

diversité

Rétrospective



La rubrique *Rétrospective* revient en arrière, pour mieux faire percevoir les modifications du paysage éducatif, pour mesurer les avancées ou pour marquer le chemin qui reste encore à parcourir.

Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles

■ Marie-France GROSPIRON

Fuite, adaptation et développement professionnel

■ Agnès VAN ZANTEN

Si l'on conçoit la carrière comme une *succession de positions préconstruites* placées dans une hiérarchie de rémunérations, et de prestige, force est de conclure que, dans la plupart des systèmes scolaires, la profession enseignante offre peu d'étapes ascendantes. En effet, non seulement il existe peu de différences entre le salaire initial et le salaire de fin de carrière, qui est atteint bien avant l'âge de la retraite, mais l'éventail des positions auxquelles les membres de la profession peuvent prétendre (chef d'établissement, inspecteur, formateur de formateurs ...) est étroitement limité et entraîne le plus souvent la perte de contact avec les élèves, et donc, de fait, un changement de profession (Lortie, 1975). Les enquêtes empiriques menées en France montrent clairement d'ailleurs que les professeurs manifestent de faibles aspirations de mobilité verticale. Parmi ceux qu'ont interrogés A. Robert et J.A. Mornettas (1994), 16,3 % seulement évoquent l'espoir d'un changement de grade et 5,2 % celui d'un changement de fonction à l'intérieur de l'Éducation nationale, changement qui n'est effectivement pas une démarche aisée, en raison à la fois du système de concours de la fonction

publique, qui interdit l'accès à un grade supérieur sur la simple base de l'expérience professionnelle, et du haut degré de cloisonnement entre les différents niveaux d'enseignement.

La notion de carrière peut néanmoins être prise dans un sens différent si l'on tient compte du fait que les membres des professions, en fonction de critères objectifs et subjectifs, définissent des positions inégalement désirables, là où l'administration ou les groupements professionnels ne reconnaissent pas de hiérarchie officielle. Cela est bien le cas des enseignants, qui perçoivent souvent leur carrière comme une *succession de changements d'établissement* destiné à les rapprocher du lieu idéal d'exercice de leur métier. Le travail pionnier de H. S. Becker (1952a) soulignait déjà les déplacements progressifs des institutrices de Chicago des écoles populaires et multi-ethniques des centres villes vers les écoles des banlieues aisées des années 1940. En France, si en moyenne la carrière des instituteurs se développe dans un nombre d'écoles relativement limité, on observe que les écoles implantées en milieu « rural profond » ou situées dans les milieux urbains « très populaires », où cohabitent des Français et des

immigrés en situation précaire, sont fuies par une majorité des jeunes enseignants pour qui elles constituent un point de passage obligé (Léger et Tripier, 1986; Henriot-Van Zanten, 1990; Peyronnie, 1998). Chez les professeurs, on observe également que, si les demandes de mutation obéissent à des causes multiples, elles correspondent aussi à une logique professionnelle d'évitement des établissements les plus populaires et d'attraction des établissements plus « bourgeois » (Léger, 1981).

Mais la carrière peut également être définie comme une *succession de phases dans la vie professionnelle* (Huberman, 1989; Woods, 1981; Sikes *et al.*, 1985). Cette perspective, qui est celle que nous adoptons principalement ici, conduit à étudier les changements dans la perception de leur position et de leur travail que mettent en avant les enseignants au fil de leur expérience professionnelle. Nous nous intéressons plus particulièrement aux enseignants qui choisissent de rester dans un même établissement ou dans un même type d'établissement alors que celui-ci ne constituait pas au départ leur lieu rêvé de travail, c'est-à-dire aux enseignants qui « font carrière » dans des établissements réputés « difficiles » (Riseborough, 1981, 1985; Sikes, 1984, Burgess, 1988). L'objectif est d'analyser les résistances, les adaptations, les éventuelles recompositions identitaires, bref la *socialisation secondaire* des enseignants qui a lieu au sein de ces établissements et qui renforce la segmentation interne de ce groupe professionnel (Becker et Strauss, 1956; Hughes, 1958; Berger et Luckmann, 1966; Dubar, 1991).

Nous partons en fait de l'hypothèse que les caractéristiques des élèves jouent un rôle central dans ces constructions et dans ce processus de segmentation. Ainsi que le note H. S. Becker (1952b), les membres des professions de service ont tendance à développer une image de leur client idéal à partir de laquelle ils modèlent leurs représentations et leurs pratiques. Comme les clients indésirables ont tendance à être concentrés dans certains lieux, on observe en fait dans ces professions un « effet territoire ». Cet effet est particulièrement visible dans les professions comme le travail social ou la police dont une partie importante des membres, amenée à entrer régulièrement en contact avec ce type de clients, doit développer de nouvelles compétences (Ion, 1990; Champagne, 1993, Monjardet, 1996). Dans l'enseignement, c'est

parmi les professionnels qui sont en contact avec les élèves les plus défavorisés au plan scolaire et social que l'on trouve le plus grand nombre d'individus pour qui la situation de travail apparaît problématique et donc susceptible d'engendrer des changements considérables dans la perception et l'exercice du métier (Léger et Tripier, 1986; Henriot-Van Zanten, 1990; Gilly *et al.*, 1993; Kherroubi, 1997; Peyronnie, 1998; Van Zanten, 1998, 1999).

La plongée, la survie et la fuite

Une déstabilisation initiale... et parfois durable

La *centralité de l'élève* apparaît très souvent pour les enseignants débutants à travers la constatation d'un fait banal mais tout à fait capital, à savoir que l'instruction ne peut prendre place qu'après l'instauration d'un cadre d'interaction. L'entrée dans le métier s'accompagne de la prise de conscience du fait que l'écoute et la participation des élèves ne vont pas de soi, qu'enseigner c'est aussi savoir se placer dans la classe, soutenir le regard curieux voire moqueur, d'une vingtaine ou plus d'enfants ou d'adolescents, trouver le bon volume et le bon débit de parole, être capable en même temps de parler et de surveiller ce que font les élèves, organiser les prises et les tours de parole... (Davis et Rochez, 1995). Cette découverte est d'autant plus dérangeante que les enseignants y sont peu préparés en raison du caractère abrupt de la prise de fonction. En effet, contrairement à d'autres métiers dans le cadre desquels l'apprentissage s'étend sur plusieurs années et où le néophyte passe progressivement des tâches simples d'exécution à des tâches plus complexes exigeant davantage de responsabilités, sous la supervision de personnes compétentes, les enseignants assument souvent, du jour au lendemain, après des stages dont la durée dépasse rarement quelques mois, la responsabilité totale d'une classe (Lortie, 1975; Tardiff et Lessard, 1999).

Pour faire face à ces nouvelles contraintes, les enseignants débutants, dont la formation théorique autour de ces questions est aussi extrêmement limitée, ont généralement tendance à faire comme ils ont vu faire au cours de leur longue expérience d'élèves. Or, cela ne renforce pas seulement des orientations individualistes et conservatrices au sein de la profession, mais s'avère très largement inefficace dès lors que les enseignants sont confrontés à des groupes d'élèves dont les valeurs, les expériences familiales et scolaires

et les comportements sont très éloignés des leurs. C'est une des raisons qui explique pourquoi c'est dans les établissements et dans les classes qui regroupent le plus grand nombre d'élèves de milieux populaires, français ou issus de l'immigration, et en difficulté scolaire, que les jeunes enseignants rencontrent le plus de problèmes pour créer et maintenir l'ordre. Interrogés quelques semaines après leur prise de fonction, quatre enseignants débutants sur dix disent rencontrer « très souvent » ou « assez souvent » des problèmes de discipline; cette proportion s'élève à sept sur dix de ceux qui ont été affectés en zone d'éducation prioritaire (Antigny, 1994). Les récits que font ces enseignants de leurs premières confrontations avec le groupe classe font état d'une forte *déstabilisation*. C'est le cas d'un des jeunes professeurs de collège que nous avons interrogés : « D'entrée de jeu, l'année dernière quand je suis arrivé, j'ai été confronté à des problèmes de discipline le premier jour on m'a volé mes livres, donc ça avait bien commencé, j'ai eu des élèves qui ont essayé de me tester dès le départ... Moi, je m'attendais à arriver ici et à faire des mathématiques, comme je l'avais fait l'année de stage à M. (petite ville de province); j'avais préparé pendant l'été mes cours, j'avais choisi mes exercices; dès que j'ai su dans quel établissement j'avais été nommé, j'ai essayé de savoir quels livres j'aurais, quels exercices je pouvais choisir, voilà je me disais ça, et le jour où je suis arrivé ici, ça a été des problèmes de discipline, des rapports de force, des conflits, alors ça m'a vraiment déstabilisé dès le départ » (homme, professeur certifié de mathématiques, collège).

Mais il ne s'agit pas là seulement d'un problème de « débutant ». Les jeunes, qui peuvent se prévaloir de leur manque d'expérience professionnelle, en parlent souvent avec plus de spontanéité et d'honnêteté que leurs collègues plus expérimentés pour qui l'incapacité à maintenir l'ordre devient une source permanente de honte, ce qui les conduit à établir une sorte de « loi du silence » autour de cette question. Ce sentiment est plus répandu chez les hommes et chez les enseignants plus âgés et moins titrés pour qui l'échec dans ce domaine apparaît comme une atteinte profonde à leur identité professionnelle : « La première année quand j'étais enseignant, j'avais 20 ans, les plus âgés de mes élèves en avaient 18; j'avais quarante-trois élèves dans la classe et je m'en sortais; eh bien, je pense

qu'aujourd'hui, même avec mon expérience, dans ces conditions je serais incapable de faire tourner la classe; je viens de sortir d'un groupe où je ne suis même plus maître : j'ai treize élèves; ce sont, bien sûr, les plus difficiles, mais quand même! » (homme, PEGC de mathématiques).

Certes, ce problème ne concerne en fait qu'une minorité d'enseignants expérimentés, mais ceux-ci sont concentrés dans les établissements recevant des publics en difficulté sociale et scolaire où les problèmes de discipline occupent une place centrale. Contrairement à des contextes dans lesquels le savoir joue un rôle structurel de régulation vis-à-vis des élèves, parce que ceux-ci, grâce à leur socialisation familiale et scolaire antérieure, ont intériorisé son intérêt, ou tout au moins son importance instrumentale, dans ces établissements, très souvent, « domine le sentiment qu'aucune situation ne peut être durablement stabilisée, qu'aucune norme ne peut être définitivement reconnue, qu'aucune classe ni aucun élève ne peut être considéré comme étant gagné de manière durable, que les épreuves et les rapports de force sont sans cesse à rejouer, les situations de travail sans cesse à reconstruire » (Davisse et Rochez, 1985, p. 181). Nous avons rencontré une minorité d'enseignants qui vivent ainsi leur situation : « Je ne peux pas faire mon travail tel que je le concevais au début, c'est-à-dire développer une séance où on pratique, où on fait des acquisitions, sans que se posent des problèmes sociaux. Donc le vécu quotidien, c'est : "je ferai une séance si j'obtiens le calme, qu'il n'y a pas de bagarre, qu'il y a adhésion des enfants". » (Femme, professeur certifié d'histoire-géographie, collège).

