

Enseigner en ZEP : est-ce encore le même métier ?

L'éducation prioritaire

→ Contrairement aux enseignants en zones d'éducation prioritaire (ZEP), la majorité des enseignants des écoles et des collèges ordinaires pensent qu'enseigner en ZEP, ce n'est pas du tout le même métier. Cette opposition tient d'abord à la polarisation sur des zones connaissant des situations extrêmes, alors que la majorité des ZEP se caractérisent seulement par leur public populaire. Ensuite, on constate que, dans la majorité des écoles de ZEP, le sentiment de maîtrise des difficultés et de réussite professionnelle reste dominant, alors que dans les collèges même hors ZEP beaucoup d'enseignants n'ont pas une bonne image du niveau de leurs élèves et rencontrent des problèmes de discipline. Dans ce cas, les difficultés propres aux ZEP les font basculer dans une vision très négative. Enseigner en ZEP provoque des réactions contraires : d'une part, chez certains, un découragement très fréquent, et d'autre part, chez d'autres, un engagement professionnel plus fort que la moyenne se manifestant par un travail collectif plus fréquent et l'acceptation d'un rôle d'éducateur. Les ZEP les plus difficiles appellent une politique de ressources humaines dans la désignation des responsables et l'accompagnement et la formation des enseignants.

François-Régis GUILLAUME
Chargé de mission

Direction de la programmation et du développement

Dans le débat public sur le système éducatif, les ZEP sont associées à deux images opposées. Lorsque le sujet du débat est l'éducation prioritaire elle-même, le discours est généralement très positif : on dit alors que les ZEP sont des laboratoires de l'innovation, et que des écoles ou des collèges en ZEP ont des performances supérieures à la moyenne, etc. En revanche, lorsque le débat porte sur le métier d'enseignant ou sur les problèmes sociaux des cités, les ZEP sont associées à des images très négatives et même caricaturales : le métier d'enseignant y devient un métier impossible, l'intensité des problèmes sociaux et de la violence confinerait les enseignants dans un rôle d'assistante sociale et la transmission des savoirs serait réduite au minimum.

De ce point de vue, enseigner en ZEP ne serait pas du tout le même métier qu'enseigner dans une école ou un collège ordinaire. C'est d'ailleurs ce que pensent la grande majorité (58 %) de ceux qui enseignent dans ces écoles ou collèges ordinaires, alors que les enseignants en ZEP sont moins nombreux à le penser (34 %).

Des enquêtes en face à face ont été menées entre 1994 et 1998 par la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP, devenue DPD : direction de la programmation et du développement) du ministère de l'Éducation nationale, auprès d'échantillons représentatifs d'enseignants en ZEP et hors ZEP. Ces enquêtes sur les représentations du métier et les pratiques professionnelles confirment-elles cette image d'un métier différent ?

Retenons d'abord deux constantes dans les résultats de ces enquêtes.

D'abord, entre ZEP et hors ZEP, il y a certes des différences dans les représentations des enseignants, mais pas au point d'opposer deux conceptions du métier. Les données moyennes sont souvent très proches, mais cette proximité des moyennes cache une

différence importante : avec des publics « difficiles » en ZEP mais aussi dans l'enseignement professionnel, les positions extrêmes sont plus importantes. D'un côté, on rencontre plus de situations de grande difficulté où enseigner semble une mission impossible et de l'autre côté, un engagement plus fréquent dans des pratiques professionnelles différentes et un élargissement des conceptions du métier. Cette configuration explique que des discours opposés puissent prétendre rendre compte de la réalité.

Une part importante des classes de ZEP ne sont pas très différentes de beaucoup de classes en milieu populaire, alors que d'autres se caractérisent par une accumulation de difficultés. Il importe donc de différencier ce qui se rapporte à l'éducation prioritaire en général et ce qui a trait à des situations de détresse.

Seconde constante observée : ces différences entre ZEP et hors ZEP sont nettement moins fortes que celles qui existent entre enseignants des écoles et des collèges.

L'IMAGE DES ÉLÈVES

Le niveau scolaire

Les enseignants des écoles s'opposent aux enseignants des collèges par une image très positive de leurs élèves et de leur niveau scolaire, d'où découle un sentiment de réussite professionnelle. Cette image reste bonne dans la plupart des écoles de ZEP. Qu'est ce qui serait, dans l'enseignement primaire, plus adapté à l'enseignement à des publics difficiles ?

