

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 claires¹³⁵. 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 préféreraient 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 « *certaines 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 prioritaire¹³⁶. 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 métier¹³⁷. 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 salariale¹³⁸, 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).

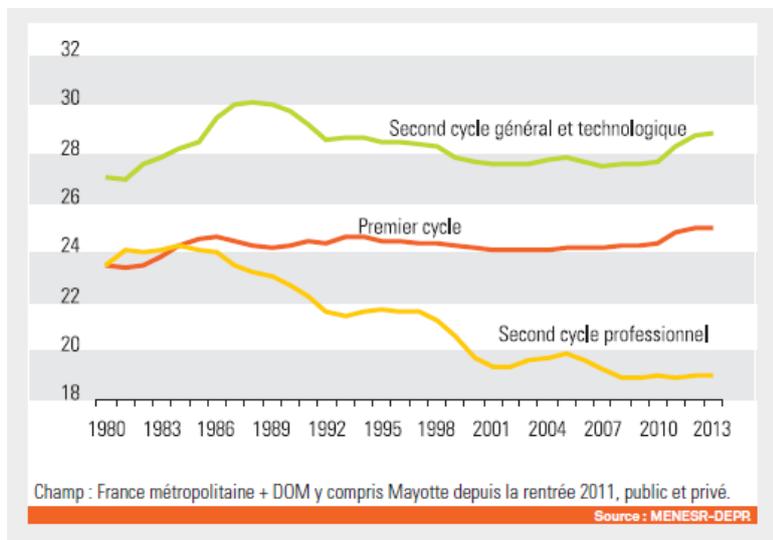


Figure 25 : Evolution du nombre moyen d'élèves par classe de 1980 à 2013

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.

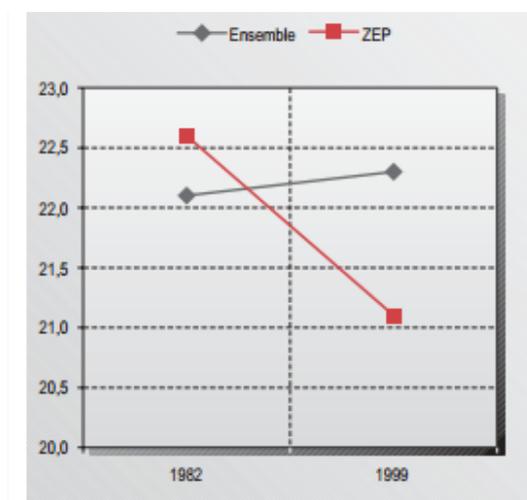


Figure 26 : Evolution du nombre moyen d'élèves par classe dans les écoles élémentaires

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'accroître (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'accroître. 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 ZEP¹⁴⁰ 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 officiels¹⁴¹ 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 « porteur[s] 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 officiel¹⁴² 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'explicitier 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	
	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.
Faire des groupes de niveaux								
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	
	Eff.	% Rép.	Ecart	Eff.	% Rép.	Ecart	Eff.	% Rép.
Faire des groupes de niveaux								
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	
	Eff	% Rép	Ecart	Eff	% Rép	Ecart	Eff	% Rép	Ecart	Eff	% Rép	Ecart	Eff	% Rép
Ancienneté dans le métier														
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	
	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép
Ancienneté dans le métier														
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	
	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép
Niveau de classe :														
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 niveaux¹⁴³. 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 clôturera 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 recherche 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	
	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.
Avoir des objectifs différents en fonction des élèves								
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	
	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.
Période														
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	
	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 calcul¹⁴⁴. 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 élémentaire¹⁴⁵ », par la mise en place du RASED¹⁴⁶ (Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficulté) ou des APC¹⁴⁷ (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 appuyerons 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	
	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.
A l'exclusion de la classe du ou des élèves perturbateurs								
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	
	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.
Privation d'une séance plaisante								
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	
	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.
Au dialogue								
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	
	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.	Ecart	Eff.	%Rép.
A la récompense positive en cas de changement de comportement								
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	
	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép
Ancienneté dans le métier														
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	
	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép
Niveau de classe														
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 différent 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	
	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép	Ecart	Eff	%Rép
Niveau de classe														
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	
	Eff	% Rép	Ecart	Eff	% Rép	Ecart	Eff	% Rép	Ecart	Eff	% Rép	Ecart	Eff	% Rép
Niveau de classe														
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 animaux* » 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 interrogeons 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'IGEN¹⁴⁹ 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 Deauvieu (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)