Néanmoins, si tous les établissements de banlieue sont potentiellement concernés par ces problèmes, ceux-ci se posent de façon plus aiguë au collège, et ce pour au moins deux raisons. D'une part, les finalités de la transmission des savoirs y sont beaucoup plus indéterminées que dans l'enseignement primaire qui, même s'il ne constitue plus une fin en soi mais le premier degré d'un système scolaire pyramidal, garde une certaine cohérence autour de la transmission des savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter; elles sont aussi moins perceptibles qu'au lycée où, malgré les incertitudes introduites par la massification, l'enseignement reste encore partiellement cadré par les exigences scolaires du baccalauréat et, dans les filières

professionnelles notamment, par la perspective de l'insertion professionnelle (Kherroubi et Plaisance, 2000; Bautier et Rochex, 1998). D'autre part, il faut tenir compte de la spécificité du public adolescent. À la « grande école », les enfants adhèrent fortement aux savoirs et aux finalités scolaires. Pour eux, l'acquisition des connaissances, qui apparaissent comme des données immuables et incontestables, se présente comme une étape incontournable pour se hisser vers l'âge adulte. Ils acceptent donc pleinement la légitimité du travail scolaire et l'autorité du maître (Rayon, 1999). Au lycée, le rapport aux savoirs s'individualise, mais joue aussi un rôle central de régulation : si l'intérêt intellectuel « pur » qui émerge véritablement à cet âge ne concerne qu'une petite minorité d'élèves, la relation instrumentale aux notes et aux examens conditionne les attitudes du plus grand nombre (Dubet, 1991; Barrère, 1997).

Au collège, en revanche, le processus d'autonomisation des adolescents, engendré à la fois par leur maturation physiologique et psychologique et par leur confrontation avec des savoirs plus complexes dispensés par une pluralité de spécialistes, introduit une distanciation vis-à-vis de l'enseignement alors que la mobilisation intellectuelle ou instrumentale est encore fragile et très dépendante de la relation affective entretenue avec les enseignants. En outre, le groupe de pairs se constitue à cet âge souvent contre l'institution et les enseignants, transformant l'adhésion aux valeurs scolaires en trahison vis-à-vis des camarades (Charlot, Bautier et Rochex, 1992; Felouzis, 1994; Dubet et Martucelli, 1996). De tels phénomènes prennent un caractère beaucoup plus massif dans les collèges de banlieue où les élèves, sans développer une « culture de la résistance » à l'exemple de lads décrits par taillis (1977), mettent en œuvre en permanence des pratiques individuelles ou collectives perçues comme « perturbatrices » par les enseignants. Ces pratiques déviantes relèvent aussi bien d'*habitus* culturels mal compris par ces derniers que de tentatives conscientes pour mobiliser leur attention, pour instaurer une relation personnelle avec eux, fût-ce dans le conflit, et pour affirmer une forme d'autonomie au sein même d'une position stigmatisante d'« élève en échec » (Van Zanten, 2000b).

Cette situation a deux conséquences directes pour les enseignants. Premièrement, elle produit un profond *malaise* vis-à-vis de la demande affective de pères et

de cadres de conduite qu'ils perçoivent chez ces enfants, car cette demande remet en cause simultanément les limites de leur compétence professionnelle et l'obligation morale d'un traitement formellement égalitaire des élèves : « Plus on va, plus les gamins sont en demande affective, plus ils sont déboussolés; ils recherchent une relation avec les adultes un peu privilégiée, même dans l'agressivité; ils recherchent quelque chose qui marque par rapport à l'adulte, qui situe, qui les démarque du groupe, et c'est difficile à gérer tout ça » (femme, professeur certifié de français, collège). En second lieu, cette situation maintient les enseignants dans une situation de tension permanente, car si la peur d'entrer dans la « fosse aux lions », typique des premières années d'enseignement, diminue, elle ne s'estompe pas totalement (Beaud et Weber, 1992). Les enseignants vivent alors le métier sur le mode de la souffrance (Dubet et Martucelli, 1996) : « Quand on a un peu d'expérience, on anticipe le plan de la journée à l'avance et c'est douloureux, c'est-à-dire que, quand je me lève le matin, d'autres collègues vous le diront aussi si vous leur posez la question, je me réveille, j'ai le film de la journée : je vois les classes, je vois les comportements que j'aurai; à la fin de la journée, là c'est fini, je déconnecte, quand je n'ai pas eu de préoccupations, de choses lourdes à rejouer; mais c'est la difficulté de rentrer dans l'arène, c'est avant; c'est vrai qu'il y a de bonnes surprises, des euphories, des émotions qui passent avec les gosses, s'il n'y avait que l'état de souffrance, on ne reviendrait pas le lendemain; mais il y a une certaine inquiétude à aller au travail et je pensais que ça disparaîtrait avec l'expérience et, non, dans le concret, c'est de pire en pire », (homme, professeur certifié d'EPS, collège).

Des stratégies de survie

Face à ces difficultés, l'enseignant peut développer diverses stratégies de survie. Comme l'indique P. Woods (1977), le terme de survie n'est pas trop fort, car « ce qui est en danger, ce ne sont pas seulement sa santé physique, mentale et nerveuse et son bien-être, mais c'est aussi la poursuite de sa vie professionnelle, sa façon de vivre, son statut, son estime de soi ». Bref, il ou elle fait face à la possibilité d'une faillite professionnelle. Ces stratégies impliquent de composer fortement avec les élèves pour traiter avec succès les incidents qui perturbent la tranquillité, mais elles ne permettent pas, fondamentalement, de régler les

problèmes de discipline pour laisser plus de place à l'enseignement. Pire encore, elles arrivent dans certains cas à se faire passer aux yeux des élèves, des administrateurs et des enseignants eux-mêmes pour du travail réel, leur valeur pédagogique passant au second plan par rapport à leur capacité à faire tenir des situations qui, autrement, deviendraient explosives (Derouet, 1992).

Ces stratégies sont beaucoup plus répandues dans les établissements « difficiles ». Certes, toute activité d'enseignement est une production conjointe entre l'enseignant et les élèves. Si ces derniers occupent une position subordonnée dans l'organisation scolaire, ils n'en disposent pas moins d'une autonomie relative leur permettant de sanctionner positivement ou négativement les pratiques des enseignants et de négocier avec eux certains aspects du travail et du respect de l'ordre (Perrenoud, 1996). Le pouvoir des élèves est d'ailleurs d'autant plus grand que le caractère collectif de l'enseignement favorise le développement de stratégies de groupe. Néanmoins, dans les contextes où la majorité des élèves manifeste une adhésion relativement forte aux savoirs ou à l'évaluation, le maître peut généralement garder la maîtrise de la situation grâce à la reconnaissance intellectuelle de son statut et à l'instauration explicite ou implicite d'une relation de concurrence entre les élèves pour obtenir de bonnes notes. En revanche, dans des contextes où cette condition n'est pas présente, l'enseignant doit utiliser d'autres méthodes pour garder le contrôle (Geer, 1968).

Les enseignants inexpérimentés, face à une classe indisciplinée, peuvent être initialement tentés d'avoir recours à une stratégie de *domination*, c'est-à-dire à une politique répressive, fondée sur l'usage extensif de toutes les punitions qui sont à leur disposition. La plupart d'entre eux se rendent néanmoins assez vite compte que le maintien de l'ordre par la multiplication des sanctions offre des possibilités assez limitées. D'une part, dans le cadre scolaire, l'usage de la force est strictement interdit, même si une tolérance à l'égard de certaines formes de violence physique existe dans certains établissements « difficiles » (Debarbieux, 1996). D'autre part, l'obligation de fréquentation scolaire jusqu'à 16 ans et la forte pression en faveur de l'intégration scolaire de la jeunesse interdisent le recours systématique aux exclusions journalières ou définitives. Les sanctions scolaires portant sur la baisse des notes ou sur l'augmentation de la charge de travail

ont une emprise réduite sur des élèves peu motivés par le savoir et alourdissent à leur tour le travail de correction et de surveillance des enseignants ou d'autres personnels dans l'établissement. En outre, le nombre de ces sanctions est assez réduit. Pour être efficaces, elles doivent être savamment dosées et distribuées.

Plus fondamentalement, en raison de leur ethos professionnel et de leur ethos de classe moyenne, les enseignants répugnent généralement à faire tout ce qui peut assimiler leur travail à celui de « dompteurs » ou de « flics » : « En classe, on joue souvent le rôle de flic, on est obligé; moi, j'aime jouer le rôle de maman, j'aime le jouer, je vous le dis, je suis une vieille soixante-huitarde, "éclairer, pas contraindre", mais on se rend compte de plus en plus que quand on éclaire, eh bien, on se fait bouffer, » (femme, professeur certifié de lettres modernes, collègue). Il n'est donc pas étonnant de constater que, pour surnager dans ces eaux troubles, les enseignants font le plus souvent appel à diverses formes de négociation avec les élèves. Les jeunes enseignants ont assez souvent recours à la fraternisation, c'est-à-dire à des attitudes et à des pratiques qui jouent sur la proximité d'âge, de références culturelles et de goûts pour bâtir une connivence susceptible de favoriser l'implication scolaire des élèves : « La première année, les élèves m'appréciaient parce que j'étais un petit jeune; j'étais capable de parler comme eux, si je descendais dans la cour avec eux fumer une cigarette, je pouvais parler verlan, je connaissais les mêmes blagues qu'eux; il y avait une espèce de complicité qui était extra-scolaire, alors je l'avais vite compris et je m'appuyais lourdement là-dessus » (homme, professeur certifié de français, lycée). Quand cette négociation devient systématique, on peut dire que les enseignants, jeunes ou moins jeunes, se situent dans une logique de marchandage. Souvent, ce qui est échangé est une diminution de la charge de travail ou un travail moins contraint, plus ludique, contre un niveau de bruit et d'agitation « acceptable », avec le risque, à terme, d'échanger plus fondamentalement le renoncement à toute tentative systématique de transmission de connaissances contre le maintien de l'ordre (Rochez, 1995).