Interrogés sur le niveau de leurs élèves, et d'abord sur le niveau moyen de leur classe (ou de l'ensemble de leurs classes en collège), en situant ce niveau sur une échelle de 1 à 6 (1 pour les classes de très faible niveau et 6 pour les classes du niveau le plus élevé), seulement 4 % des professeurs de collège en ZEP et 7 % hors ZEP ont de bonnes classes (niveaux 5 et 6), mais 37 % en ZEP et 7 % hors ZEP ont des classes de niveau faible (niveaux 1 et 2).

En revanche, dans les écoles, le nombre de classes faibles reste modéré : 13 % en ZEP et 7 % hors ZEP. Et la proportion de bonnes classes est presque aussi élevée en ZEP que hors ZEP : 24 % contre 29 %.

L'image du niveau des élèves a été mesurée d'une seconde manière, qui nuance la première estimation. Il a été demandé aux enseignants de répartir les élèves de leur classe (pour les collèges, la classe dont ils sont professeur principal ou la classe la plus représentative), sur une échelle de 1 à 6. Dans les collèges, l'écart entre les images du niveau des élèves en ZEP et hors ZEP se réduit : en ZEP, 22 % des élèves aux meilleurs niveaux (5 et 6) contre 26 % hors ZEP et 37 % aux niveaux les plus faibles

(1 et 2) contre 26 % hors ZEP. Mais l'écart entre les écoles et les collèges se creuse : dans les écoles, 49 % des élèves en ZEP sont aux meilleurs niveaux et 53 % hors ZEP.

Le hiatus entre écoles et collèges quant au niveau des élèves se constate encore à propos de la lecture. Quand on demande aux enseignants combien d'élèves de leur école ne « maîtrisent pas les compétences de base » en sortant du CM2, on obtient une moyenne de 2 élèves par classe hors ZEP et de 5 par classe en ZEP. Mais les professeurs de collège les estiment à 5 par classe hors ZEP, à l'entrée en sixième, et à 9 par classe en ZEP.

À cette image plus positive du niveau des élèves des écoles est associé un sentiment plus fort de réussite professionnelle chez les instituteurs et professeurs des écoles.

L'hétérogénéité des classes

L'hétérogénéité des classes est souvent présentée comme la difficulté principale du métier d'enseignant. Cette affirmation doit être nuancée et complétée. D'abord on remarque que dans le premier degré, dans une question ouverte sur les difficultés du métier, seulement 7 % des instituteurs citent l'hétérogénéité comme une difficulté importante, loin derrière la fatigue de l'enseignant ou l'indiscipline des élèves. De même en collège, l'absence de motivation des élèves est une difficulté plus lourde que l'hétérogénéité : lorsqu'on demande aux enseignants quels types de classe ils souhaitent avoir dans leur service, ils sont plus demandeurs de classes motivées que de classes homogènes.

La question de l'hétérogénéité ne tient pas seulement à l'écart entre les élèves les plus faibles et les plus en avance. Dans les représentations, il n'y a pas symétrie entre ces deux catégories d'élèves. On dira plus souvent qu'une classe est hétérogène lorsque la balance penche du côté des élèves faibles que lorsqu'elle penche du côté des plus forts. L'acuité de l'hétérogénéité résulte de l'obligation de réussite qui pèse, depuis peu, sur l'école, y compris pour les élèves faibles : « Comment s'occuper suffisamment des élèves en difficulté et les faire progresser sans que les élèves en avance soient freinés ? »

En moyenne, un gros tiers des enseignants de collège disent pouvoir faire progresser tous les élèves de leur classe contre près des deux tiers des enseignants des écoles, qu'ils soient en ZEP ou hors ZEP. Mais si on se focalise sur les deux extrêmes, la difficulté est plus grande : en collège de ZEP, un quart des enseignants peuvent s'occuper suffisamment des élèves en difficulté, et un tiers pensent que les élèves les plus en avance ne sont pas freinés dans leur progression parce que les enseignants doivent s'occuper des autres (hors ZEP, les chiffres ne sont que légèrement meilleurs).

Dans les écoles de ZEP, la moitié des enseignants peuvent s'occuper suffisamment des élèves en difficulté

et les deux tiers pensent que les plus en avance ne sont pas freinés. 40 % disent n'avoir aucune difficulté. Ceux qui ont les plus grandes difficultés à s'occuper de toute la classe sont aussi ceux qui font face à des élèves perturbateurs.

La difficulté varie avec les disciplines et les profils des enseignants. Les enseignants qui se fixent des objectifs tels que faire partager l'amour de leur discipline, souvent en Lettres et en Langues vivantes, rencontrent souvent moins d'écho chez les élèves les plus faibles et lorsque ceux-ci sont les plus nombreux, comme dans certains collèges de ZEP, le métier devient alors peu gratifiant.

