particulièrement l'influence de la vie personnelle des enseignants et l'influence de leurs propres enfants sur leur gestion de classe. Pour cela, nous avons interrogé les enseignants du questionnaire sur le fait d'avoir des enfants et si le corps enseignant avait proposé un passage anticipé pour l'un des enfants. Si cette réponse était positive, nous demandions si le passage avait été accepté ou refusé. Nous avons ensuite croisé la variable « proposition d'un passage anticipé à son propre enfant » avec les questions portant sur les trois problématiques qui nous intéressent dans ce chapitre, c'est-à-dire la gestion de l'hétérogénéité, de la difficulté scolaire et des problèmes de discipline. Vu que nous avons précédemment considéré l'avis des enseignants sur l'effet de ces trois problématiques sur le quotidien des EGRS dans la classe, nous souhaitons maintenant observer si une variable propre à l'enseignant peut influencer sa façon de gérer ces différents problèmes. Nous étudierons dans le chapitre suivant les dispositifs que l'enseignant met en place pour les EGRS en fonction de cette variable.

Après avoir étudié les résultats de cette analyse du questionnaire, nous analyserons les réponses des enseignants durant les entretiens. Ils ont été interrogés sur leurs propres enfants. Une seule enseignante a eu une proposition de passage anticipé pour sa fille qu'elle a accepté. Certains autres enseignants ont des enfants mais ce n'est pas le cas de tout le monde. Nous verrons donc dans un deuxième temps ce que l'on retrouve autour de cette particularité des enseignants dans les entretiens.

Résultats

Quand on questionne les enseignants sur leur façon de gérer l'hétérogénéité de la classe, ceux à qui on a proposé un passage anticipé pour l'un de leurs enfants disent qu'ils n'adaptent jamais ou qu'ils adaptent parfois le rythme de la séance sur le rythme des élèves qui ne suivent pas. Les enseignants à qui le corps enseignant n'a pas proposé de passage anticipé à l'un de leurs enfants disent significativement y avoir recours souvent.

Adapter la progression sur le rythme de ceux qui ne suivent pas	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
Proposition passage anticipé	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	**Eff**	**%Rép**
Oui	48	22,6%	-TS	**32**	**15,1%**	**+S**	61	28,8%		**71**	**33,5%**	**+S**	212	**100%**
Non	**343**	**38,2%**	**+TS**	82	9,1%	-S	235	26,2%		237	26,4%	-S	897	**100%**
Total	**391**	**35,3%**		**114**	**10,3%**		**296**	**26,7%**		**308**	**27,8%**		**1109**	

Réponses effectives : 1109 Non-réponse(s) : 611 Taux de réponse : 64,5 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 21,25 ; ddl = 3,00 (La relation est très significative)

Figure 46 : Relation proposition passage anticipé/adapter la progression sur le rythme de ceux qui ne suivent pas

Lorsque l'on oriente les questions sur la gestion de la difficulté scolaire, des résultats significatifs ressortent. Les enseignants à qui on a proposé un passage anticipé pour l'un de leurs enfants disent ne jamais revoir à la baisse les objectifs d'une séance. Alors que les enseignants à qui le corps enseignant n'a pas proposé de passage anticipé pour l'un de leurs enfants disent significativement revoir souvent à la baisse ces objectifs.

Revoir à la baisse les objectifs de la séance	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
Proposition passage anticipé	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	**Eff**	**%Rép**
Oui	36	16,5%	-TS	**43**	**19,7%**	**+S**	22	10,1%		117	53,7%		218	**100%**
Non	**244**	**26,9**	**+TS**	130	14,3%	-S	81	8,9%		452	49,8%		907	**100%**
Total	**280**	**24,9%**		**173**	**15,4%**		**103**	**9,2%**		**569**	**50,6%**		**1125**	

Réponses effectives : 1125 Non-réponse(s) : 595 Taux de réponse : 65,4 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 11,71 ; ddl = 3,00 (La relation est très significative)

Figure 47 : Relation proposition passage anticipé/revoir à la baisse les objectifs de la séance

On retrouve de façon significative, voire très significative la même orientation concernant le choix de toujours finir la séance prévue ou encore de ne pas annuler une séance au profit des mathématiques ou du français. Les enseignants à qui on a proposé un passage anticipé pour leur propre enfant disent toujours finir les séances prévues et réaliser l'intégralité des matières. C'est contraire aux autres enseignants qui déclarent très souvent ne pas arriver à la fin des séances prévues et annuler une séance (d'art visuel, de sport, de musique, …) au profit des mathématiques et du français.

Ne pas faire une séance pour mathématiques et français	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
Proposition passage anticipé	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	**Eff**	**%Rép**
Oui	39	18,1%	-PS	**62**	**28,7%**	**+TS**	24	11,1%		91	42,1%		216	**100%**
Non	214	23,7%	+PS	169	18,7%	-TS	105	11,6%		416	46%		904	**100%**
Total	**253**	**22,6%**		**231**	**20,6%**		**129**	**11,5%**		**507**	**45,3%**		**1120**	

Réponses effectives : 1120 Non-réponse(s) : 600 Taux de réponse : 65,1 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 11,52 ; ddl =3 ,00 (La relation est très significative)

Figure 48 : Relation proposition passage anticipé / ne pas faire une séance au profit des mathématiques et du français.

Quand on interroge les enseignants sur leur façon de faire face aux problèmes d'indiscipline dans les classes, les enseignants à qui on a proposé un passage anticipé à leur propre enfant ne se retrouvent pas dans les différentes propositions qu'on leur a faites. De façon significative, voire très significative, ils déclarent ne jamais avoir recours à la récompense positive, à la punition collective, à l'exclusion du ou des élèves perturbateurs, à la privation d'une partie de la récréation ou encore à la privation d'une séance « plaisante ». Le reste des enseignants déclare y avoir recours parfois ou souvent en fonction des propositions.

Suite à cette analyse, quel est l'effet du choix de l'enseignant quant à la proposition de passage anticipé faite à son propre enfant[164]. Nos résultats tendent à dire qu'il n'y a pas de différence statistique significative de pratique entre ces deux catégories d'enseignants.

Les enseignants, lors de leurs entretiens, parlent très peu de leur vie. Seules celles de certains enseignants sont abordées, avec chacune leur spécificité.

Jacques explique qu'il y avait toujours une ZEP près de son lieu d'habitation. Et qu'il « *aime bien enseigner pas loin* » de chez lui. Il parle aussi de sa scolarité et trouve qu'il était « *bien pire* » que ses élèves. Il parle de ses enfants. Ils ont toujours été scolarisés en ZEP et « *ça se passe plutôt bien* ». Sa fille a été scolarisée pendant 2 ans dans sa classe. Son fils est actuellement en CE2. Il a pour projet de l'avoir dans sa classe l'année prochaine. Les deux années où sa fille a été dans sa classe ont été importantes pour lui. Il dit avoir eu des « *relations privilégiées* » avec elle. Mais au niveau scolaire, il a eu des élèves meilleurs qu'elle. Claudine est d'accord et fait le même constat. Quand on lui parle d'un lien entre sa fille et ses élèves, elle confirme qu'elle a toujours eu « *une poignée de bons élèves* » dans toutes les classes qu'elle a faites.

Jacques parle aussi de l'âge des enfants, en prenant l'exemple de sa fille, inscrite en 4ème. Il pense qu'en plus du système de fonctionnement du collège, l'entrée dans l'adolescence peut être un moment difficile. Sa fille continue d'être « *scolaire* » en portant toujours attention à son

[164] Annexe 25 page 662

travail. Mais il y a des moments de conflits, des volontés d'indépendance qui font qu'il « *ne faut pas grand-chose pour que ça puisse déraper* ».

Avec Tessa, nous aborderons longuement le cas de sa fille. Elle était lectrice en MS et est passée directement au CP. L'année de CP ne s'est pas bien passée selon Tessa. L'enseignante n'était pas « *conciliante* » et remettait en question les capacités de sa fille. Elle raconte une année difficile. Maintenant, elle est en CE1 et « *ça va beaucoup mieux* ». Elle ne met pas en parallèle ses filles et ses élèves car la différence d'âge est trop importante.

Discussion

Les enfants des enseignants à qui on a proposé un passage anticipé font partie de la catégorie des élèves « qui suivent ». Pourtant, ces enseignants déclarent ne jamais faire de groupes de niveaux et de ne pas non plus adapter la progression des apprentissages en fonction du niveau des élèves. Concernant la gestion de la difficulté scolaire, le comportement des enseignants ayant un enfant à qui un passage anticipé a été proposé est différent des autres enseignants. Ils se refusent à revoir à la baisse les objectifs d'une séance, déclarent toujours finir la séance prévue et réaliser l'intégralité des matières. Nous pouvons supposer que ce choix pédagogique est fait en pensant consciemment ou inconsciemment à son propre enfant. Celui-ci, s'il était dans la classe, pâtirait de la difficulté scolaire si l'enseignant ne gardait pas un haut niveau d'exigence, préconisé par les textes officiels (MEN, 2003). C'est pourquoi, l'enseignant est particulièrement attentif à ne pas revoir à la baisse ses objectifs, et à ne pas tirer vers le bas les élèves en réussite de sa classe, en faisant l'intégralité du programme. Ce sont des critères qui sont repris dans la littérature pour décrire un enseignant efficace (Duru-Bellat, 2002; Laparra, 2012).

Notre supposition peut être confortée quand on observe les différences de gestion des problèmes de discipline entre nos deux variables. Les enseignants à qui un passage anticipé a été proposé pour leur propre enfant déclarent significativement ne jamais avoir recours à la punition collective. Cette décision peut être influencée par la vision du bon élève, tel leur propre enfant, qui subirait cette punition qu'il ne mérite pas. Pourtant, ces enseignants affirment également de manière significative ne pas avoir recours à l'exclusion de l'élève perturbateur, qui pourrait être une solution perçue comme salvatrice pour l'enfant en réussite, dérangé dans ces apprentissages par celui qui ne respecte pas les règles de la classe et empêche l'avancée du savoir.

« L'histoire propre » (Ravestein, 2007, p. 28) de chaque enseignant, leur personnalité (Suchaut, 2004) sont à prendre en compte et cela influe leur comportement au sein des écoles de ZEP (Kherroubi & Rochex, 2004). Pourtant, cela ressort peu dans les entretiens des enseignants car

seul Jacques fait référence à son histoire personnelle. Durant nos entrevues, les professionnels parlent légèrement plus de leurs propres enfants. C'est le cas d'une majorité des enseignants interrogés ayant des enfants. Mais ils ne font que très peu de rapprochements explicites entre leur enfant et les élèves qu'ils ont en classe.

Conclusion

Les déclarations des enseignants rejoignent le constat fait par Issehnane et Sari (2013) selon lequel les élèves sont influencés par les personnes avec qui ils partagent leur quotidien, c'est-à-dire l'enseignant lui-même et les autres élèves.

Nous avons observé si la théorie de la contagion et celle de la socialisation collective (ibid.) étaient lisibles dans le discours des enseignants. Ces derniers parlent de l'influence des pairs sur les EGRS. Par l'instauration d'un climat violent ou indiscipliné, non propice aux apprentissages, mais également par l'interruption des temps d'apprentissage, les enseignants pensent que les EGRS peuvent souffrir d'un manque de savoirs qui n'existerait pas s'ils étaient scolarisés dans un autre quartier. Les enseignants craignent une influence négative en voyant le comportement de certains EGRS dévier, engendrant une baisse dans les résultats scolaires. Les professionnels pensent que les EGRS doivent également gérer l'autorisation des pairs (Pirone & Rayou, 2012) d'être différents. En effet, dans le quartier où la réussite scolaire n'est pas la norme, il est difficile pour les élèves de s'afficher en réussite scolaire, c'est-à-dire ayant un niveau scolaire différent de ses pairs. Lors des entretiens, lorsque les enseignants font référence à la norme du milieu, ils reconnaissent la difficulté pour les EGRS de s'affirmer comme différents des autres élèves de la classe et de faire accepter cette différence.

Pour les enseignants interrogés, le regard des autres élèves dépend du statut de l'EGRS. Ils font ressortir différents profils d'EGRS, dont certains se retrouvent dans la catégorisation de Duong et Kanouté (2007) : les populaires, les rejetés, les négligés et les controversés. Jendoubi et al. (2013) décrivent des EGRS populaires et leaders positifs de la classe, ce que l'on retrouve dans le discours d'Emeric. Un élève d'Anaïs était totalement rejeté. Deux exemples d'EGRS, décrits par les enseignants comme leaders ou rejetés, vont à l'encontre des travaux de Hernandez et al. (2012) expliquant que les adolescents ayant les relations les plus extrêmes (les populaires, les agressifs, les rejetés) sont ceux qui ont les plus grandes difficultés scolaires. Les enseignants pensent-ils que le jeune âge des enfants empêche leur statut d'influencer leurs résultats scolaires ? Un risque de décrochage futur est avancé par Duong et Kanouté (2007) et certains enseignants ont exprimé leur crainte à ce sujet.

Pour les enseignants, l'existence d'une forte hétérogénéité et la présence d'élèves en grande difficulté scolaire seraient à l'origine d'un ralentissement du temps didactique. Ces derniers choisissent différents élèves pour fixer la chronogénéité de la classe. Dans certaines situations, ils s'appuieront sur le rythme des élèves « qui suivent » et à d'autres moments, sur le rythme de « ceux qui ne suivent pas », pouvant aller jusqu'à refuser de faire avancer le temps didactique si l'intégralité des élèves n'a pas acquis la compétence visée. D'après leurs déclarations sur leurs pratiques, les élèves en difficulté ont autant le rôle d'élèves chronogènes que les élèves en réussite étant donné qu'ils peuvent arrêter l'avancée du temps didactique.

Un autre problème soulevé par les enseignants par la présence d'élèves en grande difficulté scolaire dans les classes de ZEP est le temps que les enseignants leur consacrent. Les enseignants déclarent être accaparés par la difficulté scolaire, au détriment des EGRS. Ces derniers ne peuvent bénéficier de l'étayage de l'enseignant. Ils se retrouvent dans l'incapacité d'atteindre la résolution de problèmes dans leur ZPD, qu'ils ne peuvent faire qu'en présence d'une personne experte. Pour les enseignants, les EGRS apprennent seuls la plupart du temps. Ces deux points autour de la forte hétérogénéité des classes montrent une limite quant à l'avancée des EGRS dans les apprentissages, qui se retrouvent freinés selon les enseignants par la présence d'élèves en grande difficulté scolaire. Cela peut même, selon certains répondants, être inhibiteur de la grande réussite. Le fait de devoir s'occuper des élèves en difficulté et de devoir revoir à la baisse les exigences pour permettre aux plus faibles d'acquérir ce qu'il n'est pas permis d'ignorer, créerait, selon eux, un manque de savoirs trop important pour permettre à quiconque d'être en grande réussite scolaire.

Pour finir, nous avons étudié l'influence de l'enseignant lui-même, dans son rapport aux élèves, ses comportements déclarés et les caractéristiques de sa vie personnelle. Ces points ont été mis en lien avec leur façon de gérer les trois thématiques. L'enseignant a une perception des élèves qui dépend des critères comme l'appartenance sociale, le genre, le milieu d'origine. Cette perception peut conduire un enseignant à sous-évaluer un élève au détriment des élèves des milieux défavorisés. En ZEP, les élèves peuvent se retrouver avec une estimation plus faible de leur niveau. Les enseignants leur proposeraient des activités scolaires en deçà de leurs capacités et les professionnels auraient des ambitions scolaires plus modestes à leur encontre. L'intégralité de la classe pourrait souffrir de cette sous-évaluation, mais l'écart entre le niveau scolaire des EGRS, c'est-à-dire les élèves qui réussissent là où les enseignants prédisent leur échec, et le niveau proposé par les acteurs serait très important. Cela est d'ailleurs le cas dans plusieurs témoignages qui abordent le problème de l'ennui des EGRS. Ces derniers ne se retrouvent pas dans les activités, trop rapidement acquises, qui leur sont proposées. Les

enseignants se sentent frustrés, en échec et responsables de cette situation. Nous avons qualifié les EGRS « d'oubliés de l'enseignant » car notre population déclare ne pas avoir le temps de s'occuper d'eux du fait d'une grande difficulté scolaire qui accapare leur temps et leur énergie. Etre parent d'un enfant à qui on a proposé un passage anticipé influe les choix pédagogiques des enseignants concernés. Nous n'avons pas retrouvé cela dans le discours des enseignants des entretiens, qui n'abordent que très peu leur histoire personnelle. Ils ne font pas de lien explicite entre leur propre enfant et leurs élèves. Nous pensons donc que cette relation n'est pas consciente chez les acteurs du terrain.

Nous terminerons en reprenant les dires de Charlot (1997) qui nuance les effets du groupe au regard du caractère propre de chaque enfant. Cette idée se retrouve également dans les données récoltées au cours des deux dispositifs. Particulièrement durant les entretiens, les enseignants mettent systématiquement leurs affirmations face à la spécificité et à la personnalité de chaque enfant. Ils ne peuvent généraliser ou, quand ils le font, ils donnent un contre-exemple pour montrer que ce n'est pas toujours le cas.

Conclusion de fin de chapitre

Au regard de notre problématique, qui s'interrogeait sur ce que les enseignants révèlent de leur quotidien avec les EGRS, il nous est paru intéressant de penser ce questionnement en deux temps. Dans un premier temps, nous avons souhaité étudier les réponses des enseignants autour de ce qui fait leur quotidien dans une école de ZEP. Que disent les enseignants de leur travail au quotidien dans la classe ? Y a-t-il selon eux une spécificité d'enseignant en ZEP ? Une synthèse de leur réponse permet de distinguer les principales thématiques, selon les professionnels, posant problème lorsque l'on est enseignant de ZEP. C'est à partir de cette synthèse que nous avons pu dans un deuxième temps étudier l'avis des enseignants autour de l'influence de la spécificité des écoles ZEP sur les EGRS. La forte hétérogénéité, la grande difficulté scolaire, les problèmes de discipline d'une classe ont-ils, selon les répondants, un effet sur le quotidien des EGRS ? Sans connaître dans un premier temps l'avis général des enseignants sur ce qui caractérise l'enseignement en ZEP, il nous paraissait difficile d'étudier les déclarations autour de l'effet du milieu scolaire sur les EGRS. Une mise en contexte détaillée de ce que révèlent les enseignants sur leur quotidien dans les classes offre davantage de lisibilité et une meilleure compréhension des liens qu'ils font par la suite sur ce quotidien et ce qu'il peut engendrer par rapport à celui des EGRS.

Le constat sur la spécificité des ZEP établit par les enseignants est aussi celui qui fut à l'origine de la création des premières ZEP en 1981. Les conditions sociales sont telles qu'elles

constituent un facteur de risque, voire un obstacle, pour la réussite scolaire des enfants et adolescents qui y vivent[165]. Pour certains enseignants, cela est antinomique avec la présence d'EGRS dans leur classe. Ces zones concentrent de grandes difficultés scolaires et les élèves ont des résultats moins élevés que dans les écoles hors ZEP (Brizard, 1995). Ils y réussissent moins bien qu'ailleurs (Andrieux et al., 2001). Le niveau global est donc très faible, comme les répondants l'écrivent à plusieurs reprises. Les enseignants signalant l'absence d'EGRS dans leur école expliquent qu'ils doivent baisser leur niveau d'exigence, déclarent les programmes infaisables (Charlot, 1998), le nombre d'élèves par classe trop important, même si ce critère n'est pas clairement associé à une meilleure réussite des élèves (Cherkaoui, 1979), et l'hétérogénéité trop forte pour pouvoir s'occuper des bons élèves et leur permettre d'être en grande réussite scolaire. *A contrario*, une part importante d'enseignants a une image très positive du niveau scolaire de leurs élèves[166], d'où le danger rappelé par certains répondants de surévaluer le niveau d'un élève au regard du niveau global de la classe. Un élève serait en grande réussite scolaire en ZEP, mais pas s'il était dans un autre établissement. C'est l'affirmation que l'on retrouve chez les opposants au passage anticipé ou chez ceux qui expliquent l'absence d'EGRS dans leur école.

La forte hétérogénéité de classe conduit les enseignants à parler de différenciation. Ce terme apparaît par exemple dans les explications des enseignants du questionnaire pour gérer l'excellence scolaire de certains élèves. Cela signifie que l'enseignant personnalise son enseignement en fonction des élèves de sa classe, qui n'ont pas tous le même niveau de compétences (Feyfant, 2011). Les enseignants se doivent de proposer à chaque enfant un apprentissage qui se situe dans sa zone proximale de développement s'ils souhaitent que ces derniers avancent vers leur zone potentielle de développement (Vygotsky et al., 2012). Le terme d'individualisation apparaît de nombreuses fois, associé à celui de différenciation alors que certains auteurs (Butlen et al., 2002) mettent en garde contre le danger de tomber dans la réalisation de vingt-cinq cours particuliers[167]. Les enseignants du questionnaire sont nombreux à se plaindre de la surcharge de travail due à la différenciation encouragée dans les textes[168], pas uniquement destinée aux EGRS mais à tous les élèves de la classe, en particulier à ceux en

[165] http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ90-028.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
[166] http://cache.media.education.gouv.fr/file/1998/61/3/NI_98.16_251613.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
[167] Journal officiel de la république française. Mandature 2010-2015 – Séance du 13 septembre 2011. Les inégalités à l'école. Avis du Conseil économique, social et environnemental présenté par M. Xavier Nau, rapporteur au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication.
[168] Journal officiel de la république française. Mandature 2010-2015 – Séance du 13 septembre 2011. Les inégalités à l'école. Avis du Conseil économique, social et environnemental présenté par M. Xavier Nau, rapporteur au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication.

difficulté scolaire (MEN, 2003). Celle-ci peut aller jusqu'à trois ou quatre niveaux en fonction des classes, comme l'a précisé une enseignante lors de son entretien. Une partie des enseignants déclare ne pas réussir à différencier comme ils le souhaiteraient leurs apprentissages. Le public est trop hétérogène et ils n'ont pas le sentiment de réussir pleinement leur mission (Terrail, 2004). Ils choisissent donc, par ordre de priorité, d'aider en premier les élèves le plus en difficulté, au détriment des EGRS, que l'on qualifiera d' « oublié de l'enseignant ».

Les enseignants parlent des interactions entre élèves au sein de la classe. Dans ce milieu scolaire, selon les acteurs du terrain, chaque élève peut subir l'influence des pairs (Davezies, 2005). Le rapport entre élèves d'une même classe d'âge joue un rôle essentiel dans la scolarité d'un enfant (Rayou & Bautier, 2009). Mais cette influence n'est pas une condition suffisante car « tout sujet appartient à un groupe mais il ne se réduit pas à cette appartenance et à ce qui peut être pensé à partir de la position de ce groupe dans un espace social » (Charlot, 1997, p. 41).

9. Ce que mettent les enseignants en place pour les EGRS

Nous avons étudié l'avis des enseignants sur leur quotidien en ZEP et sur l'influence de ce quotidien selon eux sur les EGRS. Nous souhaitons maintenant étudier les réponses des enseignants sur les dispositifs particuliers qu'ils mettent en place pour les EGRS au quotidien dans leur classe. Que font les enseignants de ZEP pour les EGRS ? Que mettent-ils en place pour eux au sein de la classe ?

9.1 Les adaptations pédagogiques

Dans le système français, les enseignants ont une grande autonomie quant à leur pratique au sein de leur classe et on remarque une réelle indépendance au regard des autres classes d'une même école. Il y a une grande variété de pratiques pédagogiques au sein d'une même école et les pratiques de l'un n'influencent pas celles des autres. Le maître est « isolé » et il y a « moins de travail en coopération [avec les collègues] que dans les écoles anglaises » (Bressoux, 1995, p. 290).

La différenciation pédagogique à destination des EGRS est présente chez une majorité des enseignants interrogés. Cela est en accord avec les instructions officielles demandant « des aménagements appropriés » pour les élèves « manifestant des aptitudes particulières qui montrent aisance et rapidité dans les acquisitions scolaires » (MEN, 2005). Ces enseignants proposent plus d'exercices, mais aussi des activités totalement décrochées de l'avancée des apprentissages de la classe. Les enseignants de ZEP ont su se remettre en question lorsqu'ils ont compris qu'ils pouvaient accueillir une « nouvelle population de bons élèves, motivés, intéressés » (Daverne & Dutercq, 2013, p. 5). Que proposent les enseignants interrogés dans nos recherches ? Nous allons étudier les différents dispositifs mis en place. Certains dispositifs ressortent davantage dans les déclarations des enseignants pour ce qui est de la gestion des EGRS. Il s'agit du tutorat, du passage anticipé, des activités en autonomie. Ces dispositifs seront plus développés dans la partie suivante.

9.1.1 Les dispositifs fréquents

Dans la troisième partie du questionnaire, consacré à l'avis des enseignants sur les EGRS de leur classe, ces derniers se sont exprimés sur les dispositifs qu'ils mettaient en place à destination de ces élèves. L'objectif de ces dispositifs est de permettre à ces élèves d'évoluer à leur niveau. Une très forte majorité d'enseignants donne à ces élèves plus d'exercices que les autres. Les exercices donnés sont plus compliqués, ou du niveau supérieur. 44% des enseignants

pratiquent l'inclusion de l'élève en réussite dans la classe supérieure. Une très faible proportion d'enseignants donne à ces élèves des devoirs supplémentaires à la maison. Certains enseignants (33,1%) mettent en place des activités complètement décrochées des apprentissages de la classe auxquelles les EGRS ont accès. Ces activités sont parfois (43,5%), voire souvent (33,9%) ciblées sur le français et les mathématiques. On retrouve un pourcentage similaire d'enseignants proposant des activités décrochées orientées sur des matières culturelles ou d'ouverture sur le monde.

Les enseignants du questionnaire ont pu lister les différents dispositifs qu'ils mettaient en place pour les EGRS. Durant les entretiens, les enseignants ont abordé le sujet et ont été davantage questionnés pour qu'ils puissent développer le choix de ces activités.

Les enseignants donnent plusieurs exemples. Ils proposent aux élèves en réussite de travailler sur leurs points faibles.

> *Ca dépend de l'élève il faut surtout l'encourager à travailler ses points faibles et l'amener vers l'autonomie prendre garde à ce que ses facilités ne l'empêchent pas d'acquérir des habitudes de travail*

Il est question d'activités décrochées de l'activité principale en classe. Les EGRS sont amenés à réaliser des exposés, à rédiger un journal, … Ces activités permettraient aux élèves de stimuler leur imagination, de s'intéresser à de nouveaux domaines.

> *Leur proposer à tout moment des activités qui les satisfassent plus fouillées dans le sujet de ce que font les autres mais aussi leur laisser du temps personnel pour lire et écrire leur journal*
>
> *Mais la psychologue est venue en observation de classe et m'a conseillé de proposer des activités décrochées aux excellents élèves qui favorisent leur recherche leur imagination par exemple quand ils ont fini un travail avant les autres en CP leur demander d'écrire tous les mots qui leur viennent à l'esprit sur un thème donné recopier les mots affichés sur un thème donné dessiner la suite de l'histoire imaginer un court texte*
>
> *En leur proposant des activités décontextualisées lectures travail sur l'ordinateur production de textes libres jeux mathématiques*

Une récurrence apparaît dans le choix des activités malgré la diversité des classes, que ce soit dans le questionnaire ou lors des entretiens. Ils proposent régulièrement du travail supplémentaire, des fichiers de mathématiques ou de français, des rallyes lecture, de mathématiques, du travail d'attente ou encore du travail en autocorrection. Le français et les mathématiques ne sont pas les seules cibles du travail supplémentaire. Quelques enseignants

précisent qu'ils ne souhaitent pas proposer uniquement des activités sur ces deux matières. Ils donnent donc des coloriages magiques, du dessin, des rosaces, … La bibliothèque de classe est un lieu où leurs élèves peuvent se retrouver quand ils ont fini leur travail. Ils proposent également du travail facultatif à faire, comme des recherches documentaires. Tous les élèves ne le feront pas. Cela permet, selon eux, aux élèves motivés et travailleurs de se lancer dans un approfondissement de leurs connaissances sur un thème particulier. Ils précisent également qu'ils réalisent des sorties scolaires, pas uniquement à destination des EGRS, mais dans le but de leur faire découvrir autre chose, de les épanouir davantage. Ils peuvent également proposer la mise en place de plusieurs postes informatiques au fond de la classe. Ces ordinateurs permettraient de proposer à chaque élève des activités adaptées à son niveau scolaire. Ainsi, les EGRS pourraient enrichir leurs connaissances avec « *un moyen un peu ludique* ».

Certains n'oublient pas de laisser du temps libre où l'élève évolue sans directive de la part de l'enseignant. Celui-ci le laisse choisir par moment ce qu'il souhaite faire.

> *C'est difficile mais je pense qu' il faut leur laisser du temps libre pour lire en classe faire autre chose éventuellement leur fournir des livres de lecture de niveau supérieur aux livres prévus pour le niveau de classe pour augmenter leur culture générale leur permettre de réfléchir et discuter de sujets non abordés en classe et surtout nourrir leur soif de connaissance.*

9.1.2 Le temps spécifique

Tous les élèves ont besoin d'attention de la part de l'enseignant et ont besoin de relever des défis du niveau de leur capacité pour qu'ils puissent progresser et rester motivés (Girouard-Gagné & Paré, 2015). Nous avons vu dans les parties précédentes que nous pouvions parfois qualifier les EGRS d' « oubliés de l'enseignant ». Etant donné que les enseignants déclarent mettre en place des dispositifs à destination des EGRS, annoncent-ils un temps spécifique durant lequel ils s'occupent des EGRS ? Comment présentent-ils la façon dont ils vont gérer le temps et cette différenciation annoncée ? Les enseignants des entretiens ont pu s'exprimer sur cette question. L'outil était pertinent car le chercheur pouvait les relancer si leurs réponses n'étaient pas assez claires et ne répondaient pas à la question de départ.

Quelques enseignants déclarent ne pas avoir de temps particulier consacré aux EGRS. Ce sont des élèves plutôt autonomes. Il s'agit davantage d'un temps d'organisation pour leur expliquer ce qu'ils auront à faire en autonomie, plutôt qu'un temps d'apprentissage.

Anne n'arrive pas à évaluer ce temps car cela dépend des séances, de ce qu'elle attend de ses élèves. Elle explique qu'elle préfère passer un maximum de temps avec toute la classe, pour ne pas laisser de côté les plus faibles, et pour être aussi avec les plus forts.

Ce temps est minime pour plusieurs enseignants même si chacun l'évalue différemment. Clémence le fixe à quatre minutes par jour. Tessa pense qu'elle consacre moins de temps à un élève en réussite qu'à un élève en difficulté. L'élève étant plus autonome, il n'est pas demandeur. L'enseignant ne va pas régulièrement vers lui. Anaïs fait le constat que le temps pour ces élèves est quasiment inexistant dans sa pratique. Elle consacre un temps d'explicitation des consignes quand les élèves sont en avance sur les autres, un temps de correction en duel avec l'enfant quand il a fini son travail. Elle regrette l'absence de temps accordé à ces élèves sur le plan du travail scolaire.

Pour quelques enseignants, leur temps de classe est également réparti entre les élèves. Ils passent régulièrement dans les rangs pour voir avec tous les élèves le travail scolaire, corrigent les livrets donnés aux EGRS une fois leurs exercices terminés, corrigent également le cahier du jour avec eux pour voir leurs erreurs. Eloïse évalue le temps passé avec les EGRS à quatre heures par jour. Elle enlève au temps de la journée classique ce dont elle a besoin chaque jour pour gérer les problèmes de comportement et de difficulté scolaire au sein de la classe.

9.1.3 Un plus haut niveau d'exigence

En amont de tout dispositif supplémentaire à l'activité de départ de la classe, les enseignants, tant dans le questionnaire que lors des entretiens, expriment un niveau d'attente plus élevé pour les EGRS. Ils se disent plus pointilleux, plus exigeants[169] et attendent un travail soigné. Ils attendent d'eux une meilleure présentation et une écriture de qualité. Ils les responsabilisent[170] davantage.

> *En veillant à ce qu'ils ne s'ennuient pas en classe et continuent toujours à progresser soit sur des contenus d'apprentissage poussés soit en leur donnant des responsabilités qui font d'eux des élèves moteurs dans un groupe de travail.*
> *En les poussant à faire mieux à maintenir le niveau avec des exigences plus grandes pour eux car en ZEP les élèves peuvent très vite se laisser aller et se laisser distraire*
> *Si excellence n'est pas surdoué on peut gérer cette excellence en ayant un niveau d'exigence plus grand pour cet élève au niveau de la présentation de la précision*

[169] Le terme revient 37 fois dans l'analyse du discours écrit des répondants

[170] La notion de responsabilité est très présente (117 occurrences) dans les réponses des enseignants. Sous des formes diverses (responsabilité, responsabiliser, responsable, responsabilisation, responsabilisant), les enseignants font référence à un besoin de responsabiliser leurs élèves au sein de la classe.

des projets il peut avoir un nombre de livres plus important à lire par rapport à d'autres.

Une fois ce travail fait, plusieurs activités sont proposées et nous les détaillerons plus loin. Tessa se distingue par sa volonté d'apporter à ces élèves une considération différente. On peut leur donner un espace de liberté dans la classe plus grand. Ils peuvent par exemple présenter des exposés faits sur leur temps personnel, lire une histoire. Cela est repris également dans le questionnaire. Les enseignants tentent, dans leurs attentes au quotidien, de les responsabiliser davantage. Ils poussent ces élèves à prendre plus d'initiatives, à continuer à faire des progrès, à garder leur soif de connaissance, leur envie d'apprendre.

En maintenant leur soif d'apprendre en les prenant en compte autant que les autres élèves en adaptant nos préparations pour qu'il progresse lui aussi.

En les intéressant et en faisant en sorte qu'ils apprennent tous les jours qu'ils aient envie de venir à l'école et non qu'ils se disent qu'ils vont encore s'ennuyer.

9.1.4 Une différenciation vers le haut

Dans une majorité des entretiens, les enseignants expliquent qu'ils proposent aux EGRS un travail différencié[171]. Ils différencient la quantité d'exercices, en allant crescendo dans la difficulté. Les EGRS font plus d'exercices que les autres. Les exercices supplémentaires peuvent être sur la même compétence mais plus complexes. Les enseignants décident de proposer la même tâche à tous les élèves d'une classe, avec le même objectif visé, mais au lieu de simplifier cette tâche, comme cela peut être proposé aux élèves en difficulté, ils la complexifient pour les EGRS. Cela est également déclaré par les enseignants du questionnaire.

Il faut prévoir plus dans la préparation du travail quotidien et des activités plus complexes pour aller plus loin avec eux leur confier des tâches comme aide pour les élèves en difficulté.

Il faut toujours leur donner des tâches supplémentaires et adaptées à leur ZPD afin qu'ils progressent à leur rythme.

Lorsque le reste de la classe est en difficulté sur une notion particulièrement complexe, mais accessible pour les EGRS, les enseignants instaurent des séances uniquement réservés à ces élèves, pour leur permettre d'avancer à leur rythme dans les apprentissages.

Il faut prévoir des activités afin qu'ils ne s'ennuient pas trop il faut préparer des séances spécialement pour eux afin qu'ils puissent avancer à leur rythme.

[171] La notion de différenciation apparaît 283 fois dans les textes.

Attention cependant au risque de trop en demander aux élèves. Chaque enfant est singulier. Il faut être attentif à ce que le dispositif mis en place pour un élève soit adapté à sa personnalité.

> *En différenciant comme on le fait pour ceux qui sont en difficulté tant au niveau de la quantité et que la qualité mais sans excès il faut qui se sente valorisé et non pénalisé.*
>
> *En continuant de les considérer comme des enfants de leur âge avec leurs besoins affectifs intellectuels et en évitant de les piedestaliser tous les élèves ont leur rôle à tenir dans une classe et chacun a droit au respect et à la reconnaissance lors des diverses activités mais aussi dans la vie de la classe.*

Emeric alerte sur la possible sensation de « *punitions* » ressentie par les bons élèves. Cet enseignant ne donnait pas systématiquement plus d'exercices pour ne pas « *pénaliser* » les bons élèves. D'autres enseignants conseillent de laisser à ces élèves du temps libre (Cornu, 2011) pour ne pas leur en demander trop et garder l'envie d'apprendre et le plaisir de venir à l'école, ce qui s'avère déterminant pour l'engagement dans la scolarité (ibid.). D'autres enfin ne souhaitent pas adapter leur enseignement aux EGRS de peur d'accentuer encore plus les écarts.

> *Ils s'ennuient ils pourraient aller beaucoup plus loin mais je n'ose pas pour ne pas creuser l'écart entre eux et les autres c'est un peu culpabilisant.*

9.1.5 L'autonomie

Résultats

Le terme d'autonomie est présent, tant dans les réponses au questionnaire que durant les entrevues. Mais il ne s'agit pas d'un dispositif particulier en autonomie mais plutôt d'un aspect des différents dispositifs : ces derniers se réalisent en autonomie. Par ce terme, les enseignants entendent l'expression « sans la présence de l'adulte », « seul ». Régulièrement, le choix de l'autonomie est pris par les enseignants quand ils n'arrivent plus à s'occuper de tous les élèves à cause d'un rythme trop différent entre eux. C'est dans la situation décrite ci-après que les enseignants disent qu'ils mettent les bons élèves « en autonomie ».