La fuite

Si, comme l'indique P. Woods (1977), les stratégies de survie ont tendance à se perpétuer alors même qu'elles sont devenues inutiles, il apparaît néanmoins

difficile de bâtir un projet à long terme sur cette perspective. Le plus souvent, les enseignants cherchent à échapper à cette logique de *navigaton à vue*, et ce d'autant plus que la fatigue et l'usure menacent en permanence d'aboutir au *burn-out*, c'est-à-dire à l'épuisement physique, affectif et cognitif (Huberman, 1989). Certains enseignants adoptent alors des stratégies qui ne se situent plus dans le registre du « faire face » aux événements, mais dans celui de la *fuite*. Celles-ci peuvent prendre des formes plus ou moins radicales et plus ou moins visibles : il y a d'abord *l'abandon* pur et simple de la profession, ce qui est assez rare en France étant donné que les enseignants sont des fonctionnaires et que la sécurité de l'emploi est actuellement une valeur très prisée sur le marché du travail. Il y a également la possibilité de partir vers d'autres fonctions dans l'enseignement, mais cette option, mis à part le nombre limité de positions accessibles, exige souvent une certaine expérience professionnelle ou un retour en formation. Plus souvent, la fuite prend la forme de la demande de *mobilité horizontale* vers d'autres établissements, perçus comme moins « difficiles », que nous évoquons plus haut.

Mais la fuite peut aussi prendre des formes plus subtiles. Certains enseignants restent dans des établissements où ils éprouvent assez peu de satisfactions professionnelles pour des raisons extrinsèques à leur métier, ayant fait, comme le note H. S. Becker (1963) des « paris incidents ». Leur engagement tient, par exemple, au fait qu'ils ont acheté un logement, trouvé une localisation qui convient à toute la famille ou développé des formes de sociabilité ou de participation à la vie locale qui jouent un rôle de compensation. D'autres, notamment ceux qui sont affectés dans des établissements classés en zone d'éducation prioritaire ou en zone sensible, qui bénéficient d'une bonification indiciaire, cherchent seulement, grâce à l'ancienneté, à accumuler des points dans le barème des mutations leur permettant plus tard de partir vers un établissement meilleur. Pour supporter leur séjour dans l'établissement, ces enseignants vont alors chercher à se soustraire aux obligations et aux contraintes professionnelles en multipliant les occasions de s'éloigner de l'établissement. Ce *retrait* peut prendre des formes diverses : sorties et voyages, stages de formation continue, absentéisme, congés maladie. L'ampleur de ces pratiques, qui peuvent d'ailleurs être aussi un signe de véritable *burn-out*, voire de dépression masquée, est

néanmoins difficile à appréhender, car, tout comme les problèmes de discipline, elles font l'objet d'une forte censure entre collègues et encore davantage vis-à-vis d'interlocuteurs extérieurs.

La fuite est encore moins visible quand les enseignants choisissent de rester régulièrement à leur poste tout en opérant un retrait subjectif vis-à-vis de l'enseignement : il s'agit alors d'une fuite qui prend la forme d'un désengagement profond vis-à-vis de l'activité professionnelle. Les enseignants qui adoptent des attitudes de ce type sont souvent ceux qui, ayant travaillé plusieurs années dans des contextes particulièrement éprouvants et se trouvant proches de la retraite, se contentent de maintenir un semblant d'activité, notamment à travers le développement de rituels et de routines qui permettent de donner le change, y compris parfois à l'enseignant lui-même, en assurant un certain maintien de l'ordre et un semblant de travail et d'organisation (Woods, 1977 ; Huberman, 1989). Aucun des enseignants que nous avons interrogés ne se situe nettement dans cette perspective, même si certains font état d'une certaine amertume en parlant de l'évolution de leur activité.

L'adaptation contextuelle

Dès lors qu'il n'y a pas fuite réelle ou virtuelle des établissements difficiles, les individus qui s'y maintiennent sont obligés d'opérer progressivement d'importantes *réorganisations subjectives*, des *bifurcations symboliques* dans leur carrière de sorte que les satisfactions puissent l'emporter sur les frustrations dans l'exercice quotidien du métier (Riseborough, 1985). L'adaptation durable au contexte de travail joue ici un rôle essentiel (Van Zanten, 2001). H. S. Becker (1952a) distingue plusieurs transformations qui interviennent pour réduire les difficultés que présente le travail dans ce type d'établissements telles que l'apprentissage de nouvelles techniques pédagogiques et disciplinaires, la révision à la baisse des attentes et des objectifs, la recherche d'explications qui rendent normales des situations et des comportements déviants. Cet ajustement des perspectives ainsi que l'insertion dans un réseau de relations positives (intégration dans un groupe de collègues, acquisition de positions d'influence et de prestige auprès du chef d'établissement, des jeunes collègues et d'autres agents travaillant dans l'établissement, gain d'une réputation d'autorité auprès des élèves et des parents) rendent

alors le déplacement vers un autre établissement coûteux et indésirable.

La révision des attentes

L'adaptation implique tout d'abord un abandon progressif des illusions professionnelles et des projets pédagogiques bâtis sur l'image d'un élève idéal. Si apprendre à gérer le décalage entre les modèles théoriques et les réalités professionnelles « terre à terre » fait partie de toute socialisation professionnelle, cet apprentissage s'apparente à un véritable *travail de deuil* dans les contextes les plus éloignés des modèles de référence institutionnels (Hughes, 1958). Cela est d'autant plus le cas chez les enseignants français que la formation, notamment celle des enseignants du secondaire, reste axée sur la discipline d'enseignement. La découverte du décalage entre le niveau attendu et le niveau réel des élèves entraîne un sentiment de dévalorisation et de culpabilité, voire de véritables crises professionnelles : « J'ai eu l'impression d'une énorme escroquerie quand je me suis engagée dans l'enseignement. J'ai passé le CAPES en 1967, donc avant 1968. Je devais enseigner en lycée, donc j'étais pour une certaine élite et j'avais fait des études pour ça. Et puis les études que j'ai faites, ça ne sert à rien pour faire de la garderie; certaines fois je me disais [...], "je perds mon temps" et quelque part je me sentais un peu coupable de rester ici », (femme, professeur certifié d'histoire-géographie, collègue). Ou encore : « La première année ici, j'ai eu beaucoup de mal; en plus, j'étais enceinte, peut-être que j'étais plus faible, mais je pleurais tous les jours; il a fallu que je change totalement ma façon de travailler; j'ai même demandé à mon mari si je pourrais quitter le métier, ne plus travailler; si je ne m'étais pas adaptée, j'aurais voulu quitter [...], donc il a fallu au début que j'accepte ces enfants-là, en région parisienne, avec leur insolence, et je ne savais pas les prendre, je ne savais pas quoi faire; ils sentaient ma faiblesse, je pense, et je baissais les bras », (femme, professeur certifié de sciences naturelles, collègue).

Dans un système centralisé et bureaucratique comme le système français, ce travail de deuil peut être facilité par le fait de *reporter la responsabilité* de l'incapacité à atteindre le « niveau » fixé par les programmes sur l'administration : celle-ci, éloignée des réalités de terrain, fixerait des objectifs sur la base d'un idéal bâti

à partir des élèves situés au plus haut de l'échelle scolaire et sociale. Il est aussi, et surtout, soutenu par le développement et la consolidation de normes explicites ou implicites d'établissement véhiculées par les enseignants enracinés dans l'établissement et, parfois, par les chefs d'établissement qui fixent des objectifs plus « réalistes » en matière d'enseignement et confortent les nouveaux venus dans l'écartement par rapport aux objectifs institutionnels (Talbert et McLaughlin, 1996) : « La pauvre Éducation nationale a supprimé les programmes de base dans lesquels on ne prenait pas les enfants pour des surdoués, mais pour des enfants », (femme, professeur certifié d'EPS, collègue). Ou encore : « On a des gens qui font des programmes, pour nous CES, depuis le lycée, à Henri IV; ils ne connaissent pas notre niveau », (homme, PEGC de mathématiques). Ce travail est également encouragé et légitimé au cours de la carrière par des contacts, des lectures et des stages portant sur la pédagogie ou sur la dimension sociale de l'enseignement qui apportent un contrepoids à la formation initiale, allant jusqu'à aider à la constitution d'un véritable système de *normes alternatives* (Becker, 1952b).

Néanmoins, si ces différents processus contribuent à rendre le travail d'adaptation moins douloureux, ils n'enlèvent pas tout à fait le sentiment d'une perte de repères. Cette *perte de repères* est particulièrement sensible concernant l'appréciation du « niveau » des élèves, et ce d'autant plus que les enseignants des établissements « difficiles » ne disposent pas toujours (et ne se servent pas systématiquement quand ils en ont) d'outils pour évaluer les compétences de leurs élèves par rapport à celles des élèves d'autres établissements (Moisan et Simon, 1997) : « Ce sont des enfants qui sont vivants, qui ont beaucoup de choses à apprendre, je pense, mais je manque un peu de référence par rapport à d'autres écoles, parce qu'il y a longtemps que je suis là, il faudrait que je circule un peu plus », (instituteur). Pour réduire ce sentiment d'incertitude, certains enseignants vont jusqu'à dénier toute valeur à la notion de niveau qui tendrait à leurs yeux à faire des élèves scolarisés dans les établissements difficiles des marginaux : « L'enseignant doit être attentif à la manière dont il annonce la normalité et le niveau de l'élève; je crois qu'il faut absolument dépasser ces schémas puérils, un niveau ne représente plus rien, le seul niveau qui puisse exister c'est le niveau humain, c'est-à-dire quand l'élève comprend qui il

est, ce qu'il veut », (femme, PLP d'éducation artistique et arts appliqués).

Dans l'activité quotidienne, le travail de deuil se traduit par la *réduction effective des attentes en matière de résultats*. Ce renoncement à l'excellence, voire à ce que certains enseignants considèrent comme un « niveau » juste passable, surtout sensible parmi les enseignants de collège, est extrêmement coûteux au plan psychologique. Il conduit souvent les plus âgés d'entre eux à regretter les formes antérieures de sélection, qu'il s'agisse de celle, plus ancienne, des élèves du primaire pour avoir accès aux écoles primaires supérieures ou aux cours complémentaires, ou de celle, plus récente, des élèves scolarisés en collège pour la poursuite dans l'enseignement général à la fin de la classe de cinquième. Ici aussi, la responsabilité est reportée sur l'État qui encourage depuis quelques années le passage quasi automatique d'une classe à l'autre dans l'enseignement obligatoire, même si aucun enseignant n'envisage sérieusement un retour à la situation antérieure : « On est beaucoup moins sélectif maintenant par rapport au niveau des élèves. Maintenant, un élève qu'on a en sixième, on l'a forcément jusqu'en troisième, quels que soient ses résultats, quelles que soient ses compétences, quelle que soit son attitude, et donc ça change le mode relationnel qu'on a avec eux, ça change ce qu'on peut exiger aussi d'eux », (femme, professeur certifié de dessin, collègue).