L'hétérogénéité appelle une pédagogie différenciée. Celle-ci est plus facile à organiser pour un enseignant du primaire qui travaille 26 heures par semaine avec la même classe que pour un enseignant de collège qui travaille seulement de 3 à 5 heures avec les mêmes élèves.

En collège, la pratique la plus facile à mettre en œuvre est un enseignement conçu pour les bons élèves, quitte à prévoir pour les plus faibles des exercices différenciés et des activités de soutien le plus souvent en dehors de l'horaire normal. Ce dispositif ne peut fonctionner lorsque les élèves faibles sont les plus nombreux ; cette dernière situation est vécue plus péniblement par les enseignants, mais dans les deux cas, classe forte ou faible, elle n'est pas satisfaisante pour les élèves faibles.

L'interrogation du panel des chefs d'établissement de la DPD montre que les collèges en ZEP affectent plus souvent que les autres les élèves entrant en sixième, en fonction de leur niveau. Ainsi, en 1993-1994, 35 % des collèges de ZEP contre 14 % hors ZEP avaient créé des « classes de sixième spécifique de consolidation » destinées aux élèves en grande difficulté. En 1999, il y en avait encore dans 27 % des collèges de ZEP contre 8 % ailleurs. En 1999, 35 % des principaux de ZEP, contre 12 % des autres avaient des classes de sixième où « les bons élèves étaient beaucoup plus nombreux que les autres ».

Cette homogénéité revendiquée répond certes à la demande de certains parents et aussi d'une partie des enseignants, mais dans beaucoup de collèges, il y a peu d'enseignants volontaires pour enseigner dans ces classes faibles, et les parents refusent souvent que leurs enfants y soient affectés. Quant aux élèves, ils perçoivent très bien ces inégalités qui peuvent conforter chez eux un sentiment d'exclusion.

La proportion d'enseignants qui jugent que les programmes scolaires sont trop ambitieux pour le niveau des élèves est plus élevée en collège de ZEP : 52 % contre 38 %.

La discipline

L'existence de problèmes de discipline est peu compatible avec des objectifs ambitieux. Or, ces problèmes, même s'ils s'atténuent rapidement, restent lourds pour une forte minorité d'enseignants et pas seulement en ZEP. Ainsi, en réponse à une question où il fallait choisir trois items sur une liste de dix, pour caractériser un « cours dont vous êtes satisfait », l'item « avoir maintenu l'attention » est choisi par 43 % des enseignants hors ZEP (contre 37 % en ZEP, où l'item « ne pas avoir eu de gros problèmes de discipline » était choisi plus fréquemment). Pour beaucoup d'enseignants, à cause des problèmes de discipline, les satisfactions du métier restent pauvres.

Ces problèmes sont plus fréquents en ZEP, surtout en collège. En collège de ZEP, 30 % des classes seraient très indisciplinées et 20 % assez indisciplinées, contre 5 % et 17 % hors ZEP. (On notera que ces problèmes sont particulièrement aigus en région parisienne où, tous collèges confondus, 44 % des classes seraient très indisciplinées. Dans cette région, les débuts dans le métier sont aussi plus difficiles qu'ailleurs). Dans les écoles, la proportion tombe à 16 % et 29 % en ZEP, et 7 % et 21 % hors ZEP (tableau 1). Dans les écoles maternelles, on remarque que, contrairement à leur image parfois idyllique, une forte minorité d'enseignants décrit un métier particulièrement éprouvant et une difficulté à maîtriser la classe.

TABLEAU 1 – Proportion de classes très et assez indisciplinées

		Très indisciplinées	Assez indisciplinées
Collèges	En ZEP	30 %	20 %
	Hors ZEP	5 %	17 %
Écoles	En ZEP	16 %	29 %
	Hors ZEP	7 %	21 %

Plutôt qu'une fréquence plus élevée des problèmes d'indiscipline, ce qui est caractéristique d'une partie des établissements de ZEP, c'est leur gravité. Cette gravité se mesure à travers le nombre d'élèves « perturbateurs ». Les enseignants ont été invités à répartir les élèves de leur classe selon quatre types d'attitudes dominantes :

- travaille pour passer dans la classe supérieure ;
- s'intéresse à ma discipline ;
- demeure passif et ne s'intéresse pas à mes cours ;
- perturbe la classe.