> *Il semble tjrs demandé aux enseignants de porter beaucoup d'attention aux élèves en difficulté mais pour moi ces élèves en situation de réussite sont tout aussi importants car l'ennui écœure fait perdre son temps.*
>
> *La différence de niveau entre les élèves excellents et ceux en grande en difficulté est telle que j'ai peur que les bons ne progressent pas suffisamment et ne soient pas*

poussés à leur maximum nous sommes finalement trop occupés à faire progresser les moins bons oubliant ainsi les excellents peu nombreux dans nos classes.

Par exemple, lorsque certains enseignants parlent du temps qu'ils consacrent aux EGRS dans leurs entretiens, ils précisent qu'il s'agit d'un temps d'organisation pour leur expliquer ce qu'ils ont à faire en autonomie. D'autres expliquent qu'ils travaillent en petit groupe, quand le reste de la classe est « *en autonomie* ».

Le sens donné par ces enseignants n'est pas le même que plusieurs autres, dans leur réponse au questionnaire, qui disent par exemple, travailler avec les EGRS sur leurs points faibles, les « *amener vers l'autonomie* » ou « *les former à l'autonomie* ».

Ca dépend de l'élève il faut surtout l'encourager à travailler ses points faibles et l'amener vers l'autonomie prendre garde à ce que ses facilités ne l'empêchent pas d'acquérir des habitudes de travail.

Prévoir sans cesse du travail anticiper la rapidité dans les tâches pour éviter l'ennui le bavardage les former au tutorat à l'autonomie le goût à l'entraide.

Cela se rapprocherait peut être de la caractéristique d'autonomie, donnée par les enseignants pour qualifier un EGRS.

Maturité excellence scolaire curiosité débordante autonomie

Discussion

Quand l'un des buts de l'école est l'autonomie de l'élève (Ravestein, 1999), ce terme revient régulièrement dans le discours de plusieurs enseignants avec un temps consacré aux EGRS très faible au regard de celui pour les élèves en difficulté. Montuori (2006, p. 150) précise qu' « autonomie ne veut pas forcément dire "se débrouiller seul" » comme le dit également Emeric. Duru-Bellat (2001, p. 330) décrit un maître efficace comme celui capable de « prendre en charge tous les élèves » et de « proposer aux élèves des activités adaptées à leur niveau ». Cela renvoie aux profils de plusieurs enseignants décrivant leur temps également réparti entre tous les élèves, ou celui d'autres professionnels souhaitant passer un maximum de temps avec l'ensemble de la classe pour ne pas laisser certains élèves en marge des apprentissages (Guillaume, 2001). Les enseignants des entretiens, ainsi que certains du questionnaire utilisent le terme d'autonomie pour signifier que les élèves font une activité sans la présence de l'adulte. L'organisation de ces temps est parfois le seul moment que les enseignants consacrent aux EGRS. D'un autre côté, nous avons des enseignants qui traitent de l'autonomie comme une caractéristique des EGRS, comme une qualité que l'on peut développer chez l'enfant. Cela apparaît dans le discours de ces enseignants comme une qualité précieuse et synonyme de

grande réussite. Selon eux, les enfants autonomes correspondent aux attentes de l'école. Pour ceux n'ayant pas cette qualité, les enseignants souhaitent, lors de dispositifs particuliers qu'ils n'ont pas explicités, leur permettre de la développer. On se rapprocherait plus, dans cette deuxième conception de l'autonomie, de la définition de Ravestein selon laquelle un élève autonome peut être l'auto-organisateur de ses apprentissages. Cela pourrait être l'objectif final de l'enseignant qui souhaite développer cette compétence. Les élèves, qui perçoivent chez leur enseignant « un style d'enseignement plus axé vers leur autonomie que leur contrôle » (Bouffard, Brodeur, & Vezeau, 2005, p. 15), seraient davantage en réussite.

9.1.6 Le tutorat

Un dispositif que l'on retrouve fréquemment dans les classes est le tutorat. Dans ce dispositif, le langage fait partie des outils dont a besoin le tuteur pour accompagner l'action du « tutoré » (Guichard, 2009, p. 20). Mais ce dispositif ne fonctionne pas sur tout type d'élèves. Il existe des profils d'enfants dits « non-répondants » (Potvin, Dion, Brodeur, & Borri-Anadon, 2012, p. 289) c'est-à-dire qu'ils ne réalisent aucun progrès grâce à ce dispositif (Finkelsztein & Ducros, 1989). De même, les tuteurs ne retirent pas automatiquement des avantages lors de ce fonctionnement particulier. Ils peuvent rencontrer des difficultés à situer leur intervention dans la zone proximale de développement du tutoré (Berzin, 2012) et ne réussiront pas à donner à ce dernier les moyens nécessaires pour réaliser ultérieurement la tâche seul. La réussite du tutorat repose pour beaucoup sur l'implication des tuteurs (Finkelsztein & Ducros, 1989).

Résultats

Les enseignants des entretiens et du questionnaire parlent du dispositif de tutorat[172], instauré à destination des EGRS. Un EGRS vient en aide[173] à un élève qui ne réussit pas l'activité demandée. Sous certaines conditions, à des moments particuliers, le tuteur explique sans donner la réponse à celui qui n'y arrive pas. Cela permet de valoriser les EGRS mais aussi parer au fait que l'enseignant ne peut pas faire face à toutes les demandes d'aide de la classe.

> *Établir une forme de tutorat dans la classe les élèves excellents aident les élèves qui ont un niveau moyen cela permet à l'enseignant de consacrer plus de temps aux élèves en très grandes difficultés.*

[172] Ce terme est repris 127 fois sous cette forme et 67 fois sous le terme « tuteur ».
[173] Le terme d'aide et la forme associée « aider » apparaissent 160 fois.

Je peux me reposer sur eux pour de nombreuses activités notamment pour aider leurs camarades car il est difficile de pouvoir toujours être présente pour les 25 élèves.

Apporter leur aide aux élèves en difficulté après une formation sur ce qu'est aider qqn.

Valorisation tutorat et entraide vis à vis des élèves plus faibles et respect des autres même si on est meilleur d'un point de vue civique c'est un atout pour lui comme pour la classe.

Les enseignants des entretiens développent davantage ce dispositif. Ils sont plusieurs à parler du tutorat. Selon eux, le tutorat est un système d'aide entre les enfants. Un enfant va expliquer à un autre la notion en cours. Il va l'aider dans la réalisation de son activité. Ces enseignants présentent des façons différentes de mettre en place ce dispositif. Jacques y a recours pour ne pas que les EGRS « *s'ennuient* ». Ils vont donc « *expliquer aux autres et aider les autres* ». Pauline met ses élèves dans le rôle de « *maître ou maîtresse* » par binôme. Un élève en réussite est à côté d'un élève plus faible et doit l'aider « *sans lui dire la réponse* ». Elle décrit les apports bénéfiques pour tout le monde.

Les élèves en réussite se sentent valorisés, ont une satisfaction personnelle de servir « *à quelque chose dans la classe* » pendant que les élèves en difficulté sont contents d'être aidés. Anne met en place ce « *système de correcteurs* » très régulièrement pour pousser les EGRS à travailler sur une autre compétence. Une fois que l'enfant réussit son exercice, il doit apprendre à expliquer aux autres et à les aider. Selon Anne, c'est un « *autre niveau d'apprentissage* ». Le tutorat permettrait donc aux EGRS d'apprendre autre chose, d'apprendre plus. Cet avis n'est pas partagé par certains autres enseignants. Selon eux, le tutorat permet d'aider les plus faibles car elle ne peut pas « *être partout* ». L'expérience d'un élève en CP qui savait lire, et qui a assisté le maître « *dans l'apprentissage de la lecture des autres* » est racontée. Ce dispositif n'est pas toujours à destination des EGRS. Certains enseignants disent faire attention de privilégier des élèves moins en réussite pour réaliser la tâche de tutorat sur des situations plus mécaniques. Ils tentent de respecter une certaine « *forme d'égalité* » en fonctionnant de cette manière.

Dans les différentes réponses, dans le questionnaire ou lors des entretiens, nous voyons trois avis différents se profiler. Pour les premiers, le tutorat est à destination des EGRS et permet à ces derniers de développer de nouvelles compétences une fois qu'ils ont acquis celle visée pour toute la classe. En étant tuteur, ils apprennent à expliquer la connaissance qu'ils ont acquise. Les enseignants qui souhaitent développer plus de compétences chez les EGRS utilisent

l'expression « former au tutorat ». Ils perçoivent cela comme un réel apprentissage que les EGRS peuvent acquérir vu qu'ils ont déjà acquis la compétence de départ, commune à tous. Pour d'autres enseignants, le tutorat est un dispositif riche en apprentissage pour le tuteur et les EGRS ne sont pas les seuls à le pratiquer. Tout élève qui maîtrise une notion, même une notion simple pour les élèves en difficulté, peuvent s'entrainer à être tuteur et ainsi bénéficier de tous les avantages qui en découlent au niveau apprentissage. Enfin, un dernier groupe d'enseignant utilise le tutorat pour aider les élèves en difficulté. Les EGRS sont au service de la grande difficulté scolaire de la classe et l'apport de ce dispositif est davantage ciblé sur les élèves en difficulté, qui ont à leur disposition un élève expert qui peut leur expliquer ce qu'ils n'ont pas compris, quand l'enseignant est occupé ailleurs et ne peut pas remplir ce rôle.

Le tutorat est un dispositif proposant l'aide d'un pair expert à un élève qui éprouve des difficultés à acquérir une compétence. Les enseignants disent mettre en place ce dispositif pour deux visées pas forcément concomitantes. La première visée est à destination des EGRS. Selon les enseignants, le tutorat permet de les valoriser et d'éviter l'ennui ; le fait d'expliquer à un autre une notion que l'on maîtrise est une compétence nouvelle que les EGRS tentent d'acquérir par ce dispositif. Les enseignants souhaitent les « former au tutorat ». La deuxième visée pour les enseignants est à destination des élèves en difficulté. L'enseignant ne peut faire face à toutes les demandes d'aide et les EGRS viennent seconder l'enseignant. Selon les professionnels, les EGRS apportent l'aide que l'enseignant ne peut apporter car il ne peut pas se démultiplier. Les élèves en difficulté sont donc étayés par un EGRS pour progresser dans leur ZPD.

Discussion

Le dispositif du tutorat, cité par plusieurs enseignants interrogés, est présenté comme une « alternative pédagogique » (Guichard, 2009, p. 19) lorsque l'enseignant a des difficultés à faire face à la très grande difficulté scolaire de certains élèves. On retrouve dans le discours des enseignants des entretiens plusieurs façons de mettre en place ce dispositif au sein des classes. Pauline l'utilise pour aider les plus faibles. Plusieurs travaux ont montré un effet positif sur la réussite des élèves en difficulté bénéficiant de l'aide d'un tuteur (Finkelsztein & Ducros, 1989; Guichard, 2009; Potvin et al., 2012) même si cela ne marche pas pour tous (Finkelsztein & Ducros, 1989; Potvin et al., 2012). Un élève de Jacques l'a assisté dans l'apprentissage de la lecture auprès des autres élèves. On peut retrouver, dans les travaux de Potvin et al. (2012), l'étude d'un dispositif similaire intitulé « Apprendre à lire à deux » reprenant les travaux de deux autres dispositifs anglophones « Classwide Peer Tutoring » (Delquadri, Greenwood,

Whorton, Carta, & Hall, 1986, p. 535) et « Dispositif First-Grade Reading PALS » (Fuchs, et al., 2001). Le fait de mettre les élèves en réussite dans le rôle de tuteur leur permettrait d'apprendre plus selon Anne. « L'effet-tuteur » (Guichard, 2009, p. 20) est plus faible mais ces derniers en retirent des « effets secondaires » comme le développement de « l'autonomie, de l'esprit critique et de la responsabilisation, de l'entraide et de la solidarité » (Finkelsztein & Ducros, 1989, p. 24) ainsi qu'une meilleure estime de soi. Ce dispositif permettrait des bénéfices partagés (Ferrier, 1998) tant pour le tuteur que pour le tutoré.

9.1.7 Le passage anticipé

Généralement, le cas du passage anticipé est proposé pour les élèves considérés comme « précoces » ou « à haut potentiel intellectuel » (Jendoubi, Jaunin, & Jagasia, 2013, p. 15). Mais ce n'est pas toujours le cas. Tout enfant « manifestant des aptitudes particulières qui montrent aisance et rapidité dans les acquisitions scolaires »[174] pourra bénéficier d'une scolarité accélérée. Le passage anticipé consiste à faire passer un élève dans le niveau supérieur au niveau initialement prévu. Il est connu et cité par les professionnels sous l'expression « *faire sauter une classe* ». La décision relève du conseil des maîtres qui notifie la proposition aux parents par écrit par l'intermédiaire du directeur. S'il y a désaccord entre le conseil des maîtres et la famille, il y aura un recours auprès de l'inspection[175].

Pour Leroy-Audouin (1995, p. 9), il faut faire attention à l'utilisation du passage anticipé comme « stratégie scolaire » de la part de certaines familles. Pour cette auteur, la population des élèves bénéficiant du passage anticipé dans son étude, est typée : « plutôt filles, enfants de cadres, nationalité française, nés entre janvier et mars, ont tous été scolarisés à deux ans » (ibid., p. 10).

Nous avons questionné notre population sur le passage anticipé. Sont-ils pour ou contre et pourquoi ? Ont-ils déjà proposé un passage anticipé à l'un de leur EGRS et sur quels critères se sont-ils basés pour proposer cela ? Ces questions ont fait l'objet de questions fermées et ouvertes. Grâce aux questions fermées, nous apprenons qu'une majorité d'enseignants affirme être pour le passage anticipé (66,5%). Seuls 27,3% ont réalisé, au moins une fois dans leur carrière, un passage anticipé. L'analyse des questions ouvertes se fera de façon systématique, question ouverte par question ouverte, pour faire une synthèse de l'ensemble des réponses à ces questions. Nous allons dans un premier temps étudier leurs réponses. Puis nous verrons l'avis

[174] http://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENE0501635D.htm (consulté le 12 juillet 2015)
[175] http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ientoul/sites/ientoul/IMG/pdf/Note_passages-maintiens.pdf (consulté le 12 juillet 2015)

des enseignants des entretiens, qui ont pu développer davantage leur avis sur le passage anticipé, grâce au dispositif même, et aborder le sujet de plusieurs élèves de leur établissement ayant réalisé un passage anticipé. Ce sujet sera abordé dans un deuxième temps.

Du point de vue des enseignants du questionnaire

Etre pour le passage anticipé[176]

L'analyse statistique distingue 1 534 formes parmi 19 745 occurrences. Il y a une moyenne de 12,87 occurrences par forme. Il y a 776 hapax, qui correspondent à 3,93% des occurrences et 50,59% des formes).

Après avoir rappelé le caractère propre de chaque enfant, le fait qu'il est difficile de généraliser des critères tant il y a de personnalités différentes, les enseignants abordent plusieurs points encourageant le passage anticipé.

La spécificité de l'école en ZEP est un des arguments pour le passage anticipé. Les élèves évoluent dans des milieux d'éducation prioritaire. Les passages anticipés sont, selon l'avis de certains, particulièrement appropriés pour eux. Le niveau scolaire général étant bas, ils doivent pouvoir passer dans le niveau supérieur s'ils sont en réussite.

> *Uniquement en ZEP parce que le niveau général est vraiment faible donc ces élèves sont en sous régime*
>
> *Le groupe classe étant déjà très hétérogène dans les classes de ZEP il semble difficile d'individualiser encore plus pour des élèves qui peuvent avoir une année de maturité supplémentaire et qui peuvent suivre les cours de la classe supérieure*

Les enseignants énumèrent les différents comportements relevés chez les élèves où le passage anticipé pourrait être la solution. Ils parlent d'élèves qui « *perdent leur temps* » dans leur classe d'âge. Ils assimilent plus rapidement les notions, vont plus vite à la réalisation des exercices. Pourtant, ils doivent revoir plusieurs fois les compétences qu'ils ont acquises car d'autres élèves ne sont pas dans ce cas. Certains enseignants parlent de « *perdre* » leur année.

> *Dans des milieux autant en difficulté ne pas perdre son tps paraît important on met bcp de choses en place pour les enfants en difficulté souvent moins pour ceux en réussite il faut accepter qu'on ne leur apprendra que peu de choses en les gardant dans notre niveau*

[176] Annexe 32 page 845

Ils s'ennuient[177] en classe, se démotivent[178], perdent le goût de l'effort.

À chacun son rythme et ses capacités un élève mature et brillant ne doit pas s'ennuyer et doit continuer à fournir un effort au travail pour ne pas être déstabilisé lorsqu'il rencontre une difficulté

Ils peuvent, à un moment de leur scolarité, ressentir de la souffrance[179] à venir à l'école. Des cas de problèmes de comportement ou de décrochage[180] scolaire ont été relatés par les enseignants. De plus, ces élèves se sentent en décalage avec les autres élèves de leur âge.

Éviter un trop grand ennui qui pourrait mener à un désintéressement global

Un excellent élève qui a la maturité nécessaire va s'ennuyer de plus il peut se sentir incompris et donc vivre un certain mal être

Si un élève a des capacités bien supérieures que celles qu' il peut mettre en œuvre dans le niveau dans lequel il a été placé il risque de s'ennuyer en y restant de se dégoûter des apprentissages de créer même des problèmes de discipline

Le fait d'observer ces comportements ne suffit pas à l'enseignant pour proposer un passage anticipé. L'élève doit avoir des capacités intellectuelles[181] lui permettant de suivre les apprentissages du niveau supérieur. Il doit aussi être mature[182] pour réussir à s'adapter à ce changement.

Il y a des élèves qui ont des aptitudes intellectuelles supérieures par rapport à leur niveau de classe et plus de maturité ils ont besoin d'un enseignement adapté

Il ne faut pas seulement une réussite de l'élève mais aussi une maturité importante pour un passage anticipé

Le choix de la classe d'âge qu'il ne réalisera pas est important pour beaucoup d'enseignants. Pourtant, les avis se contredisent et chaque enseignant a sa conviction propre que telle ou telle classe est pertinente, ou non, pour un passage anticipé.

L'enseignant, au départ, tente des adaptations au sein de la classe d'âge de l'enfant. Il différencie les apprentissages, propose des activités différentes, du niveau supérieur. Il inclut l'enfant dans une autre classe.

---

[177] 154 occurrences sous les formes ennui, ennuis, ennuie, ennuyer, ennuient, ennuiera, ennuyée, ennuyaient, ennuierait, ennuieraient, ennuyant, ennuyeux

[178] 13 occurrences sous les formes démotiver, démotive, démotivé, démotivation

[179] 7 occurrences sous les formes souffrance, souffrir, souffre, souffrent, souffert

[180] 16 occurrences sous les formes décrocher, décroche, décroché, décrochage

[181] La notion d'intelligence revient 23 fois (intellect, intelligent, intellectuel, intellectuelle, intellectuels, intellectuelles, intellectuellement), et celle de niveau 227 fois (niveau, niveaux).

[182] Ce terme est utilisé 325 fois dans le discours écrit des enseignants (mature, matures, maturité).

On doit essayer dans la mesure du possible d'adapter l'école aux enfants et non l'inverse

Plutôt pour mais à voir selon le profil de l'enfant une bonne différenciation peut suffire si on peut en pousser quelques-uns c'est souvent une bonne chose

Cela dépend des élèves de leur travail et de leur maturité mais cela est rare et se fait au cas par cas on préfère souvent garder l'élève dans son niveau et l'inclure au niveau supérieur pour les matières qu'il réussit très bien

Quand ces différentes solutions n'apportent pas les résultats escomptés, l'enseignant propose un passage anticipé. Les bénéfices d'un passage anticipé sont multiples. Les élèves se retrouvent à nouveau stimulés par les apprentissages. Ils rencontrent de nouvelles difficultés dans les apprentissages avec le défi de les surmonter. Les notions qu'ils ont abordées sont à nouveau dans leur zone proximale de développement.

C'est de l'adaptation il est important de toujours travailler dans la zone proximale de développement de l'enfant

Pour ne pas perdre l'envie d'être curieux d'apprendre et de chercher ne pas brimer son savoir

Ces élèves s'ils ont la maturité et la curiosité nécessaires pour un tel changement ont besoin d'un certain rythme d'apprentissage ils ont besoin d'être stimulés et le passage dans l'année supérieure leur tend un défi qu'ils apprécient

Le choix de proposer un passage anticipé n'appartient pas seulement à l'enseignant de la classe. Celui-ci présente le cas de l'élève au reste de l'équipe éducative. Il en parle à la psychologue scolaire[183] qui peut proposer de faire passer un test spécifique. Les parents[184] de l'élève ainsi que ce dernier sont aussi concertés. Le passage anticipé ne peut être réussi sans leur accord.

À mon sens cela ne peut se faire qu'après une équipe éducative rassemblant les psys les parents les enfants et l'équipe enseignante car il faut évaluer les ressources affectives et la maturité de l'enfant

L'enseignant se renseigne sur les futurs camarades du niveau supérieur ou sur ses camarades actuels. L'élève réussira-t-il à changer de camarades, saura-t-il s'intégrer dans sa nouvelle classe ?

Cela donne la possibilité à un élève qui en a les capacités d'aller plus loin de manière plus rapide mais l'écart d'âge ne doit pas être trop important pour ne pas entraver le lien social avec ses futurs camarades

[183] La référence au psychologue scolaire est fréquente (19 occurrences).
[184] Ils sont très présents dans le discours de ces derniers (33 occurrences).

Etre contre le passage anticipé[185]

L'analyse statistique distingue 1 217 formes parmi 11 294 occurrences. Il y a une moyenne de 9,28 occurrences par forme. Il y a 629 hapax, qui correspondent à 5,57% des occurrences et 51,68% des formes).

Ici, le milieu spécifique de la ZEP est un argument contre le passage anticipé. Les enseignants mettent en garde contre le danger de surévaluer le niveau d'un élève. Il est largement au-dessus du niveau moyen de la classe. Mais ce niveau, dans des classes en ZEP, est faible. L'enfant est donc en réussite dans sa classe mais pas forcément s'il était dans une classe hors ZEP.

> *Il faut faire très attention à la maturité des élèves de plus étant en ZEP un élève peut y paraître très bon alors que dans une autre école hors ZEP il serait juste un bon élève comme tant d'autres*
>
> *En ZEP l'excellence est souvent faussée un passage anticipé n aurait souvent pas lieu dans une école non ZEP*

Pour les enseignants argumentant contre le passage anticipé, chaque année passée à l'école est importante. L'école élémentaire, contrairement au collège, est un lieu où l'enfant peut prendre le temps de se développer, de s'épanouir. Chaque année, selon ces enseignants, est indispensable au bon développement de l'enfant. Ils vont jusqu'à dire que l'on a « *volé une année d'enfance* » à celui que l'on fait passer en anticipé. Pour ces enseignants, l'école élémentaire est le lieu où l'on peut prendre le temps de rester enfant, de vivre, de grandir. Le risque est grand de voir les enfants, quelques années plus tard, au collège ou au lycée, avoir des problèmes à cause d'un écart trop important de maturité[186].

> *Je crois que les années passées à l'école élémentaire permettent aux élèves d'acquérir des connaissances et des méthodologies de travail mais aussi de s'épanouir et d'apprendre à vivre avec les autres de grandir dans leur maturité*
>
> *Sauter une classe c'est forcément passer outre certains apprentissages peut-être que l'enfant concerné a acquis la plupart des apprentissages de son niveau mais je ne pense pas qu'il puisse avoir toutes les clés en mains pour tous les domaines en ayant fait l'impasse sur une année scolaire complète*

Plusieurs points sont à prendre en compte quand on s'interroge sur le passage anticipé. Pour les enseignants contre, la réussite scolaire dans les matières telles que le français et les mathématiques ne suffit pas. Il y a d'autres compétences que l'on peut développer comme les

[185] Annexe 33 page 873
[186] Le concept de maturité revient 255 fois (mature, matures, maturité immature, immaturité, mûr).

arts, le sport, l'autonomie, des compétences sociales. Il faut prendre en compte la maturité de l'enfant, le niveau de classe dans lequel il évolue. Le risque d'une baisse de niveau s'il y a passage anticipé est à réfléchir. L'enseignant prend le risque de déstabiliser l'enfant.

Les résultats scolaires de l'enfant ne suffisent pas il faut tenir compte de sa maturité s'il est bien ou non avec les enfants de sa classe d'âge

La maturité affective et sociale n'est pas toujours en adéquation avec le niveau scolaire et pourtant très importante pour le bien-être de l'élève

Trop grande prise de risque l'élève excellent deviendra dans beaucoup de cas il me semble un élève moyen j'ai l'impression que l'élève fort peut se retrouver en difficulté et devoir faire face à une image négative de lui-même la chute n'en serait que plus violente

Quelles solutions apportent-ils pour gérer l'hétérogénéité dans les classes ? Selon eux, la gestion de l'hétérogénéité fait partie intégrante de leur métier. Ils peuvent différencier les activités au sein de la classe, les rendre plus complexes. Ils peuvent proposer des activités totalement décrochées du reste de la classe. Quand cette adaptation ne suffit pas, les enseignants peuvent inclure les élèves en réussite dans le niveau supérieur pour ses domaines de réussite.

C'est à l'enseignant de s'adapter en classe et pas à l'élève de s'adapter à un niveau donné à une classe d'âge

Pratiquer une pédagogie différenciée permet d'offrir une aide individualisée à tous les élèves les écoles des réseaux éclair comptent un plus petit nombre d'élèves par classe il est donc possible de s'adapter au niveau de chaque élève et offrir aux élèves en grande réussite des activités adaptées

Il y a d'autres possibilités pour épanouir intellectuellement un enfant l'ouvrir à d'autres activités musiques arts sport

Les enseignants ne sont pas les seuls à réfléchir sur le passage anticipé. Les parents ont une place importante dans cette décision et sont parfois à l'origine de la demande du passage anticipé. L'enfant doit donner son avis. L'influence des autres élèves de sa classe est à prendre en compte. Les enseignants insistent sur l'importance d'évoluer dans un milieu avec des enfants de son âge.

L'avis d'interlocuteurs différents est indispensable l'enfant ses parents son enseignant la psychologue scolaire etc

Avant toute décision j'en parle à l'enfant je lui fais rencontrer le psychologue scolaire et nous prenons une décision tous ensemble parents prof psy et enfant

Le plus souvent il s'agit d'une pression des parents dans une logique de compétition scolaire

Je pense qu'un enfant doit grandir avec des camarades de son âge

Pour illustrer leurs arguments, les enseignants parlent de plusieurs exemples. Basés sur des témoignages ou leur propre histoire, ils racontent des passages anticipés qui n'ont pas été positifs pour les élèves.

Expériences de plusieurs adultes ou adolescents qui ont souffert d'une différence de maturité au collège souvent à partir de la quatrième et qui ont souvent redoublé plus tard

Expérience personnelle ayant sauté deux niveaux la maturité peut être en énorme handicap

Mon fils en a bénéficié et cela n'a finalement pas été un bénéfice du tout problème de maturité de différence avec les autres malgré d'excellents résultats scolaires

Nous relèverons que ces enseignants, contre le passage anticipé, peuvent l'accepter s'il s'agit d'élèves diagnostiqués précoces ou si ces derniers sont nés en début d'année.

Mis à part les surdoués les très bons élèves doivent pouvoir trouver de quoi progresser dans le niveau de leur classe d'âge la précocité dans les apprentissages ne va pas forcément de pair avec la maturité psychologique

Sauf en cas de grande précocité détectée impossible de mesurer les effets à moyen terme les bons élèves ne sont pas toujours les plus mûrs

Etre ni pour ni contre le passage anticipé[187]

L'analyse statistique distingue 508 formes parmi 3 356 occurrences. Il y a une moyenne de 6,61 occurrences par forme. Il y a 278 hapax, qui correspondent à 8,28% des occurrences et 54,72% des formes).

Certains enseignants expliquent qu'ils ne sont, ni pour ni contre le passage anticipé. Comme les enseignants précédents, ils argumentent la singularité de chaque enfant. Cette singularité fait qu'ils ne se positionnent pas.

Ni pour ni contre tout dépend du profil et de la maturité de l'élève il ne faut pas tenir compte exclusivement des résultats scolaires

D'autres n'ont jamais eu de cas de passage anticipé. Ils ne se prononcent pas sur le sujet.

Je n'ai jamais eu à me poser la question

[187] Annexe 34 page 893

L'aspect du mois de naissance ou de la taille de l'enfant est un critère plus présent dans leurs explications. Une petite taille empêchera une bonne intégration dans le niveau supérieur. Un élève né en janvier n'aura qu'un mois d'écart avec l'enfant né en décembre du niveau supérieur.

> *C'est toujours un choix très difficile on se pose la question de la maturité de la santé de la taille du mois de naissance*

Pour le reste, on retrouve chez les enseignants ayant répondu « ni pour ni contre » les mêmes arguments que les autres enseignants.

Critères pour choisir de proposer un passage anticipé[188]

L'analyse statistique distingue 768 formes parmi 4 770 occurrences. Il y a une moyenne de 6,21 occurrences par forme. Il y a 424 hapax, qui correspondent à 8,89% des occurrences et 55,21% des formes).

A quel moment et pour quel type d'élèves les enseignants proposent un passage anticipé ? Ils expliquent que chaque cas d'enfant est particulier. Il est difficile de généraliser des critères pouvant fonctionner pour chaque cas. 346 personnes ont justifié leur choix sur 463 qui ont déjà fait passer un élève en anticipé.

Le premier point soulevé par les enseignants est l'importance du travail en équipe autour de la question du passage anticipé. L'équipe dont ils parlent est constitué de l'enfant et de ses parents, de l'enseignant, de l'ensemble de l'équipe pédagogique (autres enseignants, directeurs, membres du RASED), mais aussi des autres élèves de l'école.

> *Un constat avec l'ensemble des partenaires mes collègues l'enfant le psy scolaire les parents*

Un passage anticipé ne se fait pas sans l'accord de l'enfant et de ses parents.

> *Résultats excellents élèves très demandeurs en terme d'apprentissage élèves ayant une grande maturité élèves famille psychologue scolaire et conseil de cycle d'accord avec ce choix*

Les parents peuvent être à l'origine de la demande du passage anticipé, sous forme d'insistance ou simplement de suggestion.

> *Les parents ont insisté pour qu'elle saute une classe comme sa grande sœur et cette élève est devenue elle-même convaincue face au discours de ses parents que tout ce qu'on faisait était trop facile pour elle elle a donc commencé à manifester de l'ennui en classe se mettait à bâcler son travail etc. nous avons aménagé un emploi du*

[188] Annexe 35 page 898

temps avec des plages horaires prévues pour aller travailler en CE2 et rendre moins brutal son passage en CM1 à la rentrée

Leur rôle est très important car ils restent aux côtés de l'enfant durant l'année du passage et sont un soutien pour lui.

Parents qui peuvent soutenir l'enfant à la maison aisance à l'oral aisance dans les apprentissages

Les autres enseignants de l'école, en particulier les enseignants ayant eu l'élève dans leur classe, sont questionnés sur le choix de l'orientation lors des conseils des maîtres. Le psychologue scolaire peut être appelé pour réaliser un test afin d'évaluer les capacités de l'enfant.

Maturité test QI et accord de la psychologue élève bien intégré et accepté par ses camarades

Les autres élèves, de la classe de l'enfant ou du niveau supérieur, sont observés. On évalue chez eux leur capacité à accepter le nouvel élève, malgré un âge inférieur. Saura-t-il s'intégrer ? Trouvera-t-il sa place au milieu des autres ? Son quotidien à l'école se fait au milieu de ses pairs. Sa relation avec ces derniers est à prendre en compte pour décider d'un passage anticipé.

Connaissances et compétences très au-dessus du niveau de classe de la facilité élève très à l'aise avec les contraintes scolaires et très sociable avec tous quel que soit l'âge de ses camarades

Excellent niveau et il s'était déjà lié d'amitié dans la cour avec les élèves de la classe supérieure après plusieurs intégrations il est passé au niveau supérieur

Le comportement de l'enfant est régulièrement abordé. Les EGRS sont souvent décrits comme des élèves ayant un comportement exemplaire, très positifs. D'autres s'ennuient en classe. Les activités à faire sont faciles et ils ne sont pas stimulés. Certains enseignants parlent de tristesse, voire de mal être. L'enfant peut s'isoler des autres et perdre le goût d'apprendre. Quelques cas de comportements difficiles ont été relatés. Ces comportements déviants peuvent être des signaux pour les enseignants. Ils s'interrogent pour savoir si un passage anticipé pourrait être une solution à ce problème.

Maturité excellence scolaire curiosité débordante autonomie

Les capacités intellectuelles de l'enfant bien supérieures à celles attendues à son âge qui entraînaient un profond ennui et une réelle tristesse en classe à certains moments

Les enfants s'ennuyaient ou souffraient de solitude dans leur travail

Les capacités intellectuelles[189] de l'enfant sont prises en compte. Les enseignants évaluent, à l'aide de différents outils (évaluations de classe, évaluations nationales, départementales, …) le niveau de l'enfant et le compare à celui de la classe supérieure.

Perfection des résultats scolaires et maturité

Élèves brillants scolairement classe d'âge CM1 évaluations de CM2 passées avec 95% de réussite bilan psy favorable

La réussite scolaire aux évaluations ne suffit pas pour décider d'un passage anticipé. Les élèves doivent avoir une réussite autre que scolaire et une importante maturité[190]. Ils attendent d'eux une aisance à l'oral[191], une culture[192] générale importante, …

Ses connaissances scolaires sa culture générale son rapport avec les autres enfants sa maturité son comportement à l'école et dans sa famille ses capacités d'adaptation c'est un tout en relation toujours avec les parents

L'excellence de l'attitude la curiosité intellectuelle et la très bonne compréhension ainsi qu'une bonne maitrise de la langue orale

Les avis des enseignants sur les niveaux de classe sont divergents. Il ressort l'idée qu'un élève ayant acquis les bases de la lecture peut passer directement en CP. Un élève arrivant en CP et maîtrisant totalement la lecture peut passer en CE1.

Enfant mûre sachant parfaitement lire et comprendre des textes à l'entrée au CP ayant compris la numération de position sachant effectuer les additions et soustractions en colonne passage en CE1 le jour suivant la rentrée

L'élève arrivait au CP en sachant lire parfaitement alors que les élèves allaient passer l'année sur cet apprentissage

Le fait d'être scolarisé dans un double niveau peut faciliter le passage anticipé. Un élève inscrit en CE2 dans une classe CE2/CM1 pourra, au cours d'une année, suivre le programme des deux niveaux. Il arrivera donc en CM2 avec moins de lacunes et surtout des connaissances sociales parmi les pairs de son nouveau niveau de classe.

Enfant capable et opportunité du cours double.

Élève en double niveau qui a suivi aisément le niveau supérieur au sien tout au long de l'année

[189] On retrouve les notions de niveau (94 occurrences), scolaires (82 occurrences), résultats (46 occurrences) et capacités (24 occurrences).
[190] 145 occurrences sous les formes mature et maturité
[191] 13 occurrences
[192] 8 occurrences

Justification du refus du passage anticipé pour son propre enfant[193]

Nous rajoutons ici la réponse à une autre question ouverte. Aux parents qui ont refusé le passage anticipé proposé à leur propre enfant, nous leur avons demandé de s'exprimer sur les raisons de ce choix. Nous souhaitons les rajouter à ce chapitre car ce sont des arguments supplémentaires qui peuvent être pris en compte dans le débat autour du passage anticipé.

L'analyse statistique distingue 390 formes parmi 1 491 occurrences. Il y a une moyenne de 3,82 occurrences par forme. Il y a 219 hapax, qui correspondent à 14,69% des occurrences et 56,15% des formes).

Sur les 1720 enseignants du questionnaire, 1157 ont répondu à la question « le corps enseignant vous a-t-il proposé un passage anticipé pour votre enfant ? ». 227 enseignants ont répondu « oui ». Sur ces 227 enseignants, 130 ont accepté le passage anticipé et 95 ont refusé (deux n'ont pas répondu).

Sur les 95 enseignants qui ont refusé le passage anticipé pour leur propre enfant, 93 enseignants ont justifié leur refus mais seul 80 enseignants ont répondu aux deux questions « avez-vous accepté ? » et « êtes-vous pour ou contre le passage anticipé ? ». Sur ces 80 enseignants, 50 étaient pour le passage anticipé et ont refusé le passage proposé à leur enfant.

Pour justifier le choix du refus du passage anticipé proposé à leur propre enfant, les enseignants abordent plusieurs thématiques.

Ils parlent de leur histoire personnelle, d'un passage anticipé qu'ils ont réalisé et qui ne leur a pas convenu.