L'idée d'une « baisse de niveau » de leurs exigences est néanmoins très difficile à accepter par les enseignants. Ils opèrent donc plutôt dans leur esprit un *déplacement des attentes*. L'attente de résultats en termes de connaissances et de compétences spécifiques cède la place à l'attente de résultats en termes de motivation et de rapport au travail des élèves. Ce déplacement s'avère d'autant plus probable dans ces contextes d'enseignement que les élèves eux-mêmes exercent une pression directe et indirecte très forte pour que l'évaluation soit davantage liée à la quantité de travail fourni qu'à sa qualité (Merle, 1996; Barrère, 1997) : « Alors qu'avant on visait un résultat, quelque chose à laquelle ils aboutissaient, qui était valorisant pour eux, maintenant je constate que plus ça va, plus ce sont des enfants qui d'année en année sont dévalorisés, qui le sont depuis le CP et qui n'ont pas du tout

confiance en eux, qui ratent parce qu'ils sont saturés d'explications, depuis qu'ils sont petits ça ne marche pas ; donc j'ai beaucoup plus l'objectif de les rassurer, de les reconforter par rapport à ce qu'ils peuvent faire, et c'est vrai que je n'ai plus tellement cet objectif de l'aboutissement », (femme, professeur certifié de dessin, collègue).

Beaucoup d'enseignants estiment alors un cours « bien réussi » quand les élèves sont motivés et quand ils participent et prennent plaisir à l'activité, sans référence directe à des résultats tangibles en termes d'apprentissage. Cette modification des critères d'évaluation de l'efficacité professionnelle est très importante, car elle permet aux enseignants de retrouver une forme de plaisir dans le travail qui réduit l'énorme frustration engendrée par le caractère très limité des progrès intellectuels des élèves : « Pour moi, un sujet réussit et marche quand les enfants ont envie de participer, donc de réussir, arriver à susciter la motivation, c'est déjà beaucoup ; après bien sûr il y a le plaisir – ça, on ne peut pas s'en empêcher – de la réussite finale, de la réalisation, mais je pense que plus ça va, plus pour moi elle est secondaire, parce qu'avant tout c'est qu'ils aient envie de faire quelque chose » (femme, professeur certifié de dessin, collègue). Ou encore : « Le plaisir que je donne aux enfants plus que le niveau exigé, voilà ce qui a évolué le plus dans ma vie professionnelle : c'est qu'au début je voulais leur demander un niveau, et petit à petit j'ai bien senti que je ne pouvais pas être exigeante pour un niveau, mais au moins leur faire sentir les choses, et la qualité et le plaisir » (femme, professeur certifié de musique, collègue). De façon encore plus radicale, certains enseignants relient leurs satisfactions professionnelles uniquement à la qualité de la relation qu'ils entretiennent avec les élèves, en écartant toute référence à l'activité de transmission de connaissances : « Ce que j'ai, ce ne sont pas des satisfactions professionnelles, ce sont des satisfactions relationnelles à un moment donné avec un gosse qui vous dit un truc gentil : "oh Monsieur, vous n'étiez pas là, vous m'avez manqué" ». Voilà, des trucs comme ça » (homme, professeur certifié d'EPS, collègue). Ou encore : « Satisfactions ? Certainement pas quand je corrige mes copies ; là, on se remet en question, on est démoralisé ; ma satisfaction, c'est d'être là, c'est le contact, même si c'est parfois difficile » (femme, professeur certifié de sciences naturelles, collègue).

La contextualisation des pratiques pédagogiques et disciplinaires

L'acceptation du faible niveau des élèves se traduit logiquement par une *modification des pratiques pédagogiques*. À travers celles-ci se construit un modèle pratique de ce qu'il est pertinent et acceptable de faire vis-à-vis de ces élèves, qui remplace petit à petit le modèle théorique des débuts de carrière. Une première modification concerne les pratiques en matière d'évaluation. La réduction des attentes conduit logiquement à surnoter les élèves ou à baisser le niveau de difficulté des questions dans les exercices en classe, les devoirs à la maison ou les examens : « Par exemple, il y a deux ans, j'ai déchiré tous mes contrôles pour en faire de plus faibles. Et quand je rencontre un de mes anciens élèves qui a son petit frère dans ma classe, il me dit : "Vous prenez un coup de vieux, vous leur donnez ça à faire, de mon temps, on aurait fait ça en une demi-heure !" » (homme, PEGC de maths-physique). De même, le déplacement des attentes s'accompagne souvent d'une évolution du rôle même de l'évaluation dont l'objectif principal devient alors l'encouragement de l'effort plutôt que la sanction des résultats : « Je les encourage aussi quand ils font une bonne réponse, quelque chose qui prouve une certaine intelligence, une certaine réflexion ; je mets un bâton et, au bout de quatre, ils ont un vingt qui compte dans la moyenne. C'est une motivation et il y en a qui arrivent à augmenter les notes ainsi » (femme, professeur certifié d'histoire-géographie, collègue).

Une deuxième modification concerne le degré de couverture des programmes nationaux. Parmi les enseignants exerçant en ZEP interrogés dans le cadre des enquêtes menées par la Direction de l'évaluation et de la prospective, 83 % déclarent ne pas remplir entièrement le programme. Parmi ceux que nous avons interrogés, une minorité importante avoue moduler les objectifs des programmes en fonction du public de l'établissement ou de certaines classes à l'intérieur de celui-ci : « Il ne faut pas baisser ses objectifs mais les adapter, d'une classe à l'autre, c'est comme les groupes de niveau, il faut moduler » (homme, PEGC de maths-physique). Cette réduction dans les programmes est parfois justifiée par un déplacement des objectifs, notamment au lycée : il ne s'agit pas tant de transmettre des connaissances que de faire acquérir une démarche et une capacité à devenir autonome : « Clairement, je n'ai pas fait le programme, loin de

là ; je sabre sauvagement dans les programmes ; c'est possible en seconde, ce n'est pas possible après, donc j'en profite ; ce qui m'intéresse, moi, c'est qu'effectivement l'élève puisse se démerder tout seul, qu'il n'ait plus besoin de moi, c'est clairement mon objectif en classe de terminale, qu'il soit prêt pour la fac, en clair : je n'ai plus besoin du prof, je sais me débrouiller tout seul et maintenant je maîtrise ma connaissance, en tout cas la façon de l'acquérir ; j'ai appris à apprendre, en gros » (Homme, professeur certifié d'histoire-géographie, lycée).

L'ajustement des aspirations et des attentes en matière de résultats se traduit également par une adaptation des pratiques didactiques et pédagogiques. Une partie des enseignants interrogés évoquent l'importance du travail de simplification. Par simplification, les enseignants entendent tout d'abord une transformation des pratiques d'enseignement allant dans le sens d'une place grandissante accordée à l'oral et à l'image : « Dans mon enseignement, j'ai l'impression que je simplifie en fonction du niveau des élèves. J'ai pris l'habitude de faire des phrases très simples, de donner moins de détails par écrit, mais simplement par oral, de passer beaucoup de films, de diapos » (femme, professeur certifié de sciences naturelles, collègue) ; « On a tendance à parler dans un style "fleuri", parce qu'avec eux ce qui passe ce sont les images, je vous le dis, il faut s'adapter » (homme, professeur certifié de mathématiques, collègue).

Cette adaptation didactique va souvent de pair avec des stratégies pédagogiques qui utilisent le jeu ou la théâtralisation pour attirer et retenir l'attention des élèves et pour rendre l'apprentissage moins pénible. Ces stratégies peuvent être assez efficaces sur le court terme avec des élèves qui sont de plus en plus sensibilisés à la dimension « performative » de l'enseignement par leur familiarité avec la télévision et le monde du spectacle et pour qui le divertissement sert à masquer la souffrance qu'engendre l'échec scolaire (Felouzis, 1994) : « En classe, je théâtralise beaucoup : le participe passé, il fait la gueule, il ne s'accorde que s'il a un petit copain qui s'appelle complément d'objet direct, le complément d'objet direct qui fait des grimaces, mais comme il est placé derrière, on ne peut pas le voir ; alors je ne sais pas si ça leur rentre absolument dans la tête, mais du coup on fait de la grammaire en

s'amusant, et ma foi ça va peut-être finir par rester » (femme, professeur certifié de français, collègue). Ou encore: « On peut récupérer certains élèves par toutes ces tactiques un peu ludiques qui amènent l'élève à maîtriser un contenu dans la non-souffrance, enfin, une espèce de non-souffrance » (femme, professeur certifié d'éducation artistique, lycée). Parallèlement, dans le domaine du maintien de l'ordre, on observe que les pratiques de pure survie font place à des stratégies plus construites. L'expérience professionnelle et la familiarité avec ce type d'élèves conduisent à imposer le respect et à maintenir le calme en jouant sur l'assurance, le charisme, l'humour, la répartie ou le rapprochement affectif, ou en faisant appel à des techniques de type psychologique (Peignard, 1994): « Je sais les prendre maintenant; bien sûr quelquefois je m'énerve et je les énerve, mais parfois aussi je me reprends, je parle plus doucement ou je me tais et je leur dis de croiser les bras et de mettre la tête sur les bras pour se reposer, c'est de la relaxation... au début, je n'aurais jamais osé faire cela, en me disant que ce n'était pas mon métier » (femme, professeur certifié de français, collègue).

La maîtrise des situations

En fait, l'*adaptation maîtrisée* dont témoignent les conduites de la plupart des enseignants analysés ici implique une transformation plus globale des dispositions professionnelles, à savoir la capacité à *réagir en situation*, à régler sur place le contenu et les activités en tenant compte de la disposition globale de la classe et des demandes individuelles, explicites ou implicites, des élèves: « C'est plutôt la demande non formulée, mais qui pèse beaucoup, qui, en fait, nous fait dévier du caractère purement disciplinaire, c'est-à-dire que, dans le quotidien, j'ai l'impression que tous les jours on me demande de m'adapter à de nouvelles situations que je ne maîtrise pas forcément » (homme, professeur certifié de sciences de la vie et de la terre, lycée). Cela conduit certains enseignants à abandonner une grande partie du travail de planification des cours: « C'est du travail qui se fait sur place, ça ne peut pas se préparer [...] ; je vous dirai franchement, l'essentiel, de mon travail c'est ici en situation... Autrefois, quand je n'avais pas prévu tout mon cours en sciences naturelles, j'étais mal à l'aise, je me disais: "tu n'as pas fait ton métier"; tandis que maintenant je me dis: "bon, c'est ça, on n'a fait que cela, mais on

a appris autre chose" » (femme, professeur certifié de sciences naturelles, collègue). Ou encore: « Il ne faut pas arriver en classe en se disant "je vais être comme ça", avoir un schéma, une attitude; il faut, en fonction de la classe, réagir, être très simple » (femme, professeur certifié de français, collègue). D'autres en revanche insistent sur le fait qu'il faut justement anticiper l'adaptation en situation par une préparation encore plus poussée des leçons: « La préparation s'est alourdie à mon avis, parce que justement ça devient tellement différent des fois d'une classe à l'autre qu'on est forcé de s'adapter finalement au niveau ou à la demande » (femme, professeur certifié de dessin, collègue).