Hors ZEP, les perturbateurs sont plus rares : plus de 60 % des enseignants des collèges n'en signalent pas et 70 % dans les écoles non plus. En ZEP, la moyenne est de trois élèves perturbateurs par classe, en collège et en primaire. Mais surtout, ces élèves sont concentrées dans certaines classes : environ un tiers des enseignants de ZEP en signalent au moins cinq par classe. On constate

par ailleurs que dans ces classes, les pratiques innovantes sont plus rares. Est-ce le public difficile qui rend ces pratiques impossibles, ou l'inverse ? Peut être ces deux aspects se combinent-ils.

Autant que l'indiscipline, l'absentéisme marque les collèges de ZEP. Un élève sur cinq en moyenne serait fréquemment absent, la proportion atteint un tiers des élèves dans un collège de ZEP sur trois. Dans le primaire, l'absentéisme des élèves est déjà important : trois élèves par classe en moyenne.

Les problèmes de discipline se répercutent sur l'activité de la classe. Les enseignants avaient décrit dans les enquêtes de 1995 très précisément leur dernière heure d'enseignement ou leur dernière journée pour le primaire. Ils avaient d'abord estimé le temps nécessaire pour mettre la classe au travail. Le temps le plus fréquent, de trois à six minutes était le même en ZEP et hors ZEP, mais les classes où ce temps était très long étaient beaucoup plus nombreuses en ZEP : 20 % des classes de collèges de ZEP avaient besoin de plus de dix minutes, contre 12 % hors ZEP.

De même, dans la description des activités des élèves, on constate que dans certaines classes, où les problèmes de discipline sont importants, on donne moins la parole aux élèves et on organise peu de travail individualisé ou en petits groupes, pourtant assez fréquent dans l'ensemble du primaire, et que ces classes sont plus fréquentes en ZEP.

Les difficultés rencontrées en ZEP avec les élèves perturbateurs ou de très faible niveau ne suffisent pas à y caractériser l'enseignement. La proportion d'élèves de collège qui « s'intéressent à [ma] discipline et à ses objectifs intellectuels et formateurs » est la même en ZEP ou hors ZEP (51 %). Les enseignants font un peu plus appel pour motiver leurs élèves « au plaisir de comprendre leur discipline » plutôt qu'à son utilité. Ils ajustent un peu leurs critères de réussite. Ils citent moins fréquemment comme critère d'une année réussie, « avoir apporté des éléments de culture » (17 % contre 26 %) et plus fréquemment, « avoir développé les capacités de réflexion du plus grand nombre d'élèves possibles ».

La violence

Dans le débat public, le thème de la violence est inmanquablement associé aux ZEP et aux banlieues. Au cours des enquêtes de 1998, nombre d'enquêtés avaient protesté contre cette stigmatisation. Depuis, cette liaison s'est encore amplifiée, (de plus en plus souvent associée à l'ethnicité), et l'estimation du phénomène serait probablement plus élevée (tableau 2).

La comparaison entre écoles de ZEP et hors ZEP va dans le même sens que les estimations sur le niveau : dans une minorité de ZEP, la violence atteint un niveau très élevé, mais toutes les ZEP ne pas touchées, et les écoles ne sont pas toutes épargnées.

TABLEAU 2 – Enseignants confrontés aux problèmes de violence

(Question : vous-même, avez vous été confronté cette année à des problèmes de violence ?)				
	Très souvent	Assez souvent	Peu souvent	Jamais
Collèges ZEP	5 %	17 %	29 %	49 %
Écoles ZEP	12 %	27 %	34 %	27 %
Écoles hors ZEP	2 %	17 %	31 %	49 %
(Question : cette année, votre établissement a-t-il été confronté à des problèmes de violence ?)				
Collèges ZEP	17 %	44 %	24 %	13 %

On notera cependant que la possibilité de violence est très présente : si 22 % des enseignants de collège de ZEP disent avoir été confrontés personnellement à des situations de violence, ils sont 61 % à dire que leur collège en a connues. De même, en décrivant la situation la plus difficile vécue au cours de l'année, 60 % des enseignants des écoles citent des actes de violence, dont 19 % provenant de parents et 6 % d'agresseurs extérieurs.

La résonance du mot « violence » dans le grand public conduit certains enseignants à l'appliquer aussi à des situations qui, pour le grand public, ne relèvent pas de la violence ; sans doute pour signifier que leur métier est parfois impossible et souvent épuisant. C'est ainsi, par exemple que la violence est citée un peu plus fréquemment dans les classes maternelles (en ZEP et hors ZEP) que dans l'élémentaire.