> *J'ai moi-même sauté une classe j'en garde un mauvais souvenir et j'ai dû plus tard doubler une année de collège pour manque de maturité*
>
> *Mon épouse a souffert d'un passage anticipé en CE1 et n'a pas voulu imposer cela à nos deux enfants*

Ils expliquent ce qui a motivé leur choix, concernant leur propre enfant : il manque de maturité[194], il est petit de taille, il est de fin d'année.

> *Manque de maturité sensibilité extrême*
>
> *Taille de mon enfant trop petite*
>
> *Mon enfant est de fin d'année*

Il ne s'ennuie pas en classe, a une bonne relation avec ses pairs, ne souhaite pas changer de classe.

[193] Annexe 36 page 912

[194] 19 occurrences sous les formes maturité et mature

Nous venions de déménager et ma fille avait eu du mal à se refaire des amis je préférais qu'elle reste avec sa tranche d'âge et ses camarades par ailleurs elle ne s'ennuyait pas en classe

Il n'a pas voulu nous n'avons pas insisté

Mon enfant a testé la classe supérieure quelques jours et a lui-même demandé à retourner dans sa classe d'origine en accord avec ses enseignantes et moi-même

Le stress pouvant être engendré par un passage anticipé paraît néfaste aux parents. Les enfants auraient à subir une pression malsaine.

Laisser ma fille vivre tranquillement sans stress

Nous craignions de lui rendre la vie difficile et de lui mettre la pression de plus elle ne s'ennuyait pas

La définition même du métier d'enseignant est citée : un enseignant se doit d'adapter son enseignement à chaque profil d'élève. Leur propre enfant aura un enseignement adapté à son niveau même s'il ne réalise pas de passage anticipé.

J'estime qu'il est du devoir de l'enseignant d'individualiser les activités en fonction des besoins de l'élève et non à l'enfant de s'adapter aux besoins en sautant une classe

De plus, de nombreux apprentissages, autres que purement scolaires, sont en jeu dans une journée de classe. Les élèves en réussite scolaire peuvent se focaliser sur des domaines où ils réussissent moins.

Je pensais que ma fille devait rester avec des enfants de son âge et que même si elle savait lire il y a d'autres apprentissages importants au CP

Leur réussite et leur acquisition rapide des compétences, leur facilité à l'école leur permet d'avoir plus de temps pour se consacrer, après l'école, à des activités extrascolaires (sportives, musicales, artistiques). Cela permet à l'enfant de s'épanouir davantage.

Je ne la trouvais pas assez mûre et être en tête de classe lui permettait de faire d'autres activités en dehors de l'école

Nous préférions que notre enfant soit à l'aise et puisse s'épanouir dans des activités extra scolaires volley danse musique

La spécificité de l'école ZEP est un argument parfois utilisé par notre population pour motiver le choix d'un passage anticipé, arguant le fait que le niveau général très bas freine indéniablement les bons ; parfois, le caractère ZEP est un frein pour notre population au

passage anticipé, car le même niveau bas influence l'évaluation du maître qui dépendra du niveau général de la classe.

Les élèves qui sont concernés par ce passage anticipé sont décrits par les enseignants comme des élèves qui s'ennuient, perdent leur temps en classe et se démotivent. Cela peut aller jusqu'à de la souffrance et amener à des problèmes de comportement, voire de décrochage scolaire. Généralement, l'enfant à qui les enseignants, qui sont pour le passage anticipé, le proposent est un élève en décalage avec ceux de son âge. Il a des capacités intellectuelles lui permettant de suivre au niveau supérieur. Il doit être mature, avoir une culture générale importante.

Pour les enseignants, qu'ils soient pour ou contre le passage anticipé, le niveau scolaire à ne pas faire a son importance. Mais ils se contredisent dans leur choix de niveau et leurs arguments.

Les bénéfices attendus d'un passage anticipé, selon les enseignants étant pour, sont multiples. L'élève se retrouve à nouveau stimulé dans ses apprentissages car les notions se situent dans sa ZPD. Les inconvénients du passage anticipé, que listent les enseignants contre, sont les suivants. Pour ces derniers, l'école élémentaire est un lieu où l'enfant doit prendre le temps de se développer et de s'épanouir. L'acquisition des compétences scolaires n'est pas le seul objectif de l'école. Les compétences transversales sociales, l'autonomie, ou encore des compétences moins scolaires en sport ou en art peuvent être développées. Le danger selon lequel les élèves à qui on propose un passage anticipé risquent d'être en difficulté dans leur scolarité future est cité. Des exemples d'élèves sont donnés. Le seul cas dans lequel ces enseignants accepteraient un passage anticipé serait pour un élève diagnostiqué précoce.

Selon les enseignants, la volonté du passage anticipé peut venir de la famille ou de l'école. La décision se fait en équipe avec les parents, l'enfant, les membres du RASED et de l'équipe pédagogique. L'enseignant peut demander l'avis de ses collègues et regarde également les futurs camarades de classe pour voir si l'intégration peut être réussie.

Quand il s'agit de leur propre enfant, les parents qui ont refusé le passage anticipé reprennent en partie les arguments cités précédemment. Ils ajoutent des références à leur histoire personnelle et leur propre passage anticipé dont ils gardent ou non un bon souvenir. Ils parlent également du stress potentiel, et la volonté de profiter d'une réussite à l'école pour se consacrer à des activités extrascolaires.

Du point de vue des enseignants des entretiens

Sur les dix enseignants interrogés, quatre ont proposé des passages anticipés. Ils sont plus nombreux à avoir reçu dans leur classe un élève avec un an d'avance. Chacun s'exprime sur les expériences singulières qu'il a vécues avec ces élèves.

Claudine a reçu beaucoup d'élèves ne faisant pas la dernière année de maternelle et arrivant directement dans sa classe en CP.

Quelques enseignants ont profité d'un enseignement en double niveau pour proposer pendant l'année le passage d'un niveau à l'autre pour ensuite un passage anticipé à la fin de l'année. Quand Jacques a la possibilité d'avoir un CM1-CM2, il est heureux de le prendre pour avoir la possibilité de faire passer certains CM1 en 6ème à la fin de l'année. Pour Tessa, c'était une classe de maternelle MS/GS où l'enfant de MS est passé en CP à la fin de l'année.

La réussite du passage anticipé dépend du profil de l'enfant. Plusieurs enseignants racontent de « *belles réussites* » de passage anticipé. Les élèves l'ont été jusqu'à la fin du CM2. Anaïs précise qu'ils étaient bien intégrés et qu'il n'y avait « *aucune différence avec les autres* ». Pour d'autres cas, le bilan est mitigé. Anaïs parle d'un élève avec des problèmes de maturité. Cela pourra se révéler problématique lors de son arrivée au collège avec le risque qu'il devienne une « *victime* ».

Emeric parlera de la réussite scolaire d'un élève avec un an d'avance. Il mettra un bémol sur l'aspect psychologique de ce passage anticipé. Il a remarqué un écart entre un enfant passant du CE1 au CM1 et les autres élèves de sa classe.

Les écoles des enseignants interrogés sont toutes en ZEP. La nouvelle dénomination REP+ concerne uniquement deux enseignants sur les dix interrogés. Cette dénomination concerne uniquement les écoles diagnostiquées comme les plus problématiques. Pourtant, une enseignante d'une école REP+ comptabilise trois passages anticipés en quatre ans d'exercice dans cette école. Elle précise que « *pour une école REP+ c'est beau* ». La position des écoles dans les zones d'éducation prioritaire n'empêche pas la mise en place de passage anticipé.

Discussion passage anticipé

Pour les enseignants interrogés, le passage anticipé n'est mis en place qu'à certaines conditions. L'élève et sa personnalité sont pris en compte, mais la décision de « *faire sauter une classe à un élève* » est une décision d'équipe dans laquelle on retrouve l'enfant, ses parents, ainsi que les membres de l'équipe pédagogique. La concertation avec les autres membres de l'équipe pédagogique est rappelée à plusieurs reprises par les enseignants lorsqu'ils abordent le sujet du passage anticipé. Les enseignants de ZEP s'investissent dans ce travail en équipe (Kherroubi &

Rochex, 2004) et il est considéré par certains comme indispensable (Moisan, 1998). Le passage anticipé peut être une stratégie scolaire pour certaines familles mais en général ces familles sont celles, plutôt de milieux favorisés, qui sont le plus informées sur le fonctionnement du système (Leroy-Audouin, 1995). C'est d'ailleurs pour des enfants de milieu socialement favorisé que la dispense d'âge est plus souvent acceptée mais une fois le passage anticipé validé, le milieu social n'influence pas la réussite scolaire future des élèves (Jendoubi et al., 2013).

Y a-t-il une classe plus propice au passage anticipé que les autres ? Le choix du niveau de classe à « *sauter* » apparaît dans plusieurs argumentaires en faveur ou défaveur du passage anticipé mais nos répondants se contredisent et il ne ressort pas du questionnaire un consensus sur le sujet. Emeric dit qu'il a eu dans sa classe des élèves ayant sauté tout type de classe. Cela rejoint l'étude de Jendoubi et al. (2013). Ces auteurs ont comparé les résultats scolaires en fin de primaire. La différence entre les élèves ayant sauté une classe en début de primaire ou un peu plus tard n'est pas statistiquement significative. Pourtant, les enseignants ont tendance à recommander un saut de classe en début de scolarité. L'exemple des nombreux élèves reçus par Claudine en CP, ayant sauté la dernière année de maternelle, est décrit par Vannetzel (2011). Pour cet auteur, un élève est capable d'arriver en CP s'il est capable de raisonner « indépendamment de ce qu'il perçoit et à accéder à une pensée suffisamment abstraite» (ibid., p. 65). Quelques enseignants décrivent le dispositif du double niveau comme facilitateur du passage anticipé. Jendoubi et al. (2013) relèvent dans leur étude qu'un tiers des enfants ayant réalisé un saut de classe étaient scolarisés dans un double niveau. Jacques explique que l'enfant a déjà « *suivi tout ou partie du programme de l'année suivante* ». C'est un argument qui est également pris en compte dans l'étude de Jendoubi et al. car ce type de classe aurait « un contexte pédagogique révélateur pour certains enfants » (2013, p. 46). De belles réussites sont soulignées par plusieurs d'entre eux. Ces élèves ont terminé sans encombre leur scolarité dans le primaire comme c'est le cas d'une large majorité d'élèves ayant réalisé un passage anticipé (ibid.). Mais on n'oubliera pas les risques cités par Emeric d'un passage anticipé. Les élèves peuvent manquer de maturité et « les effets sur le développement psycho-affectif sont plus difficiles à cerner » (ibid., p. 33).

Enfin, le risque d'être en difficulté scolaire lors du collège ou du lycée, soulevé par les enseignants contre le passage anticipé, a été mesuré dans l'étude de Jendoubi et al. (2014). Il s'agirait de 3% des élèves ayant bénéficié d'un passage anticipé qui perdrait leur année d'avance avant la fin de la scolarité obligatoire.

9.1.8 Plus De Maitre Que De Classes (PDMQDC)

En 2005, le dispositif « Projet d'Aide à la Réussite des Élèves » (PARE) a été mis en place par le décret n° 2005-1014[195]. Il a été remplacé par le dispositif « Plus de maîtres que de classes » (PDMQDC) décrit dans la circulaire n° 2012-201[196]. L'objectif de ce dispositif est de « renforcer l'encadrement des élèves dans les zones les plus fragiles et d'accompagner la mise en place d'organisations pédagogiques innovantes, favorisant la réussite scolaire des élèves »[197]. Un enseignant surnuméraire intervient, au sein des classes, pour prendre en charge un groupe d'élèves, ou co-intervenir avec l'enseignant de la classe. Cela permet une aide plus importante auprès d'un nombre plus important d'élèves, mais aussi des méthodes pédagogiques plus adaptées aux besoins des élèves rencontrant des difficultés scolaires.

Encore aujourd'hui, la lutte contre le décrochage scolaire est une priorité. Elle apparaît dans la circulaire de rentrée 2015[198]. Avec la volonté de « construire une école plus juste pour offrir à chaque élève un parcours de réussite », le ministère s'est fixé un objectif clair : « prévenir plus efficacement le décrochage scolaire » comme il l'avait déjà annoncé dans la circulaire de rentrée de l'année précédente[199].

Le dispositif « plus de maîtres que de classes » est cité par Delahaye (2015) pour rappeler son rôle de prise en charge de la difficulté scolaire au sein de la classe mais aussi parce que ce dispositif a été mis en place pour permettre, par la présence de deux enseignants lors d'une séance, des adaptations pédagogiques au plus près des besoins des élèves.

Ce dispositif est présent dans les écoles de ZEP mais à destination des élèves en difficulté. Lorsque l'on interroge les enseignants dans le questionnaire ou lors des entretiens sur une solution à mettre en place pour gérer l'excellence de certains élèves, ces derniers font référence à ce dispositif. Cela permettrait, selon certains professionnels, de dégager du temps pour ces élèves. Pauline pense pouvoir pousser davantage ces élèves sur des notions, voir des aspects plus complexes du programme si un enseignant surnuméraire était présent et pouvait prendre le reste de la classe. Mais cette fois-ci, ils orienteraient l'intervention de l'enseignant surnuméraire sur les EGRS. Ils soulignent la complexité de l'organisation ainsi que la difficulté de mettre en place une co-intervention dans sa classe.

---

[195] http://dcalin.fr/textoff/soutien_ecole_2005.html (consulté le 12 juillet 2015)
[196] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66628 (consulté le 12 juillet 2015)
[197] http://www.education.gouv.fr/cid73862/la-priorite-a-l-ecole-primaire.html&xtmc=difficultescolaire&xtnp=1&xtcr=6 (consulté le 12 juillet 2015)
[198] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=89301 (consulté le 12 juillet 2015)
[199] http://www.education.gouv.fr/cid81791/rentree-scolaire-2014-2015.html&xtmc=difficultescolaire&xtnp=1&xtcr=5 (consulté le 12 juillet 2015)

Il est important d'avoir des enseignants disponibles surnuméraires pour accueillir ces élèves en groupe homogène, voire avec des élèves d'une classe supérieure pour leur donner un enseignement adapté à leur capacité

Surcharge de travail et d'organisation pour l'enseignant

Épuisant de toujours alimenter

Cela pourrait permettre également de fonctionner avec une organisation autre que celle basée sur la classe d'âge, comme le souhaiterait Anne. Les EGRS pourraient avoir, comme le propose Emeric, des progressions sur l'année spécifiques pour les EGRS, avec des approfondissements possibles uniquement avec les élèves en réussite, et le maître surnuméraire gérerait cette progression avec ce groupe spécifique d'élèves.

9.1.9 Les caractéristiques de l'enseignant ayant un effet sur ses pratiques pédagogiques

Nous souhaitons à nouveau, autour du thème de ce que les enseignants disent mettre en place pour les EGRS dans la classe, regarder l'influence significative de certaines caractéristiques des enseignants sur les pratiques déclarées différentes de ces derniers. Les enseignants déclarent-t-ils mettre plus ou moins de dispositifs, des dispositifs différents, à destination des EGRS en fonction de leur genre, leur ancienneté ou d'autres variables ? Les résultats obtenus à partir de ce travail ne sont pas spécifiques de la ZEP et rien ne nous permet de conclure que dans un autre milieu, les résultats seraient différents. Mais il nous est apparu intéressant d'étudier ce croisement de variables, pour continuer à étudier notre population et ce qui influence leurs déclarations.

Résultats

Concernant la gestion des EGRS au quotidien dans la classe, il n'y a pas de différences significatives en fonction du genre de l'enseignant. Les enseignants déclarent de façon similaire la présence d'EGRS et leur nombre moyen par année scolaire. Hommes et femmes mettent en place, ou non, des activités à destination de ces élèves. La seule différence significative que l'on peut observer est le fait que les hommes déclarent donner plus de devoirs supplémentaires à la maison aux EGRS que les femmes.

Êtes-vous :	Une femme			Un homme			Total	
Des devoirs supplémentaires à faire à la maison	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
Oui	26	70,3%	-S	**11**	**29,7%**	**+S**	**37**	**100%**
Non	**995**	**83,4%**	**+S**	198	16,6%	-S	**1193**	**100%**
Total	**1021**	**83%**		**209**	**17%**		**1230**	

Réponses effectives : 1230 Non-réponse(s) : 526 Taux de réponse : 70 %
P-value = 0,04 ; Khi2 = 4,39 ; ddl = 1,00 (La relation est peu significative)

Figure 49 : Relation genre/devoirs supplémentaires à la maison

De façon très significative, les jeunes enseignants disent ne pas avoir eu d'EGRS depuis qu'ils sont dans cet établissement. Dans leur gestion au quotidien de ces élèves, les jeunes enseignants déclarent ne pas les inclure dans le niveau supérieur alors que les plus anciens le font. Par contre, la première catégorie d'enseignants déclare donner plus d'exercices aux EGRS qu'aux autres alors que les plus âgés donnent plutôt des exercices du niveau supérieur ou proposent des activités complètement décrochées de la classe, ce que ne mettent pas en place les jeunes enseignants. De façon très significative, les enseignants les plus jeunes n'ont jamais fait passer d'élèves en anticipé, ont moins souvent recours au psychologue scolaire pour évaluer les EGRS et n'abordent pas le sujet de la grande réussite scolaire avec les parents.

Les enseignants en poste définitif proposent des exercices du niveau supérieur ainsi que des temps d'inclusion. Ces enseignants échangent significativement plus sur le cas des élèves en réussite, que ce soit avec la psychologue scolaire ou avec les parents de l'enfant.

Êtes-vous :	Sur un poste provisoire			Sur un poste définitif			Total	
Avez-vous déjà fait examiner au moins un des EGRS par un psychologue scolaire ?	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
Oui	37	6,2%	-TS	**564**	**93,8%**	**+TS**	**601**	**100%**
Non	**73**	**11,6%**	**+TS**	559	88,4%	-TS	**632**	**100%**
Total	**110**	**8,9%**		**1123**	**91,1%**		**1233**	

Réponses effectives : 1233 Non-réponse(s) : 525 Taux de réponse : 70,1 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 11,03 ; ddl = 1,00 (La relation est très significative)

Figure 50 : Relation type de poste / échange avec le psychologue scolaire

Les enseignants en poste provisoire déclarent ne pas en parler avec les partenaires.

Êtes-vous :	Sur un poste provisoire			Sur un poste définitif			Total	
Avez-vous déjà abordé le sujet de la grande réussite scolaire des élèves avec leurs parents	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
Oui	72	7,1%	-TS	**946**	**92,9%**	**+TS**	**1018**	**100%**
Non	**38**	**18,3%**	**+TS**	170	81,7%	-TS	**208**	**100%**
Total	**110**	**9%**		**116**	**91%**		**1226**	

Réponses effectives : 1226 Non-réponse(s) : 532 Taux de réponse : 69,7%
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 26,51 ; ddl = 1,00 (La relation est très significative)

Figure 51 : Relation type de poste / échange avec les familles

Lorsque l'on étudie plus particulièrement le cas des EGRS et leur quotidien dans les classes, un certain nombre de comportements déclarés diffère de façon significative en fonction de l'ancienneté dans le métier. Malgré un nombre faible d'enseignants dans chaque tranche d'années d'ancienneté, on peut voir se profiler deux tranches qui ressortent de manière significative dans nos études. La première est celle de 1 à 6 ans d'ancienneté. Elle comprend les enseignants nouvellement arrivés dans le métier. La seconde serait plutôt une étape, aux alentours de dix à quinze ans d'ancienneté, où de nombreux comportements évoluent. C'est ainsi que l'on voit des enseignants qui, à partir d'un certain nombre d'années d'ancienneté, proposent aux EGRS des exercices du niveau supérieur. De façon très significative, ils ne donnent pas plus d'exercices aux EGRS qu'aux autres. Ils proposent à ces élèves des activités complètement décrochées de la classe ou encore des périodes d'inclusion dans la classe supérieure. Tous ces dispositifs ne sont pas mis en place par les enseignants de moins de six ans d'ancienneté. Ces derniers déclarent de façon très significative l'absence d'EGRS dans leur classe depuis qu'ils sont dans cet établissement.

La même observation peut être appliquée à la relation entre les enseignants et d'autres personnes. Que ce soit les autres enseignants (en proposant des temps d'inclusion), les parents des EGRS ou encore la psychologue scolaire, on voit que les jeunes enseignants déclarent de façon très significative ne pas avoir de contact avec ces personnes. Leurs EGRS ne sont pas inclus dans le niveau supérieur, ils ne sont pas examinés par le psychologue scolaire. Cette population d'enseignants déclare de façon très significative ne pas avoir abordé le sujet de la grande réussite scolaire de l'élève avec ses parents. Ces différents comportements changent à partir d'un certain nombre d'années d'ancienneté.

Lorsque l'on étudie le rapport entre l'ancienneté dans l'école et les EGRS, on retrouve beaucoup de points similaires avec notre précédente étude concernant l'ancienneté dans le métier. Les enseignants nouveaux dans une école, particulièrement dans la tranche « un à trois ans d'ancienneté », déclarent ne pas avoir d'EGRS dans leur classe. Ils proposent très peu d'inclusion dans le niveau supérieur, ne proposent pas d'exercices du niveau supérieur, ni d'activités décrochées. Ils n'ont pas proposé de passage anticipé. Ces comportements évoluent à partir d'un palier aux alentours de la tranche d'âge « dix à quinze ans d'ancienneté ». De même que pour les nouveaux enseignants dans le métier, les nouveaux enseignants dans une école ont moins d'échanges avec les partenaires (parents, collègues, psychologue) que les autres.

D'après les analyses croisées à partir des réponses des enseignants, nous pouvons dire que les EGRS n'ont pas le même quotidien en fonction du niveau de la classe dans lequel ils sont. Des

dispositifs dans les classes peuvent être mis en place à destination des EGRS. Les enseignants ont été interrogés sur le fait de proposer des activités décrochées des apprentissages du reste du groupe à ces élèves. Il n'y a pas de niveau de classe proposant plus ou moins ce type d'activités. La différence apparaît sur le contenu de ces activités. De façon très significative, les enseignants de CP et de CE1 proposent des activités décrochées ciblées sur le français et les mathématiques, ce que les enseignants de CE2 déclarent ne jamais faire.

activités décrochées français et mathématiques	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
Niveau de classe	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	**Eff**	**%Rép**
CM2	20	31,7%		4	6,3%	+PS	9	14,3%		30	47,6%		**63**	**100%**
CE1	**26**	**47,3%**	**+S**	0	0%		11	20%		18	32,7%	-PS	**55**	**100%**
CM1	16	33,3%		1	2,1%		6	12,5%	-PS	25	52,1%	+PS	**48**	**100%**
CP	30	36,6%		0	0%	-PS	**26**	**31,7%**	**+TS**	26	31,7%	-S	**82**	**100%**
CE2	15	26,8%	-PS	**4**	**7,1%**	**+S**	10	17,9%		27	48,2%		**56**	**100%**
Total	**107**	**35,2%**		**9**	**3%**		**62**	**20,4%**		**126**	**41,4%**		**304**	

Réponses effectives : 304 Non-réponse(s) : 1417 Taux de réponse : 17,7%
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 26,98 ; ddl = 12,00 (La relation est très significative)

Figure 52 : Relation niveau de la classe/activités décrochées ciblées sur le français et les mathématiques

De façon significative, les enseignants de CM1 et de CM2 déclarent réaliser des activités décrochées davantage ciblées sur des apports culturels et d'ouverture sur le monde. De façon très significative, les enseignants de CP disent ne jamais proposer ce genre d'activités décrochées.

activités décrochées matières culturelles ouverture sur le monde	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
Niveau de classe	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	**Eff**	**%Rép**
CM2	26	41,3%	+PS	5	7,9%	-PS	7	11,1%	+PS	25	39,7%		**63**	**100%**
CE1	12	21,8%	-PS	12	21,8%	+PS	3	5,5%		28	50,9%		**55**	**100%**
CM1	20	41,7%	+PS	2	4,2%	-S	5	10,4%		21	43,8%		**48**	**100%**
CP	20	24,4%	-PS	**25**	**30,5%**	**+TS**	1	1,2%	-S	36	43,9%		**82**	**100%**
CE2	21	37,5%		3	5,4%	-S	5	8,9%		27	48,2%		**56**	**100%**
Total	**99**	**32,6%**		**47**	**15,5%**		**21**	**6,9%**		**137**	**45,1%**		**304**	

Réponses effectives : 304 Non-réponse(s) : 1417 Taux de réponse : 17,7 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 37,91 ; ddl = 12,00 (La relation est très significative)

Figure 53 : Relation niveau de la classe/activités décrochées ciblées sur des matières culturelles et d'ouverture sur le monde

Certains enseignants proposent d'inclure les EGRS sur des moments particuliers dans la classe du niveau supérieur. Cette solution est proposée de façon très significative dans les classes de CP et de CE1. Elle n'est pas proposée dans les classes de CM1 et de CM2. Le cas du CM2 est particulier sachant que nombreux sont les établissements primaires géographiquement éloignés des collèges. On ne prendra pas en compte les cas d'inclusion d'élèves en classe de sixième. Le résultat pour la classe de CM1 est intéressant car l'inclusion se ferait au sein de l'école comme cela peut être le cas dans les classes de CP et de CE1. Pourtant, ce n'est pas mis en place.

Inclusion :	Oui			Non			Total	
Niveau de classe	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
CM2	47	24,1%	-TS	**148**	**75,9%**	**+TS**	**195**	**100%**
CE1	**95**	**49,5%**	**+TS**	97	50,5%	-TS	**192**	**100%**
CM1	45	31,9%	-S	**96**	**68,1%**	**+S**	**141**	**100%**
CP	**117**	**51,8%**	**+TS**	109	48,2%	-TS	**226**	**100%**
CE2	62	39,2%		96	60,8%		**158**	**100%**
Total	**366**	**40,1%**		**546**	**59,9%**		**912**	

Réponses effectives : 912 Non-réponse(s) : 809 Taux de réponse : 53 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 44,59 ; ddl = 4,00 (La relation est très significative)

Figure 54 : Relation niveau de la classe/inclusion

De façon très significative, les enseignants de CP disent avoir déjà fait passer des élèves en anticipé alors que les enseignants de CM1 et de CE2 disent significativement ne jamais l'avoir fait.

A nouveau, la classe de CP ressort dans nos analyses sur deux points. De façon très significative, les enseignants de CP affirment avoir demandé un examen de la part du psychologue scolaire du ou des EGRS. Ce sont ces mêmes enseignants qui déclarent le plus significativement aborder le sujet de la grande réussite des élèves avec leurs parents.

On observe peu de différences de pratique à destination des EGRS en fonction du cycle d'enseignement (petite ou grande classe). On retrouve uniquement ce que certains résultats précédents nous ont déjà montré. Les enseignants des petites classes sont plus focalisés sur les apprentissages en français et en mathématiques. Dans le choix des activités décrochées à faire, les enseignants des petites classes choisissent significativement des activités ciblées sur le français et les mathématiques alors que les enseignants des grandes classes proposent des activités culturelles et d'ouverture sur le monde.

De façon très significative, les enseignants des petites classes disent avoir déjà fait passer des élèves en anticipé alors que les enseignants des grandes classes disent ne pas l'avoir fait.

Passage anticipé d'élèves :	**Oui**			**Non**			**Total**	
Niveau de classe	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
Enseignants de petites classes (CP, CE1)	**187**	**33,5%**	**+TS**	371	66,5%	-TS	**558**	**100%**
Enseignants de grandes classes (CE2, CM1, CM2)	147	21,9%	-TS	**525**	**78,1%**	**+TS**	**672**	**100%**
Total	**334**	**27,2%**		**896**	**72,8%**		**1230**	

Réponses effectives : 1230 Non-réponse(s) : 491 Taux de réponse : 71,5 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 20,87 ; ddl = 1,00 (La relation est très significative)

Figure 55 : Relation niveaux de classe/passage anticipé d'élèves

De façon très significative, les enseignants des petites classes disent avoir fait examiner les EGRS par la psychologue scolaire alors que les enseignants des grandes classes déclarent ne pas l'avoir fait. De la même façon, les enseignants des petites classes disent avoir déjà abordé le sujet de la grande réussite scolaire des élèves avec leurs parents alors que les enseignants des grandes classes disent ne pas l'avoir fait.

On retrouve des différences significatives de gestion des EGRS selon l'ancienneté sur un niveau de classe. On observe des enseignants nouveaux sur le niveau qui ne proposent pas de bilan psychologique, d'inclusion au niveau supérieur ou encore de rencontrer les parents des élèves pour parler de leur réussite scolaire. La relation à autrui est significativement plus faible que celle d'un enseignant depuis plusieurs années sur le niveau. De plus, les enseignants ayant moins de cinq ans sur un niveau déclarent avoir moins d'EGRS. Ils mettent en place moins de dispositifs particuliers pour eux. Cela change significativement à partir de la sixième année passée sur le même niveau.

Inclusion des élèves :	Oui			Non			Total	
Ancienneté sur le niveau	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
1 à 5 ans	319	40,1%	-TS	**476**	**59,9%**	**+TS**	**795**	**100%**
6 à 10 ans	**137**	**50,7%**	**+S**	133	49,3%	-S	**270**	**100%**
11 à 15 ans	44	51,2%		42	48,8%		**86**	**100%**
16 à 20 ans	**20**	**62,5%**	**+S**	12	37,5%	-S	**32**	**100%**
21 à 25 ans	3	42,9%		4	57,1%		**7**	**100%**
26 à 30 ans	3	60%		2	40%		**5**	**100%**
31 à 35 ans	1	33,3%		2	66,7%		**3**	**100%**
Total	**527**	**44%**		**671**	**56%**		**1198**	

Réponses effectives : 1198 Non-réponse(s) : 523 Taux de réponse : 69,6 %
P-value = 0,01 ; Khi2 = 16,72 ; ddl = 6,00 (La relation est significative)

Figure 56 : Relation ancienneté sur un niveau/inclusion d'élèves

Exercices du niveau supérieur :	Oui			Non			Total	
Ancienneté sur le niveau	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
1 à 5 ans	474	59,2%	-TS	**326**	**40,8%**	**+TS**	**800**	**100%**
6 à 10 ans	**192**	**70,3%**	**+TS**	81	29,7%	-TS	**273**	**100%**
11 à 15 ans	55	65,5%		29	34,5%		**84**	**100%**
16 à 20 ans	**28**	**87,5%**	**+TS**	4	12,5%	-TS	**32**	**100%**
21 à 25 ans	6	85,7%		1	14,3%		**7**	**100%**
26 à 30 ans	3	75%		1	25%		**4**	**100%**
31 à 35 ans	2	66,7%		1	33,3%		**3**	**100%**
Total	**760**	**63,2%**		**443**	**36,8%**		**1203**	

Réponses effectives : 1203 Non-réponse(s) : 518 Taux de réponse : 69,9 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 21,42 ; ddl = 6,00 (La relation est très significative)

Figure 57 : Relation ancienneté sur un niveau/exercices du niveau supérieur

Nous nous interrogeons ici à la population d'enseignants/parents qui ont des enfants à qui le corps enseignant a proposé un passage anticipé. Ont-ils des pratiques différentes des enseignants dont les enfants n'ont pas eu cette proposition ? Ont-ils une considération des EGRS, à l'image de leur propre enfant, différente ?

Seulement deux points très significatifs ressortent dans la gestion des EGRS. Les enseignants à qui on a proposé un passage anticipé pour l'un de leurs enfants disent inclurent parfois les EGRS dans la classe supérieure. Ils déclarent ne pas donner plus d'exercices à ces élèves qu'au reste de la classe.

Inclusion des élèves :	Oui			Non			Total	
Proposition passage anticipé	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
Oui	**98**	**58,3%**	**+TS**	70	41,7%	-TS	**168**	**100%**
Non	299	46,8%	-TS	**340**	**53,2%**	**+TS**	**639**	**100%**
Total	**397**	**49,2%**		**410**	**50,8%**		**807**	

Réponses effectives : 807 Non-réponse(s) : 913 Taux de réponse : 46,9 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 7,09 ; ddl = 1,00 (La relation est très significative)

Figure 58 : Relation proposition passage anticipé / inclusion des élèves

Les autres enseignants n'incluent pas leurs EGRS mais leur proposent plus d'exercices que les autres.

Plus d'exercices que les autres :	Oui			Non			Total	
Proposition passage anticipé	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
Oui	127	76,5%	-TS	39	23,5%	+TS	**166**	**100%**
Non	561	87,5%	+TS	80	12,5%	-TS	**641**	**100%**
Total	**688**	**85,3%**		**119**	**14,7%**		**807**	

Réponses effectives : 807 Non-réponse(s) : 913 Taux de réponse : 46,9 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 12,72 ; ddl = 1,00 (La relation est très significative)

Figure 59 : Relation proposition passage anticipé / plus d'exercices que les autres

Le dispositif « passage anticipé » est considéré différemment et de façon très significative par nos deux groupes d'enseignants. Alors que les premiers, à qui on a proposé un passage anticipé à leur enfant, affirment être pour le passage anticipé, ils déclarent un nombre plus important d'élèves qu'ils ont fait passer en anticipé. Contrairement au deuxième groupe, les premiers proposent un examen par le psychologue scolaire et rencontrent plus les parents pour leur parler de la réussite scolaire de leur propre enfant.

Suite à cette analyse, nous avons décidé de regarder l'influence du choix de l'enseignant quant à la proposition de passage anticipé faite à son propre enfant[200]. Le fait qu'ils acceptent ou refusent ce passage anticipé a-t-il un effet sur leur pratique de classe ? Nos résultats portent à croire qu'il n'y a pas de différence statistique significative de pratique entre ces deux catégories d'enseignants. Le quotidien des EGRS n'est pas significativement différent en fonction de cette variable. Logiquement, et de façon très significative, les enseignants pour le passage anticipé ont accepté le passage anticipé pour leur propre enfant.

Avis passage anticipé :	Pour			Contre			Total	
Accord passage anticipé	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
Oui	**103**	**89,6%**	**+TS**	12	10,4%	-TS	**115**	**100%**
Non	50	62,5%	-TS	**30**	**37,5%**	**+TS**	**80**	**100%**
Total	**153**	**78,5%**		**42**	**21,5%**		**195**	

Réponses effectives : 195 Non-réponse(s) : 1525 Taux de réponse : 11,3 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 20,45 ; ddl = 1,00 (La relation est très significative)

Figure 60 : Relation accord passage anticipé / pour ou contre le passage anticipé

[200] Annexe 25 page 662

Les différences s'accentuent quand on se concentre sur le quotidien des EGRS dans les classes en fonction de l'avis de l'enseignant sur le passage anticipé, qu'il soit parent ou non. Les enseignants contre le passage anticipé déclarent avoir significativement plus d'EGRS dans leur classe.

Présence d'EGRS dans la classe	Oui			Non			Total	
Avis passage anticipé	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
Pour	554	56,4%	-S	**429**	**43,6%**	**+S**	**983**	**100%**
Contre	**311**	**62,6%**	**+S**	186	37,4%	-S	**497**	**100%**
Total	**865**	**58,4%**		**615**	**41,6%**		**1480**	

Réponses effectives : 1480 Non-réponse(s) : 241 Taux de réponse : 86 %
P-value = 0,02 ; Khi2 = 5,25 ; ddl = 1,00 (La relation est significative)

Figure 61 : Relation avis passage anticipé/Présence d'EGRS dans la classe

Les enseignants étant pour le passage anticipé ont des adaptations pédagogiques à leur égard très différentes de ceux étant contre. Ils proposent significativement plus d'inclusions ou d'exercices du niveau supérieur.

Inclusion des élèves :	Oui			Non			Total	
Avis passage anticipé	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
Pour	**381**	**55,3%**	**+TS**	308	44,7%	-TS	**689**	**100%**
Contre	89	24,5%	-TS	274	**75,5%**	**+TS**	**363**	**100%**
Total	**470**	**44,7%**		**582**	**55,3%**		**1052**	

Réponses effectives : 1052 Non-réponse(s) : 669 Taux de réponse : 61,1 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 91,13 ; ddl = 1,00 (La relation est très significative)

Figure 62: Relation avis passage anticipé/inclusion élèves

Exercices du niveau supérieur :	Oui			Non			Total	
Avis passage anticipé	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
Pour	**463**	**67,3%**	**+TS**	225	32,7%	-TS	**688**	**100%**
Contre	197	54%	-TS	**168**	**46%**	**+TS**	**365**	**100%**
Total	**660**	**62,7%**		**393**	**37,3%**			

Réponses effectives : 1053 Non-réponse(s) : 668 Taux de réponse : 61,2 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 18,10 ; ddl = 1,00 (La relation est très significative)

Figure 63 : Relation avis passage anticipé/exercices du niveau supérieur

De façon très significative, les enseignants étant pour un passage anticipé ont tendance à plus demander un examen de l'EGRS par le psychologue et abordent ce sujet avec les parents de l'intéressé.