Cette adaptation aux caractéristiques et aux besoins perçus de leur public rend le travail quotidien des enseignants plus aisé et diminue le sentiment de culpabilité et de malaise engendré par le décalage entre les pratiques effectives d'une part et les normes officielles et les représentations dominantes de l'activité professionnelle d'autre part. En contrepartie, elle semble entraîner une forme d'*ennui* lié au caractère répétitif des situations et des moyens mis en œuvre pour les maîtriser, ainsi que la peur de se scléroser, de devenir incapable d'enseigner dans d'autres contextes de travail: « Ce type de public commence à lasser à force de le fréquenter, on finit par connaître presque un peu trop leurs réactions; j'ai de moins en moins de surprises! Alors voilà, ça finit par être moins drôle, et c'est vrai qu'on se sclérose un peu » (homme, professeur certifié de mathématiques, collègue). S'il en est ainsi, c'est peut-être que cette maîtrise des situations n'apparaît pas comme une véritable maîtrise professionnelle, dans la mesure où elle concerne davantage le domaine du maintien de l'ordre que celui de la transmission des connaissances et que les satisfactions qu'elle procure sont davantage liées à la réduction de la pénibilité du travail qu'au sentiment de savoir bien faire son métier: « Il m'a fallu de nombreuses années pour arriver à être bien ici; d'abord parce que j'étais un peu en souffrance avec les gosses, parce que ce n'était pas toujours facile d'aller travailler. Ce n'est pas facile maintenant, mais je crois que je gère mieux les conflits, j'arrive mieux à m'en sortir, en tout cas, d'un point de vue énergétique, j'y laisse moins de plumes qu'à une époque » (homme, professeur certifié d'EPS, collègue). Elle peut d'ailleurs être analysée comme un des principaux bénéfices secondaires de la constance,

au sens à la fois matériel et psychique du terme, dans un établissement « difficile ». En effet, cette constance favorise l'acquisition d'une réputation à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement qui fonctionne comme un mécanisme central de régulation de ce type de problèmes: « Maintenant, je n'ai plus besoin en début d'année de m'imposer aux élèves, puisque j'ai les enfants d'anciens élèves, j'ai toute une réputation par les cités, les familles, les grands frères. Les gamins quand ils arrivent savent à peu près à quoi s'en tenir. Donc ils ne me testent pas, ce qui était très pénible. Ils savent, et pour certains parents, ça les rassure » (femme, professeur certifié d'histoire-géographie, collège).

Une éthique relationnelle

Le processus d'ajustement au public chez ces enseignants est en fait un processus complexe. Il ne s'agit pas d'une simple *adaptation réactionnelle* comme celle dont font preuve les enseignants qui se situent dans une logique de survie, mais d'une transformation profonde de l'ethos professionnel qui s'accompagne du développement d'une *éthique contextualisée* permettant de valoriser le travail auprès des publics en difficulté. Cette éthique est autre chose qu'une morale professionnelle, si par morale on entend un système de principes liés à l'universalité, à la rationalité et au jugement qui cadrent l'action du dehors. C'est plutôt un art de l'interprétation des situations, de l'usage du soi professionnel, de la gestion des interactions, qui ne peut se comprendre que par rapport à l'action. Elle exerce certes un effet de régulation des orientations individuelles et collectives, mais de façon souple et variable en fonction des contextes locaux (Terrenoire, 1991; Ball et Van Zanten, 1998). Cette éthique repose d'abord sur une *positivation* des élèves de bas niveau scolaire et social. Elle consiste en partie à *dédouaner* les élèves en faisant porter la responsabilité des comportements déviants aux familles, elles-mêmes cependant présentées plutôt comme des victimes de la crise économique et du chômage et des problèmes liés à l'immigration. Parmi les enseignants que nous avons interrogés, nombreux sont ceux qui adoptent ces points de vue: « Dans ma classe, par exemple, j'ai quelques enfants qui vivent quelque chose de très stable à la maison, mais on peut les compter sur les doigts de la main; ils sont très peu nombreux, alors que les autres ont tous des difficultés familiales tellement importan-

tes que ça devient dramatique; c'est vrai que moi je suis un tout petit peu affolée, affolée au sens où ce n'est pas du tout possible en tant qu'institutrice de pouvoir régler tous les problèmes de ces enfants » (institutrice). Ou encore: « Moi, je suis très étonné, quand même, par la façon de ne pas, de ne plus élever les gosses; il y a du laisser-aller total, ce n'est pas péjoratif, mais j'ai l'impression que les gens sont débordés. Ils courent du bus aux HLM, c'est les mêmes qu'on trouve faire la queue le week-end au supermarché; j'ai l'impression qu'ils rentrent chez eux, c'est la télé et les mômes débrouillez-vous! J'ai l'impression que les mômes n'ont plus de références familiales, de cadres, de structures » (homme, professeur certifié de mathématiques, collège).

Un autre aspect de ce changement de regard consiste dans la *valorisation* de la « bonne nature » des enfants et des adolescents de banlieue qui seraient même, pour certains enseignants, meilleurs que leurs camarades de milieu plus aisé par leur manque d'hypocrisie et de prétention. Un tel travail de positivation conduit à souligner le caractère superficiel des attitudes et des comportements blessants de leur part qui relèveraient d'une réponse à leurs conditions de vie et non pas d'une « mauvaise nature » ou d'une installation irréversible dans la déviance.

De ce point de vue, il est important de souligner une distinction récurrente dans le discours de nos interviewés, quel que soit le niveau d'enseignement, pour décrire les enfants et les adolescents, c'est-à-dire le fait qu'ils sont *durs* mais qu'ils ne sont pas *méchants*, qu'il y a toujours un bon fond sur lequel on peut s'appuyer pour bâtir une relation: « Je les trouve attachants et en plus un très bon esprit; j'ai eu des enfants pourtant très difficiles tout au long de ces vingt et quelques années; j'ai eu beaucoup d'enfants durs, mais il y avait toujours un point positif » (institutrice). « Dans un collège de Neuilly ou Versailles, ils ne se prennent pas pour rien, je ne serais pas à l'aise avec ces enfants-là, ni avec leurs parents. Je préfère mes petits non-francophones, même si c'est dur, c'est rarement méchant de leur part » (femme, professeur certifié de sciences naturelles, collège). Ou encore: « J'ai beaucoup de respect pour eux, même s'ils sont agressifs, et d'ailleurs je les trouve très bien quand ils disent: "je ne suis pas agressif, je restitue"; ils ne font que restituer, que donner une réponse à nos attitu-

des », (femme, PLP d'éducation artistique et arts appliqués).

Un tel postulat n'empêche cependant pas les enseignants qui se situent dans cette orientation de porter des jugements très négatifs sur les capacités intellectuelles des élèves. Certes, aucun enseignant ne parle en termes d'une inégale répartition de dons. La diffusion de la vulgate sociologique sur le poids des inégalités sociales dans la réussite scolaire et la concentration des difficultés dans ce type d'établissements conduisent plutôt à dénoncer les effets de la désorganisation familiale et des échecs scolaires répétés sur l'incapacité à se concentrer, à s'organiser, à faire des efforts, à se projeter dans l'avenir. L'enfant ou l'adolescent, « positive » en tant que tel, n'apparaît pas en mesure d'accomplir son « métier d'élève ». Il y a donc simultanément valorisation de certains traits et dépréciation d'autres: « Nous, dans une heure d'EPS, on voit la malnutrition, on voit la misère physique et vestimentaire et la crasse (parce que, à la piscine, il faut s'accrocher!), mais on ne voit pas la misère intellectuelle, et quand on voit le passage à l'écrit des enfants, c'est une catastrophe, une incapacité à se concentrer cinq minutes sur un texte qu'ils doivent apprendre » (femme, professeur certifié d'EPS, collègue). Ou encore: « Il nous arrive en sixième des gamins qui sont complètement inorganisés; si on parle de désorganisés, ça supposerait qu'il avait de l'ordre avant; inorganisés, a-scolaires complets » (femme, professeur certifié de dessin, collègue). Les enseignants sont alors conduits à investir très fortement leur rôle relationnel auprès des élèves, en mettant en avant, de façon plus appuyée que dans d'autres contextes d'enseignement, l'amour et le plaisir d'être avec des enfants comme des qualités indispensables à l'exercice du métier (Kherroubi et Gropsiron, 1991): « Déjà vous ne faites pas l'enseignement si vous n'aimez pas les gosses; aimer un gosse c'est simple, c'est le féliciter s'il travaille bien, lui botter les fesses quand il ne travaille pas » (homme, professeur certifié de mathématiques, collègue). « On ressent un plaisir des enfants, lorsqu'ils entrent dans votre classe, même s'ils sont insupportables, qu'ils montent sur la table et qu'après ils se calment, on sent un certain plaisir » (femme, professeur certifié de musique, collègue).

Cette perspective se colore d'une forme particulière de « militantisme social » chez des enseignants d'ori-

gine populaire, nés en banlieue et parfois même d'origine immigrée, qui soulignent l'importance, dans la relation avec les élèves, du processus d'identification: « Je crois que c'est moi l'enfant que je soigne, ça c'est clair; j'ai été enfant d'immigrés, j'ai été enfant en difficulté familiale, sociale, l'école a été pour moi un lieu de plaisir et ça continue à être un lieu de plaisir » (institutrice spécialisée). Ou encore: « Je n'ai pas caché à mes élèves que j'habite M. (commune où se trouve le collègue) et que je suis originaire de N. (commune voisine), donc de leur banlieue; il n'y a pas de mépris et pour eux c'est très important » (femme, professeur certifié d'histoire-géographie, collègue). Certains enseignants, qui ne sont pas issus de ce milieu, font également des efforts importants pour réduire la distance symbolique qui les sépare des élèves par la connaissance directe ou médiatisée de leur cadre de vie. Il s'agit ici d'une tentative durable de rapprochement, qui va bien au-delà de la stratégie de fraternisation, éphémère et superficielle, évoquée plus haut: « Un principal qui voyait que je dépérissais m'a montré ce qu'étaient ces enfants, m'a fait comprendre les problèmes que vivaient ces enfants, comment ces enfants étaient quand même des enfants avant toute chose, qu'il fallait essayer de comprendre [...], j'ai alors beaucoup regardé d'émissions de TV, je me suis plongée dans tous les problèmes de banlieue » (femme, professeur certifié de français, collègue).