Bonnes et mauvaises classes

Discipline, hétérogénéité, niveau scolaire se combinent dans l'image globale d'une classe « bonne » ou « mauvaise ». Par exemple, dans le primaire, on a construit une typologie des classes, en cinq groupes, combinant ces appréciations :

- premier groupe (12 %) : classes plutôt homogènes, de très bon niveau, avec peu de problèmes de discipline, de milieu favorisé ;
- deuxième groupe (39 %) : classes hétérogènes, de niveau satisfaisant, sans aucun problème de discipline ;
- troisième groupe (14 %) : classes hétérogènes, de niveau satisfaisant, mais avec des problèmes de discipline ;
- quatrième groupe (19 %) : classes très hétérogènes, de niveau moyen ou faible, avec des problèmes de discipline ;
- cinquième groupe (13 %) : classes de faible niveau, avec une forte proportion d'élèves indisciplinés, de milieu populaire. Dans ce groupe, un tiers des enseignants est insatisfait de son métier et 42 % estiment que le système éducatif accentue les inégalités sociales.

Cette typologie donne une bonne image du rapport entre éducation prioritaire et difficulté scolaire. Les classes de ZEP se distinguent par une faible présence dans le premier groupe et une forte concentration dans le dernier groupe : on y retrouve le quart des instituteurs de ZEP. Dans ce dernier groupe, on est bien en présence d'un métier impossible. On remarquera cependant qu'il n'est pas absent hors ZEP et qu'il ne concerne qu'une minorité des enseignants de ZEP.

En collège de ZEP, on trouve 12 % des classes très difficiles et 29 % d'assez difficiles. Cette difficulté est aussi mesurée par le fait que 13 % des professeurs de collège en ZEP pensent ne pouvoir obtenir des progrès significatifs que pour très peu de leurs élèves et 29 % seulement pour quelques uns.

Le milieu social environnant

L'éducation prioritaire a été créée en partie pour aider l'école à faire face à la difficulté sociale. Comment les enseignants la perçoivent-ils ?

Les enquêtes de 1996 et 1998 avaient demandé aux enseignants de décrire la composition sociale de leur classe avec une nomenclature en quatre positions.

Le tableau 3 montre qu'il y a bien une concentration d'élèves de milieux populaires en ZEP, mais ces élèves peuvent être aussi très nombreux hors ZEP.

Mais la caractéristique principale des ZEP serait plutôt la faible mixité sociale, et surtout le poids des élèves de milieux très défavorisés.

Plus des deux tiers des enseignants de ZEP ont mentionné des catégories (non prévues dans les questionnaires) significatives d'une grande difficulté sociale : enfants de chômeurs, de RMistes, de familles monoparentales, primo-arrivants, etc. Ils font donc une différence entre milieux populaires et milieux défavorisés. Milieu populaire n'est pas synonyme de difficulté. Il y a une source de malentendus quand le vocabulaire officiel englobe 45 % des élèves sous le terme « milieux défavorisés ». Les élèves très défavorisés sont les seuls cités dans près de 20 % des classes de ZEP.

On remarque aussi que les enseignants en ZEP sont d'origine sociale plus modeste qu'hors ZEP. Ils sont donc plus proches socialement de leurs élèves. Cette proximité est plus importante dans le primaire, les enseignants y habitent souvent dans les mêmes quartiers que leurs

élèves. Parmi leurs motifs de satisfaction, des enseignants citent assez souvent les rapports hors de l'école avec les élèves, leurs familles ou avec les anciens élèves. Là encore, la région parisienne fait exception : cette proximité sociale et surtout de résidence y est plus rare.

Le rapport aux familles

En collège, les enseignants ont peu de rapports avec les familles. Spontanément, ils en parlent peu, que ce soit pour décrire le contenu de leur métier, ou leurs problèmes. C'est seulement lorsqu'on recherche les raisons de l'échec scolaire ou de l'inégalité des résultats scolaires que l'on va chercher la responsabilité des familles. L'item « Les parents des catégories sociales défavorisées sont souvent moins capables d'aider scolairement leurs enfants » est choisi parmi six autres comme la cause principale de l'échec scolaire. Ainsi l'école ne pourrait être son propre recours.

Dans le primaire, en revanche, les enseignants sont en première ligne. Les rapports avec les familles sont partie intégrante du métier. Ils ont été analysés plus précisément dans l'enquête de 1998 sur les ZEP. Les deux tiers des enseignants de ZEP disent avoir pu établir facilement des rapports avec la plupart des parents. Ou encore, les trois quarts des parents d'élèves en difficulté sont venus à l'école rencontrer le maître de leur enfant.