Examen psychologue scolaire	Oui			Non			Total	
Avis passage anticipé	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
Pour	**377**	**54,3%**	¨**+TS**	317	45,7%	-TS	**694**	**100%**
Contre	142	38,9%	-TS	**223**	**61,1%**	**+TS**	**365**	**100%**
Total	**519**	**49%**		**540**	**51%**		**1059**	

Réponses effectives : 1059 Non-réponse(s) : 662 Taux de réponse : 61,5 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 22,76 ; ddl = 1,00 (La relation est très significative)

Figure 64 : Relation avis passage anticipé/examen par un psychologue scolaire

Discussion avec les parents :	Oui			Non			Total	
Avis passage anticipé	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
Pour	**599**	**96,9%**	**+TS**	90	13,1%	-TS	**689**	**100%**
Contre	279	76,9%	-TS	**84**	**23,1%**	**+TS**	**363**	**100%**
Total	**878**	**83,5%**		**174**	**16,5%**		**1052**	

Réponses effectives : 1052 Non-réponse(s) : 669 Taux de réponse : 61,1 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 17,49 ; ddl = 1,00 (La relation est très significative)

Figure 65 : Relation avis passage anticipé/discussion avec les parents

De façon significative, quatre variables propres à l'histoire de l'enseignant influencent la mise en place d'activités pour les EGRS de façon similaire. Ces variables méritent d'être regardées ensemble. Il s'agit de l'âge de l'enseignant, de son ancienneté dans le métier, dans l'école et sur un niveau. Nous proposons deux analyses. Il existerait un profil du « nouveau » qui arrive soit dans le métier, soit dans une école ou sur un niveau. Il a besoin de temps pour s'habituer à sa nouvelle situation. Cette catégorie d'enseignants déclare moins de relation avec l'équipe, que ce soit les collègues pour proposer une inclusion aux EGRS, le psychologue scolaire pour un bilan ou les parents pour aborder la question de la grande réussite des élèves. Ils choisissent significativement plus des dispositifs peu coûteux en investissement, comme le fait de donner des exercices supplémentaires plutôt que de proposer des activités décrochées du reste de la classe. La deuxième analyse serait qu'il existe une seule et même population. Les enseignants nouvellement titularisés, une fois nommés dans une école et sur un niveau, restent dans cette école et sur ce niveau jusqu'à ce qu'ils aient accumulé assez de points pour postuler à une école hors ZEP.

Les enseignants, en fonction du niveau de classe dans lequel ils travaillent, ne déclarent pas les mêmes activités à destination des EGRS. Les enseignants des petites classes déclarent significativement mettre en place des activités décrochées ciblées sur le français et les mathématiques alors que ceux des grandes classes proposent davantage d'activités d'ouverture sur le monde. L'inclusion et le passage anticipé sont davantage des dispositifs proposés dans les petites classes. Les échanges avec le psychologue et les parents autour de la réussite sont davantage déclarés par les enseignants des petites classes.

Lorsque les enseignants sont parents d'enfant à qui on a proposé un passage anticipé, ces derniers déclarent significativement inclure davantage les EGRS et ne donnent jamais plus d'exercices que les autres. Ils sont davantage pour le passage anticipé et déclarent un nombre plus important de passages proposés à leurs élèves ; ils échangent également plus avec les partenaires (psychologue, parents).

Si l'enseignant, de façon générale, est pour le passage anticipé, il déclare moins d'EGRS que les enseignants étant contre. Ceux pour déclarent plus d'inclusion et d'exercices du niveau supérieur. Ils échangent plus avec les partenaires que leurs homologues contre.

Discussion

On part du postulat que les enseignants ont répondu au questionnaire par rapport à leurs pratiques sur le niveau qu'ils occupaient lors de la passation du questionnaire. Car nous avons associé leurs réponses au niveau déclaré en début de questionnaire. Il faut donc garder à l'idée que la discussion que l'on a ne vaut que si les enseignants interrogés décrivent les pratiques qu'ils ont eues sur le niveau auquel on les a associés.

Nous retiendrons ici la similitude de réponses chez les enseignants jeunes, nouveaux sur le métier, dans une école et sur un niveau. Nos deux analyses, l'une proposant une catégorie d'enseignants « nouveaux » quelle que soit la situation, doivent s'y adapter ; l'autre analyse dit qu'il existe au final une seule et même population d'enseignant arrivant dans le métier, dans une école ZEP et sur un niveau et ne changera que quand il pourra postuler sur une école hors ZEP (Kherroubi & Rochex, 2004). Cette dernière analyse serait renforcée par le constat de Kherroubi et Rochex selon lequel les enseignants de ZEP convertissent un non-choix de départ en choix de rester dans les écoles de milieux défavorisés. En effet, une fois un poste définitif obtenu, l'enseignant ne voudra pas utiliser les points accumulés pour demander une autre école de ZEP et aura la volonté de quitter la ZEP quand il le pourra. De plus, si l'enseignant reste un certain nombre d'années dans une ZEP sans en changer, il obtient des points de stabilité en plus de ceux liés à l'ancienneté et ceux associés à la dénomination ZEP. Le fait de rester dans l'école dans laquelle il a été nommé la première fois lui permet d'atteindre plus rapidement le nombre de points nécessaires pour pouvoir changer d'école et changer de quartier. Il s'agit là d'une « stabilité résignée » (Kherroubi & Rochex, 2004, p. 159) des enseignants qui n'ont pas le choix d'aller ailleurs. Ce profil de carrière n'est évidemment pas celui de tous les enseignants et on pourra citer comme exemple le cas des « enseignants de passage » (ibid.) qui resteront dans les écoles entre un et trois ans.

L'absence d'inclusion ou d'exercices du niveau supérieur pour les enseignants nouveaux dans le métier, dans l'école ou sur le niveau, pourrait montrer que les EGRS ne font pas partie des priorités des enseignants quand ils découvrent une situation les cinq premières années. Ces derniers seraient plus focalisés sur la gestion du groupe classe et sur l'acquisition par tous du programme et n'arriveraient pas à gérer les élèves en difficulté scolaire ainsi que ceux plus en avance. Mais ces enseignants proposent une différenciation en donnant significativement plus

d'exercices aux EGRS qu'aux autres. Ils prennent donc en considération les EGRS mais les réponses qu'ils apportent à cette problématique diffèrent des enseignants plus expérimentés. Est-ce une question de « coût » (Butlen et al., 2002, pp. 49-50), c'est-à-dire qu'il serait plus facile en temps, en énergie, en organisation, de leur donner plus d'exercices que de les inclure dans un niveau supérieur ? De la même façon, les enseignants découvrant une situation les cinq premières années déclarent ne pas avoir fait passer d'élèves en anticipé. Ce n'est peut-être pas une préoccupation pour ces enseignants. Mais il peut s'agir également d'un manque de connaissance du niveau attendu des élèves sur le niveau de classe ou dans l'école qu'ils découvrent également, et donc d'un potentiel écart entre ce niveau et le niveau des EGRS. Ces interrogations restent à ce jour en suspens et nous n'arrivons pas à définir la solution la plus probable entre les deux présentées ici.

Que l'on soit enseignant de petite ou de grande classe, il y a peu de différences d'attitudes concernant les EGRS. On pourra noter davantage d'inclusion dans les petites classes que dans les grandes ainsi qu'un nombre plus important de passages anticipés. Ces résultats tendraient à dire que les élèves ont un niveau scolaire meilleur dans les petites classes et ce niveau diminuerait avec l'âge. Le milieu, à long terme, diminuerait-il les chances de réussite à l'école ? Pourtant, les enseignants de CM2 déclarent significativement avoir des EGRS dans leur classe. On peut mettre face à ce constat les résultats de l'étude de Brizard (1995). Cet auteur a comparé les résultats des élèves de CE2 et de 6ème en ZEP et hors ZEP de 1991 à 1994. Chaque année, que ce soit en français ou en mathématiques, l'écart entre les résultats en ZEP et hors ZEP est plus important en CE2 qu'en 6ème. Cela veut dire que la différence de niveau en fonction du milieu tend à diminuer avec l'âge. Il n'y a pas de tendance claire quant à l'évolution du niveau des élèves en fonction de l'âge.

Le résultat qui peut surprendre ici est celui des enseignants contre le passage anticipé déclarant un nombre plus important d'EGRS dans leur classe que les enseignants étant pour ce passage. Une différence significative existe entre les adaptations pédagogiques de ces deux profils d'enseignants. Ceux étant pour le passage anticipé déclarent davantage de mise en situation de passage anticipé en proposant des exercices du niveau supérieur et en incluant les élèves dans ce même niveau. Tout porte à croire, par les propositions d'adaptation des enseignants pour le passage anticipé, que ces derniers ont un niveau d'exigence plus élevé que ceux contre le passage anticipé pour déclarer qu'un élève est en grande réussite scolaire. Ils évalueraient cette grande réussite en fonction de la capacité de ce dernier à réaliser un passage anticipé. C'est pourquoi ils mettraient l'élève en situation d'être dans la classe supérieure. Si ce dernier réussit à s'y intégrer et à suivre scolairement, alors il peut réaliser un passage anticipé et entrer dans la

catégorie des EGRS. Pour renforcer cette idée, nous voyons à travers nos résultats que les enseignants étant pour le passage anticipé demandent davantage l'examen du psychologue et abordent le sujet de la grande réussite scolaire avec les parents de l'élève. Ce sont deux démarches indispensables en cas de passage anticipé. Si, pour les enseignants contre le passage anticipé, la question de faire passer l'enfant en anticipé n'est pas envisagée, il n'est pas question d'avoir l'avis du psychologue ou les résultats d'un test de QI.

D'autres caractéristiques d'enseignants influencent leurs rapports avec les partenaires de l'école. Mais nous souhaitons aborder la question du suivi particulier des EGRS dans le chapitre suivant. Nous rappellerons à ce moment les différentes informations relevées ici autour de ces caractéristiques.

9.1.10 Un suivi particulier

Nous souhaitons ici faire un aparté sur la notion de suivi particulier proposé aux EGRS et sur le rôle que prend l'équipe pédagogique dans ce suivi mais également dans le quotidien des enseignants en ZEP. Nous avons abordé l'avis des enseignants concernant la place de l'équipe pédagogique dans leur quotidien dans la partie précédente. Nous avons vu des avis divergents sur certains points mais un réel travail en équipe fait dans une majorité des écoles.

Ici, nous nous focaliserons sur les dires des enseignants concernant leur référence à l'équipe en ce qui concerne les dispositifs mis en place pour les EGRS.

Dans le paragraphe précédent, nous avons vu que les enseignants, en fonction de leurs caractéristiques propres, abordent plus ou moins la question de la grande réussite scolaire des élèves avec leurs partenaires (psychologues et parents). Lors des réponses au questionnaire, sur les enseignants ayant déclaré avoir déjà eu des EGRS dans leur classe, 48,9% affirment que ces élèves ont été examinés par le psychologue scolaire. Dans seulement 19,6% des cas, le psychologue scolaire a réalisé un test de QI. Enfin, 83,1% des enseignants disent avoir déjà abordé le sujet de la grande réussite scolaire avec les parents de ces derniers. C'est d'ailleurs les enseignants nouveaux dans le métier, dans une école ou sur un niveau qui déclarent moins d'échanges que les autres. Ils auraient des rapports plus difficiles et plus rares avec les partenaires de l'école (parents, collègues, psychologue) ce qui se traduit par l'absence d'inclusion dans les classes supérieures, d'échange avec les parents sur la réussite de certains élèves, ou de demandes d'examen par le psychologue pour les EGRS.

Cela peut être dû à un manque d'intégration des enseignants lors de leur arrivée dans une nouvelle situation, ou de préoccupations davantage ciblées sur l'acquisition des compétences par l'ensemble de la classe. Il est difficile pour eux de s'impliquer dans une équipe, de connaître

les membres du RASED, de faire des démarches pour les EGRS quand ils découvrent un niveau, le fonctionnement d'une école, ...

Concernant le cas particulier des enseignants de CP, ces derniers déclarent avoir plus de relations avec le psychologue scolaire et les parents quand il s'agit des EGRS. On peut souligner le fait que l'élève en CP est « nouveau » à l'école élémentaire. L'enseignant n'a pas de pairs qui ont eu l'élève dans leur classe avec qui il pourrait échanger sur sa scolarité. Il se retourne donc vers le psychologue scolaire pour parler de la grande réussite de l'enfant et objectiver son jugement autour de la réussite de l'élève par un test de QI par exemple.

Nous avons également vu que l'équipe pédagogique et les partenaires étaient régulièrement cités dans la discussion autour du passage anticipé. La décision de « *faire sauter une classe à un élève* » est une décision prise avec l'enfant, les parents mais également avec l'équipe pédagogique (collègues et membres du RASED). Les enseignants de ZEP s'investissent dans ce travail en équipe (Kherroubi & Rochex, 2004) et il est considéré par certains comme indispensable (Moisan, 1998). Pourtant, certains répondants n'échangent pas et ne sont pas toujours en accord avec leurs pairs (Attali & Bressoux, 2002) comme nous le montre l'exemple de Magali et de son élève perturbateur en réussite scolaire.

9.1.11 Ce que cela coûte aux enseignants

Une fois que nous avons fait l'état des lieux de l'ensemble de ce que les enseignants déclarent faire pour les EGRS, nous nous interrogeons sur ce qu'ils disent de ce que cela leur coûte. Ce qui ressort de façon significative dans le discours des enseignants du questionnaire est la question du temps que cela prend, particulièrement quand il s'agit de la gestion de l'hétérogénéité de la classe.

L'hétérogénéité entre élèves est forte. L'enseignant qui souhaite adapter son enseignement à chaque enfant se retrouve à proposer au minimum trois niveaux de différenciation[201]. La tâche est lourde et difficile.

> *Ne pas leur permettre d'aller aussi vite et aussi loin qu'ils le pourraient cela demande une organisation en classe adaptée et toute la préparation qui va avec sachant qu'on a déjà mis en place certaines choses pour faire avancer les élèves en très grande difficulté scolaire*

C'est d'ailleurs cela qui peut mettre les enseignants face à un sentiment d'échec. Ils n'arrivent pas à différencier les apprentissages pour chacun comme ils le souhaiteraient.

[201] 102 occurrences sous les formes différenciation, différencier, différencié, différenciée, différenciés

Difficulté de différencier tout le temps trop de notions à enseigner difficulté d'amener le bon élève vers l'excellence car priorité aux élèves en difficulté

Ils détaillent le temps passé à aider les élèves en difficulté scolaire. Il est très difficile de dégager du temps pour les autres.

C'est très difficile autant qu'un élève en très grande difficulté je leur donne des exercices supplémentaires qui sont plus compliqués ils aident des camarades en tutorat ils lisent des livres mis à disposition au fond de la classe ils ont aussi des classeurs d'activités comme mots croisés ce n'est évidemment pas satisfaisant mais la gestion d'une classe où une grande partie des élèves sont en difficulté ou sont agités n'est pas simple en pratique

Il faut en tenir compte comme de la difficulté il faut donc différencier mais je crois que la difficulté scolaire est parfois telle qu'elle prend la place et le temps que l'on pourrait consacrer à l'excellence

La même problématique se retrouve chez les enseignants des entretiens. Anaïs développe la difficulté qu'elle éprouve à devoir différencier chaque situation d'apprentissage en plusieurs niveaux. Le quotidien et la difficulté pour cette enseignante-là sont de gérer cet écart de niveaux dans une même classe pour faire avancer chaque élève à son rythme et à son niveau de compétence. Elle n'arrive pas à le faire et le verbalise.

Je pense que j'ai un problème de temps de préparation pour les enseignants

Mais moi j'ai parfois pas le temps de préparer ma journée pour quatre niveaux différents au sein de ma classe

Plusieurs enseignants avouent ne pas avoir « *tout le temps le temps de préparer* » et se disent en échec sur la différenciation. Ils parlent de classes à multi niveaux pouvant aller du double au quintuple niveau. « *Je trouve que ça c'est difficile* ».

Pourtant, certains enseignants déclarent qu'il n'y a aucune contrainte et aucun inconvénient à avoir des EGRS. Les points soulevés par les autres enseignants, en particulier la surcharge de travail, font partie de leur métier.

Je ne vois pas de contraintes ou d'inconvénients il me semble primordial de différencier et de nourrir cet élève afin d'éviter qu'il ne s'ennuie je ne vois pas cela comme une contrainte mais comme une part normale de notre métier

Aucun inconvénient leur proposer du travail supplémentaire n'est pas une contrainte puisque l'on doit différencier avec tous les élèves et ces élèves sont très autonomes contrairement aux autres

Les enseignants, particulièrement ceux enseignant en ZEP, se doivent d'adapter leur enseignement à chaque enfant, qu'il soit en échec ou en réussite.

> *Aucun inconvénient il faut juste prévoir du travail différencié mais en ZEP les enseignants y sont habitués*

Cela est aussi une richesse de voir toutes les différences entre chacun. On apprend à vivre ensemble avec nos différences car « *la différence est une force et non une contrainte* ».

> *Aucun et aussi parce que l'on apprend qu'il y a ces élèves et d'autres qui ont plus de difficultés y compris handicap et que tout le monde avance ensemble en s'aidant*

Pour les enseignants, la principale difficulté qu'ils rencontrent lorsqu'ils parlent de la gestion des EGRS est le manque de temps et le coût de devoir tout différencier. Ce constat est fait dans le questionnaire et est développé lors des entretiens. La tâche est lourde, difficile et chronophage. Pourtant, une part d'enseignants du questionnaire déclare ne voir aucune contrainte à la présence d'EGRS. Les points soulevés précédemment font partie de leur métier et ils se doivent de proposer un enseignement adapté à chaque élève de la classe.

Conclusion

Les enseignants déclarent mettre en place plusieurs dispositifs au sein de la classe pour gérer l'hétérogénéité des classes et différencier l'enseignement en faveur des EGRS. Le terme de différenciation apparaît dans les explications des enseignants pour gérer l'excellence scolaire de certains élèves. L'enseignant personnalise son enseignement en fonction des différents niveaux de compétence de chaque élève de sa classe (Feyfant, 2011). Ici ils proposent plusieurs dispositifs, allant des activités décrochées des apprentissages fondamentaux, aux groupes de niveaux, même si l'efficacité de ces derniers est interrogé dans plusieurs ouvrages (Duru-Bellat, 2003; Suchaut, 2004; Dumay, 2009; Feyfant, 2011), en passant par l'inclusion dans la classe supérieure ainsi qu'une responsabilisation et une exigence plus importante à leur égard.

Les enseignants des entretiens sont quasiment tous plus exigeants avec les EGRS. Cette spécificité est un des deux facteurs de réussite identifiés par Glasman (1998) dans ses travaux. Pour Tessa, les EGRS sont considérés différemment dans sa classe, avec une marge de liberté plus grande. Cette attitude aurait un effet sur la réussite de ces élèves, qui perçoivent chez leur enseignant « un style d'enseignement plus axé vers leur autonomie que leur contrôle » (Bouffard et al., 2005, p. 15).

Grâce à l'étude de Brock et al. (2001), nous avons une connaissance plus détaillée de la population des enseignants de ZEP en ce qui concerne leurs caractéristiques personnelles. L'âge ou le genre de l'enseignant influence-t-il ses pratiques pédagogiques ou ses considérations des élèves ? Selon Duru-Bellat (2001), cela compte très peu. Cet avis n'est pas partagé par d'autres auteurs qui pensent que les caractéristiques personnelles de l'enseignant comme sa personnalité (Suchaut, 2004) ou son genre (Potvin & Rousseau, 1993) vont rendre compte de son efficacité pédagogique. Les enseignants de ZEP forment un groupe fortement hétérogène (Chauveau, 2001) qui va devoir faire au mieux avec sa biographie personnelle et professionnelle (Rochex, 1995) pour enseigner dans les milieux défavorisés. Suite à la lecture de l'ensemble des résultats, nous soulevons une similitude de pratiques pédagogiques à destination des EGRS de plusieurs profils d'enseignants (les « nouveaux ») et des pratiques très différentes entre les enseignants des petites classes et des grandes classes. Concernant les apprentissages, les enseignants des petites classes déclarent se focaliser davantage sur les mathématiques et le français, au détriment des autres matières, qui reprendront toute leur place dans les grandes classes. L'enseignement est davantage personnalisé dans les petites classes avec un objectif différent pour tous, et se généralisera davantage dans les grandes classes avec un même enseignement pour tous. Nous retrouvons les mêmes observations que faites précédemment quand on se focalise sur les déclarations des enseignants autour des dispositifs pour les EGRS. A nouveau, les enseignants des petites classes privilégieront pour les EGRS des activités décrochées autour des mathématiques et du français et ceux des grandes classes autour de la découverte du monde. La classification que l'on a réalisée à partir des résultats obtenus coïncide avec la répartition des classes en cycle[202]. Les petites classes renvoient au cycle 2 et les grandes classes au cycle 3. Or, les cycles ont changé[203]. Le cycle 2 inclut maintenant le CE2 et le cycle 3 sera constitué du CM1, CM2 et de la 6ème. Il serait intéressant de savoir si cette nouvelle répartition influencera les pratiques pédagogiques des enseignants de CE2, qui se rapprocheront davantage de celles des enseignants de CP, CE1. Dans ce cas, ces pratiques ne seront pas liées à l'âge de l'enfant mais plus à l'association de certaines classes entre elles, nécessitant une harmonisation des pratiques.

Que les enseignants soient pour ou contre le passage anticipé, cette solution n'arrive qu'après avoir mis en place d'autres dispositifs en amont. Pour certains enseignants se positionnant contre le passage anticipé ou ayant refusé celui proposé à leur propre enfant, la différenciation

[202] Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989

[203] http://www.education.gouv.fr/cid213/l-ecole-elementaire-organisation-programme-et-fonctionnement.html (consulté le 6 août 2015)

fait partie intégrante du métier de l'enseignant et le passage anticipé serait une « *facilité* », ou encore une façon de s'alléger d'un travail qui est le leur. Ces derniers se doivent de proposer à chaque enfant un apprentissage qui se situe dans sa zone proximale de développement. Le terme d'individualisation apparaît de nombreuses fois, associé à celui de différenciation alors que certains auteurs (Butlen et al., 2002) mettent en garde contre le danger de tomber dans la réalisation de vingt-cinq cours particuliers[204].

Pour finir, plusieurs enseignants de nos études se plaignent d'une surcharge de travail face à la différenciation à faire à destination des EGRS mais également des élèves en difficulté. Cela peut aller jusqu'à quatre niveaux de différenciation en fonction des classes. Les enseignants, lors de nos entrevues, avoueront ne pas réussir toujours « *à tout différencier* » et le vivent comme un « échec professionnel » (Cuculou, 2012, p. 4).

9.2 Les effets-établissement et l'enseignement efficace

Le contexte scolaire dans lequel les élèves apprennent fait la différence (Suchaut, 2004). En fonction de l'enseignant qu'il a ou de l'école qu'il fréquente, l'élève a plus ou moins de chances de progresser (Duru-Bellat, 2001). Ce constat interpelle directement l'institution scolaire pour connaitre son rôle dans les différentes réussites (et échecs) des élèves à l'école, particulièrement parce que ce sont les élèves les plus faibles qui sont les plus sensibles aux caractéristiques de l'environnement scolaire (Duru-Bellat, 2002). Plusieurs ouvrages (Mingat, 1991; Bressoux, 1994) parlent de trois effets, influençant de façon importante le quotidien des élèves. Il s'agit de l'« effet-école », l'« effet-classe » et l'« effet-maitre », que nous allons définir.

Plusieurs travaux soulignent l'importance d'un effet-école plus faible en moyenne en France que dans les autres pays (Bressoux, 1994; Tazouti, 2002; Dumay & Dupriez, 2009). Malgré sa faible intensité, il y a « a responsability of the school » (Coleman, 1968, p. 20) dans certaines différences d'acquisitions d'une école à l'autre (Bressoux, 1995). Cet effet se fait plus ressentir sur les élèves « faibles » que sur les élèves « forts » (Duru-Bellat, 2001, p. 324).

Malgré l'existence d'un effet-école, ce dernier est plus à penser comme « une agrégation d'effets-classe » (Bressoux, 1994; 1995) ou une somme d'effets-enseignants (Feyfant, 2011). L'effet-classe est plus important que l'effet-école (Demeuse & Baye, 2005). Même si l'effet-classe est constitué en grande partie de l'effet-maître (Bressoux, 1995), ces deux effets ne doivent pas se confondre (Bianco & Bressoux, 2009). L'effet-maître, comme l'effet-classe,

[204] Journal officiel de la république française. Mandature 2010-2015 – Séance du 13 septembre 2011. Les inégalités à l'école. Avis du Conseil économique, social et environnemental présenté par M. Xavier Nau, rapporteur au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication.

affectent davantage les élèves faibles (Davezies, 2005) car ces derniers manquent de « ressources familiales » (ibid., p. 190) vers lesquelles ils pourraient se tourner si d'aventure ils avaient quelques manques. En l'absence de ces ressources familiales, ils sont « plus dépendants du contexte de scolarisation » (ibid.).

Enfin, les effets-maîtres ont une influence très importante sur les élèves, à tous les niveaux de l'école. Des élèves, toute chose égale par ailleurs, progresseraient plus ou moins selon le maître avec lequel ils travailleront toute l'année. On pourrait expliquer entre 10 et 15% de la variance des progressions par l'effet-maître et ces progressions se poursuivraient sur les deux années suivantes (Duru-Bellat, 2001). Durant la première année de scolarisation à l'école élémentaire, l'effet-maître aurait plus d'influence que le milieu social de l'élève (Duru-Bellat, 2001). Le premier expliquerait 13% des différences d'acquisition entre élèves en fin de CP contre 5% pour le milieu social (Suchaut, 2004). Ce derniers effet est particulièrement intéressant au regard de notre problématique car nous nous focalisons, entre autres, sur l'influence de certaines variables propres à l'enseignant influençant ses pratiques et sa perception. Cela est une illustration de l'effet maître. Lorsque les enseignants déclarent des pratiques différentes, cela engendre un quotidien différent pour les élèves, en fonction du maître qu'ils ont.

De nombreux auteurs (Edmonds, 1979; Bressoux, 1994; Chauveau, 2001; 2011; Duru-Bellat, 2003) se sont penchés sur les caractéristiques des écoles efficaces et listent un ensemble de critères caractérisant ces dernières. Chauveau (2001) insiste sur le fait que plusieurs critères ne sont pas suffisants pour rendre l'école efficace mais que c'est l'association de différents facteurs qui fait la différence. De la même façon, plusieurs auteurs (Bressoux, 1994; Attali & Bressoux, 2002; Duru-Bellat, 2003; Suchaut, 2004; Feyfant, 2011; Chauveau, 2011) s'interrogent sur les caractéristiques des maîtres efficaces. D'autres enfin vont jusqu'à définir les différentes étapes d'une séance type d'un enseignement efficace (Rosenshine, 1986; Duru-Bellat, 2001; Attali & Bressoux, 2002; Suchaut, 2004; Feyfant, 2011).

Sans entrer dans le détail des différentes étapes ou des différentes caractéristiques respectivement d'une situation ou d'un enseignant efficace, la connaissance de ces travaux permet d'étudier les déclarations des enseignants avec l'évaluation de la part de cette littérature sur ce que les auteurs définissent comme étant efficace. Parmi les pratiques et les dispositifs pédagogiques présentés par les répondants, certaines se rapprochent-elles de l'enseignement efficace tel que les auteurs cités précédemment en font la définition ? Peut-on, à partir de cela, définir une typologie « d'enseignant efficace » et d'observer, par le croisement de certaines données, les variables propres à ces enseignants efficaces ?

9.2.1 La relation entre enseignant et élèves

Les enseignants sont au contact quotidien avec leurs élèves et développement avec eux une certaine relation. La relation entre l'enseignant et les EGRS est-elle décrite par les professionnels comme différente d'avec les autres élèves ? Ce sujet est très peu discuté dans les entretiens et dans les réponses au questionnaire. Pourtant, la relation entre les enseignants et les élèves aurait une part importante dans la réussite des élèves et serait un des critères des écoles efficaces (2003). Le maître a un rôle dans l'investissement scolaire des élèves ainsi que dans son rapport à l'école (Espinosa, 2001). Mais cet avis n'est pas partagé par Pianta et Stuhlman (2004) qui déclarent la relation enseignant-élève « not significantly associated with child outcomes » (ibid., p. 454).

Nous pouvons également lire qu'« aimer le professeur » fait partie pour certains élèves de la recette de la réussite scolaire (Charlot et al., 1992, p. 59). Les élèves qui disent « aimer l'école » estiment recevoir davantage de soutien de la part de leur enseignant que ceux déclarant « ne pas aimer l'école » (Bouffard et al., 2005, p. 59). Les élèves en réussite scolaire seraient en demande d'une relation privilégiée avec l'enseignante (Espinosa, 2001). Les élèves ayant une relation plus conflictuelle avec l'enseignant auraient de moins bonnes performances scolaires (Laplante, 2012). Du point de vue des élèves, il existerait une « influence réelle du sexe, de l'âge et du niveau de résultats scolaires de l'élève dans sa représentation de l'enseignant » (Espinosa, 2001, p. 4). Chez les enfants de maternelle et de primaire, les filles auraient une opinion plus favorable de l'enseignant. Les élèves en fin de primaire et au collège commenceraient à privilégier une dimension cognitive à la place de la relation affective qu'ils entretenaient précédemment. Les élèves en difficulté développeraient davantage la dimension affectivo-relationnelle qui occuperait une place centrale dans leur processus d'apprentissage (ibid.).

Notre population aborde-t-elle ces points autour de la relation enseignant/élève ? Qu'en dit-elle ?

Résultats

Quelques enseignantes ont abordé la relation entre les élèves et l'enseignant. Elles parlent d'une relation particulière à leurs élèves. Elles n'ont pas la même approche de cette relation.

Une des particularités du public qu'Anaïs accueille est la capacité des enfants à marcher à « *l'affect par rapport à l'enseignant qu'ils ont en face* » d'eux. Elle est enseignante de CM2 et dit qu'à l'âge de ses élèves, « *on travaille pour faire plaisir aux parents et à la maîtresse* ». L'ambiance de classe, la relation à l'enseignant jouent sur la réussite, ou en tout cas sur l'engagement scolaire des enfants.

Pauline prend le temps de regarder le travail des EGRS. Elle « *tamponne* » ce qu'ils font en plus. Le simple fait de regarder leur travail, de s'intéresser à eux, fait que les élèves sont satisfaits. Ils attendent un regard de l'enseignant sur leurs activités scolaires.

Enfin, Mathilde parle de la relation très problématique qu'elle a eue avec un EGRS selon elle l'année passée. Un lien particulier entre l'enseignante et cet élève apparaît dans son discours. Elle présente un élève très agréable, touchant, qu'elle aurait « *presque adopté* », mais une relation en perpétuel conflit.

> *M : (…) on était toujours en conflit tous les deux parce que … voilà. Et je n'ai pas réussi à le faire évoluer là-dessus.*
>
> *M : ouais il me bouffait la, il me bouffait, il me bouffait,*

Une confiance particulière est accordée aux EGRS, qui ne l'est pas pour tous les autres élèves de la classe. Eloïse le précise. Ce sont des élèves « *sur qui on peut compter* ». Ils sont complices de « *petits clins d'œil* » lors de la journée sur un événement passé, un « *soutien moral* » comme le décrit Eloïse lorsqu'un autre élève de la classe dit une bêtise. Claudine dit que c'est « *un bonheur* ». Les EGRS sont ceux sur lesquels « *tu vas souffler, te reposer* ». Anaïs termine par une phrase forte :

> *Heureusement qu'ils sont là ceux-là parce que sinon on serait désespéré !*

Dans le questionnaire, les seules informations que nous avons concernant la relation particulière entre EGRS et enseignant concerne le constat de délaissement que les enseignants reconnaissent chez certains EGRS. Nous ne développerons pas davantage cette relation vu qu'elle a été développée dans la partie « les oubliés de l'enseignant ».

> *Le sentiment d'être délaissé par l'enseignant souvent mobilisé par les plus faibles*

Discussion

Pour Anaïs, la relation à l'enseignant joue dans la réussite des élèves. Pianta et Stuhlman (2004, p. 454) ont focalisé leur travail sur « the contributions of the teacher-child relationships to predicting child outcomes. » L'effet-école et l'effet-maître (Bressoux, 1994) ont été étudiés pour voir l'influence de ces effets sur la scolarité de l'enfant. Les différentes études portant sur ces effets (Bressoux, 1995; Duru-Bellat, 2001; Monteil & Huguet, 2002; Suchaut, 2004; Bianco & Bressoux, 2009) montrent, comme le signale Anaïs, que « selon le maître qu'il a ou l'école qu'il fréquente, un enfant a des chances très différentes de progresser » (Duru-Bellat, 2001, p. 321). De plus, les élèves de milieux défavorisés et les élèves faibles seraient plus sensibles à ces effets (Chauveau, 2001). L'effet maître pourrait expliquer jusqu'à 13% des différences d'acquisition en fin de CP contre 5% par le milieu social (Suchaut, 2004). D'où l'intérêt de

notre étude à s'intéresser aux informations spécifiques de chaque enseignant à mettre en lien avec leurs déclarations sur leurs pratiques de classe.

L'ambiance de classe, la relation particulière instaurée entre l'enseignant et ses élèves dont parlent certains enseignants sont relatées dans plusieurs articles traitant de l'efficacité pédagogique (Bressoux, 1994; Chauveau, 2001; Dumay & Dupriez, 2009; Feyfant, 2011). Les enseignants efficaces seraient ceux ayant des attentes élevées pour leurs élèves et proposant un « bon climat, une ambiance à la fois calme et studieuse » (Chauveau, 2001, p. 150). Cet auteur précise qu'un seul de ces critères n'est pas suffisant pour rendre sa pratique efficace mais que l'addition de plusieurs critères favoriserait une efficacité au sein de la classe. Pauline souligne le rôle important du regard de l'enseignant sur le travail de l'élève. Ce regard est attendu par eux et les rend satisfaits. Cela rejoint ce que Bressoux (1994, p. 99) explique sur les attentes élevées de l'enseignant entrainant des « niveaux de réussite élevés » de la part des élèves. Par contre, les enseignants ne font pas de lien dans leurs déclarations entre le type de relation qu'ils ont avec un élève et ses résultats scolaires. Ils ne parlent pas non plus de différence de relation par rapport au genre de l'élève et ne parlent pas du fait que leurs élèves pourraient aimer ou non l'école. Par contre, les enseignants des entretiens parlent du terme d'affect et disent que l'enfant travaille à l'école « *pour faire plaisir* » soit aux parents, soit à l'enseignant.

9.2.2 Les pratiques de classe déclarées similaires à l'enseignement efficace

Dans les différentes analyses croisées réalisées autour des pratiques des enseignants, nous relevons différents profils d'enseignant se rapprochant du maître efficace.

C'est le cas des enseignants les plus âgés. Ils déclarent ne pas annuler des séances, finir les séances prévues, et disent ne pas adapter le temps didactique aux élèves qui ne suivent pas. Mais cela ne nous permet pas de conclure que les jeunes enseignants sont moins efficaces que les plus anciens (Charlot, 1998).

Pauline souligne le rôle important du regard de l'enseignant sur le travail de l'élève. Ce regard est attendu par eux et les rend satisfaits. Des attentes élevées de la part de l'enseignant entraine des niveaux de réussite élevés chez les élèves (Bressoux, 1994).

L'enseignant qui est un parent d'un enfant à qui on a proposé un passage anticipé est particulièrement attentif à ne pas revoir à la baisse ses objectifs, et à ne pas tirer vers le bas les élèves en réussite de sa classe, en faisant l'intégralité du programme. Ce sont des critères qui sont repris dans la littérature pour décrire un enseignant efficace (Duru-Bellat, 2002; Laparra, 2012).

Duru-Bellat (2001, p. 330) nous décrit un maître efficace comme celui capable de « prendre en charge tous les élèves » et de « proposer aux élèves des activités adaptées à leur niveau ». Plusieurs enseignants déclarent un temps réparti équitablement entre tous les élèves de la classe, tandis que d'autres souhaitent passer un temps important avec la totalité de la classe, pour ne laisser aucun élève de côté lors des apprentissages. Cela va à l'encontre du discours d'Emeric qui destine son temps principalement aux élèves en difficulté scolaire.

Conclusion

Une étude de la littérature sur l'enseignement efficace et les différents effets ayant lieu au sein d'une école ont permis un état de l'art autour de nombreuses recherches reprenant des caractéristiques et décrivant des fonctionnements plus ou moins orientés vers la réussite de tous les élèves. Notre étude ne permet pas de dire les comportements ou les caractéristiques des enseignants à l'origine de la grande réussite scolaire ni ceux accentuant ou diminuant cette grande réussite. Dans cette partie, nous avons pu étudier les déclarations des enseignants sur leurs pratiques et leur quotidien avec les EGRS au regard de ces théories.

Quelques enseignantes des entretiens abordent la question des relations qu'elles ont avec leurs élèves. Selon elles, les élèves des milieux défavorisés travaillent à l'affect pour faire plaisir aux parents ou à l'enseignant. Ces enseignants reconnaissent une part importante de la relation enseignant/élève dans la réussite de ces derniers. Selon les enseignants, les EGRS, finalement comme les autres, ont besoin que l'on s'intéresse à eux et à leur travail. Un climat de confiance et une certaine connivence existeraient entre les EGRS et leur enseignant, ce que l'on ne retrouve pas avec le reste de la classe.