L'accent mis sur la dimension relationnelle conduit naturellement à attribuer une valeur positive au rôle d'éducation. Contrairement d'une part aux enseignants travaillant dans des contextes favorisés, qui mettent en avant leur rôle de transmetteurs des connaissances, et, d'autre part, aux enseignants dans les zones difficiles qui se situent dans une optique de fuite en refusant d'être considérés comme des travailleurs sociaux (ils sont presque 30 % dans les zones d'éducation prioritaires, d'après l'enquête conduite par Périer, 1996), les enseignants rencontrés qui s'inscrivent dans une logique d'adaptation permettant de durer dans les établissements difficiles mettent en avant la dimension engagée, voire humaine de leur rôle. Être capable d'intégrer cette dimension apparaît même comme la composante essentielle du métier d'enseignant dans ce type d'établissement, notamment chez les professeurs de collègue: « On ne reste pas le prof qui déballe un savoir et puis c'est

tout... Oui, j'adhère tout à fait à cette évolution du métier, c'est un peu ce que je reproche au lycée: on a une obsession, c'est le bac; c'est important, c'est tout à fait normal, mais ici on a un rôle humain » (femme, professeur certifié de sciences naturelles, collègue). Ou encore: « Quand on sort de formation, on a envie d'enseigner; quand je suis arrivé ici, j'ai vu qu'il fallait éduquer [...], les profs qui négocient mal le virage, c'est ceux qui ne veulent pas passer sur le mode "éduquer", c'est clair, ceux qui restent sur leur matière et ce qui leur est spécifique, ils se ramassent... Moi, je l'ai vécu de façon positive » (homme, professeur certifié d'EPS, collègue).

Vivre ce rôle de façon positive suppose cependant l'établissement d'un nouveau code de conduite. Celui-ci, qui repose sur une implication personnelle dans laquelle les qualités individuelles jouent un rôle central, est en tous points éloigné de la morale professionnelle ancienne préconisant une « indifférence aux différences » et une « juste distance » entre l'enseignant d'une part et les élèves et les parents d'autre part (Muel-Dreyfus, 1983). Ainsi, dans l'action, il apparaît souvent nécessaire d'abandonner le carcan du rôle professionnel – qui peut jouer un rôle important de protection, notamment quand l'enseignant se sent menacé par le groupe-classe – pour se rapprocher des élèves dans une relation d'individu à individu « Quand on débute, on a la peur de la perte de contrôle de la classe moi c'était mon problème, je craignais tout ce qui était proximité. Je n'étais pas contre le fait de me rapprocher des élèves, d'avoir des interventions individuelles, mais on a peur de perdre le contrôle, donc on reste souvent à l'extérieur du groupe, ce qui est beaucoup plus confortable que de rentrer dedans et des fois se confronter à des choses plus... individuelles, c'est-à-dire s'impliquer » (homme, professeur certifié d'EPS, collègue). S'impliquer entraîne donc de fait une mise à nu. L'enseignant est jugé moins en fonction de ses compétences strictement professionnelles qu'en fonction de sa capacité à être sincère et honnête dans ses relations avec les élèves et à réagir de façon spontanée à leurs attentes. Il s'agit là de dispositions que certains enseignants assimilent implicitement à un *habitus* de classe ou à une expérience de longue durée avec ce type de public et qui apparaissent par conséquent difficilement transmissibles dans le cadre d'une formation théorique « Il faut être nature avec eux; je

ne sais pas si on peut apprendre à devenir nature; alors le prof façade, le prof vitrine, moi je n'y crois pas trop, la carapace non plus » (homme, professeur certifié de mathématiques, collègue). Ou encore « On n'est pas des manipulateurs, mais il y a un feeling, c'est très sensible, c'est de renifler les gamins; je ne sais pas si en formation on peut expliquer ce genre de choses, ce n'est pas palpable, ça » (homme, professeur certifié d'EPS, collègue).

Ce mode d'implication suppose également des qualités de présence et d'attention constante à tout un chacun qui renvoient à des dispositions à la fois physiques et psychologiques: « Quand on est là, ce qui compte c'est la présence, c'est de la formule 1, il ne faut pas rater un virage. De l'énergie? Eh ben, vous en dépensez. Vous sortez de là, vous êtes à point. C'est des mômes avec lesquels on ne peut pas se permettre de dire: "venez, suivez-moi!". Non, il faut être devant, derrière, au-dessus et sur les côtés », (homme, professeur certifié de mathématiques, collègue). Ou encore « Il faut être efficace à l'honnêteté, avoir l'honnêteté de son efficacité, c'est-à-dire être réellement présent quoi, tout en gérant sa réserve énergétique pour tenir la semaine; quoi, il faut être en forme, c'est classique, les autres enseignants vous le diront: les jours où on est crevé, les enfants le captent, ils sentent intuitivement toutes les failles et s'ils veulent vous régler votre compte ce jour-là, ils ne vont pas vous rater » (homme, professeur certifié d'EPS, collègue). Elle suppose également des qualités de patience et de disponibilité, ce qui pose le problème de la séparation entre vie privée et vie professionnelle, problème que certains arrivent à régler mais que d'autres vivent douloureusement: « Ici, je suis patiente et je prends sur moi, je suis patiente avec ces enfants-là qui ne sont pas les miens; et avec mes propres filles, quand elles ne comprennent pas la première fois que je leur explique quelque chose, je perds mes nerfs » (femme, professeur certifié de sciences naturelles, collègue). Ou encore: « J'accepte bien ce rôle plus éducatif, affectif; ce qu'il y a c'est que c'est très envahissant et je me félicite d'avoir quand même une autre vie ailleurs, parce que c'est très, très dur » (femme, professeur certifié de musique, collègue).

Mais l'éthique relationnelle suppose aussi de mettre en œuvre une *justice contextualisée*, c'est-à-dire d'édic-

ter des règles, de poser des exigences, d'accorder des récompenses et des punitions dans la sérénité en étant capable simultanément de les adapter aux situations et aux personnes et de justifier cette adaptation (Derouet, 1992): « Je pense que ma fonction n'est pas seulement une fonction professionnelle, c'est une fonction globale qui fait appel à toutes sortes de qualités, d'exigences... Les enfants qui sont tiraillés à droite et à gauche, qui ne savent pas où ils vont, j'estime que déjà je dois être régulière dans mon humeur, régulière dans mes exigences, très juste, parce qu'ils sont très sensibles à la justice les enfants, c'est terrible » (femme, professeur certifié de musique, collègue). Comme il s'agit beaucoup moins d'appliquer des principes immuables que d'être capable de réagir en tant qu'individu de façon équitable à la multiplicité des demandes, l'équilibre personnel apparaît, ici plus qu'ailleurs, comme un élément indispensable à l'exercice professionnel: « On ne sait plus sur quel registre jouer; chaque matin, il faut refaire, repartir de zéro; ah! vous avez intérêt à avoir une famille équilibrée » (homme, professeur certifié de mathématiques, collègue). « L'équilibre personnel est important, parce que si on n'est pas équilibré personnellement, on ne peut pas donner » (femme, professeur certifié de sciences naturelles, collègue).

Cette éthique est enfin une *construction collective* dont la finalité est également de renforcer la cohésion du groupe enseignant pour résister au découragement et à la lassitude engendrés par le travail auprès des publics en difficulté (Van Zanten, 2000a). Elle correspond à une « construction commune de situation » axée sur la pratique et sur l'expérience et non pas sur des idéologies politiques ou professionnelles, qui permet à ce segment professionnel de redéfinir le sens subjectif de l'activité professionnelle (Bucher et Strauss, 1961) « Il y a une bonne ambiance de profs, on ne se prend pas au sérieux ce n'est pas tellement des profs intellos, c'est des gens de terrain » (femme, professeur certifié d'histoire-géographie, collègue). Et en fait, les enseignants qui se situent dans cette orientation revendiquent la modestie comme une composante essentielle de leur militantisme professionnel: « Il ne faut jamais se gargariser au point de se sentir utile » (homme, professeur certifié de mathématiques, collègue) « Je crois qu'il faut rester modeste, plus je vieillis, plus je me dis ne pas croire qu'on va changer

le monde » (femme, professeur certifié de sciences naturelles, collègue).

Le développement professionnel

Seule une petite minorité d'enseignants parmi ceux qui travaillent dans les établissements difficiles évoluent d'une situation initiale de déstabilisation, d'une stratégie de survie ou d'une logique d'adaptation contextuelle vers une logique de développement professionnel. Par développement professionnel, nous entendons ici la construction d'un modèle pratique et d'une éthique permettant de revendiquer une place centrale dans la profession enseignante en rendant l'activité qui est au cœur du métier d'enseignant, c'est-à-dire la transmission des connaissances, compatible avec son exercice en direction d'un public en tous points éloigné de la conception idéal-typique de l'élève (Rochez, 1997; Kherroubi, 1999). On observe ici le croisement de trajectoires personnelles et de contextes organisationnels spécifiques qui produit à la fois un sentiment d'autonomie individuelle et une identité de groupe autour de la réussite et de l'intégration des élèves défavorisés.

La construction de l'élève

Un des aspects qui distingue le plus nettement les enseignants des établissements difficiles qui se situent dans une optique d'adaptation contextuelle de ceux qui se situent dans une optique de développement professionnel est le regard porté sur leurs « clients ». Alors que les premiers, comme nous venons de le voir, valorisent essentiellement l'enfant ou l'adolescent, les seconds cherchent en outre à *découvrir* et à construire l'élève. Les enseignants dont il sera question ici se situent à l'opposé de la position classique consistant à concevoir le métier comme la transmission des connaissances sans référence aux caractéristiques du public. Tout d'abord, ils partagent une vision commune, à savoir qu'il faut prendre les élèves « tels qu'ils sont », c'est-à-dire en tenant compte de leur niveau « réel » et de leurs problèmes d'apprentissage. Cette disposition est généralement facilitée par une expérience professionnelle longue dans des établissements de banlieue qui conduit à déconstruire la notion d'élève « difficile »: « J'ai toujours travaillé en zone dite difficile et tous les autres bahuts que j'ai connus sont en Seine-Saint-Denis; donc l'élève facile pour moi n'existe pas, l'élève difficile non plus n'existe pas,

l'élève idéal encore moins [...] difficiles ou pas difficiles, moi, de toute façon, je ne connais pas autre chose que ce type d'élèves, donc pour moi, ils ne sont pas difficiles » (homme, professeur certifié de sciences de la vie et de la terre, lycée). Par ailleurs, si les enseignants inscrits dans cette logique évoquent tout aussi fréquemment leurs origines populaires que ceux du groupe précédent pour expliquer leur proximité avec ce type de public, c'est en insistant sur des dimensions, positives ou négatives, de leur propre expérience scolaire qui les ont incités à vouloir favoriser la réussite des enfants de milieux populaires : « J'ai des comptes à régler avec le savoir, la transmission du savoir ; il me semble que j'ai été le produit d'un échec de mes enseignants, de moi aussi évidemment, et que ça m'a coûté cher, ça a coûté cher à bon nombre de copains autour de moi, ça a coûté cher à des générations, et que moi, humblement, là-dedans, dix millionième partie d'un ensemble plus vaste, j'essaie effectivement de traduire cette fois-ci ce que je voulais être il y a dix ans, de manière peut-être plus constructive, plus vraie » (homme, professeur certifié de français, lycée).