On constate que plus la classe est difficile, plus ces relations sont consacrées aux problèmes de comportement ou d'absentéisme. Dans ce cas, l'enseignant parle « d'amener les parents à jouer leur rôle d'éducateur » (28 % des instituteurs de ZEP) ou de « responsabiliser les familles ». C'est lorsque la classe n'est pas trop difficile que d'autres items deviennent plus fréquents : « Comprendre les difficultés des familles » ou « Permettre aux familles de comprendre le travail scolaire ». On notera au passage l'item « Aider les familles à accepter l'intervention du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) », celle-ci pouvant être perçue comme le début d'une procédure d'exclusion.

Enseigner dans un environnement difficile conduit à nuancer les jugements : dans les écoles, 10 % des enseignants parlent de la « démission des familles », comme source de l'échec scolaire, contre près du double hors ZEP. La maîtrise des langages est l'objectif pédagogique

principal en primaire et son absence la cause principale des retards : or, d'après leurs enseignants, 17 % des élèves des écoles en ZEP proviennent de familles où les parents ne parlent pas français à la maison.

TABLEAU 3 – Catégories sociales dans les classes vues par leurs enseignants

		Classes supérieures	Classes moyennes	Agriculteurs, artisans, commerçants	Milieux populaires	Milieux très défavorisés
Collèges	ZEP	1 %	6 %	6 %	77 %	69 %
	Hors ZEP	14 %	69 %	18 %	62 %	
Écoles	ZEP	1 %	20 %	4 %	59 %	69 %
	Hors ZEP	15 %	77 %	19 %	63 %	

Écoles et collèges

Dans les écoles, le métier d'enseignant présente donc des spécificités par rapport à l'enseignement dans le second degré. Le niveau des élèves est souvent considéré comme bon, et le sentiment de réussite professionnelle est élevé. Les classes hétérogènes se gèrent plus facilement. Les rapports avec les familles sont une dimension importante du métier (alors qu'en collège cette fonction est plutôt assumée par la direction de l'établissement), ils sont d'ailleurs, lorsque le contexte est défavorable, une source importante de difficultés, car l'enseignant se sent plus exposé et pas toujours préparé à ces rencontres.

La responsabilité d'une classe pendant 26 heures par semaine crée une implication forte dans les résultats des élèves. Ainsi, quand on leur demande de citer spontanément les sujets de satisfaction ou les difficultés de leur métier, plus d'un quart des enseignants des écoles citent la réussite et/ou l'échec de leurs élèves (ce sentiment de responsabilité peut d'ailleurs conduire à minimiser les échecs). Alors qu'en collège la proportion ne dépasse pas 3 %.

Les stratégies d'évitement des adultes de la part des élèves, si fréquentes au collège avec des enseignants qui se succèdent 3 ou 4 heures par semaine, sont impossibles à l'école. Le tutorat, si difficile à mettre en place dans les collèges s'exerce ici presque naturellement.

Dans le primaire, on a plus le temps. En particulier, on peut consacrer le temps nécessaire à la vie de la classe, à son organisation, à la régulation du groupe sans que ce temps n'apparaisse « volé » à l'enseignement.

Ces spécificités de l'école apparaissent particulièrement utiles aux élèves qui ne bénéficient pas dans leur famille d'une proximité avec le monde scolaire.

L'ADAPTATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Les enseignants s'adaptent à leur public d'élèves. Deux types d'adaptations ont été relevées. D'abord, une orientation moins sélective ou des passages de classe plus faciles, tenant compte autant des efforts fournis que des résultats. Certains enseignants vivent mal cette pratique ; ayant le sentiment d'abandonner leurs responsabilités.

L'autre adaptation consiste à donner la priorité à « Assurer les bases » sur « Faire tout le programme ». C'est le cas de plus de 80 % des enseignants de collège.

Plus d'engagement dans de nouvelles pratiques

Au cours de plusieurs enquêtes, les enseignants ont décrit précisément leurs pratiques. Sur tous les sujets, les données chiffrées sont très proches, mais presque à chaque fois les enseignants en ZEP déclarent des pratiques innovantes ou recommandées par l'institution avec des pourcentages plus élevés de 5 à 10 % (pour les pratiques en classe, devant les élèves), parfois 15 % ou plus (pour le travail avec les collègues ou le fonctionnement institutionnel).