Concernant les pratiques déclarées des enseignants par rapport à leurs caractéristiques, deux profils d'enseignant se rapprocheraient des enseignants efficaces. Il s'agit en premier des enseignants les plus expérimentés. Cela renvoie à l'idée que l'on gagne en efficacité avec l'expérience. La deuxième catégorie d'enseignants serait les enseignants parents d'enfant à qui on a proposé un passage anticipé, qui se rapprocheraient également des pratiques des enseignants efficaces. Deux volontés, présentes chez des enseignants des entretiens et du questionnaire, sont des caractéristiques principales de l'enseignement efficace. Il s'agit de la volonté de garder un haut niveau d'exigence malgré le milieu défavorisé et celle de vouloir également prendre en charge tous les élèves en leur donnant des activités adaptées à leur niveau (Duru-Bellat, 2001). Ces deux points ont été largement développés dans les réponses aux questions ouvertes et dans plusieurs entretiens.

Conclusion de fin de chapitre

Lors de notre première étude, nous avons récolté les données auprès d'une population d'enseignants de ZEP. Nous avons ensuite réalisé dix entretiens avec des enseignants des milieux défavorisés à Marseille. A travers leurs déclarations, nous avons relevé plusieurs points concernant ce qu'ils disent de ce qu'ils font pour les EGRS dans leur classe. Ce chapitre apporte à notre problématique des réponses concrètes autour de ce que les enseignants déclarent faire pour les EGRS dans leur quotidien avec eux.

La liste est longue des dispositifs mis en place à destination des EGRS dans leur classe. Cette liste a été faite par les enseignants du questionnaire et précisée lors des entretiens. Il existe de nombreuses activités, ciblées sur le français, les mathématiques mais également sur d'autres disciplines pour apporter davantage de culture aux élèves, qui sont régulièrement mises en place. Au regard de la grande réussite de certains élèves, les enseignants adoptent un comportement différent, en les responsabilisant davantage, en étant plus exigeants également pour leur permettre de continuer à s'améliorer. Deux dispositifs particuliers, le tutorat et le passage anticipé, ont été longuement discutés lors de nos études. Les enseignants se sont positionnés soit pour soit contre le deuxième et ont énoncé les points forts et faibles de ces deux dispositifs. Les avis divergent et la richesse de leurs argumentaires donnent à voir la complexité des choix des dispositifs à mettre en place pour les EGRS. Concernant le passage anticipé, les enseignants déclarent vouloir s'adapter à la personnalité intrinsèque à chacun et précisent à chaque généralisation que cela est à mettre face à l'histoire propre de chaque élève. Ils décrivent longuement les critères pouvant motiver ou justifiant le refus d'un passage anticipé. Nous découvrons à quel point la réflexion est difficile pour ces professionnels qui se prononcent sur le chemin scolaire de leurs élèves. Le tutorat est également à l'origine de nombreux discours mais plus orientés sur les bénéficiaires de ce dispositif. Parfois mis en place pour profiter aux EGRS, parfois pour les élèves en difficulté scolaire, un même dispositif n'a pas forcément les mêmes finalités en fonction des enseignants.

Chaque enseignant pratique sa profession avec son « histoire propre » (Ravestein, 2007, p. 28) et sa personnalité (Suchaut, 2004). Les déclarations des enseignants concernant les dispositifs mis en place pour les EGRS ne sont pas toutes les mêmes et nous voyons, à travers l'analyse croisée des réponses au questionnaire, l'influence significative de certaines variables. Il est intéressant de voir qu'en fonction de son ancienneté dans l'école, dans le métier ou sur un niveau, les enseignants n'ont pas les mêmes pratiques. En fonction de l'âge du public auquel il s'adresse, les enseignants choisissent plus ou moins tel ou tel dispositif.

Mais cette différenciation a un coût très, voire trop élevé pour certains enseignants qui se plaignent de la lourdeur de la tâche. Celle-ci est trop lourde et difficile. Certains enseignants se déclarent en échec professionnel car ils n'arrivent pas à différencier comme ils le voudraient les situations d'apprentissage pour proposer à chaque élève une activité adaptée à son niveau. Cela est tellement chronophage qu'ils ne trouvent pas le temps de le faire. Pourtant, une partie des enseignants du questionnaire déclare que cela fait partie de leur métier et qu'ils doivent différencier. Cela reviendrait à dire, selon eux, que l'on n'a pas le temps d'enseigner la lecture ou les opérations. Ils définissent la différenciation comme une action indispensable de leur métier.

La littérature est abondante sur le sujet de l'enseignement efficace. Par les concepts des trois effets, nous apprenons que les chances de réussite d'un élève dépendent de l'école, de la classe et surtout du maître qu'il a durant l'année. C'est pourquoi nous avons étudié les déclarations des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques au regard de ce qui est attendu pour rendre son enseignement efficace. La relation enseignant/élève est un des points essentiels. L'élève ne peut réussir que s'il est dans un climat propice aux apprentissages avec une relation positive à l'enseignant (Chauveau, 2001). Les enseignants des entretiens pensent que les élèves des milieux défavorisés sont plus sensibles à la qualité de cette relation que les élèves des autres milieux. Ils souhaitent instaurer un climat de confiance et de bonnes relations, montrant aux élèves qu'ils s'intéressent à eux et à leur travail. Selon eux, les EGRS ne sont pas différents des autres élèves des milieux défavorisés sur ce point, ils nécessitent de l'attention même si l'enseignant a du mal à leur en procurer au regard de l'importance du temps consacré aux élèves en difficulté scolaire. Mais les enseignants déclarent une relation particulière aux EGRS de leur classe. Nous avons vu dans un chapitre précédent qu'ils les responsabilisent davantage et ont un niveau d'exigence envers eux plus élevé qu'avec le reste de la classe, pour « *les tirer vers le haut* ». Un climat de confiance entre les EGRS et les enseignants est également instauré et ils leur confient des tâches particulières. Les enseignants parlent également de connivence lorsqu'ils déclarent avoir besoin des EGRS pour « *souffler, respirer* » et qu'ils peuvent « *échanger un clin d'œil* » avec eux lorsqu'une situation particulière se produit.

Deux caractéristiques principales de l'enseignement efficace, l'adaptation à tous en proposant des activités adaptées au niveau et le maintien d'un haut niveau d'exigence malgré un milieu défavorisé, sont dans les discours et les écrits de nombreux répondants. Les enseignants interrogés, travaillant en ZEP déclarent certaines caractéristiques que l'on retrouve chez les enseignants efficaces de la littérature. Ces caractéristiques se retrouvent principalement dans les déclarations des enseignants expérimentés. Ce résultat n'est pas surprenant car nous

partageons l'idée selon laquelle l'efficacité se gagne avec l'expérience. Mais les enseignants, parents d'enfants à qui on a proposé un passage anticipé, déclarent également plusieurs comportements que l'on retrouve chez les enseignants efficaces. Le fait d'être parent d'un enfant en réussite scolaire modifierait-il les pratiques des enseignants ? Nous ne nous basons ici que sur la déclaration de ce type d'enseignants mais au regard de ces déclarations, nous pouvons imaginer que cette caractéristique a un poids important dans leurs pratiques de classe.

10. Que change la présence d'EGRS dans une classe selon les enseignants ?

Nous avons vu précédemment comment les enseignants définissent les EGRS et ce qu'ils disent du milieu dans lequel ils évoluaient. Nous avons étudié leur façon de présenter leur métier, enseignant de ZEP, à travers trois grandes thématiques : l'hétérogénéité, la grande difficulté scolaire et les problèmes de discipline. Nous avons relaté leur perception de l'influence de ces thématiques sur les EGRS. Nous avons ensuite relaté ce que les enseignants disent de ce qu'ils mettent en place spécifiquement pour les EGRS dans leur classe. Dans cette dernière partie, nous nous proposons de relater et synthétiser, au vu de l'analyse de ces données, ce que change la présence d'EGRS dans une classe, d'après les enseignants interrogés.

10.1 Quand les élèves EGRS sont présents dans la classe

Dans la partie du questionnaire orientée sur les EGRS, nous avons demandé aux enseignants s'ils avaient dans leur classe, cette année, des EGRS. Si leur réponse était négative, il était demandé s'ils avaient déjà eu des EGRS depuis qu'ils étaient dans leur établissement ZEP. Enfin, pour ceux déclarant la présence d'au moins un EGRS depuis qu'ils travaillent dans leur école, il leur était demandé d'évaluer, en moyenne, le nombre d'EGRS qu'ils avaient par an. Nous avons croisé ces informations avec les pratiques pédagogiques déclarées par les enseignants dans les autres parties du questionnaire. Nous souhaitons savoir si la présence d'EGRS et leur nombre influencent les pratiques pédagogiques décrites par les enseignants. Gèrent-ils l'hétérogénéité, la difficulté scolaire et les problèmes de discipline de façon différente en fonction de la présence de ces élèves ou de leur nombre ? Déclarent-t-ils des pratiques pédagogiques ou des dispositifs sont-ils plus fréquemment installés dans la classe en fonction du nombre et de la présence des EGRS ? Dans cette première partie, nous avons croisé les variables autour de la présence des EGRS avec les déclarations des enseignants décrivant les pratiques pédagogiques des enseignants. Nous allons analyser ces résultats.

10.1.1 Présence d'EGRS durant l'année en cours[205]

Résultats

De façon significative, les enseignants n'ayant pas dans leur classe d'EGRS proposent la mise en place de groupes de niveaux pour faire face à l'hétérogénéité des classes.

Groupes de niveaux	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
présence EGRS	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	**Eff**	**%Rép**
Oui	328	33,6%		36	3,7%		334	34,3%	-TS	277	28,4%		975	**100%**
Non	211	30,6%		21	3%		**282**	**40,9%**	**+TS**	175	25,4%		689	**100%**
Total	**539**	**32,4%**		**57**	**3,4%**		**616**	**37%**		**452**	**27,2%**		**1664**	

Réponses effectives : 1664 Non-réponse(s) : 57 Taux de réponse : 96,7 %
P-value = 0,05 ; Khi2 = 7,83 ; ddl = 3,00 (La relation est significative)

Figure 66 : Relation présence EGRS / groupes de niveaux

Plusieurs comportements déclarés s'opposent de façon très significative. Les enseignants ayant des EGRS disent ne jamais revoir à la baisse des objectifs d'une séance et avoir souvent des objectifs différents pour les élèves d'une même classe contrairement à ceux qui n'en ont pas. Les premiers disent parfois ne pas finir une séance prévue alors que les seconds disent le faire très souvent.

Ne pas finir la séance prévue	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
Présence EGRS	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	**Eff**	**%Rép**
Oui	246	25,5%	-PS	124	12,8%		82	8,5%	-TS	**513**	**53,2%**	**+TS**	965	**100%**
Non	203	29,3%	+PS	90	13%		**93**	**13,4%**	**+TS**	308	44,4%	-TS	694	**100%**
Total	**449**	**27,1%**		**214**	**12,9%**		**175**	**10,5%**		**821**	**49,5%**		**1659**	

Réponses effectives : 1659 Non-réponse(s) : 62 Taux de réponse : 96,4 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 17,60 ; ddl = 3,00 (La relation est très significative)

Figure 67 : Relation présence EGRS / ne pas finir la séance prévue

De façon significative, les enseignants ayant des EGRS disent ne jamais avoir recours à la punition collective, alors que les enseignants n'ayant pas ce profil d'élèves disent y avoir recours parfois.

punitions collectives	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
présence EGRS	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	**Eff**	**%Rép**
Oui	9	0,9%		**769**	**79,8%**	**+S**	4	0,4%	+PS	182	18,9%	-TS	964	**100%**
Non	8	1,2%		516	74,5%	-S	0	0%	-PS	**169**	**24,4%**	**+TS**	693	**100%**
Total	**17**	**1%**		**1285**	**77,5%**		**4**	**0,2%**		**351**	**21,2%**		**1657**	

Réponses effectives : 1657 Non-réponse(s) : 64 Taux de réponse : 96,3%
P-value = 0,02 ; Khi2 = 10,31 ; ddl = 3,00 (La relation est significative)

Figure 68 : Relation présence EGRS / punitions collectives

[205] Annexe 21 page 527

De la même façon, les enseignants ayant des EGRS disent ne jamais arrêter une séance en cours à cause de problèmes de discipline, alors que les enseignants n'ayant pas ce profil d'élèves disent y avoir recours parfois.

Discussion

Nos résultats montrent que la présence d'EGRS dans la classe a un effet sur les choix pédagogiques et les pratiques de l'enseignant. Ce dernier n'a pas recours aux groupes de niveaux pour gérer l'hétérogénéité, accentuée par la présence des EGRS. Certains auteurs (Duru-Bellat, 2003; Suchaut, 2004) défendent l'idée selon laquelle les groupes de niveaux accroitraient les inégalités scolaires. Les enseignants ayant des EGRS dans leur classe déclarent garder un haut niveau d'exigence car ils ne revoient pas à la baisse les objectifs d'une séance. La présence des EGRS dans une classe influence également les choix disciplinaires de l'enseignant. Ce dernier, de façon significative, n'arrête pas une séance face à l'indiscipline de certains élèves quand il dit avoir des EGRS dans sa classe. Pense-t-il à la perte de connaissances pour les EGRS s'il arrêtait la séance ? C'est la situation décrite par Butlen et al. (2002), durant laquelle l'enseignant, pour gérer les conflits, doit arrêter les activités d'apprentissage, avec l'espoir de les reprendre plus tard, ce qui n'est pas toujours le cas. Il y a donc un réel manque à apprendre suite à la gestion quotidienne des problèmes de discipline, qui amènent fréquemment les enseignants à abandonner l'activité pour tous. Les élèves en réussite scolaire seraient les premiers à en pâtir. Leur présence interrogerait l'enseignant sur la nécessité de trouver une autre solution pour gérer les conflits en classe.

L'influence de la présence des EGRS dans la classe est démontrée par nos résultats. Cette influence s'applique-t-elle uniquement s'il y a des EGRS durant l'année scolaire ou transforme-t-elle les pratiques des enseignants à plus long terme ?

10.1.2 Présence d'EGRS depuis son arrivée dans l'établissement[206]

Résultats

Pour répondre à notre dernière interrogation, nous avons souhaité comparer les résultats des enseignants ayant eu des EGRS au moins une fois depuis qu'ils sont dans leur établissement actuel et ceux qui n'en ont jamais eu.

Sur la façon de gérer l'hétérogénéité des classes, plusieurs croisements se révèlent significatifs. Les enseignants ayant déjà eu des EGRS depuis qu'ils sont dans leur établissement expliquent

[206] Annexe 23 page 574

qu'ils ne revoient jamais ou très rarement les objectifs d'une séance à la baisse. Les autres enseignants disent le faire souvent. Ceux qui ont déjà eu des EGRS affirment qu'il leur arrive parfois de ne pas finir la séance prévue alors que les autres enseignants disent que ça leur arrive souvent.

Revoir à la baisse les objectifs de la séance :	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
présence EGRS depuis l'arrivée dans l'établissement	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép
Oui	261	21,8%	-TS	201	16,8%	+TS	105	8,8%	-PS	631	52,7%	+TS	1198	100%
Non	144	33,8%	+TS	45	10,6%	-TS	48	11,3%	+PS	189	44,4%	-TS	426	100%
Total	405	24,9%		246	15,1%		153	9,4%		820	50,5%		1624	

Réponses effectives : 1624 Non-réponse(s) : 97 Taux de réponse : 94,4 %
P-value = < 0,01 ; Khi2 = 32,59 ; ddl = 3,00 (La relation est très significative)

Figure 69 : Relation présence EGRS depuis que l'on est dans l'établissement / Revoir à la baisse les objectifs de la séance

Concernant la gestion des problèmes de discipline, nous observons de nouveaux comportements déclarés différents significativement. Les punitions collectives sont plus souvent utilisées par les enseignants n'ayant jamais eu d'EGRS depuis qu'ils sont dans leur établissement. Ces mêmes enseignants ont très souvent recours à l'exclusion de la classe de l'élève perturbateur pour gérer le problème. Les enseignants ayant eu des EGRS depuis qu'ils sont dans l'établissement affirment ne jamais avoir recours à l'arrêt de la séance en cours pour gérer ce type de problème. Les autres enseignants disent le faire parfois.

Arrêt de la séance en cours	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
présence EGRS depuis l'arrivée dans l'établissement	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép
Oui	37	3,1%		686	57,5%	+TS	3	0,3%		467	39,1%	-S	1193	100%
Non	17	4%		213	50,2%	-TS	3	0,7%		191	45%	+S	424	100%
Total	54	3,3%		899	55,6%		6	0,4%		658	40,7%		1617	

Réponses effectives : 1617 Non-réponse(s) : 104 Taux de réponse : 94 %
P-value = 0,04 ; Khi2 = 8,17 ; ddl = 3,00 (La relation est significative)

Figure 70 : Relation présence EGRS depuis que l'on est dans l'établissement / Arrêt de la séance en cours

Discussion

Par ces analyses, nous observons un effet de la présence d'EGRS qui dure dans le temps. En effet, même si les enseignants n'ont plus actuellement d'EGRS dans leur classe, s'ils déclarent en avoir eus précédemment, ils gardent des comportements différents des enseignants n'en ayant jamais eus. Ils continuent à garder un haut niveau d'exigence, en se refusant à baisser le niveau, en finissant les séances, sans les arrêter. On garde en tête l'étude de Butlen et al. (2002) pour se rappeler que toute séance arrêtée peut ne jamais être reprise. Les EGRS sont capables d'assimiler et de comprendre toutes les notions au programme. Chaque manque dans les apprentissages ne pourra pas être comblé et s'accumulera alors qu'aucune difficulté cognitive, pour les EGRS, n'est présente.

10.1.3 Nombre moyen d'EGRS[207] par classe

Résultats

Cette partie amène un complément d'informations aux paragraphes précédents. Nous avons vu des différences de pratiques en fonction de la présence ou non d'EGRS dans la classe. Ici, certains résultats sont nuancés par le nombre d'EGRS dans la classe. Le nombre réel faible de répondants dans chaque catégorie nuance nos résultats mais ces derniers peuvent montrer quelques orientations significatives.

Concernant l'élaboration de groupes de niveaux, les enseignants déclarent de façon significative faire des groupes de niveaux s'ils ont plus d'un ou deux EGRS. Dans le tableau ci-dessous on voit qu'avec trois EGRS, les enseignants déclarent avoir souvent recours aux groupes de niveaux pour gérer l'hétérogénéité.

Groupes de niveaux :	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
Nombre d'EGRS	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	**Eff**	**%Rép**
Un	68	30,9%		7	3,2%		85	38,6%	+PS	60	27,3%		**220**	**100%**
Deux	90	34,1%		9	3,4%		81	30,7%		84	31,8%		**264**	**100%**
Trois	**75**	**44,1%**	**+TS**	4	2,4%		43	25,3%	-S	48	28,2%		**170**	**100%**
Quatre	37	31,4%		7	5,9%		45	38,1%		29	24,6%		**118**	**100%**
Cinq	26	33,3%		2	2,6%		30	38,5%		20	25,6%		**78**	**100%**
Six	10	28,6%		1	2,9%		13	37,1%		11	31,4%		**35**	**100%**
Sept	4	25%		1	6,2%		5	31,2%		6	37,5%		**16**	**100%**
Huit	2	18,2%		1	9,1%		3	27,3%		5	45,5%		**11**	**100%**
Neuf	1	50%		**1**	**50%**	**+TS**	0	0%		0	0%		**2**	**100%**
Dix	2	28,6%		**2**	**28,6%**	**+TS**	3	42,9%		0	0%	-PS	**7**	**100%**
Onze	0	0%		0	0%		0	0%		1	100%	+PS	**1**	**100%**
Douze	0	0%		0	0%		1	100%		0	0%		**1**	**100%**
Total	**315**	**34,1%**		**35**	**3,8%**		**309**	**33,5%**		**264**	**28,6%**		**923**	

Réponses effectives : 923 Non-réponse(s) : 798 Taux de réponse : 53,6 %
P-value = 0,01 ; Khi2 = 53,34 ; ddl = 33,00 (La relation est significative)

Figure 71 : Relation nombre d'EGRS / groupes de niveaux

Lorsqu'on s'interroge sur la mise en place de temps d'inclusion des EGRS dans les classes supérieures, la question du nombre se pose. Ici, à nouveau, les enseignants déclarant avoir trois EGRS affirment de façon significative ne pas faire d'inclusion dans les classes supérieures contrairement à ceux qui n'ont qu'un EGRS dans leur classe.

[207] Annexe 22 page 559

Inclusion des élèves :	Oui			Non			Total	
Nombre d'EGRS	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	**Eff.**	**%Rép.**
Un	**87**	**47,5%**	**+S**	96	52,5%	-S	**183**	**100%**
Deux	97	39,8%		147	60,2%		**244**	**100%**
Trois	46	30,5%	-TS	**105**	**69,5%**	**+TS**	**151**	**100%**
Quatre	50	45,9%		59	54,1%		**109**	**100%**
Cinq	32	47,1%		36	52,9%		**68**	**100%**
Six	11	34,4%		21	65,6%		**32**	**100%**
Sept	3	20%	-PS	12	80%	+PS	**15**	**100%**
Huit	4	44,4%		5	55,6%		**9**	**100%**
Neuf	1	50%		1	50%		**2**	**100%**
Dix	2	33,3%		4	66,7%		**6**	**100%**
Onze	1	100%		¨0	0%		**1**	**100%**
Douze	0	0%		1	100%		**1**	**100%**
Total	**334**	**40,7%**		**487**	**59,3%**		**821**	

Réponses effectives : 821 Non-réponse(s) : 900 Taux de réponse : 47,7%
P-value = 0,08 ; Khi2 = 18,14 ; ddl = 11,00 (La relation est peu significative)

Figure 72 : Relation nombre d'EGRS / inclusion

Grâce au tableau qui suit, on note que de façon significative, les enseignants qui déclarent n'avoir qu'un EGRS dans leur classe disent ne pas mettre en place des activités complètement décrochées axées sur l'ouverture sur le monde. Ceux qui en ont trois, cinq et douze disent très significativement les mettre en place souvent, voire très souvent.

Activités ciblées sur les apports culturels et d'ouverture sur le monde :	Souvent			Jamais			Très souvent			Parfois			Total	
Nombre d'EGRS	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	**Eff**	**%Rép**
Un	15	26,8%		12	21,4%	+S	2	3,6%	-PS	27	48,2%		**56**	**100%**
Deux	29	33,3%		7	8%	-PS	11	12,6%		40	46%		**87**	**100%**
Trois	11	23,9%		9	19,6%	+PS	8	17,4%	+S	18	39,1%		**46**	**100%**
Quatre	14	37,8%		3	8,1%		1	2,7%	-PS	19	51,4%		**37**	**100%**
Cinq	15	48,4%	+S	2	6,5%		1	3,2%		13	41,9%		**31**	**100%**
Six	3	23,1%		1	7,7%		1	7,7%		8	61,5%		**13**	**100%**
Sept	2	33,3%		1	16,7%		0	0%		3	50%		**6**	**100%**
Huit	1	33,3%		1	33,3%		1	33,3%		0	0%	-PS	**3**	**100%**
Neuf	0	0%		0	0%		0	0%		1	100%		**1**	**100%**
Dix	1	33,3%		0	0%		1	33,3%		1	33,3%		**3**	**100%**
Onze	0	0%		0	0%		0	0%		0	0%		**0**	**100%**
Douze	0	0%		0	0%		1	100%	+TS	0	0%		**1**	**100%**
Total	**91**	**32%**		**36**	**12,7%**		**27**	**9,5%**		**130**	**45,8%**		**284**	

Réponses effectives : 284 Non-réponse(s) : 1437 Taux de réponse : 16,5 %
P-value = 0,08 ; Khi2 = 41,68 ; ddl = 30,00 (La relation est peu significative)

Figure 73 : Relation nombre d'EGRS / activités ciblées sur les apports culturels et d'ouverture sur le monde

Discussion

Ces résultats, bien que difficilement exploitables vu le nombre faible d'enseignants par catégorie, nous poussent à nous interroger sur la question de coût (Butlenet al., 2002) et de rentabilité de la mise en place de certains dispositifs. Dans le paragraphe précédent, nous avons abordé le choix fait par les enseignants de ne pas proposer de groupes de niveaux lorsqu'ils ont des EGRS dans la classe. Nous apportons une nuance à ce choix. Par notre analyse, nous

remarquons que de façon significative, c'est un choix souvent fait lorsque les enseignants déclarent avoir trois, neuf ou dix EGRS dans leur classe. On peut dire que ce choix est donc fait en fonction du nombre d'élèves dans la classe et qu'il paraît moins pertinent aux enseignants s'ils n'ont qu'un ou deux EGRS.

De la même façon, l'inclusion dans le niveau supérieur se fait significativement quand il n'y a qu'un EGRS dans la classe et n'est pas fait quand leur nombre atteint deux ou trois. Dans le côté pratique de la mise en place de ce dispositif, on peut imaginer qu'il est plus facile d'ajouter à l'effectif de la classe supérieure un élève plutôt que trois.

Toujours par rapport au nombre d'EGRS, nous voyons que les enseignants mettent en place des activités décrochées significativement quand ils ont trois ou cinq élèves. Ce choix n'est pas fait quand il n'y a qu'un EGRS dans la classe. Est-ce qu'une différenciation coûteuse en temps et en installation matérielle, comme peut l'être un atelier d'ouverture sur le monde, n'est mis en place que s'il y a un minimum d'élèves à qui il est adressé et qui peuvent en bénéficier ? Nos résultats iraient dans le sens de l'affirmation de cette question mais il serait nécessaire d'approfondir ce point dans une prochaine étude.

Conclusion

Quand les enseignants ont des EGRS dans leur classe, ils déclarent gérer différemment l'hétérogénéité de la classe. Ils ne mettent pas en place des groupes de niveaux, gardent un haut niveau d'exigence et ne revoient pas les objectifs d'une séance à la baisse. Ces choix pédagogiques sont également déclarés par les enseignants n'ayant pas cette année d'EGRS mais en ayant déjà eu au moins une fois depuis qu'ils sont dans leur école. Ces deux catégories d'enseignants déclarent également la même façon de gérer les conflits, en n'interférant pas sur les apprentissages. Ils choisissent de régler les problèmes sur des temps autres que les temps d'apprentissage pour ne pas faire perdre à la classe, et plus particulièrement aux EGRS, des temps d'acquisition de savoir.

En fonction du nombre moyen d'élèves par classe, les enseignants déclarent des dispositifs particuliers à destination des EGRS. Lorsqu'il n'y a qu'un EGRS par an, les enseignants disent proposer des inclusions. Quand les EGRS sont plusieurs, les enseignants disent mettre en place des groupes de niveaux ou encore des activités décrochées. Nous émettons l'idée qu'il existe une notion de coût d'installation de certains dispositifs, pouvant être considérés comme rentables du point de vue des enseignants si et seulement si ils bénéficient à un nombre assez

important d'EGRS. D'autres dispositifs, comme l'inclusion, ne sont pas réalisables pour un nombre trop important d'EGRS.

10.2 Les avantages pour l'enseignant et pour les autres élèves

Une fois que nous avons pu voir l'effet de la présence et du nombre d'EGRS sur les déclarations des enseignants, nous souhaitons voir à quel niveau les enseignants voient la présence des EGRS comme un avantage pour eux ainsi que pour leurs élèves, et à quel niveau ils déclarent ces avantages. Que pensent les enseignants des avantages d'avoir des EGRS dans leur classe ? A quel niveau voient-ils une plus-value à leur présence ?

10.2.1 Avantages d'avoir des EGRS dans sa classe

Les enseignants parlent de dynamisme insufflé à la classe, d'émulsion du groupe. Ils permettent aux enseignants de garder un haut niveau d'exigence, pouvant diminuer après plusieurs années passées en ZEP, avec la volonté de finir le programme pour eux. Ce descriptif ne concerne pas tous les EGRS.

> *Cela dynamise généralement le groupe classe c'est un moteur par ses questions Il faut s'en servir comme ressource et impulseur*
>
> *Ils sont moteurs dans la classe le plus souvent c'est aussi rassurant en tant qu'enseignant de se dire que l'on va au bout du programme au moins avec certains élèves*
>
> *Ce sont des élèves moteurs qui nous permettent de nous rappeler que la norme n'est pas la grande difficulté ; pas toujours évident quand on travaille en ZEP depuis très longtemps*

Les enseignants abordent le statut d'exemple de ces élèves. Grâce à eux, l'enseignant peut montrer au reste de la classe que la réussite est possible.

> *Montrer que tout le monde peut avoir ce niveau d'excellence pas de déterminisme leaders positifs*

La présence d'EGRS peut également instaurer un climat de compétition. Ce climat peut être positif. Les élèves sont poussés à se dépasser pour égaler celui qui réussit. Il peut être négatif en démobilisant certains qui pensent que la compétition n'est même pas envisageable.

> *Il y a une sorte de compétition bienveillante qui s'installe entre eux*
>
> *Un climat de compétition s'est mis en place et les élèves en difficulté se sentent d'autant plus stigmatisés*

10.2.2 Les EGRS font avancer le temps didactique et les apprentissages

Les EGRS sont décrits comme des moteurs[208] au sein de la classe. Ils débloquent certaines situations, font avancer le temps didactique, les apprentissages. Leur rôle est important au quotidien.

> *Ils font avancer le groupe*
>
> *Ces élèves sont moteurs et permettent de stimuler les autres ou de débloquer certaines situations d'apprentissage*
>
> *Ce sont des éléments moteurs dans la classe qui permettent d'élever le niveau des thèmes et des réflexions menées dans la classe*

Dans les entretiens, plusieurs enseignants relatent des situations où les EGRS font avancer le temps didactique. Ces enfants permettent de « *tirer la classe vers le haut* ». Il s'agit d'abord du temps des apprentissages, en classe. Jacques raconte comment se passe un moment en classe où il pose une question.

> *Donc quand tu as interrogé tout le monde, euh et que tout le monde a dit un petit peu tout et n'importe quoi et ils ont le droit de se tromper tu sais que tu as un élève qui va te donner la bonne réponse.*

Il redit un peu plus tard la même chose, cette fois ci en citant l'un de ses élèves.

> *Si un moment j'ai plus de réponses je demande à Malik, lui il attend tranquillement.*

Ce n'est pas un fait isolé. C'est un sujet abordé par plusieurs enseignants des entretiens. Ils abordent cependant le problème différemment. Ils reconnaissent s'appuyer sur ces élèves pour mener la classe. Anaïs va même jusqu'à dire qu'elle donne « *un rôle qui finalement est peut-être pas le leur à la base* ». Elle reconnaît faire appel aux EGRS « *quand j'ai besoin de leur aide auprès des autres* ». Mais est-ce une bonne chose ? Anaïs dit « *c'est super grave* » car elle « *compte sur eux encore plus que ce qu'il faudrait* ». Les avis auprès de nos répondants sont partagés sur le bienfait de cette pratique.

10.2.3 Le tutorat

Ces élèves permettent de tirer le groupe vers le haut[209]. Ils servent d'aide pédagogique au sein de la classe[210]. Lors de travaux de groupes, ils permettent de relayer les dires et explications de l'enseignant. Ils sont une aide à la gestion de classe en faisant respecter les règles de travail.

---

[208] 501 occurrences

[209] S'en suit un groupe de mots dont les occurrences dans le corpus de texte se rapprochent, qui sont haut (157), tirer (154) et groupe (137).

[210] Nombre important d'occurrences pour le mot classe (387)

Lors d'une séance, ils explicitent leurs stratégies, utilisent leur propre discours pour parler de la compétence.

> *Aident à la compréhension du reste du groupe classe*
>
> *C'est un moteur dans la classe il permet de faire avancer le groupe il connaît très souvent les attentes de l'enseignant*
>
> *Peuvent servir de relais dans un petit groupe.*
>
> *Quand travail en groupe avoir des élèves qui nécessitent peu d'aide du maitre ce qui permet de consacrer plus de temps à ceux qui en ont besoin*

Les enseignants pensent que le langage propre aux enfants peut permettre à certains élèves en difficulté[211] de mieux comprendre.

> *Aider une séance à aboutir en la faisant reformuler par un élève en grand réussite scolaire la parole d'un enfant est parfois mieux comprise que celle de l'adulte et débloque certains élèves*

C'est pourquoi ils mettent en place des situations de tutorat[212]. Un EGRS vient en aide[213] à un élève qui ne réussit pas l'activité demandée. Nous avons déjà parlé de ce dispositif particulier quand il était question des dispositifs mis en place à destination et pour les EGRS. Ici, le tutorat est vu comme une aide pour l'enseignant et pour les élèves en difficulté. En effet, dans une classe de vingt-cinq élèves, dont le niveau général est faible, l'enseignant n'arrive pas à gérer toutes les demandes d'aide des élèves. Les EGRS, par le tutorat, le secondent dans ce travail. Ils relayent la parole de l'enseignant, utilisent leur propre langage pour expliquer différemment ce qu'ils ont compris. L'enseignant, ainsi que les EGRS, prennent part à la situation didactique avec les élèves en difficulté.

10.2.4 Avantages personnels pour l'enseignant

Seulement quelques enseignants, lors de leur entretien, parlent des avantages « *personnels* » à avoir des élèves en grande réussite dans la classe. Ce sont des élèves auxquels plusieurs enseignants disent donner des responsabilités. Décrits comme des « *assistants de la maîtresse* », ils vont aider à préparer le matériel, avoir des rôles à jouer. Une confiance particulière leur est apportée. Nous reprenons ici la relation particulière que l'on a décrite précédemment entre l'enseignant et l'EGRS. Les enseignants parlaient d'élèves « *sur qui on peut compter* » avec des moments de connivence où des « *petits clins d'œil* » complices sont échangés au cours de

[211] 74 occurrences
[212] Ce terme est repris 127 fois sous cette forme et 67 fois sous le terme « tuteur »
[213] Le terme d'aide avec la forme associée « aider » apparaissent 160 fois.

la journée. C'est « *un bonheur* » pour Claudine d'avoir des élèves sur lesquels « *tu vas souffler, te reposer* ». Nous reprenons la phrase forte d'Anaïs :

Heureusement qu'ils sont là ceux-là parce que sinon on serait désespéré !

Quelques cas d'enseignants répondent qu'il n'y a aucun avantage à avoir des EGRS dans sa classe[214]. Ils parlent d'un phénomène rare en classe. L'élève en réussite est souvent seul dans la classe et se lasse rapidement. Il peut même régresser par manque de stimulation. D'autres présentent des personnalités non adaptées à l'entraide.

Lorsque l'élève est purement scolaire cela n'apporte rien à la classe

Certains enseignants expliquent que le niveau des élèves n'influence pas la pratique pédagogique du maître.

Aucun s'ils sont juste excellents scolairement et pas adaptés à la vie sociétale comme cela arrive souvent

S'ils sont moteurs cela tire le niveau vers le haut mais il arrive qu'ils avancent seuls et par conséquent qu'ils n'en fassent pas profiter le reste du groupe

Aucun s'il n'y en a qu'un car les élèves présentant ce profil ont souvent des difficultés à entraîner les autres ils s'ennuient ou ne font rien car c'est trop facile

Aucun la pratique pédagogique ne doit pas être à l'affût d'avantages ou d'inconvénients sur le niveau des enfants elle doit s'adapter à chacun et faire d'un problème ou d'un apport une source de travail et d'enrichissement pour tout le groupe classe

Il n'y a pas d'avantage à avoir des élèves hors des normes c'est du travail en plus

Conclusion

Jacques donne l'exemple d'une situation où les EGRS font avancer le temps didactique car ils sont « en position d'élèves *chronogènes*, en amenant dans la séance des éléments permettant à l'enseignant de faire avancer la leçon « en conjuguant son projet d'enseignement avec les apports de ces élèves » (Sensevy, 2011, p. 167). Ils apportent la bonne réponse quand le temps alloué à une tâche (Suchaut, 2004) est dépassé et qu'aucun autre élève ne l'a énoncée avant. L'enseignant s'appuie sur ces élèves pour faire progresser le temps didactique. Les enseignants

[214] Sur notre population de 1720 répondants, 1118 enseignants ont répondu à cette question. Dans ce groupe de répondants, douze enseignants déclarent qu'il n'y a aucun intérêt à avoir des EGRS. Sept d'entre eux n'amènent aucune justification mais les cinq autres approfondissent leur pensée. D'autres enseignants sont plus nuancés, rappellent la différence de caractère entre chaque élève en réussite, ou encore des avantages très ponctuels.

considèrent les EGRS, dans ces situations, comme des « auxiliaires pédagogiques » (Rayou, 2014, p. 96), des partenaires dans les situations didactiques.