Cette vision conduit ces enseignants à affirmer l'existence d'un *désir d'apprendre*, d'une capacité d'investissement forte et des formes d'autonomie chez les enfants et les adolescents de banlieue, pouvant servir de points d'appui pour réussir leurs carrières d'élèves. Autrement dit, dans cette optique, le postulat de « l'éducabilité de l'apprenant » (Demailly, 1987 ; Meirieu, 1991) ne renvoie pas seulement aux qualités humaines de ce dernier, comme dans le groupe précédent, mais également à ses qualités intellectuelles, présentes ou en puissance : « Je crois, ce n'est pas spécifique à ici sûrement, mais je l'ai ressenti plus fortement ici, qu'il y a une grande attente de tous les élèves, bons ou moins bons, au niveau intellectuel ; ça se sent de façon très nette à mon avis, ils aiment mieux quand c'est plutôt un peu difficile que quand c'est trop simple » (femme, professeur certifié de mathématiques, lycée). Ou encore : « Ah non ! le niveau n'a absolument pas baissé, au contraire, je les trouve de plus en plus autonomes dans l'existence et de plus en plus débrouillards ; pas du tout, le niveau n'a absolument pas baissé » (femme, PLP d'éducation artistique et arts appliqués). Certains enseignants estiment d'ailleurs de leur devoir de communiquer directement cette vision aux élèves pour remplacer le

discours défaitiste des parents. Ils s'appuient parfois sur leur propre expérience en tant qu'élèves ou en tant que parents d'élèves qui ont eu besoin d'être soutenus pour réussir leur scolarité : « Je leur dis : "je vous parle comme à mes enfants, avec le même respect" ; parce que je pense que les parents ont un rôle à jouer, mais le joueront-ils ? J'en vois certains capables de poursuivre des études et je leur dis vraiment ; je leur explique que mon fils a redoublé deux fois, en quatrième, en troisième ; eh bien, je n'ai pas lâché, j'ai tenu bon parce que je sentais en lui des possibilités et je leur dis : "chez vous aussi, je sens des possibilités, il faut que quelqu'un vous le dise" » (institutrice).

Une telle attitude ne conduit pas à minimiser les problèmes que rencontrent les élèves. Néanmoins, ce qui distingue les enseignants qui se situent dans cette logique de ceux du groupe précédent est le fait d'insister moins sur les effets des difficultés de vie des enfants et des adolescents sur leur comportement en général que sur leurs effets spécifiques en matière d'apprentissage. Au niveau du primaire, par exemple, les instituteurs sont très sensibles à tout ce qui affecte l'attention des élèves : « Ce qui est le plus difficile à gérer c'est cette espèce d'éclatement, de morcellement, qui fait que les enfants sont très dispersés et que, selon leur éducation parentale, la dispersion peut se calmer en classe ou ne peut pas se calmer » (institutrice spécialisée). Au lycée, ce qui semble affecter le plus les enseignants, c'est l'absence de motivation de certains élèves pour l'enseignement, et ce d'autant plus que celle-ci se traduit par une « auto-exclusion de l'intérieur » (Bourdieu et Champagne, 1985) qui apparaît particulièrement dérangeante : « C'est quand même étonnant, ce que je vois de plus en plus, c'est des élèves qui se disent non concernés, mais qui assistent au cours ; ça n'existait pas quand j'ai débuté, un élève qui ne s'intéressait absolument pas à la matière ne venait pas en cours, maintenant ils sont là » (femme, professeur certifié d'anglais, lycée).

Par ailleurs, ce qui apparaît également central dans ce groupe, c'est le fait que les difficultés des élèves ne sont pas vécues comme des obstacles à l'exercice du métier mais, à l'inverse, comme un défi professionnel. Le relever avec succès constitue la source de très grandes satisfactions, à la fois parce que cela rassure sur le fait que l'on possède certaines compétences tech-

niques, que l'on est un véritable « professionnel », et parce que cela apporte le sentiment exaltant d'avoir rempli une mission, sentiment très important dans des métiers comme l'enseignement où l'idéal de service, malgré le déclin des « vocations », reste une valeur importante (Lortie, 1975) : « Moi, je trouve que mon boulot est drôlement valorisant parce qu'on travaille avec des gamins avec qui ce n'est pas gagné au départ, et quand tu t'aperçois qu'au bout de deux ans tu as réussi à leur apprendre à lire et qu'il y a des choses qui sont faites, eh bien moi ça me suffit pour le moment c'est à la limite les gamins qui m'attireraient, parce que c'est un peu aussi un défi à relever ; j'ai des gamins en CP qui arrivent, je me dis, bon c'est un peu présomptueux de ma part, mais je me dis : "ces gamins-là dans un autre CP seraient vite mis de côté avec une étiquette redoublante" ; donc à la limite ça a presque un côté "je vais essayer de faire en sorte qu'ils s'en sortent" », (institutrice). Même quand les résultats restent modestes au vu des critères institutionnels, les enseignants éprouvent une sensation de réussite dès lors que les élèves développent un rapport au savoir à travers le contact avec l'école et les enseignants : « À côté de ce côté très noir, on a aussi des gosses qui s'en sortent même s'ils viennent de ces milieux où on ne s'occupe pas d'eux ; si l'école ne sert pas de repoussoir pour eux, qu'il y a encore quelque chose, là c'est chouette quand des gamins dans ces milieux où on n'a pas de repères culturels découvrent que lire c'est formidable » (femme, professeur certifié de français, collègue) ; « J'ai l'impression d'avoir un peu réussi quand j'ai réussi à dédramatiser le rapport que les élèves ont avec les mathématiques ; ce n'est pas toujours le cas, ni avec toutes les classes, mais cela m'arrive quelquefois, même avec des élèves en échec » (femme, professeur certifié de mathématiques, lycée).

Cet intérêt pour les élèves en difficulté est néanmoins vécu parfois, notamment pour les enseignants d'établissements qui, tout en étant « difficiles », reçoivent un public scolairement hétérogène, sous le mode d'une tension forte, voire d'un sentiment de culpabilité vis-à-vis des élèves « normaux ». Comment faire progresser tous les élèves, chacun à leur rythme, demeure une interrogation centrale : « C'est une école où il y a de tout, c'est riche mais en même temps c'est une difficulté parce que, avec les extrêmes, on arrive à faire deux niveaux dans une classe ; c'est vrai qu'ils

ont des rythmes de travail divers et il faut donner à manger à tout le monde ; on ne peut pas privilégier les enfants en difficulté sinon les autres, on en fait un sous-niveau et c'est inacceptable ; et en même temps, il ne faut pas cibler sur les enfants qui pourraient avancer très vite, très loin, et laisser de côté la moitié de la classe, c'est pas possible » (institutrice). Ou encore : « Les enfants en difficulté, c'est une préoccupation que j'ai depuis le début [...], c'est vrai que j'avais tendance peut-être à aller, pas trop, mais beaucoup plus, vers les enfants en grande difficulté par rapport aux autres ; donc ce qui est difficile, c'est de savoir un tout petit peu équilibrer, respecter le rythme de chacun [...] ; ma préoccupation essentielle, c'est que je ne veux pas tirer une classe par le bas, ni trop par le haut, mais essayer de trouver une vitesse de croisière » (institutrice).

Des savoirs aux apprentissages

Les enseignants se donnent donc comme objectif d'apprendre aux enfants et aux adolescents à devenir « élèves », c'est-à-dire à intégrer les exigences organisationnelles, mais surtout intellectuelles, de l'institution. Il y a ici un net refus de l'attitude qui reviendrait à exiger que ces derniers aient déjà toutes les dispositions requises avant d'entrer à l'école, au collège ou au lycée, attitude qui caractérise souvent les enseignants en position de fuite, virtuelle ou réelle, des établissements « difficiles ». Au contraire, les enseignants dont il est question ici assument et même valorisent ce travail d'*intégration scolaire*, au sein duquel l'éducatif et le pédagogique sont étroitement mêlés, comme une dimension essentielle de leur métier : « J'aime bien prendre les nouveaux parce que les petits nouveaux on les intègre, c'est valorisant, ça fait plaisir ; ils s'intègrent petit à petit dans une méthode, dans une philosophie de l'éducation, et ça c'est le plus beau cadeau qu'on puisse nous faire » (institutrice) ; « Nous on est là pour leur apprendre leur métier d'élève, leur faire vivre leur métier d'élève » (femme, professeur certifié de mathématiques, lycée).

Une composante importante de ce travail consiste, pour de nombreux enseignants, à se dégager d'un rapport aux élèves fondé exclusivement sur un rapport d'affectivité pour pouvoir privilégier la *dimension intellectuelle*. Certaines institutrices évoquent spontanément leurs premières années d'enseignement pour illustrer cette évolution professionnelle qui est parfois

étroitement en relation avec des évolutions dans la vie familiale, notamment le fait d'avoir eu des enfants : « J'ai démarré dans le métier, j'avais 20 ans, en fait, les gamins, je les aimais quoi et je voulais qu'ils m'aiment, j'avais une vision "monitrice de colonie" que j'avais été [...] ; entre-temps, j'ai eu moi-même un enfant et cela a tout changé ; depuis, je n'ai plus eu envie qu'ils m'aiment les enfants ; ce n'est pas mon objectif ; maintenant je prends mon pied, entre guillemets, dans la recherche pédagogique » (institutrice). Ou encore : « Moi, je sais que dans ma vie privée, il y a eu quelque chose d'important, je suis devenue maman et ça c'est capital [...]. Avant, je crois qu'il y avait une confusion, je crois que j'aimais beaucoup les enfants (je les aime toujours autant), mais il y avait une confusion sur mon rôle. Aujourd'hui je ne l'ai plus [...]. Moi, je suis institutrice ; et pour moi, institutrice, c'est quand même faire passer un savoir » (institutrice). Mais on trouve une posture similaire chez des professeurs de sexe masculin également : « Je crois maintenant que ma crédibilité n'est plus fondée sur la complicité que j'ai avec mes élèves ; elle est fondée sur "je représente le savoir" ; je continue à aller dans la cour avec eux, à fumer une clope ; on se fait généralement une ou deux pièces de théâtre dans l'année ou on va au cinoche ou on va faire du bowling ; ça m'arrive encore, mais ce n'est pas ce qui fonde ma crédibilité » (homme, professeur certifié de français, lycée).