C'est ainsi que, dans les écoles, le fonctionnement en cycles paraît mieux installé (68 % contre 49 %), que les heures de concertation (la « 27^e heure ») ont plus un objectif pédagogique (on y travaille plus souvent sur la lecture) et moins para-administratif ou organisationnel. Les évaluations nationales sont plus souvent l'occasion d'une réflexion collective. Pour la lecture, les enseignants de ZEP ont plus souvent tenté d'harmoniser les méthodes (18 % contre 12 %), confectionné des supports autres que le manuel, font gérer le coin lecture par les élèves, font lire les élèves un peu plus longtemps, etc. En outre, tout ce qui complexifie le fonctionnement de la classe est un peu plus fréquent en ZEP : décroisements, échanges de service, travail en petits groupes, etc.

En collège, là aussi les pratiques de pédagogie différenciée, de travail en petits groupes sont un peu plus fréquentes.

Une typologie en six positions avait été construite pour synthétiser les attitudes pédagogiques déclarées lors des enquêtes de 1995. Un des profils est deux fois moins présent en ZEP (6 %) que dans les autres collèges : ce profil (« une profession libérale ») refuse toute forme de travail collectif et d'innovation. Un autre profil est presque deux fois plus présent en ZEP (26 %) : ce sont les plus convaincus de l'efficacité des innovations pédagogiques (ils sont presque les seuls à croire aux contrats). Ils acceptent d'être des travailleurs sociaux et donnent une grande importance à l'éducation à la citoyenneté. Ils travaillent plus en équipe et jugent cela efficace.

C'est avec le travail collectif que les enseignants de ZEP se distinguent le plus de leurs collègues. Il y est plus souvent une pratique installée, quoique assez minoritaire, et moins occasionnelle. Ce sont aussi les formes les plus exigeantes du travail collectif qui sont plus fréquentes : la préparation commune de séquences d'enseignement et pas seulement le suivi des élèves. C'est aussi avec les classes difficiles qu'existe un travail commun entre professeurs d'une même classe (le plus nécessaire aux élèves en difficulté) et pas seulement entre professeurs de même discipline.

Ainsi en ZEP, une minorité importante d'enseignants (plus de 25 % pour donner un ordre de

grandeur), est engagée dans des innovations exigeantes. Hors ZEP, l'ordre de grandeur est plutôt de 15 %.

L'attente des enseignants de collègue vis-à-vis des principaux est caractéristique d'une polarisation aux extrêmes en ZEP : on y trouve à la fois plus d'enseignants demandeurs d'une action pédagogique importante du chef d'établissement et plus d'enseignants lui déniaient tout rôle pédagogique.

Mais aussi, plus d'enseignants découragés

À l'opposé, on trouve une autre minorité, un peu plus fréquente en ZEP : ce sont les enseignants qui combinent un pessimisme quant à la capacité de l'institution à les aider, et des conceptions de l'enseignement qui seraient plus adaptées à des publics favorisés.

C'est ainsi que dans les écoles de ZEP, 14 % des enseignants disent qu'ils arrêteraient d'enseigner s'ils le pouvaient, et en collège, 13 % qui disent ne pouvoir faire progresser que très peu d'élèves.

L'enseignant est-il un éducateur ?

Bien sûr, la transmission des savoirs est au cœur du métier d'enseignant. Mais son rôle s'arrête-t-il là ? En période de crise, on entend dans les médias des enseignants répéter : « Nous ne sommes pas des assistantes sociales ». Ce refus fait-il l'unanimité ? Examinons les réponses des enseignants de collège à ces questions (tableau 4).

TABLEAU 4 – Les fonctions d'éducateur et de travailleur social

(Question : être un éducateur fait-il partie des fonctions normales du métier ?)				
	Oui	Non	Ne sait pas	Total
Collège ZEP	63 %	34 %	3 %	100 %
Collège hors ZEP	77 %	22 %	1 %	100 %

(Question : être un travailleur social fait-il partie des fonctions normales du métier ?)				
	Oui	Non	Ne sait pas	Total
Collège ZEP	29 %	70 %	1 %	100 %
Collège hors ZEP	29 %	63 %	7 %	100 %

Ainsi, les fonctions d'éducateur font partie des fonctions normales du métier d'enseignant en collège. Il est vrai que pour beaucoup d'enseignants, leur discipline a en elle-même une valeur éducative (les mathématiques enseignent la rigueur, etc.) et ainsi ils ne sortent guère du champ de la transmission des savoirs. Cependant, ces proportions sont très élevées. Et pour la fonction de travailleur social, la minorité est importante.