Les enseignants listant les avantages de la présence d'EGRS dans leur classe font le constat qu'ils ne peuvent aider tous les élèves en même temps. Ils demandent aux EGRS d'aider les autres par exemple lors de séances de tutorat où les bénéfices peuvent être partagés (Ferrier, 1998). Comme les EGRS maîtrisent le contrat didactique (Brousseau, 1990; 2009), ils peuvent seconder l'enseignant dans la passation des consignes, dans l'explicitation des attentes implicites décrites dans le contrat, non perçues par une partie des élèves de la classe et pouvant être à l'origine de leurs échecs. Ici, le système didactique (Chevallard, 1985) constitué des trois pôles (enseignant, élèves, savoir) pourrait, dans certaines situations, se modéliser différemment. D'après les déclarations des enseignants, nous pouvons émettre l'idée selon laquelle les EGRS formeraient un quatrième pôle qui servirait de relais entre l'enseignant et les autres élèves lorsque ces derniers seraient confrontés à un milieu (Brousseau, 1990) que les EGRS maîtrisent, au sein d'une situation didactique définie par l'enseignant. L'action conjointe (Sensevy, 2008; 2011) serait elle aussi à repenser avec une place particulière de l'EGRS. Ils se placeraient au départ du côté des élèves pour jouer et gagner le jeu. Mais face à leur rapidité de compréhension, qui fait partie des inconvénients des EGRS cités par les enseignants, ils se positionneraient entre l'enseignant et les autres élèves, pour prendre un nouveau rôle d'aide, de guide. Peut-être permettraient-ils de créer une étape intermédiaire dans le processus que doit déclencher tout élève pour réaliser le jeu « de son propre mouvement » (Sensevy, 2008, p. 44).

Conclusion de fin de chapitre

Au regard de notre problématique, ce dernier chapitre permet un nouveau regard autour des déclarations des enseignants quant à leur quotidien avec les EGRS. Cette fois-ci, le discours des enseignants est étudié par le prisme de la présence ou de l'absence d'EGRS dans leur classe ou depuis le début de leur carrière. L'étude a été faite de l'influence de cette variable sur leurs déclarations autour des pratiques pédagogiques.

La présence d'EGRS joue sur les choix pédagogiques et la gestion des enseignants. Que l'enseignant ait physiquement dans sa classe un EGRS ou qu'il en ait déjà eu un depuis qu'il est dans l'établissement, ses pratiques diffèrent de ceux qui n'en ont jamais eu. Il se caractérise par un haut niveau d'exigence (MEN, 2003) dans les apprentissages et une volonté de ne pas laisser la gestion des conflits entraver l'avancée du temps didactique. Ils prennent en considération le « manque à apprendre » pour certains élèves s'ils ralentissent trop le rythme des apprentissages, s'ils ne finissent pas le programme comme cela arrive dans certaines classes

de ZEP (Duru-Bellat & Piquée, 2004). Le nombre d'EGRS dans la classe est significativement associé au choix des enseignants sur la mise en place de certains dispositifs à leur égard. Nous parlerons de « coût » et de « rentabilité » pour l'enseignant dans la différenciation de certains dispositifs.

Les enseignants énumèrent de nombreux points quant aux avantages d'avoir des EGRS dans la classe. A partir de leurs déclarations, nous analysons leur vision des EGRS et ce qu'ils disent du quotidien avec ces élèves. Ces derniers, perçus par les professionnels comme des auxiliaires pédagogiques, prennent part à la situation didactique, en s'éloignant du côté élève et en se rapprochant du pôle enseignant. D'après les déclarations des enseignants, nous pouvons dire que les EGRS secondent ces derniers dans la transmission du savoir auprès des élèves en difficulté ; ils participent alors au jeu didactique, et sont un nouvel élément de la situation didactique. Par ailleurs, pour que l'élève en difficulté gagne, c'est-à-dire réussisse à acquérir la compétence, il a d'abord un rapport à l'enseignant autour de ce savoir. Puis, durant la phase d'apprentissage, il peut également bénéficier de l'aide d'un pair expert, qui vient étayer ce nouvel apprentissage. Avec la théorie de la ZPD de Vygotsky, nous savons qu'un tel dispositif est propice aux apprentissages. Le jeu didactique ne se jouerait pas seulement qu'entre enseignant et élèves mais également entre EGRS et élèves. Le rôle d'élèves chronogènes, pris par les EGRS pour faire avancer les situations didactiques, est primordial dans les pratiques des enseignants. En effet, ces derniers déclarent ne pouvoir avancer dans le temps didactique durant une situation que lorsque l'EGRS prend part au jeu et annonce la réponse, qui permettra cette avancée.

Nous nous questionnons, à partir de l'analyse des déclarations des enseignants, sur une potentielle instrumentalisation des EGRS. En effet, nous voyons que les enseignants déclarent de nombreux avantages à avoir des EGRS dans leur classe car ces derniers les aident dans l'avancée des situations didactiques, ainsi que dans l'étayage des pairs, que l'enseignant seul ne peut pas prendre à sa charge. Les EGRS aident-ils finalement les enseignants à faire leur métier ? Nous ne faisons ici qu'effleurer le sujet et les résultats obtenus nous permettent seulement de nous interroger autour de cette question. Cette partie, autour des intérêts déclarés par les enseignants à avoir des EGRS dans leur classe, montrent que les avantages sont multiples et ont une place importante dans le fonctionnement du système didactique.

QUATRIEME PARTIE :

Discussion finale

Lors de nos deux études, nous nous sommes focalisés sur les déclarations des enseignants, tant au niveau de leurs écrits et leurs réponses au questionnaire, qu'au niveau de leur discours dans les entretiens. Les enseignants n'ont jamais fait de références explicites à des théories ou des auteurs scientifiques lorsqu'ils argumentaient leurs choix, à part à la ZPD de Vygotsky. Nous supposons qu'il peut exister chez les enseignants des vulgates, c'est-à-dire des concepts provenant à l'origine de la science mais étant vulgarisés par leur usage, renforcées par des doxas (Rayou & Bautier, 2009), incorporées dans leur système de pensée, et pas forcément conscientisées. En effet, les relations que nous avons faites entre certains concepts et les déclarations des auteurs n'apparaissent pas explicitement dans leurs discours. Nous ne proposerons pas de réponse ici mais il serait intéressant de connaitre la relation que les enseignants entretiennent avec les concepts que nous avons utilisés dans cette thèse.

L'enseignant, alors qu'il ne détient pas de données sur le niveau scolaire de l'élève, évalue ce dernier en se basant sur des critères liés à des facteurs externes à l'école, tels que le milieu social et le genre (Deauvieau & Terrail, 2005). Les élèves de milieux défavorisés subiraient une sous-évaluation de leur niveau scolaire et une baisse des ambitions scolaires des enseignants à leur égard. L'écart avec le niveau réel des EGRS serait d'autant plus important qu'ils réussissent justement là où les professionnels les positionnent *a priori* en échec scolaire. L'importance de l'enseignant, par l'existence d'un effet-maître (Bressoux, 1994), sur la réussite scolaire des élèves est traitée dans de nombreux travaux (Duru-Bellat, 2001; Monteil & Huguet, 2002; Suchaut, 2004). Cela nous encourage à étudier les variables agissant sur les dires des enseignants autour de pratiques pédagogiques déclarées, variant d'un enseignant à l'autre. C'est un travail qui a été fait tout au long de notre recherche, qui a permis de catégoriser certains profils d'enseignants, se retrouvant autour de variables similaires, dans des descriptions de pratiques identiques.

Nous nous intéressons aux enseignants de ZEP, dont le quotidien est confronté à la réussite scolaire de certains élèves, ici appelés les EGRS. Dans notre problématique de départ, nous nous sommes posés deux questions auxquelles nous allons maintenant tenter de répondre, au regard de nos différentes analyses.

Quelle perception les enseignants ont des EGRS ? Nous avons scindé cette question en deux questions distinctes, pour étudier dans un premier temps la définition que donnent les enseignants des EGRS ; dans un second temps nous étudions l'avis des enseignants sur l'effet du milieu social et familial des EGRS sur ces derniers. Les résultats obtenus montrent qu'une définition basée sur des critères exhaustifs exclurait un nombre trop important de profils d'EGRS décrit par les professionnels. Ces derniers soulignent le caractère très singulier des

élèves. Même s'ils réussissent à généraliser certains critères propres aux EGRS, comme un comportement calme et sérieux, une attitude positive, proche des attentes scolaires et une faible distance aux habitus scolaires, ils complètent leurs définitions par de nombreux contre-exemples d'EGRS perturbateurs, agités, ne respectant pas les règles de la classe. La singularité des familles d'EGRS est également soulignée par les professionnels, avec certaines familles proches des attendus scolaires et d'autres démunies socialement et culturellement. De nombreux malentendus entre parents et enseignants ont été relatés, montrant la non-conformité des parents aux obligations implicites faites par l'école de jouer un jeu auquel tous ne participent pas (Périer, 2015). Les « parents invisibles » (ibid., p. 44) sont régulièrement cités par les enseignants interrogés comme empêchant la réussite de leur enfant par une trop grande distance aux habitus scolaires. Pourtant, ceci n'est pas toujours un critère rédhibitoire face aux contre-exemples de familles totalement absentes de la sphère de l'école, dont les enfants sont qualifiés par les enseignants de nos études comme des EGRS. Selon les acteurs du terrain, l'influence du milieu familial est plus forte que celle du milieu social mais l'effet de ce dernier est très controversé dans les déclarations de nos répondants. On retrouve, particulièrement chez les enseignants interrogés lors des entretiens, des discussions contrastées. Pour les uns, l'influence sera positive car les élèves auront, par leur expérience de vie personnelle, une volonté très forte de vouloir sortir du milieu dans lequel ils ont grandi, pour espérer faire mieux et vivre mieux que leurs parents (Tazouti, 2002; Kanouté et al., 2008). D'autres professionnels voient une influence négative, voire néfaste car certains élèves seront au contact de réseaux de délinquance dont l'influence, par la théorie de la contagion (Issehnane & Sari, 2013), prendra le pas sur l'école et les dirigera vers une appartenance forte à ces réseaux. L'exemple des dogmes religieux, obligeant les filles à ne pas poursuivre leurs études pour s'occuper de leur foyer sera un exemple flagrant d'une influence négative du milieu, décrit par un des répondants. A nouveau, l'hétérogénéité des ZEP (Rochex, 2006) empêchera les enseignants de généraliser des effets, qui seront régulièrement contrebalancés par des contre-exemples. La définition même donnée par les professionnels de ce qu'est, selon eux un EGRS, ainsi que leur avis sur l'influence des différents milieux sur ces élèves est à l'origine de déclarations d'enseignants selon lesquels il n'existe pas d'EGRS dans les ZEP. Ces affirmations réinterrogent la notion d'éducabilité (Meirieu, 2008). Un élève peut-il être en réussite dans un milieu social défavorisé ? Les enseignants déclarant l'absence d'EGRS dans leur classe ont-ils des élèves qui pourraient être des EGRS pour d'autres enseignants ? Dans ce débat, l'idée d'une relativité de la notion de réussite est à prendre en compte. Les enseignants fixent eux-mêmes une barre symbolique sur une échelle de niveau scolaire à partir de laquelle l'élève est considéré en grande

réussite scolaire. Chaque enseignant ne positionne pas la barre au même endroit. Le milieu social et familial des élèves influencerait le positionnement de cette barre chez les enseignants. Le postulat d'éducabilité de tous les enfants interrogent les valeurs éthiques de l'enseignant. Selon Kahn (2006), l'adhésion à des références morales, telles que l'idée d'éducabilité de tous, est un acte que l'on peut exiger de toute personne prenant part à une situation d'enseignement dans une société démocratique « indépendamment des convictions et de l'engagement personnels de l'enseignant » (ibid., p. 107). Cela signifie, d'après l'auteur, que les différentes caractéristiques propres à l'enseignant ne doivent pas entrer en conflit avec la notion d'éducabilité. Pourtant, à travers nos travaux, même si ces derniers ne nous permettent pas de conclure sur ce point, nous voyons se dessiner deux catégories potentielles d'enseignants. La première catégorie regrouperait des enseignants croyant à la notion d'éducabilité et pensant qu'il est possible de réussir quel que soit le milieu dans lequel on évolue. Ces enseignants déclareraient au moins la présence d'un EGRS depuis qu'ils sont dans leur établissement. L'autre catégorie serait constituée d'enseignants ne croyant pas en l'éducabilité de tous les élèves, associant la réussite scolaire au milieu social, et pour qui un milieu défavorisé serait inhibiteur de cette réussite. Ce serait les enseignants déclarant ne jamais avoir eu d'EGRS dans leur classe depuis qu'ils sont dans cet établissement. Kahn (2006) utilise des mots très forts pour les enseignants appartenant à cette dernière catégorie. Selon lui, la puissance politique doit « interdire l'accès à la profession » (ibid., p. 115) enseignante toute personne qui ne partagerait pas les valeurs éthiques indispensables (dont fait partie l'éducabilité) dans une société qualifiée de démocratique.

La deuxième question de notre problématique était : que disent les enseignants du quotidien avec les EGRS ? Pour répondre à cette question, nous avons d'abord interrogé les enseignants sur leur quotidien en ZEP pour ensuite connaitre leur avis sur l'influence de ce quotidien sur les EGRS. Nous les avons également questionnés sur les dispositifs spécifiquement mis en place pour les EGRS et ce que la présence d'EGRS dans la classe changeait à leur quotidien.

Le quotidien des enseignants en ZEP a été étudié à travers trois thématiques : l'hétérogénéité du niveau des élèves, la grande difficulté scolaire et les problèmes de discipline. Ces trois thématiques apparaissent davantage problématiques en ZEP que dans les classes hors ZEP (Andrieux et al., 2001; Kherroubi & Rochex, 2004; Chauveau, 2011; Duru-Bellat & Piquée, 2004). Les enseignants font ce constat au regard de la présence d'EGRS. Selon les répondants, ces élèves pâtissent du milieu scolaire dans lequel ils évoluent. Les enseignants disent varier dans leur choix d'élèves chronogènes (Sensevy, 2008) et font avancer le temps didactique de la situation parfois à partir du rythme de « ceux qui suivent » et parfois à partir de « ceux qui ne

suivent pas ». Le temps didactique est donc régulièrement ralenti et l'intégralité du programme ne peut pas être faite (Duru-Bellat & Piquée, 2004), au détriment, entre autres des EGRS. Les enseignants se disent accaparés par la grande difficulté scolaire, nécessitant beaucoup d'étayage de leur part, les empêchant de s'occuper des EGRS. D'après les déclarations des répondants, les EGRS, que l'on qualifiera « d'oubliés de l'enseignant », ne bénéficient pas de temps d'étayage par la présence d'un expert, pour leur permettre de travailler dans leur ZPD (Vygotsky, 1980) et d'avancer vers leur développement potentiel (Resweber, 2015). La grande difficulté scolaire est donc un frein dans les apprentissages des EGRS (Girouard-Gagné & Paré, 2015). N'étant pas stimulés dans leur ZPD, ils manquent de défi, de motivation et tendent à éprouver de l'ennui, voire à décrocher scolairement. Les enseignants ont des difficultés à s'exprimer sur leur avenir scolaire. Même si une partie de la littérature n'est pas optimiste sur le sujet, relatant un nombre importants d'élèves de milieux défavorisés ne réussissant pas à obtenir leur bac général sans redoublement (Ould Ferhat & Terrail, 2005), d'autres études montrent de grandes réussites scolaires comme l'intégration dans des grandes écoles (Castets-Fontaine, 2011).

Pour tenter de s'adapter au niveau de chacun, les enseignants déclarent mettre en place des dispositifs spécifiques de différenciation à destination des EGRS comme des activités décrochées, des situations d'inclusion dans la classe supérieure ou encore la proposition d'un passage anticipé quand la différenciation possible ne suffit pas au profit de l'élève. Ils instaurent également une relation différente avec les EGRS, plus exigeante qu'avec le reste de la classe, responsabilisant davantage l'EGRS, lui accordant plus de confiance et développant une relation de connivence face à certaines situations. Mais les enseignants sont nombreux à se plaindre de la difficulté de différencier. Selon eux, la tâche est lourde, difficile et chronophage. Ils interrogent la question du coût et de la rentabilité de la mise en place de certaines différenciations face au nombre d'EGRS dans la classe. Les enseignants se disent frustrés, culpabilisent et ont un sentiment d'échec professionnel (Cuculou, 2012) car ils reconnaissent que cette différenciation fait partie de leur métier mais ils n'arrivent pas à la mettre en place pour tous et à chaque fois comme ils le souhaiteraient.

La présence des EGRS influence, selon les enseignants, leur quotidien. Ces derniers déclarent des pratiques différentes quant à la gestion de l'hétérogénéité et des problèmes de discipline. Ils disent ne pas revoir à la baisse leurs objectifs et garder un haut niveau d'exigence quand il y a des EGRS dans leur classe. Les conflits ne sont plus réglés sur des temps d'apprentissage pour ne pas avoir manqué des moments de transmission de savoirs (Butlen et al., 2002), dont les EGRS, entre autres, pourraient souffrir. Le seul fait d'avoir déjà eu un EGRS depuis son

arrivée dans l'établissement influence l'enseignant et ces mêmes comportements déclarés persistent même en l'absence d'EGRS dans la classe. Les EGRS sont décrits par les enseignants comme des élèves maîtrisant le contrat didactique, jouant le jeu dans l'action conjointe durant les situations didactiques. Par ces caractéristiques, ils sont décrits par les répondants comme des auxiliaires pédagogiques (Rayou, 2014) prenant part aux situations didactiques pour débloquer certains moments, faire avancer le temps didactique. Ils sont des partenaires des enseignants dans l'action conjointe que ces derniers ont avec les élèves en difficulté. En effet, par l'exemple du tutorat, les enseignants demandent aux EGRS de les seconder, en relayant la parole, les attentes de l'enseignant auprès de ces élèves en difficulté. Face au nombre très élevé de ces derniers dans les classes de ZEP, les enseignants ne réussissent pas à se démultiplier et à répondre à l'ensemble des demandes d'aide de cette partie de la classe. Les EGRS entrent en jeu pour expliquer, par leur propre langage, le savoir transmis, les consignes à respecter, l'implicite du contrat didactique. Par ce résultat, nous nous interrogeons sur l'existence d'un positionnement variable des EGRS dans le triangle didactique. Ces derniers, en fonction du moment dans la situation didactique, peuvent être confondus avec les autres élèves, mais peuvent également se rapprocher du pôle enseignant lorsqu'ils viennent en aide à celui-ci. Ils peuvent se situer entre les élèves en difficulté et le savoir pour accompagner ces derniers dans leur acquisition d'une nouvelle compétence. Les enseignants, par un comportement opportuniste, risquent d'instrumentaliser les EGRS au profit du groupe classe et particulièrement des élèves en difficulté. Alors qu'ils souffrent d'un manque d'étayage par une présence trop importante de l'enseignant auprès des élèves en difficulté, les EGRS consacrent également une partie de leur temps scolaire à jouer le rôle d'expert dans des situations d'étayage, toujours au profit de ceux les plus en difficulté. Le danger pour les EGRS d'accumuler des manques, particulièrement en ce qui concerne le savoir, a été relevé par plusieurs répondants. A cela s'ajoute le temps pris pour aider l'enseignant dans les situations didactiques. Nous interrogeons le risque selon lequel l'EGRS, scolairement « bon » à l'école élémentaire, accumulent des handicaps suite aux situations décrites précédemment, l'empêchant de rester « bon » durant toute sa scolarité et menant certains d'entre eux vers d'autres chemins scolaires que ceux qu'ils auraient pu viser sans cela.

Nous reprendrons maintenant les différents profils d'enseignants que nous avons pu définir tout au long de ce travail à partir du croisement de différentes variables en fonction des pratiques déclarées des répondants. Par l'existence d'un effet maître, nous savons que des caractéristiques propres à l'enseignant et à ses pratiques de classe ont un effet sur la réussite scolaire des élèves. Nous avons souhaité étudier les déclarations des professionnels autour de leurs pratiques pour

faire ressortir des critères spécifiques. La première catégorie d'enseignants que nous avons décelée est celle des enseignants se rapprochant des pratiques de l'enseignant efficace. Les enseignants expérimentés se retrouvent dans cette catégorie. Les enseignants parents d'un enfant à qui le corps enseignant a proposé un passage anticipé font également partie de cette catégorie. Leurs déclarations autour de leurs choix pédagogiques, en souhaitant garder un haut niveau d'exigence et adapter les activités au niveau de chacun des élèves de leur classe, sont des éléments présents dans la description d'un enseignement efficace (Duru-Bellat, 2002; Laparra, 2012). Une autre catégorie d'enseignants, que l'on qualifiera d'enseignants « nouveaux », regroupent des déclarations similaires de pratiques pédagogiques. Il s'agit des enseignants nouveaux dans le métier, nouveaux sur l'école et nouveaux sur un niveau. Le fait d'arriver dans une situation nouvelle peut mettre les enseignants dans une posture réflexive et prudente quant à l'évaluation potentielle d'une grande réussite scolaire chez un élève. Ces enseignants ont besoin d'un temps d'adaptation et d'accommodation autour des attendus d'une école ou même d'un niveau de classe avant de s'exprimer sur le niveau scolaire de tel ou tel élève. De plus, leur priorité, par la découverte de cette nouvelle situation, est l'acquisition par tous des compétences du programme. Cela peut être une raison pour laquelle les enseignants « nouveaux » déclarent l'absence d'EGRS dans leur classe ainsi que très peu de dispositifs différenciés à destination de ces derniers. Leurs priorités sont ailleurs. L'autre analyse faite autour de cette catégorie d'enseignants serait qu'il n'existe pas, en ZEP, une seule et même population de professionnels, à la fois nouvelle dans le métier, mais également nouvelle dans une école, assignée dans une ZEP par le système d'affectation des postes, et nouvelle sur un niveau. Une fois l'enseignant positionné ainsi, il ne change pas de situation, jusqu'à avoir accumulé assez de points pour pouvoir demander une autre école, qu'il voudra hors ZEP. Cela expliquerait pourquoi ils auraient des réponses autour de leurs pratiques pédagogiques similaires. Pour finir, nous terminerons par une catégorisation d'enseignants en fonction de l'âge des élèves avec lesquels ils travaillent. Les enseignants des petites classes (enseignants du cycle 2 composé des classes de CP et CE1) déclarent des pratiques pédagogiques et de gestion de classe similaires entre eux, très différentes statistiquement des enseignants des grandes classes (enseignants du cycle 3 composé des classes de CE2, CM1, CM2). La nouvelle réforme autour des cycles[215] modifie la répartition des classes. Le CE2 devient une classe de cycle 2 et non plus de cycle 3. Nous nous interrogeons sur la possibilité que les pratiques déclarées des enseignants, d'ici quelques années, se modifieront pour ceux exerçant en CE2 ou bien ces

[215] http://www.education.gouv.fr/cid213/l-ecole-elementaire-organisation-programme-et-fonctionnement.html (consulté le 6 août 2015)

dernières dépendent réellement de l'âge et du niveau de maturité de l'enfant et non du cycle dans lequel ils exercent.

Nous souhaiterions revenir, pour terminer cette discussion, sur les nombreuses variables propres à l'enseignant qui se sont révélées, au cours des différentes analyses, significativement influentes sur leurs pratiques pédagogiques déclarées. L'enseignant, en fonction de son caractère propre, n'évalue pas de la même façon la grande réussite de ses élèves, ne met pas en place les mêmes dispositifs pour les EGRS, ne gère pas de la même façon les thématiques particulièrement problématiques en ZEP (l'hétérogénéité, la difficulté scolaire, les problèmes de discipline). Ce résultat n'est pas surprenant. On ne remet pas en cause l'aspect humain du professionnel. Les enseignants pratiquent leur profession avec leur histoire propre (Ravestein, 2007) et leur personnalité (Suchaut, 2004). Pourtant, nous sommes en droit de nous interroger sur le moment où l'influence de leur propre histoire entre en concurrence avec l'aspect professionnel de l'enseignant. L'enseignant peut être perçu comme un expert capable d'articuler des connaissances générales à des connaissances locales pour réguler sa propre pratique (Bancel, 1989). Or, à travers les résultats obtenus, nous remarquons que les enseignants sont en difficulté pour évaluer la grande réussite de leurs élèves. Certains regrettent un caractère subjectif de la perception de la réussite scolaire les empêchant de se prononcer. D'autres se basent sur leurs propres évaluations, réalisées à partir de critères qu'ils ont définis, au détriment d'évaluations nationales élaborées de façon décontextualisées. D'autres enfin font référence pour évaluer la grande réussite des élèves à des critères observables, avec des mots tels que « dynamisme » « moteur » « émulation ». Ce sont des critères ambigus, plurivoques et difficilement mesurables. Enfin, les enseignants, lorsqu'ils n'ont pas d'informations sur le niveau des élèves, ont tendance à sous-évaluer *a priori* les élèves des milieux défavorisés à cause de leur connaissance sur leur milieu social. Cela les amène à évaluer les capacités intellectuelles de ces élèves à la baisse et avoir des ambitions éducatives plus modestes à leur encontre (Terrail, 2004). La deuxième difficulté porte sur l'ancienneté de l'enseignant dans le métier. Les enseignants qualifiés de « nouveaux » dans nos travaux déclarent significativement moins d'EGRS dans leur classe les cinq premières années d'enseignement. Cela peut vouloir dire qu'ils ne sont pas dans la capacité, dans l'entrée dans le métier, d'analyser le local au regard des connaissances générales qu'ils ont acquises durant leur formation. Dans les cinq premières années d'enseignement, ils se caractérisent également par la mise en place de dispositifs à destination des EGRS peu coûteux en termes d'installation et une faible relation avec les partenaires. Ces différences ne sont plus significatives après cinq ans d'ancienneté, ce qui signifierait particulièrement que l'expérience sur le terrain permet de gagner en expertise quant

à l'évaluation de la grande réussite des élèves. Enfin, le troisième point qui interroge le professionnalisme des enseignants est l'influence du rôle de parents d'EGRS chez le professionnel. Lorsque l'enseignant est parent d'un élève à qui on a proposé un passage anticipé, il n'a pas les mêmes réponses aux problèmes de discipline et d'hétérogénéité de la classe. Cela change le quotidien dans la classe de ce type d'enseignants, tant pour les EGRS que pour les autres élèves. Cette typologie d'enseignants se rapproche de l'enseignant efficace, décrit dans la littérature (Bressoux, 1994; Duru-Bellat, 2003). Ce sont également des enseignants qui préparent davantage les EGRS à un potentiel passage anticipé.

Pour clôturer la réflexion autour de la professionnalisation de l'enseignant et sa qualité d'expert, nous pensons que ces derniers ont tendance à privilégier leurs propres valeurs, probablement mal conscientisées, pour évaluer ; ils éprouvent des difficultés à se référer à des évaluations externes, fussent-elles plus objectives[216]. Au vu des nombreuses variables personnelles influençant les pratiques pédagogiques, nous pourrions proposer un critère de l'évaluation du professionnel qui serait sa capacité à ne pas être perturbé dans son propre background idéologique.

[216] Pour s'en convaincre, il faut se rappeler la manière incrédule dont fut accueilli le livre « Le niveau monte » (Baudelot & Establet, 1989) dans le monde enseignant.

Conclusion

Ce travail a débuté par la rencontre avec quatre EGRS d'une classe de CE1 de l'école élémentaire de la Calade, située dans le réseau prioritaire Arthur Rimbaud. Ces élèves avaient obtenu des résultats très élevés aux évaluations nationales de fin de CE1, proposées à tous les élèves d'un même niveau scolaire. Cela fut le début d'un long questionnement autour du métier d'enseignant en ZEP face à la réussite scolaire de certains élèves.

Pour connaitre la perception des enseignants sur les EGRS ainsi que ce qu'ils disent qu'ils font pour ces élèves, nous avons eu recours à une méthode quantitative. Le questionnaire a permis d'avoir le point de vue du plus grand nombre d'enseignants possible. Mais ce type de récolte de données n'a pu aborder que partiellement le sentiment des professionnels concernant l'influence du milieu familial et social sur les élèves de leur classe, particulièrement les EGRS. Les résultats du questionnaire ont donc été enrichis par des entretiens. Cette approche qualitative a permis d'approfondir certains résultats obtenus. Cette nouvelle approche ouvre d'autres thématiques, avec la possibilité pour les enseignants de s'exprimer plus librement sur le poids de la dénomination ZEP dans le quotidien de leurs élèves, spécifiquement les EGRS.

L'aspect déclaratif de ces données est à mettre au regard du concept de désirabilité sociale, défini par Crowne et Marlowe comme « the need of subjects to respond in culturally sanctioned ways » (Crowne & Marlowe, 1960, p. 354). Lorsque l'on questionne des personnes, ces derniers peuvent avoir une tendance à répondre aux questions posées « to obtain approval by responding in a culturally appropriate and acceptable manner » (ibid., p. 353). Les enseignants déclarent-ils ce qu'ils pensent vraiment ou ce qu'ils pensent qu'il est bon de répondre, par rapport à ce que l'on pourrait qualifier de politiquement correct. Des travaux portent sur des variables de la recherche pouvant diminuer ou augmenter le biais de la désirabilité sociale telles que la nature des questions ou encore la présence ou l'absence de l'enquêteur (Butori & Parguel, 2010). Le fait que la passation du questionnaire se soit faite en ligne peut avoir un effet sur la notion de désirabilité sociale, même si l'étude de Butori et Parguel (2010) ne permet pas de conclure.

Concernant particulièrement le questionnaire, le fait d'avoir un nombre important de répondants (2490) rapporté à 1790 questionnaires analysés nous amène à parler de déclarations communes à de nombreux répondants. Nous gardons à l'idée la notion de désirabilité sociale mais nous évaluons également la quantité des enseignants ayant décrit telle ou telle situation. Durant les entretiens, où la présence de l'enquêteur peut augmenter le biais de désirabilité sociale, le fait que les enseignants avouent certaines de leurs faiblesses ou de leurs difficultés montre qu'un certain climat de confiance a été instauré.

Pour reprendre la discussion entamée en introduction, nous reprendrons la première personne du singulier pour conclure. Le dépôt de ma thèse n'est qu'une étape dans ce long travail. Je

réinterroge ici ma posture de praticien-chercheur. En tant que praticien, j'ai acquis une connaissance réelle du terrain et du métier ; j'ai pu mieux comprendre les professionnels en tant que pairs, partager un langage commun, et avoir une légitimité à questionner davantage certains points soulevés. Ma posture de chercheur a permis de rapprocher les différentes marques de discours à des modèles théoriques. Le praticien garantit une certaine « vigilance épistémologique » en empêchant le chercheur de vouloir « trop lisser des modèles » car lui seul est confronté « chaque jour à la réalité bruyante » du terrain (Sensevy, 1994, p. 133). C'est en espérant avoir accès « à des mouvements qui ne peuvent apparaître à aucun autre regard » (ibid., p. 132) que ma posture de praticien-chercheur fut un choix volontaire. La part de subjectivité importante de cette posture particulière a imposé un travail de distanciation sans cesse renouvelé, possible par la coopération faite avec mon directeur de thèse sur les différentes analyses.

Grâce à ce travail, je connais mieux le milieu particulier des ZEP, non seulement le terrain, mais également son histoire et les travaux qui l'étudient. Les thèses du handicap socio-culturel et celle de la reproduction sont ici questionnées. Notre étude rejoint les travaux de Lahire (2008) et Tazouti (2002). Il existe des EGRS dans les zones d'éducation prioritaire et cette existence remet en cause les thèses préalablement citées. Les enseignants interrogés lors des entretiens se retrouvent dans les dires de Charlot (1997) autour de la question de l'échec scolaire comme processus complexe ne pouvant être regardée unilatéralement. La question de la culture et de l'habitus scolaire a largement sa place, tant dans la littérature que dans le discours des enseignants de nos études. Une grande majorité d'enseignants décrivent des EGRS qui se différencient des autres élèves par une culture supérieure et une faible distance à l'habitus scolaire. Cela fait écho aux travaux de Lahire qui explique la réussite scolaire par le capital culturel acquis ou conquis. Une enseignante, lors des entretiens, nuance ces propos. Elle donne l'exemple de familles d'EGRS éloignées de la culture scolaire et n'ayant pas fait d'études. Ces familles poussent avec succès leurs enfants vers la réussite et le travail. La faible distance de certains élèves aux habitus scolaires est à rapprocher des travaux de Bourdieu et al. (1970). Les auteurs appellent les enseignants à prendre en considération la distance entre les habitus que l'école tend à inculquer avec ceux présents dans les familles. Ce n'est pas le cas dans toutes les familles et pour tous les élèves de ZEP d'après les dires de certains enseignants interrogés.

Les enseignants, comme le disent Moisan et Simon (1997), parlent beaucoup des familles durant les entretiens. Certains rejoignent Bautier (2008) et Charlot (2001) sur la part importante des savoirs acquis dans la famille. Ils sont tous d'accord avec de nombreux auteurs (Moisan & Simon, 1997; Tazouti, 2002; Davaillon & Nauze-Fichet, 2004; Chauveau, 2011) qui affirment

l'existence d'un effet important de la relation école/parents sur la réussite scolaire des élèves en milieu populaire. Mais ils nuancent les propos d'autres travaux (Charlot et al., 1992; Charlot, 1998; Guillaume, 2001; Heurdier, 2008) où les enseignants définiraient les familles comme démissionnaires. Les enseignants n'attribuent pas tous l'échec scolaire des élèves aux familles, comme cela est écrit dans certains ouvrages (Charlot, 1998; Guillaume, 2001; Kherroubi & Rochex, 2004). Une enseignante parle, pour argumenter cela, de familles fortement impliquées dont les enfants ne réussissent pas à l'école, et d'autres qui réussissent malgré une absence totale de suivi à la maison. Pour les enseignants interrogés lors des entretiens, l'influence de la famille est plus importante que celle du quartier. Ils nuancent les deux théories d'Issehnane et Sari (2013) sur le rôle des membres du quartier dans la réussite des élèves. Cette influence existe, les enseignants ne la nient pas, mais elle n'arrive qu'après le milieu familial. Celle-ci peut être dans certains cas positive, avec une volonté de sortir du milieu, parfois négative car le milieu « *happe* » les élèves qui n'arriveront pas à s'en sortir. Une enseignante amène un contre-exemple aux affirmations de Delahaye (2015). Certains réussissent malgré tout à faire leur métier d'élèves (Charlot, 1997), dans des conditions de vie extrêmement difficiles.

Après m'être intéressée à l'avis des enseignants sur la vie de l'élève en dehors de l'école, dans son quartier et dans sa famille, je me suis interrogée sur ce qu'il se passait à l'intérieur des classes, du point de vue des enseignants. Grâce à mes recherches, j'ai appris que les enseignants déclaraient apprécier la présence d'EGRS dans leur classe par leur caractère chronogène décrit par Sensevy (2011). Comme l'explique l'auteur, ces élèves permettent au professeur de faire avancer le temps didactique par leur participation en classe. Pourtant, les EGRS ne sont pas les seuls à être des élèves chronogènes selon les enseignants interrogés. Les élèves faibles le sont également car ils freinent ou bloquent l'avancée des apprentissages. Ce constat est renforcé par les dires d'une enseignante lors de l'entretien qui affirmera ne pas passer à l'apprentissage suivant tant que l'intégralité des élèves n'a pas acquis la compétence actuelle. Si, comme le préconise Guillaume (2001), l'hétérogénéité des classes conduit les enseignants à différencier leurs enseignements, ils déclarent toucher aux limites de cette différenciation. Se basant sur la ZPD (Vygotsky, 1980) de chacun de leurs élèves, ils ne trouvent pas de zones communes entre les plus faibles et les plus forts. Ils ne peuvent pas proposer d'activités communes et s'orientent vers l'individualisation, malgré les réticences annoncées par Butlen et al. (2002) car ils n'ont pas d'autres solutions. De façon générale, ils ne sont pas satisfaits de ce qu'ils proposent comme différenciation et cela se traduit par la mise en autonomie des EGRS sur des tâches autres et par la présence et l'étayage plus importants de l'enseignant pour les élèves en grande difficulté. Cette solution empêche les EGRS de s'approprier les structures des adultes en leur présence et

ainsi progresser vers leur zone potentielle de développement comme le préconisent Vygotsky et al. (2012).

Je me réfère également ma posture au tout début de ma carrière, avec les années passées à enseigner et surtout les années de travail de recherche durant mon projet de thèse sur la question des EGRS. Je peux ainsi affirmer, grâce à ma propre expérience mais également grâce au constat fait par un nombre important de répondants, l'existence réelle de problèmes de discipline, de violence et de situations de très grande difficulté scolaire en ZEP. Les élèves atypiques, que j'ai mentionnés en introduction, sont bien présents dans les classes et le décrochage scolaire n'est pas un « mythe ». A travers ce travail, j'ai pu objectiver le fait que les enseignants, comme moi, se retrouvaient démunis tant par la grande difficulté que par la grande réussite scolaire de certains élèves. Le danger de baisser les exigences face à cette forte hétérogénéité est un fait avéré chez certains professionnels qui disent le faire, pendant que d'autres luttent pour ne pas avoir recours à cette solution. Cette inquiétude allait de pair avec le danger de la subjectivité lorsque l'on proposait un travail ou une évaluation à l'ensemble de la classe. Le niveau moyen faible de la classe pouvait encourager l'enseignant à proposer, dès le départ, des exercices plus faciles. C'est pourquoi, en tant que praticienne, je me référais aux évaluations nationales, dont la création était totalement détachée du terrain. Je fus surprise de constater que ce n'était pas une attitude fréquente chez les enseignants, qui privilégient les résultats à leur propre évaluation, comme critère pour définir la grande réussite scolaire de certains élèves.

Je m'interrogeais au début de ces travaux sur le devenir de ces élèves. Les travaux de Castets-Fontaine (2011), ainsi que les entretiens faits avec les enseignants se référant à l'histoire d'anciens élèves qui réussissent encore très bien quelques années plus tard, m'éclairent sur leur avenir et confirment l'idée que ces élèves peuvent réussir, malgré leurs milieux, même si ce n'est pas le cas de tous. Les enseignants ont un rôle à jouer dans cette réussite. Un partenariat peut être mis en place avec les parents pour créer un Cercle Vertueux de la Réussite Scolaire (CVRS) (ibid.) à l'origine de la réussite de nombreux élèves de ZEP. Cela m'a confortée dans l'idée d'un rôle crucial de l'enseignant dans le parcours des élèves qui lui sont confiés.

Cette étude nous a éclairés sur un fait : on ne peut pas faire de généralités avec les élèves des milieux défavorisés. Que ce soit sur leur culture, la stimulation dont ils bénéficient à la maison, l'influence de leur famille ou du milieu, il y a une multitude d'histoires que l'on a tenté de relater ici à travers les entretiens réalisés. Dans ces histoires, nombreuses sont celles qui décrivent de grandes réussites, nous amenant à conclure sur le rôle primordial de l'enseignant dans l'histoire scolaire de chaque enfant, qu'il soit en réussite ou en difficulté scolaire.

Perspectives

Le travail que je réalise autour des enseignants de ZEP, confrontés à la réussite scolaire est loin de s'arrêter avec la finalisation de ce travail. Cette thèse a permis d'apporter une connaissance particulière sur la professionnalisation enseignante face à la grande réussite de certains élèves, dans un milieu social spécifique. Elle a fait un premier état des lieux de l'avis des enseignants sur les EGRS, sur ce qu'ils disent du quotidien de ces élèves en classe, et des effets de leur présence dans la pratique de classe.

Les analyses faites autour des données recueillies se sont intégralement basées sur des données déclaratives, comme cela a été rappelé de nombreuses fois au cours de cet écrit. Cela n'enlève pas l'intérêt que l'on porte aux résultats obtenus, mais précise la spécificité de ces résultats.

Une partie des travaux que l'on souhaite développer à la suite de cette thèse aura pour objectif principal d'aller au-delà du déclaratif. En effet, le type déclaratif des données comporte des biais tels que celui de désirabilité sociale dont nous avons parlé précédemment. Nous n'avons accès qu'aux déclarations des enseignants et non à leur activité. Nous souhaitons donc, par la suite, étudier la différence entre ce que les enseignants déclarent faire en classe et ce qu'ils font vraiment, toujours à travers le prisme des EGRS. Cela apportera un regard complémentaire à cette thèse. Cela se réalisera par des observations faites sur le terrain. Cette démarche pourra être également l'occasion de questionner certains dispositifs spécifiquement mis en place à destination des EGRS. Ces dispositifs, longuement décrits et régulièrement cités par les répondants, pourront être étudiés sur le terrain, voire évalués pour analyser la différence entre les apprentissages visés et les connaissances acquises par les EGRS à travers ces activités. La notion d'efficacité de la mise en place de ces dispositifs pourra être travaillée.

L'autre partie des travaux mis en perspective dans ce chapitre portera sur la volonté d'étayer avec l'avis des EGRS les résultats obtenus. De nombreux enseignants, dans le questionnaire, parlent des avantages et des inconvénients d'avoir des EGRS dans leur classe. On les interroge sur leur avis quant au regard des autres élèves de la classe sur ces élèves. De façon plus détaillée, le sujet a été longuement débattu dans certains entretiens. Les enseignants vont jusqu'à dire qu'en classe, ils donnent un rôle aux EGRS « *qui n'est pas le leur* » en leur demandant de prendre part au système didactique en tant qu'auxiliaire pédagogique (Rayou, 2014). Les enseignants expliquent qu'ils demandent aux EGRS de faire un lien entre eux et les élèves en grande difficulté, pour permettre à ces derniers d'acquérir un savoir. Qu'en pensent les EGRS ? Ont-ils conscience de ces rôles qui leur sont confiés ? Nous pourrons interroger des EGRS qui

sont dans cette situation. Cela permettra d'enrichir les déclarations des enseignants autour de la situation didactique en ayant la vision d'un autre pôle du système didactique.

Les enseignants interrogés durant les entretiens ont eu des difficultés à s'exprimer sur l'avenir scolaire des EGRS présents dans leur classe. A la manière de Castets-Fontaine (2011), nous pourrions tenter d'en apprendre davantage sur le devenir des EGRS des milieux défavorisés. Quel fut leur histoire scolaire à la suite de leur sortie de l'école élémentaire ? Sont-ils toujours en réussite scolaire ? Quels sont leurs objectifs de destin scolaire ? Nous pourrions fonctionner sous forme d'histoire de vie, à écrire avec des EGRS, pour savoir ce qu'il se passe une fois la scolarité primaire terminée. Le travail de Castets-Fontaine (2011) s'est intéressé à des étudiants dans les grandes écoles. La population de notre future recherche pourrait se situer entre cette dernière et les élèves du primaire. Le choix de s'intéresser aux élèves de lycée pourrait permettre des échanges intéressants, par leur âge et un temps assez long qui les séparent de leur scolarité à l'école élémentaire.

Liste des textes officiels cités par ordre alphabétique

Lois d'orientation

- Loi du 28 juin 1833 sur l'Instruction primaire, dite « Loi Guizot ». http://dcalin.fr/textoff/loi_guizot.html (consulté le 9 juin 2015)
- Loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques. Journal officiel de la république française. http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/juin1881.pdf (consulté le 9 juin 2015)
- Loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire. Journal officiel de la république française. http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/mars1882.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
- Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation dite « Loi Jospin ». http://dcalin.fr/textoff/loi_1989.html (consulté le 7 juin 2015)
- Loi n° 96-987 du 14 novembre 1996 relative à la mise en oeuvre du pacte de relance pour la ville. http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000196404&categorieLien=id (consulté le 21 juillet 2015)
- Code de l'éducation- Article L131-8 Modifié par la Loi n°2013-108 du 31 janvier 2013 - art. unique. http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000025165453&cidTexte=LEGITEXT000006071191 (consulté le 21 juillet 2015)

Décrets

- Décret n°90-806 du 11 septembre 1990 instituant une indemnité de sujétions spéciales en faveur des personnels enseignants des écoles, collèges, lycées et établissements d'éducation spéciale, des personnels de direction d'établissement et des personnels d'éducation**.** http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000718016&dateTexte (consulté le 9 juillet 2015).
- Décret n° 2005-1014 du 24 août 2005 : Dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école. http://dcalin.fr/textoff/soutien_ecole_2005.html (consulté le 12 juillet 2015)

- Décret du 11 juillet 2006 : Le socle commun des connaissances et des compétences. http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf (consulté le 21 juillet 2015)

Bulletins Officiels

- Circulaire n°81-238 du 1er juillet 1981 : Zones prioritaires. http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ81-238.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
- Circulaire n°81-536 du 28 décembre 1981 : Zones prioritaires et programme d'éducation prioritaires. http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ81-536.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
- Circulaire n°82-128 du 19 mars 1982 : Conception et mises en œuvre des projets dans les zones connaissant des difficultés scolaires et dans les établissements à la recherche d'une vie éducative nouvelle. http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ82-128.pdf (consulté le 21 juillet 2015).
- Note de service n°82-600 du 23 décembre 1982 annexée à la circulaire n'°82-599 du 23 décembre 1982 de préparation de la rentrée 1983 : zones prioritaires. http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/NS_82_600.pdf (consulté le 21 juillet 2015).
- Bulletin officiel n°34 du 13 octobre 1988 : Programmes d'actions dans les zones d'éducation prioritaires. http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/lettre_juillet_1988.pdf (consulté le 21 juillet 2015).
- Bulletin officiel n°15 du 13 avril 1989. Discours du ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, prononcé à Arras le 23 mars 1989 sur la réussite scolaire pour tous les élèves, les zones d'éducation prioritaires et la maîtrise du langage. http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/discours_mars_1989.pdf (consulté le 21 juillet 2015).
- Circulaire n°90.028 du 1er février 1990 : Mise en œuvre de la politique des zones d'éducation prioritaires pour la période 1990-1993. http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ90-028.pdf (consulté le 21 juillet 2015)

- Circulaire n°92-360 du 7 décembre 1992 : La politique éducative dans les zones d'éducation prioritaires.
  http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ92-360.pdf (consulté le 21 juillet 2015).
- Note du 19 mars 1993 : Centre de ressources sur les pratiques éducatives et sociales en milieux difficiles. Texte adressé aux recteurs.
  http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/note19mars1993.pdf (consulté le 21 juillet 2015).
- Bulletin officiel n°40 du 13 novembre 1997 : Les zones d'éducation prioritaires. Circulaire n°97-233 du 31 octobre 1997.
  http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ97-233.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
- Bulletin officiel n°29 du 16 juillet 1998 : Relance de l'éducation prioritaire. Mise en place des réseaux d'éducation prioritaire et des contrats de réussite. Circulaire n°98-145 du 10-07-1998.
  http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ98-145.pdf (consulté le 21 juillet 2015).
- Bulletin officiel n°4 du 28 janvier 1999 : Relance de l'éducation prioritaire : élaboration, pilotage et accompagnement des contrats de réussite des Réseaux d'éducation prioritaire. Circulaire n° 99-007 du 20 janvier 1999.
  http://dcalin.fr/textoff/rep_1999.html (consulté le 21 juillet 2015)
- Bulletin officiel n°8 du 24 février 2000 : Les pôles d'excellence scolaire dans les ZEP et les réseaux d'éducation prioritaire. Circulaire n°2000-008 du 8-2-2000.
  http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ2000-008.pdf (consulté le 21 juillet 2015).
- Bulletin officiel n°31 du 1er septembre 2005 : Mise en œuvre de la loi d'orientation. Dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école. D. n° 2005-1014 du 24-8-2005. JO du 25-8-2005.
  http://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENE0501635D.htm (consulté le 12 juillet 2015)
- Bulletin officiel n° 36 du 6 octobre 2005 : Mise en œuvre de la charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence. Circulaire n° 2005-148 du 22 août 2005.
  http://dcalin.fr/textoff/rep_excellence_2005.html (consulté le 21 juillet 2015).

- Bulletin officiel n°14 du 6 avril 2006 : Education prioritaire. Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire. Circulaire n°2006-058 du 30-3-2006. http://www.education.gouv.fr/bo/2006/14/MENE0600995C.htm (consulté le 21 juillet 2015)
- Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008 : Voici les nouveaux programmes pour l'école primaire. http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/lettre.htm (consulté le 7 juillet 2015)
- Bulletin officiel n°31 du 27 août 2009 : adaptation et intégration scolaire. Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS). circulaire n° 2009-087 du 17-7-2009. http://www.education.gouv.fr/cid42618/mene0915406c.html (consulté le 6 juin 2015)
- Bulletin officiel n°29 du 22 juillet 2010 : Programme « Clair ». Expérimentation – Année scolaire 2010-2011. Circulaire n° 2010-096 du 7 juillet 2010. http://dcalin.fr/textoff/clair_2010.html (consulté le 21 juillet 2015)
- Bulletin officiel n°29 du 22 juillet 2010 : Internats. Internats d'excellence et développement des internats scolaires. Circulaire n°2010-099 du 8-7-2010. http://www.education.gouv.fr/cid52632/mene1017641c.html (consulté le 12 juillet 2015)
- Bulletin officiel n°3 du 15 janvier 2013 : Dispositifs « plus de maître que de classes ». Missions, organisation du service et accompagnement des maîtres. Circulaire n°2012-201 du 18-12-2012. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66628 (consulté le 12 juillet 2015)
- Bulletin officiel n°19 du 9 mai 2013 : Actions éducatives. Le parcours d'éducation artistique et culturelle. Circulaire n°2013-073 du 3-5-2013. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673 (consulté le 15 juillet 2015)
- Bulletin officiel n°7 du 13 février 2014 : Programme d'activité. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Circulaire n°2014-013 du 5-2-2014. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=76886 (consulté le 21 juillet 2015)
- Bulletin officiel n°23 du 5 juin 2014 : Education prioritaire. Refondation de l'éducation prioritaire. Circulaire n°2014-077 du 4-6-2014.

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80035 (consulté le 15 juillet 2015)

- Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 : Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret n°2015-372 du 31-3-2015 – J.O du 2-4-2015. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834 (consulté le 15 juillet 2015)
- Bulletin officiel n°23 du 4 juin 2015 : Circulaire de rentrée 2015. Circulaire n°2015-085 du 3-6-2015. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=89301 (consulté le 12 juillet 2015)

Rapports

- Rapport - n° 2012-076 du JUILLET 2012 : Élargissement du programme CLAIR (collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) au programme ECLAIR (écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite). http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/06/4/Rapport_IGEN-IGAENR_2012-076_elargissement_du_programme_ECLAIR_225064.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
- Rapport IGEN mai 2015 : Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/52/7/Rapport_IGEN-mai2015-grande_pauvrete_reussite_scolaire_421527.pdf (consulté le 15 juillet 2015).
- Rapport CSE-CNESCO juin 2015 : La mixité sociale à l'école. Conférence de comparaisons internationales. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/05/Rapport-international-CSE-CNESCO.pdf (consulté le 15 juillet 2015).

Notes d'information du ministère de l'éducation nationale

- Note d'information du ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie du 16 mai 1998 : Travailler en ZEP. http://cache.media.education.gouv.fr/file/1998/61/3/NI_98.16_251613.pdf (consulté le 21 juillet 2015)
- Note d'information du 9 mai 2009 : Les réseaux « ambition réussite ». Etat des lieux en 2006-2007.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2009/61/1/NI0909_55611.pdf (consulté le 21 juillet 2015)

- Article dans la Rubrique « Toute l'actualité » : Le numérique au service de l'Ecole. Brève. La refondation de l'Ecole fait sa rentrée. Août 2013 http://www.education.gouv.fr/cid73569/le-numerique-au-service-de-l-ecole.html (consulté le 21 juillet 2015)
- Article dans la Rubrique « Toute l'actualité » : La priorité à l'école primaire. Brève : la refondation de l'Ecole fait sa rentrée. Août 2013. http://www.education.gouv.fr/cid73862/la-priorite-a-l-ecole-primaire.html&xtmc=difficultescolaire&xtnp=1&xtcr=6 (consulté le 12 juillet 2015)
- Article dans la Rubrique « Toute l'actualité » : Refonder l'éducation prioritaire. Janvier 2014. http://www.education.gouv.fr/cid76427/refonder-education-prioritaire.html (consulté le 22 juillet 2015)
- Article dans la Rubrique « Toute l'actualité » : La nouvelle répartition académique de l'éducation prioritaire (2014). http://www.education.gouv.fr/cid82342/la-nouvelle-repartition-academique-de-l-education-prioritaire.html (consulté le 21 juillet 2015).
- Article dans la Rubrique « Toute l'actualité » : Rentrée scolaire 2014-2015. http://www.education.gouv.fr/cid81791/rentree-scolaire-2014-2015.html&xtmc=difficultescolaire&xtnp=1&xtcr=5 (consulté le 12 juillet 2015)
- Article dans la Rubrique « Toute l'actualité » : Lancement de la refondation de l'éducation prioritaire : rencontre avec les 102 réseaux REP+ préfigurateurs. Avril 2014. http://www.education.gouv.fr/cid78780/refondation-education-prioritaire-rencontre-avec-les-102-reseaux-rep-prefigurateurs.html (consulté le 20 juillet 2015)
- L'état de l'école 2014 n°24 Octobre 2014. http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat24/95/5/DEPP_EE_2014_357955.pdf (consulté le 3 juillet 2015)
- Note d'Information : La lutte contre le décrochage scolaire. Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire. Novembre 2014. http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html (consulté le 21 juillet 2015).
- Note d'information n°36 novembre 2014 – DEPP : Evaluation et statistiques. Forte baisse du redoublement : un impact positif sur la réussite des élèves.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/18/0/DEPP_NI_2014_36_forte_baisse_redoublement_impact_positif_reussite_eleves_364180.pdf (consulté le 3 juillet 2015)

- Note d'information : L'éducation prioritaire. 2015. http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html#Les_principes_de_la_refondation_de_l_education_prioritaire (consulté le 21 juillet 2015).
- Note d'information n°23 juillet 2015 – DEPP : Evaluation et statistiques. En forte baisse depuis trente ans, le retard à l'entrée en CE2 reste très dépendant du milieu social de l'élève – Comparaison des panels 1978, 1997 et 2011. http://www.education.gouv.fr/cid90484/en-forte-baisse-depuis-trente-ans-le-retard-a-l-entree-en-ce2-reste-tres-dependant-du-milieu-social-de-l-eleve-comparaison-des-panels-1978-1997-et-2011.html&xtmc=redoublement&xtnp=1&xtcr=3 (consulté le 12 juillet 2015)
- Note d'information (2015) : L'école élémentaire. http://www.education.gouv.fr/cid213/l-ecole-elementaire-organisation-programme-et-fonctionnement.html (consulté le 6 août 2015)
- Note d'information (2015) : Les programmes de l'école élémentaire. Présentation des programmes et des horaires à l'école élémentaire. http://www.education.gouv.fr/cid38/presentation-des-programmes-et-des-horaires-a-l-ecole-elementaire.html (consulté le 7 juillet 2015)
- Note d'information sur l'école maternelle en pratique : les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). http://www.education.gouv.fr/cid24444/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased.html (consulté le 22 juillet 2015)

Bibliographie

Abernot, Y., & Ravestein, J. (2009). *Réussir son master en sciences humaines et sociales.* Paris: Dunos.

Alcorta, M. (2009). Pour une école de l'égalité des acquis. Dans Groupe français d'éducation nouvelle, *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard.* La Dispute.

Andrieux, V., Levasseur, J., Penninckx, J., & Robin, I. (2001). A partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques. *Education et formations*(61), pp. 103-109.

Archambault, J., & Harnois, L. (2012). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé: les perceptions des directions d'écoles à propos de leur travail. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 35*(1), pp. 3-21.

Armand, A. (2011). Les questions pédagogiques et curriculaires au cœur de la politique d'éducation prioritaire ? *Revue française de pédagogie*(177), pp. 37-46.

Attali, A., & Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés.* Paris: HCEE.

Ayed, C. B. (2015). *La mixité sociale à l'école : Tensions, enjeux, perspectives.* Armand Colin.

Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres : rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin.* MEN.

Bautier, E. (2008). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école* (éd. 2e). Lyon.

Beaud, S. (2002). *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire.* La découverte.

Benabou, R., Kramarz, F., & Prost, C. (2003). Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992, Document de travail du CREST. *Economie et statistiques*(380), pp. 3-29.

Berzin, C. (2012). Tutorat entre pairs et théorie implicite d'enseignement. *Revue française de pédagogie, 179*(2), pp. 73-82.

Biagioli, N. (2014). Didactique (s): un singulier-pluriel. Réaction aux points de vue développés. *Education & didactique, 8*(1), pp. 45-52.

Bianco, M., & Bressoux, P. (2009). Chapitre 2. Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire: vers un enseignement efficace de la compréhension ? Dans X. Dumay, & V. Dupriez, *L'efficacité dans l'enseignement* (pp. 35-54). De Boeck.

Bouffard, T., Brodeur, M., & Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire.* Rapport de recherche, Université de Montréal.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture. . *Revue française de sociologie*, pp. 325-347.

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales, 30*(1), pp. 3-6.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture.* Paris: Les éditions de Minuit.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C., & Shattock, M. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris: Les éditions de Minuit.

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets écoles et les effets maîtres. *Revue française de pédagogie*(108), pp. 91-137.

Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie, 36*(2), pp. 273-294.

Brinbaum, Y., & Guégnard, C. (2015). *Effets du lieu de résidence en ZUS sur les parcours et le sentiment de discrimination des jeunes issus de l'immigration.*

Brizard, A. (1995). Comparaison des performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP. *Education & formations*(41), pp. 39-42.

Broccolichi, S., & Sinthon, R. (2011). Comment s' articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue française de pédagogie, 175*(2), pp. 15-38.

Brochet, A. (2013). Le chercheur intervenant pour le développement durable: le DD au secours de la recherche-intervention (et vice versa). *La recherche en SHS sur la durabilité : Pourquoi ? Comment ? Pour qui ?* 4-5 avril 2013, Quimper.

Brock, C., Migeon, M., & Vialla, A. (2001). Les personnels de l'éducation prioritaire à la rentrée 1999. *Education et formations*(61), pp. 67-73.

Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques, 9*(3), pp. 309-336.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques.* Grenoble: La Pensée Sauvage.

Brousseau, G. (2009). *Le cas de Gaël revisité (1999-2009).*

Brousseau, G. (2012). Des dispositifs piagétiens ... aux situations didactiques. *Education & didactique, 6*(2), pp. 103-129.

Bulterman-Bos, J. A. (2008). Will a clinical approach make education research more relevant for practice? *Educational Researcher, 37*(7), pp. 412-420.

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: contradiction et cohérence. *Revue française de pédagogie*, pp. 41-52.

Butori, R., & Parguel, B. (2010). Les biais de réponse-Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur. *AFM*.

Caille, J. P., & Rosenwald, F. (2006). Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution. *France, portrait social*, pp. 115-137.

Caroff, X. (2003). L'identification des enfants à haut niveau intellectuel : quelles perspectives pour l'approche psychométrique ? Dans J. Lautrey, *L'état de la recherche sur les enfants dits "surdoués"*.

Castets-Fontaine, B. (2011). La randonnée vertueuse d'élèves de Grandes écoles issus de «milieux populaires». *L'orientation scolaire et professionnelle, 40*(1), pp. 2-15.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie.* Paris: Economica.

Charlot, B. (1998). Quelle relance pour les ZEP ? *Actes des Assises nationales des ZEP*.

Charlot, B. (2001). *Les jeunes et le Savoir.* Economica.

Charlot, B., & Rochex, J. Y. (1996). L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et politiques*(35), pp. 137-151.

Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs.* Paris: A. Colin.

Chauveau, G. (2001). La réussite scolaire dans les ZEP. *Education et formations*(61), pp. 147-151.

Chauveau, G. (2011). *Comment réussir en ZEP : Vers des zones d'excellence pédagogique.* Retz.

Cherkaoui, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire.* Paris: PUF.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique* . Grenoble: La pensée sauvage.

Chevallard, Y. (2014). Des didactiques des disciplines scolaires à la didactique comme science anthropologique. *Education & didactique, 8*(1), pp. 35-43.

Choi, H. (2011). Le capital culturel et la communauté virtuelle. *Sociétés*(114), pp. 165-176.

Coleman, J. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review, 38*(1), pp. 7-22.

Cornu, L. (2011). Le plaisir et l'ennui à l'école. *Revue internationale d'éducation*(57), pp. 39-50.

Cour des comptes. (2010). *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves.* Rapport PA, 56207.

Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de pédagogie*, pp. 67-94.

Crowne, D., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology, 24*(4), pp. 349-354.

Cuculou, S. (2012). *Les enseignants du premier degré face à la politique de la performance.* Notes du CREN n°12, Nantes.

Davaillon, A., & Nauze-Fichet, E. (2004). Les trajectoires scolaires des enfants "pauvres". *Education et formations*(70), pp. 41-63.

Daverne, C. (2009). Des trajectoires intergénérationnelles atypiques. Pourquoi «être bien né» ne suffit pas ? *L'orientation scolaire et professionnelle, 38*(3), pp. 307-323.

Daverne, C., & Dutercq, Y. (2013). *Les bons élèves: expériences et cadres de formation.* PUF.

Davezies, L. (2005). Influence des caractéristiques du groupe des pairs sur la scolarité élémentaire. *Education et formations*(72), pp. 171-199.

Davin-Chnane, F. (2004). Le français langue seconde (FLS) en France : appel à "l'interdidacticité". *ELA. Etudes de linguistique appliquée*(1), pp. 67-77.

Davin-Chnane, F., & Faïta, D. (2003). Enseigner En français et enseigner Le français en ZEP. *Recherche & Formation*(44), pp. 93-110.

De Gaulejac, V. (2015). Transfuge, quelle honte est la tienne ? *Cahiers Pédagogiques, 70*(520), pp. 14-16.

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*(3), pp. 28-43.

Deauvieau, J. (2005). Le monde enseignant. Dans J. P. Terrail (Ed.), *L'école en France : crise, pratiques, perspectives.* La Dispute.

Deauvieau, J., & Terrail, J. P. (2005). Les pratiques d'enseignement. Dans J. P. Terrail (Ed.), *L'école en France : crise, pratiques, perspectives.* La Dispute.

Debarbieux, E. (2006). *La violence à l'école, entre exagération et méconnaissance.* Rapport OND 2006.

Debarbieux, E., & Montoya, Y. (2011). Victimations et harcèlements en France: Le cas de l'école élémentaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 53*(1), pp. 9-17.

DeBlois, L., & Larivière, A. (2012). Une analyse du contrat didactique pour interpréter les comportements des élèves au primaire. *Actes du colloque de l'Espace Mathématiques Francophone 2012.*

Delahaye, J.-P. (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous.* Rapport à madame la ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Delaubier, J. P. (2002). *La scolarisation des élèves "intellectuellement précoces".* Rapport à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale.

Delquadri, J., Greenwood, C. R., Whorton, D., Carta, J. J., & Hall, R. V. (1986). Classwide peer tutoring. *Exceptional children*(52), pp. 535-542.

Demeuse, M., & Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité ? Dans M. Demeuse, A. Baye, M. H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul, *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 150-170). De Boeck Université.

Demeuse, M., & Monseur, C. (1999). Analyse critique des indicateurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique. *Mesure et Evaluation en Education, 22*, pp. 97-127.

Desombre, C., Delelis, G., Antoine, L., Lachal, M., Gaillet, F., & Urban, E. (2011). Comment des parents d'élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaires. *Revue française de pédagogie, 173*(4), pp. 5-18.

Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétout, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale.* Seuil.

Dumay, X. (2009). Chapitre 4. Que sait-on de l'efficacité des écoles?. *Pédagogies en développement*, pp. 73-88.

Dumay, X., & Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre.* Université de Belgique: Edition de Boeck.

Duong, L., & Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton, 38*(2), pp. 73-105.

Duplessis, P. (2007). L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques: épistémologique, psychologique et praxéologique. *Séminaire du groupe de recherche Didactique et Culture Informationnelle : de quoi parlons-nous.*

Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 23*(2), pp. 321-337.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes.*

Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte: les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*(2), pp. 182-206.

Duru-Bellat, M., & Piquée, C. (2004). La mixité sociale : au-delà des principes, quels effets sur les élèves au niveau de l'école primaire ? *7ème biennale de l'éducation et de la formation organisée par l'INRP et l'APRIEF*. Lyon.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership, 37*(1), pp. 15-24.

Erre, B. (2003). L'ordinateur, outil d'apprentissage ? Récupéré sur https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00001345/document

Espinosa, G. (2001). Elèves en réussite et élèves en difficulté scolaire : deux façons de vivre son rapport à l' "objet scolaire" ? *Communication présentée au IVe Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et Formation AECSE.* Lille.

Esquieu, N. (2008). Comparaisons internationales. Les enseignants français : une identité particulière en Europe. *Education & formations*(78).

Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et société, 30*(1), pp. 41-65.

Eymard, , C., Thuilier, O., & Vial, M. (2011). *Le travail de fin d'études: s' initier à la recherche en soins infirmiers.* Lamarre.

Ferrier, J. (1998). *Améliorer l'efficacité de l'école primaire : rapport remis à Mme La ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire.* Paris: MEN.

Feyfant, A. (2011, Sept). Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages. *Dossier d'actualité veille et analyses*(65).

Feyfant, A. (2012). Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). *Dossier d'actualité veille et analyses*(80).

Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire ? *Note de Veille de l'IFÉ*.

Finkelsztein, D., & Ducros, P. (1989). Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : l'enseignement par élèves-tuteurs. *Revue française de pédagogie*(88), pp. 15-26.

Freinet, C. (1964). Les invariants pédagogiques. *Bibliothèque de l'école moderne*(25).

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Svenson, E., Yen, L., Thompson, A., & McMaster, K. L. (2001). *Peer-assisted learning strategies: First grade reading.* Nashville, TN: Vanderbilt University.

Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born , M., & Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire: élèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation, 30*(3), pp. 465-486.

Gatto, F., & Ravestein, J. (2008). *Le mémoire: Penser, écrire, soutenir, réussir.* Montpellier: Sauramps médical.

Gaudreau, N. (2011). Les comportements difficiles en classe: pistes de solutions pour mieux former les enseignants en exercice et favoriser la réussite des élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 53*(1), pp. 115-127.

Genoud, P. A. (2008). Pour une meilleure compréhension de l'estime de soi: liens entre la perception de soi et les indicateurs sociométriques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 11*(1), pp. 35-47.

Girouard-Gagné, M., & Paré, M. (2015). Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité: une question de compétence en gestion de classe ? *CJNSE/RCJCE, 999*(999).

Glasman, D. (1998). Conclusion des travaux du Comité de pilotage de relance en ZEP. *Actes des Assises nationales des ZEP*.

Goujon, C., Boilevin, J. M., Gueudet, G., & Sensevy, G. (2015). Travail conjoint entre un médiateur scientifique, un professeur des écoles et ses élèves. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*(2), pp. 58-73.

Guichard, D. (2009). Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*(27), pp. 19-35.

Guillaume, F. R. (1998). *Travailler en ZEP*. Note d'information n°98-16.

Guillaume, F. R. (2001). Enseigner en ZEP : est-ce encore le même métier ? *Education et formations*(61), pp. 75-82.

Guyomar, A. (2010). Insertion d'un dispositif basé sur les TICE : une vision systémique. *7ème colloque Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.*

Henri-Panabière, G. (2008). Des inégalités en milieux scolairement dotés. *Actes du Colloque CENS & CREN, Ce que l'école fait aux individus*, (pp. 1-14).

Henri-Panabière, G. (2010). *Des "héritiers" en échec scolaire.* La Dispute.

Hérin, R. (2000). Les inégalités territoriales de la formation en France. Dans S. Johsua, J. P. Terrail, R. Hérin, B. Charlot, J. Fijalkow, & E. Bautier, *Où va l'école française ? Défendre et transformer l'école pour tous.* SEDRAP Université.

Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2012). Relations sociales entre pairs à l'adolescence et risque de désinvestissement scolaire. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 60*(2), pp. 87-93.

Heurdier, L. (2008). *Vingt ans de politique d'éducation prioritaire dans trois départements français.* Doctorat en Sciences de l'éducation , Université René Descartes-Paris V.

Issehnane, S., & Sari, F. (2013). Effets contextuels et effets de pairs. Quelles conséquences sur la réussite scolaire ? *Revue économique, 64*, pp. 775-804.

Jambaqué, I. (2003). Contribution de la neuropsychologie développementale. Dans J. Lautrey, *L'état de la recherche sur les enfants dits "surdoués".*

Jendoubi, V., Jaunin, A., & Jagasia, N. (2013). *Le saut de classe à l'école primaire genevoise.*

Jendoubi, V., Jaunin, A., & Jagasia, N. (2014). *Le saut de classe à l'école primaire genevoise.* Genève: SRED.

Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of educational psychology, 92*(2).

Kahn, P. (2006). Réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante. *Recherche et formation*(52), pp. 105-116.

Kaluszynski, M., & Froment, J. C. (2000). *Pratiques et politiques de gestion de la violence à l'école primaire.*

Kannapel, P. J., Clements, S. K., Taylor, D., & Hibpshman, T. (2005). *Inside the black box of high-performing high-poverty schools.* Report, Prichard Committee for Academic Excellence.

Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(2), pp. 265-289.

Kherroubi, M., & Rochex, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie, 146*(1), pp. 115-190.

Kohout-Diaz, M. (2011). Prendre soin des élèves pour prévenir les violences à l'école: des ressources ignorées. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 53*(1), pp. 129-138.

Ladage, C., & Ravestein, J. (2013). Internet et enseignants : entre contrastes et clivages. Enquête auprès d'enseignants du secondaire. *Revue STICEF*(20).

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires.*

Lahire, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *Ville-Education-Intégration.*

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir.* Rennes: PUR.

Laparra, M. (2012). Les ZEP, miroir grossissant des évolutions et contradictions du système éducatif français. *Revue française de pédagogie*(177), pp. 47-60.

Laplante, D. (2012). *La qualité de la relation entre les enseignants et les élèves du primaire ayant un trouble de comportement : association avec la performance scolaire et les difficultés comportementales actuelles et ultérieures.* Mémoire présenté dans le cadre du programme de Maîtrise en psychoéducation en vue de l'obtention du grande Maître ès Sciences, Sherbrooke.

Laurens, J. (1992). *1 sur 500: la réussite scolaire en milieu populaire.* Presses Universitaire du Miral.

Lautrey, J. (2003). *L'état de la recherche sur les enfants dits "surdoués".*

Laval, C. (2005). Compétition sociale et marché scolaire. Dans J. P. Terrail (Ed.), *L'école en France : crise, pratiques, perspectives.* La Dispute.

Laval, C. (2009). Division sociale et nouveau modèle éducatif français. Dans Groupe français d'éducation nouvelle, *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard.* La Dispute.

Le Donné, N., & Rocher, T. (2010). Une meilleure mesure du contexte socio-éducatif des élèves et des écoles. *Education & formations*(79), pp. 103-115.

Lelièvre, C., & Lec, F. (2011). Violences à l'école…. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 53*(1), pp. 19-28.

Lemaire, S. (2000). *Les facteurs de réussite dans les premières années d'enseignement supérieur (DEUG, DUT, BTS).* Note d'information 00-25.

Lemaire, S. (2008). *Disparités d'accès et parcours en classes préparatoires.* Note d'information 08-16.

Lemaire, S. (2012). *Les bacheliers S : des poursuites d'études de plus en plus dispersées.* Note d'information 12-10.

Leroy-Audouin, C. (1995). La transition école maternelle-école élémentaire pour les enfants "en avance" : du passage anticipé en cours préparatoire au cycle des apprentissages fondamentaux. *Enfance, 48*(1), pp. 3-24.

Leutenegger, F., & Quilio, S. (2013). Hétérogénéité et attentes différentielles. Une approche de didactique comparée. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 35*(1), pp. 147-165.

Ligozat, F., Coquidé, M., Marlot, C., Verscheure, I., & Sensevy, G. (2014). Didactiques et/ou didactique. Poursuivre le travail de problématisation. *Education & didactique, 8*(1), pp. 101-116.

Lorcerie, F. (2015). Gare aux catégories ! *Cahiers pédagogiques, 70*(520), pp. 21-22.

Loredo, J. P. (2011). *L'implication des associations dans les politiques publiques de développement rural: la résonance territoriale des mondes associatifs.* Doctoral dissertation, Université Toulouse le Miral-Toulouse II.

Losego, P. (2014). Rapprocher la sociologie et les didactiques. *Revue française de pédagogie*(188), pp. 5-12.

Magain, D. (2006). Discrimination positive: un bilan des expériences américaines et européennes. *Revue française d'économie, 21*(2), 147-193.

Mainardi, M. (2014). En deçà de la zone proximale de développement (ZPD): l'apport de la «défectologie moderne» aux pédagogies scolaires. *Italian journal of special education for inclusion, 1*(2), pp. 29-37.

Margolinas, C. (1998). Le milieu et le contrat, concepts pour la construction et l'analyse de situations d'enseignement. *Actes de l'Université d'Ete*, (pp. 3-16). La Rochelle.

Masse, M. (2014). La professionnalisation : un mouvement spiralaire ? Regards croisés d'un professionnel-chercheur. *¿ Interrogations ?*(19). Consulté le 12 août, 2015, sur http://www.revue-interrogations.org/La-professionnalisation-un

Meirieu, P. (2008). Le pari de l'éducabilité. *ENPJJ.* Roubaix. Récupéré sur http://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf

MEN. (1998). Relance de l'éducation prioritaire : mise en place des réseaux d'éducation prioritaire et des contrats de réussite. Circulaire n°98-145 du 10 juillet 1998. *Bulletin officiel de l'Education nationale*(29).

MEN. (1999). Relance de l'éducation prioritaire. Elaboration, pilotage et accompagnement des contrats de réussite des réseaux d'éducation prioritaire. Circulaire n°99-007 du 20 janvier 1999. *Bulletin officiel de l'Education nationale*(4).