Mais on remarquera que les enseignants en ZEP sont moins nombreux à être d'accord. Et ce sont souvent ceux qui décrivent ailleurs des conditions d'enseignement difficiles. Près de 15 % des enseignants de ZEP disent qu'ils assument ces fonctions, mais que ce n'est pas normal.

Dans les écoles, la fonction d'éducateur fait partie de la tradition de l'école primaire, quant au rôle de travailleur social, il est accepté tant qu'il reste marginal ; or justement en ZEP, il n'est pas toujours marginal.

Débuter dans le métier en ZEP ?

Parmi les recommandations officielles, on a souvent entendu ces dernières années l'objectif, jamais atteint, de ne plus nommer d'enseignants débutants en ZEP. Les enquêtes menées en 1998 auprès des acteurs de terrain en ZEP et les enquêtes auprès de panels d'enseignants débutants amènent à des conclusions contrastées.

D'une part, ces enquêtes confirment l'importance particulière pour les débutants des problèmes de discipline. Ainsi, en première année, 50 % des enseignants de collège ont des problèmes fréquents de discipline, (plus de 50 % en ZEP). Au bout de cinq ans, cette proportion tombe à 17 %. De même, dans une question où il fallait choisir, sur une liste de dix items, les trois plus difficiles à atteindre, l'item « Maîtriser le groupe classe » passe de 29 à 12 %. L'évolution des sanctions données confirme les progrès rapides dans la maîtrise de la classe : au début, l'enseignant fait sortir l'élève ou arrête le cours fréquemment, plus tard les attitudes les plus fréquentes consistent à reprendre verbalement l'élève ou l'avertir. Or ces problèmes sont plus graves en ZEP. La conclusion semble claire : attendons que les enseignants aient acquis cette compétence.

Mais par ailleurs les inspecteurs, les directeurs d'école et les principaux soulignent le rôle très positif de certains débutants, leur disponibilité pour faire évoluer le métier et adopter de nouvelles pratiques. La conclusion devient donc que les ZEP appellent une gestion des ressources humaines au plus près du terrain, avec un accompagnement important et pas seulement pour les débutants.



Sur le terrain, l'éducation prioritaire recouvre des situations très différentes. Dans la majorité des cas, l'école rencontre les problèmes qui sont ceux de l'enseignement en milieu populaire, simplement ces problèmes y sont accentués.

Dans d'autres cas, l'école doit faire face à une accumulation de problèmes sociaux et scolaires. Le public

scolaire n'y est plus seulement un public populaire mais un public qui connaît l'exclusion, les discriminations, la précarité. Réunir les conditions qui rendent possible l'acte d'enseignement, n'est plus ici un aspect second du métier.

Les problèmes que l'école rencontre pour faire réussir les élèves d'origine populaire appellent une évolution de l'école, mais aussi du métier d'enseignant. Ces problèmes sont devenus plus aigus non seulement en raison de l'école de masse et de l'accès de nouveaux publics, auxquels le débat public se réfère souvent, mais surtout en raison de la montée des exigences et de l'obligation de faire réussir tous les élèves qui pèsent désormais sur l'école. Même si ces problèmes sont plus visibles dans les établissements où ces élèves sont très majoritaires, l'évolution du métier est une nécessité dans tous les établissements, y compris les établissements favorisés où ces élèves sont minoritaires.

De ce point de vue, les ZEP ont bien à être un vivier d'innovations dans la mesure où tout ce qui s'y invente sous une pression plus forte qu'ailleurs devra être généralisé.

L'éducation prioritaire n'a pas seulement à faire face à des difficultés extérieures, mais elle est aussi révélatrice des carences du système éducatif et des évolutions qu'il doit poursuivre. Dans leur scolarité, les élèves ont besoin de rapports forts avec des adultes. Ces rapports existent à l'école primaire. (Dans le second degré, ces rapports ne se retrouvent qu'à l'autre extrémité du système, en classe préparatoire aux grandes écoles). Les élèves qui ne trouvent pas dans leur milieu social des adultes familiers avec le milieu scolaire ont, plus que les autres, besoin de trouver au collège un dispositif permettant d'établir ces rapports.

Cependant, dans les endroits où les difficultés, y compris celles tenant au système éducatif, s'accumulent, c'est la combinaison d'un engagement quasi militant, d'une mobilisation des ressources du milieu environnant et du soutien de l'institution qui devient nécessaire. Dans ces secteurs, s'impose une politique de gestion des ressources humaines fondée sur le volontariat, et un accompagnement des enseignants, disposant de temps pour échanger, se concerter et se former. ■