MEN. (2000). Les pôles d'excellence scolaire dans les ZEP et les réseaux d'éducation prioritaire. Circulaire n°2000-008 du 8 février 2000. *Bulletin officiel de l'Education nationale*(8).

MEN. (2003). Education prioritaire : des objectifs et des méthodes pour lutter contre la fracture scolaire et éloborer les contrats de réussite scolaire. Circulaire n°2003-133 du 1er septembre 2003. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*(33).

MEN. (2005). Mise en oeuvre de la loi d'orientation. Dispositif d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école. Circulaire n°2005-1014 du 25 août 2005. *Bulletin officiel de l'Education nationale*.

MEN. (2010). Internats d'excellence et développement des internats scolaires ». Circulaire n°2010-099 du 8 juillet 2010. *Bulletin officiel de l'Education Nationale*(29).

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M. L., & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, pp. 5-16.

Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, pp. 41-64.

Meuret, D., & Lambert, M. (2012). La dégradation de l'équité de l'école française dans les années 2000. *Revue française de pédagogie*(4), pp. 85-100.

Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*, pp. 47-63.

Missaoui, H. (2011). Alliances et réseaux de parenté de Gitans en Catalogne. *REDES, 20*(11b). Récupéré sur http://revista-redes.rediris.es

Moisan, C. (1998). Résultats des enquêtes et des forums académiques. *Actes des Assises nationales des ZEP*.

Moisan, C. (2001). Les ZEP : bientôt vingt ans. *Education & formations*(61), pp. 13-22.

Moisan, C., & Simon, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire.* INRP.

Monnier, N., & Amade-Escot, C. (2009). L'activité didactique empêchée: outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue française de pédagogie, 168*(3), pp. 59-73.

Monseur, C., & Demeuse, M. (2001). Gérer l'hétérogénéité des élèves. Méthode de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, 7*(8), pp. 25-52.

Monso, O. (2014). L'effet d'une réduction de la taille des classes sur la réussite scolaire en France: développements récents. *Education & formations*(85), pp. 47-61.

Monteil, J.-M., & Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble: PUG.

Montuori, C. (2006). Apprendre à savoir ou savoir apprendre : l'usage des outils informatiques serait-il un incubateur d'autonomie ? *Mélanges CRAPEL*(28), pp. 29-46.

Ould Ferhat, L., & Poullaouec, T. (2005). Le diplôme, arme des faibles ? Dans J. P. Terrail (Ed.), *L'école en France : crise, pratiques, perspectives.* La Dispute.

Ould Ferhat, L., & Terrail, J. P. (2005). Mobilisations et démobilisations. Dans J. P. Terrail (Ed.), *L'école en France : crise, pratiques, perspectives.* La Dispute.

Pelay, N. (2011). *Jeu et apprentissages mathématiques : élaboration du concept de contrat didactique et ludique en contexte d'animation scientifique.* Doctoral dissertation, Université Claude Bernard-Lyon I.

Périer, P. (2015). Le partenariat avec les parents: paradoxes et inégalités. *Cahiers pédagogiques, 70*(520), pp. 43-45.

Peugny, C. (2015). L'école de la République, une mère injuste. *Cahiers Pédagogiques, 70*(250), pp. 19-21.

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*(33), pp. 444-458.

Piketty, T., & Valdenaire, M. (2006). L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français: estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995. *Les dossiers de l'enseignement scolaire*(173).

Piquée, C. (2005). La mixité sociale à l'école primaire : incidences sur l'expérience et la réussite scolaire des élèves. *Revue française de pédagogie*(151), pp. 75-89.

Pirone, F., & Rayou, P. (2012). Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie, 179*(2), pp. 49-62.

Potvin, M. C., Dion, E., Brodeur, M., & Borri-Anadon, C. (2012). Utiliser le tutorat par les pairs pour favoriser l'apprentissage de la lecture en milieu défavorisé. Une pré-expérimentation avec examen des caractéristiques des non-répondants. *Canadian Journal of Education, 35*(2), pp. 285-302.

Potvin, P., & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, pp. 132-149.

Poullaouec, T., & Terrail, J. P. (2005). Formes et permanence de l'inégalité des chances. Dans J. P. Terrail (Ed.), *L'école en France : crise, pratiques, perspectives.*

Quéméneur, J. (1998). Apprendre l'autonomie, apprendre en autonomie: quatre années de pratique en langues vivantes avec" SPEAKER". *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 1*(2).

Ratinaud, P., & Déjean, S. (2009). *IRaMuTeQ : implémentation de la méthode ALCESTE d'analyse de texte dans un logiciel libre.* Récupéré sur http://repere.no-ip.org/Members/pratinaud/mes-documents/articles-et-presentations/presentation_mashs2009.pdf

Ravestein, J. (1999). *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique.* De Boeck Supérieur.

Ravestein, J. (2007). *Contribution à une anthropologie didactique des TICE.* Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Education, Aix-Marseille Université.

Ravestein, J., & Ladage, C. (2015). Ordinateurs et Internet à l'école élémentaire française. *Education & didactique, 8*(3), pp. 9-21.

Rayou, P. (2014). Regard complémentaire–Sociologie et didactique. Vers un espace commun de problématisation. *Education & didactique, 8*(1), pp. 91-100.

Rayou, P. (2015). L'école doit construire aussi le pouvoir d'apprendre. *Cahiers Pédagogiques, 70*(520), pp. 49-50.

Rayou, P., & Bautier, E. (2009). *Les inégalités d'apprentissage* (éd. 2e). Paris: PUF.

Rayou, P., & Glasman, D. (2012). *L'internat, un moteur pour la réussite scolaire ? Les internats d'excellence, entre tradition et nouveau défi éducatif.* Synthèse du rapport de recherche réalisé avec le soutien de l'ACSE.

Rayou, P., & Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie*(188), pp. 23-38.

Reinert, M. (2002). *Alceste: un logiciel d'aide pour l'analyse de discours.* Notice simplifiée de la version de base commune aux versions, 4.

Resweber, J. P. (2015). *Au carrefour des théories et des pratiques* (éd. Que sais-je ?). Paris: Presses Universitaires de France.

Reuter, Y. (2014). Didactiques et disciplines: une relation structurelle. *Education & didactique, 8*(1), pp. 53-64.

Robert, B. (2009). *Les politiques d'éducation prioritaire : les défis de la réforme.* Presses universitaires de France.

Rochex, J. Y. (1995). *Entre activité et subjectivité : le sens de l'expérience scolaire.* Paris: PUF.

Rochex, J. Y. (2006). Politique ZEP et démocratisation du système éducatif. Un bilan pour le moins décevant. *Les temps modernes*(637-638), pp. 219-257.

Rochex, J. Y. (2012). La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ? *Revue française de pédagogie*(177), pp. 5-10.

Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational leadership, 43*(7), pp. 60-69.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review, 3*(1), pp. 16-20.

Saint-Martin (de), C. (2013). Implication et surimplication du praticien-chercheur. *Fractal: Revista de Psicologia, 25*(3), pp. 461-474.

Saint-Martin (de), C., Pilotti, A., & Valentim, S. (2014, décembre). La réflexicité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité. *¿ Interrogations ?*(19). Consulté le 12 août, 2015, sur http://www.revue-interrogations.org/La-reflexivite-chez-le-Doctorant

Schneuwly, B. (2014). Didactique: construction d'un champ disciplinaire. *Education & didactique, 8*(1), pp. 13-22.

Schubauer, M. L., Leutenegger, F., Ligozat, F., & Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves: les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. Dans G. Sensevy, & A. Mercier, *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Schwartz, B. (1981). L'informatique et l'éducation, rapport à la CEE. *La documentation française*.

Sensevy, G. (1994). La posture de chercheur-praticien : sa nécessité, ses effets. *Actes du congrès AFIRSE 1994.* Aix-en-Provence.

Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? *Recherche et formation*(57), pp. 39-50.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique.* Bruxelles: De Boeck.

Serre, D. (2012). Le capital culturel dans tous ses états. *Actes de la recherche en sciences sociales*(191-192), pp. 4-13.

Siroux, J. L. (2012). *La fabrication des élites : langage et socialisation scolaire.* L'Harmattan.

Snyders, G. (1976). *Ecole, classe et lutte des classes.* Puf.

Suchaut, B. (2004). Les différences et les inégalités de réussite à l'école primaire : enseignements, portée et utilité des résultats de la recherche en éducation. *Communication à la 4e Université d'automne du SNUIPP.* La Londe-les-Maures.

Taisson-Perdicakis, C. (2015). La matérialité: une ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture. *Education & didactique, 8*(2), pp. 125-138.

Tazouti, Y. (2002). *Education familiale et performances scolaires des enfants de milieu populaire.* Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en psychologie.

Terrail, J. P. (2004). *Ecole, l'enjeu démocratique.* La Dispute.

Terrail, J. P. (2005). Ecole unique, école commune. Dans J. P. Terrail (Ed.), *L'école en France : crise, pratiques, perspectives.* La Dispute.

Terrail, J. P. (2005). Les transformations de l'institution scolaire. Dans J. P. Terrail (Ed.), *L'école en France : crise, pratiques, perspectives.* La Dispute.

Terrail, J. P. (2009). *De l'oralité: essai sur l'égalité des intelligences.*

Thélot, C. (2004). Pour la réussite de tous les élèves. *Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école.* Paris: La Documentation Française.

Vannetzel, L. (2011). L'enfant à la découverte du monde. Le psychologue à la découverte de Piaget. *Contraste, 34*(1), pp. 55-71.

Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University press.

Vygotsky, L. S., Hanfmann, E., & Vakar, G. (2012). *Thought and language.* MIT press.

Table des illustrations

Figure 1 : Comparaison des résultats en mathématiques et en français d'une classe de CE1 avec les résultats nationaux lors des évaluations nationales de fin de CE1. 27
Figure 2 : Schématisation de l'étude exploratoire avec les deux modalités 29
Figure 3 : Temps réalisés par les quatre élèves lors des deux modalités 29
Figure 4 : Temps réalisés par les quatre élèves lors des deux modalités 30
Figure 5 : Scores obtenus par les élèves lors des deux modalités 30
Figure 6 : Scores obtenus par les élèves lors des deux modalités sur les trente opérations faites 31
Figure 7 : Tableau récapitulatif des données de toute la classe 32
Figure 8 : Comparaison du temps mis par les élèves entre les deux modalités 32
Figure 9 : Tableau mesurant l'écart de temps entre les deux modalités 33
Figure 10 : Comparaison du nombre d'opérations réalisées en fonction de la modalité 34
Figure 11 : Comparaison du score obtenu en fonction de la modalité 34
Figure 12 : Ecart entre les scores obtenus lors des deux modalités 35
Figure 13 : Temps d'interaction des élèves sur une activité en autonomie..... 36
Figure 14 : Pourcentage de temps d'interaction en fonction du temps total de l'activité 37
Figure 15 : Graphique présent dans l'étude de Erre, « l'ordinateur, outil d'apprentissage ? »39
Figure 16: Indice social 51
Figure 17 : Répartition des élèves de leur classe selon le niveau perçu par les enseignants (en %) 66
Figure 18 : Le système didactique..... 84
Figure 19 : L'élève est en interaction avec le milieu 85
Figure 20 : Le milieu agit sur le sujet..... 85
Figure 21 : L'enseignant agit sur la relation élève-milieu 85
Figure 22 : Date où les enseignants ont répondu au questionnaire. 95
Figure 23 : Récapitulatif des choix des enseignants sur les critères de définition d'un EGRS 108
Figure 24 : Relation avis passage anticipé/Présence d'EGRS dans la classe..... 113
Figure 25 : Evolution du nombre moyen d'élèves par classe de 1980 à 2013 157
Figure 26 : Evolution du nombre moyen d'élèves par classe dans les écoles élémentaires ... 157
Figure 27 : Relation genre/faire des groupes de niveaux 162
Figure 28 : Relation type de poste / groupes de niveaux 163

Figure 29 : Relation ancienneté dans le métier / adapter la progression sur ceux qui ne suivent pas 163
Figure 30 : Relation ancienneté dans le métier/annuler une séance au profit des mathématiques et du français 164
Figure 31 : Relation niveau de la classe/faire des groupes de niveaux 164
Figure 32 : Relation niveaux de classe/faire des groupes de niveaux 165
Figure 33 : Relation niveaux de classe/avoir des objectifs différents 165
Figure 34 : Relation ancienneté sur un niveau/ne pas finir la séance 165
Figure 35 : Relation genre/avoir des objectifs différents 169
Figure 36 : Relation âge/ne pas finir la séance prévue 169
Figure 37 : Relation niveaux de classe/Ne pas faire une séance au profit des mathématiques et du français 170
Figure 38 : Relation genre/exclusion de la classe 175
Figure 39 : Relation genre/privation séance « plaisante » 175
Figure 40 : Relation genre/dialogue 175
Figure 41 : Relation genre/récompense positive 176
Figure 42 : Relation ancienneté dans le métier/privation d'une partie de la récréation 176
Figure 43 : Relation niveau de la classe/privation d'une séance plaisante 177
Figure 44 : Relation niveaux de classe/privation d'une séance plaisante 177
Figure 45 : Relation niveaux de classe/récompense positive 178
Figure 46 : Relation proposition passage anticipé/adapter la progression sur le rythme de ceux qui ne suivent pas 204
Figure 47 : Relation proposition passage anticipé/revoir à la baisse les objectifs de la séance 204
Figure 48 : Relation proposition passage anticipé / ne pas faire une séance au profit des mathématiques et du français. 205
Figure 49 : Relation genre/devoirs supplémentaires à la maison 239
Figure 50 : Relation type de poste / échange avec le psychologue scolaire 239
Figure 51 : Relation type de poste / échange avec les familles 239
Figure 52 : Relation niveau de la classe/activités décrochées ciblées sur le français et les mathématiques 241
Figure 53 : Relation niveau de la classe/activités décrochées ciblées sur des matières culturelles et d'ouverture sur le monde 241
Figure 54 : Relation niveau de la classe/inclusion 242

Figure 55 : Relation niveaux de classe/passage anticipé d'élèves 242
Figure 56 : Relation ancienneté sur un niveau/inclusion d'élèves 243
Figure 57 : Relation ancienneté sur un niveau/exercices du niveau supérieur..... 243
Figure 58 : Relation proposition passage anticipé / inclusion des élèves 244
Figure 59 : Relation proposition passage anticipé / plus d'exercices que les autres..... 244
Figure 60 : Relation accord passage anticipé / pour ou contre le passage anticipé..... 244
Figure 61 : Relation avis passage anticipé/Présence d'EGRS dans la classe..... 245
Figure 62: Relation avis passage anticipé/inclusion élèves 245
Figure 63 : Relation avis passage anticipé/exercices du niveau supérieur..... 245
Figure 64 : Relation avis passage anticipé/examen par un psychologue scolaire 245
Figure 65 : Relation avis passage anticipé/discussion avec les parents 246
Figure 66 : Relation présence EGRS / groupes de niveaux 264
Figure 67 : Relation présence EGRS / ne pas finir la séance prévue 264
Figure 68 : Relation présence EGRS / punitions collectives 264
Figure 69 : Relation présence EGRS depuis que l'on est dans l'établissement / Revoir à la baisse les objectifs de la séance 266
Figure 70 : Relation présence EGRS depuis que l'on est dans l'établissement / Arrêt de la séance en cours 266
Figure 71 : Relation nombre d'EGRS / groupes de niveaux..... 267
Figure 72 : Relation nombre d'EGRS / inclusion 268
Figure 73 : Relation nombre d'EGRS / activités ciblées sur les apports culturels et d'ouverture sur le monde 268

Index des auteurs

Abernot, Y., 15, 41, 76, 103, 310
Alcorta, M., 80, 84, 310
Amade-Escot, C., 201, 319
Andrieux, V., 17, 23, 55, 56, 68, 69, 110, 111, 192, 219, 291, 310
Antoine, L., 314
Archambault, J., 57, 98, 152, 166, 310
Armand, A., 144, 158, 163, 175, 176, 201, 202, 310
Attali, A., 60, 167, 181, 212, 259, 265, 310
Ayed, C. B., 146, 153, 310
Bancel, D., 43, 294, 310
Bautier, E., 67, 80, 127, 131, 137, 142, 191, 192, 220, 288, 299, 310, 312, 316, 320
Baye, A., 50, 264, 313
Beaud, S., 43, 310
Benabou, R., 64, 310
Berzin, C., 228, 310
Biagioli, N., 86, 310
Bianco, M., 264, 267, 310
Boilevin, J. M., 315
Born, M., 59, 315
Borri-Anadon, C., 228, 320
Bouffard, T., 60, 228, 262, 266, 310
Bourdieu, P., 79, 80, 81, 83, 93, 108, 123, 141, 151, 298, 310, 311
Bressoux, P., 60, 167, 181, 212, 221, 259, 264, 265, 267, 268, 288, 295, 310, 311
Brinbaum, Y., 145, 152, 311
Brizard, A., 55, 68, 219, 257, 311
Broccolichi, S., 74, 311
Brochet, A., 21, 23, 311
Brock, C., 101, 262, 311
Brodeur, M., 60, 228, 310, 320
Brousseau, G., 37, 38, 40, 88, 89, 90, 91, 284, 311
Buidin, G., 59, 315
Bulterman-Bos, J. A., 23, 311
Butlen, D., 56, 59, 98, 168, 174, 175, 176, 189, 190, 191, 192, 202, 207, 220, 257, 263, 275, 276, 292, 300, 311
Butori, R., 297, 311
Caille, J. P., 80, 128, 152, 311
Caroff, X., 109, 312
Carta, J. J., 231, 313
Castets-Fontaine, B., 9, 11, 66, 67, 138, 291, 301, 302, 312
Charlot, B., 23, 67, 82, 83, 84, 112, 122, 123, 127, 128, 129, 130, 131, 136, 137, 138, 152, 163, 167, 182, 192, 193, 200, 201, 218, 219, 220, 266, 268, 298, 299, 312, 316
Chauveau, G., 56, 57, 98, 129, 130, 131, 146, 151, 170, 174, 181, 192, 195, 262, 265, 267, 268, 271, 291, 299, 312
Cherkaoui, M., 128, 152, 219, 312
Chevallard, Y., 86, 87, 284, 312
Choi, H., 81, 312
Clements, S. K., 316
Coleman, J., 264, 312
Coquidé, M., 318
Cornu, L., 226, 312
Crahay, M., 312
Crowne, D., 297, 312
Cuculou, S., 263, 292, 312
Davaillon, A., 129, 138, 144, 299, 312
Daverne, C., 17, 66, 67, 68, 74, 75, 110, 221, 313
Davezies, L., 193, 195, 220, 264, 313
Davin-Chnane, F., 53, 143, 313
De Gaulejac, V., 75, 313
De Lavergne, C., 22, 23, 313
Deauvieau, J., 191, 208, 211, 288, 313
Debarbieux, E., 59, 61, 62, 189, 190, 313
DeBlois, L., 37, 91, 313
Déjean, S., 102, 320
Delahaye, J.-P., 101, 138, 145, 146, 151, 152, 158, 246, 299, 313
Delaubier, J. P., 108, 109, 313
Delelis, G., 314
Delquadri, J., 231, 313
Demeuse, M., 9, 50, 69, 167, 264, 313, 319
Desombre, C., 181, 204, 208, 314
Dion, E., 228, 320
Ducros, P., 228, 230, 231, 315
Dumay, X., 262, 264, 268, 310, 314
Duong, L., 36, 39, 40, 193, 194, 195, 207, 217, 314
Duplessis, P., 88, 314
Dupriez, V., 264, 268, 310, 314

Duru-Bellat, M., 17, 58, 60, 71, 98, 110, 146, 147, 154, 166, 167, 168, 175, 180, 182, 189, 200, 208, 215, 227, 262, 263, 264, 265, 267, 269, 270, 275, 285, 288, 291, 293, 295, 314
Dutercq, Y., 17, 66, 68, 74, 75, 110, 221, 313
Edmonds, R., 265, 314
Erre, B., 39, 314, 323
Espinosa, G., 83, 123, 137, 193, 204, 265, 266, 314
Esquieu, N., 57, 163, 174, 175, 189, 314
Esterle-Hedibel, M., 58, 128, 181, 208, 314
Eymard, C., 25, 41, 314
Faïta, D., 53, 143, 313
Ferrier, J., 141, 231, 284, 315
Feyfant, A., 127, 128, 129, 130, 195, 220, 262, 264, 265, 268, 315
Finkelsztein, D., 228, 230, 231, 315
Fluckiger, A., 321
Freinet, C., 79, 315
Froment, J. C., 57, 61, 62, 63, 170, 189, 316
Fuchs, D., 231, 315
Fuchs, L. S., 231, 315
Gaillet, F., 314
Galand, B., 59, 60, 62, 315
Gatto, F., 15, 25, 41, 315
Gaudreau, N., 59, 60, 166, 189, 190, 206, 315
Genoud, P. A., 40, 193, 194, 195, 315
Girouard-Gagné, M., 204, 205, 223, 291, 315
Glasman, D., 70, 73, 192, 200, 262, 315, 321
Goujon, C., 91, 315
Graham, S., 316
Greenwood, C. R., 231, 313
Guégnard, C., 145, 152, 311
Gueudet, G., 315
Guichard, D., 228, 230, 231, 315
Guillaume, F.-R., 57, 59, 61, 98, 110, 129, 130, 131, 144, 158, 163, 165, 166, 167, 191, 202, 212, 227, 299, 300, 315
Guyomar, A., 39, 316
Hall, R. V., 231, 313
Hanfmann, E., 168, 322
Harnois, L., 57, 98, 152, 166, 310
Henri-Panabière, G., 67, 69, 316
Hérin, R., 73, 316
Hernandez, L., 195, 217, 316
Heurdier, L., 129, 131, 163, 299, 316
Hibpshman, T., 316
Huguet, P., 193, 195, 267, 288, 319
Issehnane, S., 136, 145, 146, 151, 152, 155, 193, 207, 216, 289, 299, 316
Jagasia, N., 231, 316
Jambaqué, I., 109, 316
Jaunin, A., 231, 316
Jendoubi, V., 123, 124, 138, 217, 231, 245, 246, 316
Juvonen, J., 316
Kahn, P., 290, 316
Kaluszynski, M., 57, 61, 62, 63, 170, 189, 316
Kannapel, P. J., 69, 111, 137, 152, 166, 316
Kanouté, F., 36, 39, 40, 127, 129, 136, 138, 151, 193, 195, 207, 217, 289, 314, 316
Kherroubi, M., 56, 57, 59, 98, 127, 130, 137, 145, 147, 158, 163, 164, 166, 175, 176, 181, 190, 191, 192, 201, 212, 216, 245, 256, 259, 291, 299, 316
Kohout-Diaz, M., 61, 62, 316
Kramarz, F., 64, 310
Lachal, M., 314
Ladage, C., 39, 100, 317, 320
Lahire, B., 59, 80, 82, 128, 129, 131, 136, 138, 144, 152, 298, 317
Lambert, M., 60, 319
Laparra, M., 65, 124, 175, 176, 182, 201, 202, 215, 269, 293, 317
Laplante, D., 123, 266, 317
Larivière, A., 37, 91, 313
Laurens, J., 43, 74, 76, 317
Lautrey, J., 108, 109, 312, 316, 317
Laval, C., 154, 317
Le Donné, N., 52, 53, 317
Lec, F., 60, 189, 317
Lelièvre, C., 60, 188, 317
Lemaire, S., 74, 317
Leroy-Audouin, C., 231, 245, 317
Leutenegger, F., 90, 317, 321
Levasseur, J., 17, 310
Ligozat, F., 23, 87, 318, 321
Lorcerie, F., 126, 155, 318
Loredo, J. P., 21, 23, 318
Losego, P., 167, 318
Magain, D., 70, 318
Mainardi, M., 168, 318
Margolinas, C., 88, 89, 318
Marlot, C., 318

Marlowe, D., 297, 312
Masse, M., 22, 318
McMaster, K. L., 315
Meirieu, P., 125, 289, 318
Mercier, A., 87, 89, 90, 319, 321
Meuret, D., 60, 64, 319
Migeon, M., 311
Missaoui, H., 58, 319
Missaoui, L., 58, 319
Moisan, C., 49, 50, 51, 52, 59, 61, 68, 101, 110, 127, 128, 136, 137, 138, 144, 145, 163, 165, 166, 167, 192, 245, 259, 299, 319
Monnier, N., 201, 319
Monseur, C., 50, 69, 167, 313, 319
Monso, O., 164, 165, 319
Monteil, J.-M., 193, 195, 267, 288, 319
Montoya, Y., 59, 61, 62, 190, 313
Montuori, C., 227, 319
Nauze-Fichet, E., 129, 138, 144, 299, 312
Nishina, A., 316
Oubrayrie-Roussel, N., 316
Ould Ferhat, L., 75, 111, 126, 137, 291, 319
Paré, M., 204, 205, 223, 291, 315
Parguel, B., 297, 311
Passeron, J.-C., 79, 80, 93, 141, 151, 311
Pelay, N., 91, 319
Peltier-Barbier, M. L., 56, 207, 311
Penninckx, J., 17, 310
Périer, P., 137, 138, 155, 289, 319
Petit, S., 59, 315
Peugny, C., 44, 68, 73, 80, 320
Pézard, M., 56, 207, 311
Philippot, P., 59, 315
Pianta, R. C., 265, 267, 320
Piketty, T., 164, 165, 320
Pilotti, A., 11, 21, 321
Piquée, C., 58, 98, 147, 154, 166, 175, 180, 182, 189, 200, 285, 291, 314, 320
Pirone, F., 70, 75, 124, 141, 216, 320
Potvin, M. C., 176, 189, 228, 230, 231, 262, 320
Poullaouec, T., 68, 74, 75, 319, 320
Prêteur, Y., 316
Prost, C., 64, 310
Quéméneur, J., 39, 320
Quilio, S., 90, 317
Rachédi, L., 316
Ratinaud, P., 102, 320
Ravestein, J., 9, 15, 17, 25, 37, 38, 39, 41, 59, 66, 76, 88, 90, 91, 100, 103, 110, 193, 216, 227, 228, 270, 294, 310, 315, 317, 320
Rayou, P., 9, 70, 73, 75, 80, 84, 124, 141, 142, 169, 182, 191, 192, 216, 220, 284, 288, 292, 302, 320, 321
Reinert, M., 102, 321
Resweber, J. P., 168, 169, 291, 321
Reuter, Y., 86, 321
Robert, B., 81, 321
Robin, I., 310
Rocher, T., 52, 53, 317
Rochex, J. Y., 56, 57, 59, 65, 67, 98, 111, 112, 124, 127, 128, 129, 130, 137, 138, 145, 147, 158, 163, 164, 166, 175, 176, 181, 190, 191, 192, 201, 212, 216, 245, 256, 257, 259, 262, 289, 291, 299, 312, 316, 321
Rosenshine, B., 265, 321
Rosenthal, R., 212, 321
Rosenwald, F., 80, 128, 152, 311
Rousseau, R., 176, 262, 320
Saint-Martin (de), C., 11, 20, 21, 22, 23, 321
Sari, F., 136, 145, 146, 151, 152, 155, 193, 207, 216, 289, 299, 316
Schneuwly, B., 86, 321
Schubauer-Leoni, M. L., 87, 319
Schwartz, B., 39, 40, 321
Sensevy, G., 17, 22, 23, 57, 81, 83, 87, 90, 91, 92, 93, 110, 123, 167, 169, 176, 182, 284, 291, 298, 299, 315, 318, 319, 321, 322
Serre, D., 81, 322
Shattock, M., 80, 311
Simon, J., 59, 61, 127, 128, 136, 137, 138, 144, 145, 163, 166, 167, 299, 319
Sinthon, R., 74, 311
Siroux, J. L., 83, 322
Snyders, G., 79, 80, 81, 93, 108, 141, 142, 322
Stuhlman, M. W., 265, 267, 320
Suchaut, B., 89, 168, 216, 262, 263, 264, 265, 267, 270, 275, 284, 288, 294, 322
Svenson, E., 315
Taisson-Perdicakis, C., 169, 322
Taylor, D., 316
Tazouti, Y., 81, 82, 93, 98, 127, 128, 129, 137, 138, 141, 142, 144, 151, 176, 264, 289, 298, 299, 322

Tchimou Doffouchi, M., 316
Terrail, J. P., 68, 74, 75, 76, 80, 81, 111, 126, 137, 142, 144, 155, 207, 208, 211, 212, 220, 288, 291, 295, 313, 316, 317, 319, 320, 322
Thélot, C., 41, 166, 167, 168, 176, 322
Thompson, A., 315
Thuilier, O., 25, 314
Urban, E., 314, 321
Vakar, G., 168, 322
Valdenaire, M., 164, 165, 320
Valentim, S., 11, 21, 321
Vannetzel, L., 245, 322
Vatz Laaroussi, M., 316
Verscheure, I., 318
Vezeau, C., 60, 228, 310
Vial, M., 25, 314
Vialla, A., 311
Vygotsky, L. S., 168, 204, 220, 285, 288, 291, 300, 322
Whorton, D., 231, 313
Yen, L., 315

Index thématique

absentéisme, 5, 57, 59, 60, 65, 111
accompagnement parental, 134, 145
action conjointe, 96, 97, 99, 298, 306, 341, 342
activités éducatives d'excellence, 51, 67
adaptation pédagogique, 176, 185
adaptations pédagogiques, 8, 114, 123, 232, 259, 267, 271
apprentissages scolaires, 20, 117, 135, 204
approche épistémologique, 92
approche pédagogique, 92
approche psychologique, 92
aptitudes intellectuelles exceptionnelles, 113
aptitudes particulières, 25, 68, 232, 243
arbitraire culturel, 84, 148
articulation dialectique, 91
aspirations parentales, 135
assimilation, 84, 85
attentes scolaires, 133, 137, 303
capital culturel, 5, 69, 74, 83, 84, 85, 88, 98, 148, 313, 328, 330, 342
capital linguistique, 83
capital social familial, 133, 138
carte scolaire, 51, 55, 120, 162, 164
catégories socioprofessionnelles, 53, 54, 56
classe dominante, 82, 83, 85, 86
classes privilégiées, 84
clause proprio motu, 97
climat scolaire, 49, 64
codes langagiers, 134
co-intervention, 15, 22, 260
compétition, 62, 116, 126, 202, 204, 249, 294, 295
conduite parentale, 136
Contrat Ambition Réussite, 48
Contrat d'Objectifs Scolaires, 48
contrat didactique, 38, 39, 40, 41, 95, 96, 98, 184, 298, 306, 329, 331, 339
coopération, 62, 177, 203, 232, 313
culture, 7, 20, 71, 84, 85, 86, 88, 107, 112, 118, 119, 120, 125, 127, 133, 134, 137, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 159, 176, 190, 211, 230, 234, 252, 255, 277, 284, 313, 316, 323, 328
culture dominante, 71, 85, 149
culture scolaire, 107, 146, 313
décrochage scolaire, 59, 60, 203, 255, 259, 315, 325, 333
déshérités, 83, 113
désir d'apprendre, 117
désir d'école, 117
destin, 78, 83, 113, 317
déterminisme familial, 85
déterminisme social, 5, 20, 82, 88
didactique, 6, 16, 26, 42, 79, 82, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 122, 178, 184, 190, 296, 298, 299, 307, 317, 327, 329, 330, 337, 338, 340, 341, 342
didactiques, 90, 91, 92, 93, 99, 330, 332, 337, 341
différenciation, 8, 109, 187, 189, 208, 210, 213, 222, 230, 232, 234, 236, 246, 270, 273, 274, 275, 276, 277, 284, 285, 293, 299, 305, 306, 315
difficultés d'apprentissage, 190
distance scolaire, 54
don, 113, 115, 134
don de soi, 134
échec scolaire, 44, 83, 85, 86, 98, 122, 134, 136, 150, 153, 163, 190, 221, 302, 313, 314, 333, 334
écoles efficaces, 278, 279
éducation familiale, 133, 134, 135, 137
effet de composition, 154, 155, 162
effet ghetto, 153
effet Pygmalion, 222
effet-classe, 277, 278
effet-école, 277, 278, 281, 328
effet-maitre, 277
égalité des chances, 52, 67, 322
enseignant surnuméraire, 259
environnement, 23, 48, 68, 69, 72, 92, 133, 139, 140, 141, 156, 157, 161, 202, 209, 210, 277, 332
étayage, 185, 214, 227, 300, 305, 307, 315
exclusion sociale, 64
exigence scolaire, 48, 161
extra-scolaire, 20, 152, 174
fratrie, 11, 103, 134, 142, 145
gyrovague, 91

habitus, 5, 86, 87, 88, 98, 128, 202, 303, 313, 314
handicap, 5, 12, 20, 84, 85, 86, 88, 145, 146, 154, 159, 188, 249, 274, 313
handicap socio-culturel, 5, 20, 84, 85, 86, 88, 145, 159, 313
haut potentiel intellectuel, 114, 242
hétérogénéité, 1, 5, 7, 39, 42, 55, 57, 59, 65, 88, 97, 102, 103, 109, 154, 165, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 188, 189, 201, 202, 205, 207, 208, 212, 213, 222, 223, 227, 228, 229, 230, 248, 273, 275, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 303, 305, 306, 308, 309, 315, 334, 338
individualisation, 176, 184, 185, 230, 277, 315
inégalité scolaire, 83
inégalité sociale, 83, 164
innovations pédagogiques, 49
insertion, 44, 78, 117
institutionnalisation, 185
intégration sociale, 47
intentions didactiques, 94
interactions sociales, 37, 41, 42, 202, 203, 217, 332
investissement, 172, 174, 268, 279
jeu didactique, 97, 210, 299
jeu scolaire, 133, 143
leadership, 41, 332, 341
méta-discipline, 91
micro-tâches, 185, 191, 210
milieu, 2, 4, 7, 11, 17, 21, 24, 25, 26, 27, 41, 47, 54, 56, 59, 62, 69, 71, 73, 78, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 93, 94, 96, 98, 99, 108, 109, 112, 115, 116, 117, 119, 120, 125, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 140, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 165, 167, 173, 174, 175, 183, 184, 185, 191, 200, 201, 202, 209, 212, 217, 218, 227, 228, 229, 231, 247, 249, 251, 257, 260, 270, 271, 278, 281, 283, 285, 287, 298, 302, 303, 304, 305, 309, 312, 313, 314, 316, 325, 327, 329, 333, 336, 337, 338, 339, 342, 343
mixité sociale, 7, 112, 120, 154, 155, 160, 161, 162, 164, 323, 327, 332, 339
mobilisation, 67, 129, 134, 135
mobilisation familiale, 134
mutualiser, 48
normes scolaires, 204
passage anticipé, 8, 20, 103, 106, 110, 111, 120, 123, 124, 128, 129, 139, 143, 156, 169, 170, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 230, 232, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 276, 282, 283, 284, 285, 306, 307, 309, 310, 337, 343, 344, 345
pédagogie différenciée, 176, 248
performances scolaires, 84, 85, 129, 133, 134, 135, 138, 145, 280, 342
personnalisation, 184, 185
pôle d’excellence, 67
pratiques langagières, 134, 138, 149
précoce, 114, 256
QI, 14, 114, 115, 135, 251, 271, 272
rapport à l’école, 54, 82, 117, 118, 137, 279
rapport au milieu, 7, 152
rapport au savoir, 5, 6, 69, 86, 87, 89, 117, 118, 128, 133, 143, 329
redoublement, 132, 305, 325
ressources familiales, 278
résultats scolaires, 6, 51, 65, 70, 73, 113, 115, 116, 128, 226, 227, 248, 249, 250, 252, 258, 280, 282
savoir-faire, 90, 210
savoirs invisibles, 133, 144
situations adidactiques, 93, 94
situations didactiques, 40, 93, 94, 95, 96, 178, 216, 298, 299, 300, 306, 307, 329
situations non-didactiques, 93
socle commun, 176, 185, 211, 320
stratégie scolaire, 162, 243, 257
surdoué, 114, 236
système de sanction, 62, 66
système didactique, 92, 97, 98, 99, 298, 300, 317, 340, 343
temps didactique, 9, 95, 96, 97, 98, 99, 111, 121, 122, 129, 176, 207, 211, 216, 227, 282, 295, 298, 299, 300, 305, 306, 315
transmission de savoirs, 90, 306
travail en équipe, 174, 175, 250, 257, 272, 273
triangle didactique, 93, 307
tutorat, 8, 9, 74, 206, 212, 219, 232, 238, 239, 240, 241, 242, 273, 284, 296, 298, 306, 334, 339
WISC, 114

ZEP, 1, 4, 6, 7, 10, 14, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 78, 79, 82, 83, 89, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 115, 116, 120, 123, 125, 130, 131, 132, 137, 138, 140, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 183, 184, 188, 189, 190, 191, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 207, 208, 209, 210, 215, 216, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 236, 244, 247, 255, 257, 259, 260, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 283, 285, 287, 294, 299, 302, 303, 304, 305, 306, 308, 312, 313, 314, 315, 316, 321, 324, 328, 329, 330, 331, 334, 335, 336, 338, 341
zone proximale de développement, 177, 230, 239, 246, 277, 337
zones prioritaires, 50
Zones Urbaines Sensibles, 49