Il ne s'agit pas ici en fait, pour les enseignants, d'évaluer une composante affective qui apparaît essentielle dans le rapport des élèves de banlieue à l'école et au savoir, mais plutôt de prendre appui sur cette composante de la relation pour *faciliter les apprentissages* (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Rochex, 1995). On observe néanmoins une différence entre les hommes et les femmes. Les premiers, notamment quand ils sont professeurs de lycée, s'appuient sur la dimension affective, mais à contrecœur, en maintenant une certaine distance et en refusant d'en faire un outil de leur réflexion pédagogique : « En seconde, les élèves sont encore beaucoup dans un rapport affectif et ce rapport ne m'intéresse pas ; je préfère de beaucoup le rapport intellectuel car je suis en cours comme dans la vie, c'est-à-dire que ce n'est pas quelque chose que je construis, ni que j'ai pensé ; si un élève n'y arrive pas, si je vois qu'il panique un peu, qu'il a peur, j'essaie de prendre un langage plus doux, etc., mais ce

n'est pas construit, ce n'est pas pensé [...], je veux utiliser l'affectif pour les encourager à aller plus en avant dans la démarche intellectuelle, mais je n'y reste pas » (homme, professeur certifié d'histoire-géographie, lycée). Ou encore « Je me méfie toujours beaucoup de donner une trop grande part au relationnel, parce que je pense que ce n'est pas mon rôle [...], l'élève a des centres d'intérêt et il n'a pas besoin de moi pour être son copain ; je suis un référent pour lui, mais ce référent doit être respecté » (homme, professeur certifié de sciences de la vie et de la terre, lycée). Les femmes, en revanche, ainsi que les instituteurs, ont plus tendance à essayer de travailler sur l'affectif pour construire explicitement des formes de médiation entre les élèves et le savoir : « La connaissance et le relationnel sont en parallèle, je trouve ; dans le côté relationnel, il y a la mise en confiance ; quand on apprend, on se trompe, ça c'est bien admis dans la classe, le droit à l'erreur ; le droit à l'erreur fait partie du relationnel, on pourrait dire, mais c'est aussi le côté connaissance [...]. Le relationnel existe, mais il fait partie d'un tout. On est bien en classe, mais on est aussi en classe pour travailler ! Il y a des connaissances qu'il faut apprendre » (institutrice) ; « Quelque chose que j'essaie d'écartier depuis quelque temps mais qui revient, c'est l'affectif. En lycée professionnel, cette relation affective est sous-jacente, mais toujours présente [...], même si on structure, le médiateur affectif est là » (femme, PLP d'éducation artistique et arts appliqués).

Cette optique ne conduit pas ces enseignants à s'intéresser moins à l'enfant ou à l'adolescent que les enseignants du groupe précédent, mais à s'y intéresser d'une façon différente. Il s'agit d'être à l'écoute des élèves, de les observer, non seulement pour leur manifester respect et acceptation, mais pour découvrir leurs modes de fonctionnement intellectuel et leurs blocages dans le dessein toujours de faciliter l'accès aux savoirs : « Je donne beaucoup de mon temps en cours à les observer [...], je me suis aperçue qu'un prof qui n'observe pas ses élèves, qui ne voit pas leur stress, qui ne voit pas que tout d'un coup un élève déplace sa chaise non pas parce qu'il a envie de faire rire ses camarades mais parce qu'il est mal, parce qu'il ne trouve pas et ça le met dans des états d'angoisse [...], je crois qu'observer ça doit être presque l'essentiel des cours » (femme, PLP d'éducation artistique et arts appliqués), « Cette année, j'ai particulièrement changé, puisque

je les ai fait bosser en petits groupes de quatre en imposant pendant trois mois le quasi-silence, en intervenant moins dans le travail des élèves mais en profitant de l'observation de ce qu'ils faisaient pour piger leur démarche » (homme, professeur certifié d'histoire-géographie, lycée). Dans la pratique, la priorité est accordée à la mise en activité des élèves. Cela implique de sortir des objectifs du programme, de la logique interne de la discipline et des modèles théoriques de ce qui constitue la préparation « normale » d'un cours, pour organiser le travail en fonction des élèves en développant des stratégies qui les mobilisent véritablement sur le savoir (Charlot, 1999) : « Tout le travail de préparation, je le conçois toujours maintenant comme une mise en œuvre des compétences que l'élève a déjà, pour l'amener à rencontrer des situations qui permettront par la suite de dégager une connaissance, une notion, un concept ou une propriété » (femme, professeur certifié de mathématiques, lycée) ; « Ce qui passe au premier plan, c'est bien plus la formation des individus que le savoir par lui-même, sans que le savoir ne disparaisse complètement, bien évidemment [...] ; si on veut qu'ils travaillent, qu'ils apprennent, etc., il faut les mettre en activité ; donc il ne s'agit pas de se mettre soi en scène et de faire son discours, mais eux de les mettre en scène. Un des premiers points pour moi est de savoir si j'arrive ou si je n'arrive pas à mettre les élèves au travail » (femme, professeur de lycée professionnel, français).

Cela suppose une *diversification* considérable des *stratégies pédagogiques* et une révision constante de ces stratégies en fonction des classes, des niveaux et des années : « Je ne suis jamais entièrement satisfaite de ce que je fais ; la deuxième année de CE2, il y a des choses qui vont être modifiées, que je vais changer et que je vais mettre en application l'année prochaine » (institutrice). Ou encore : « L'essentiel du problème est que travailler, ce n'est pas simplement pour soi, pour se prouver qu'on est capable de mener à bien une intention pédagogique, mais c'est travailler en fonction d'une classe, d'un groupe et des individus qui forment ce groupe » (femme, PLP d'éducation artistique et arts appliqués). Cela implique également de s'interroger sur le sens de l'évaluation et de développer des pratiques dans ce domaine qui permettent de tenir compte de l'impact de l'évaluation sur la motivation ainsi que des changements subtils dans les

dispositions des élèves qui ne se traduisent pas immédiatement par des changements quantifiables, sans pour autant renoncer à des exigences en matière de résultats : « Je crois qu'observer ça doit être l'essentiel des cours, ça va presque avec l'évaluation [...] ; si on se contente simplement d'évaluer, c'est-à-dire de sanctionner une étape de l'évolution, je dirais qu'on se prive de beaucoup de choses [...], je n'ai jamais réussi à dire qu'un élève était en situation d'échec : j'ai toujours dit que les propositions que j'avais faites l'avaient conduit à l'échec » (femme, PLP d'éducation artistique et arts appliqués) ; « Je suis toujours dans une phase d'interrogation par rapport aux objectifs que je me fixe par rapport aux gamins, les problèmes d'évaluation me préoccupent pas mal [...]. Comment j'arriverais à évaluer un élève sans démagogie, sans pour autant lui faire perdre le goût de la matière ? » (homme, professeur certifié de français, lycée).

La maîtrise pédagogique

Ce renversement de perspectives, de l'enseignement vers l'apprentissage, de la discipline vers l'élève, fait apparaître ce dernier comme *moteur d'une dynamique professionnelle de changement*. Ses demandes, voire ses résistances, sont des stimulations plutôt que des sources de découragement. Ses critiques, notamment dès lors qu'il est capable de les énoncer clairement au niveau du lycée, loin d'être ignorées ou sanctionnées, sont perçues comme des points d'appui pour une amélioration des pratiques : « Ma méthode les a complètement déroutés ; alors ça a amené des choses super comme la remise en cause du prof ; vraiment au bout de six semaines, avant ou après les vacances de la Toussaint, il y a eu la révolution dans les classes : « votre cours, c'est n'importe quoi, on n'a rien à y gagner, ce n'est pas un cours d'ailleurs, un cours, c'est ça » ; et ils m'expliquent ce que c'est qu'un cours, ils m'expliquent ce qu'ils ont compris au collège de ce que devait être un cours et le travail d'un élève, ça c'est des choses super intéressantes » (homme, professeur certifié d'histoire-géographie, lycée). Ou encore : « Le fait que toute une classe continue à vous rentrer dedans, à poser des questions, à ne pas vous laisser tranquille, ça vous oblige à ne jamais rentrer dans la langue de bois, à toujours continuer à approfondir, à expliciter et à rester très clair » (femme, professeur certifié de mathématiques, lycée) ; « On se motive

parce qu'on a en face de soi des élèves qui réagissent de manière positive, de manière énergique, dynamique, vous voyez; ou qui nous posent des problèmes, ou qui sont rétifs » (femme, professeur de lycée professionnel, français). L'enseignant devient alors non seulement théoriquement mais pratiquement redevable devant ses élèves, qui seuls peuvent s'ériger en témoins de ses qualités professionnelles: « Les seules personnes auxquelles je me sens réellement devoir et en droit de rendre des comptes, ce sont mes élèves; c'est ce qu'il y a de plus important pour moi; si j'ai des comptes à rendre à quelqu'un, c'est à mes élèves » (homme, professeur certifié de sciences de la vie et de la terre, lycée).

Cette posture entraîne beaucoup de *remises en question* qui, progressivement, loin d'apparaître déstabilisantes, peuvent devenir valorisantes par ce qu'elles apportent en termes de développement professionnel. À l'instar d'autres professionnels travaillant auprès de publics « difficiles », les enseignants renoncent ici à une expertise fondée principalement sur la qualification par les diplômes, pour développer une compétence professionnelle fondée sur le *retour réflexif sur l'expérience* (Demailly, 1987, Bautier, 1995; Monjardet, 1996): « Mon évolution, c'est que je me suis cassé un peu la figure devant les mômes et ça m'a fait beaucoup bouger, ça m'a fait questionner beaucoup de choses; j'étais dans des classes difficiles, avec des gamins difficiles, où ça n'allait pas tout seul, et j'étais obligée de me remettre en question » (institutrice); « Moi, je n'ai jamais gardé un contrôle; je fous tout à la poubelle, les contrôles, les cours aussi, je ne garde de mes cours que ce que j'appelle un fil conducteur, sinon on ne se remettrait jamais en question, si on gardait tout; oui, oui, il faut se remettre en question, il faut se casser la figure, un peu, de temps en temps » (homme, professeur certifié de mathématiques, collège). Ou encore: « Quand j'ai commencé à enseigner, j'étais MA, donc je n'avais pas de formation du tout et je reproduisais ce que j'avais vu, les cours tels que je les avais moi-même subis; mais, au fur et à mesure, on change, on apprend au contact des élèves, on apprend à travailler avec des adolescents » (femme, professeur de lycée professionnel, français).

En effet, la maîtrise pédagogique, qui se distingue assez nettement de la maîtrise relationnelle que l'on

trouve chez les enseignants qui se situent dans une logique d'adaptation contextuelle, suppose la possibilité de prendre du recul par rapport à l'action immédiate pour faire évoluer ses stratégies: « Dans le cadre de mon métier, professionnellement parlant, j'ai l'impression de devenir adulte à la quarantaine [...], je me considère maintenant comme un professionnel; j'ai suffisamment d'expérience et de métier, de bagage, de réflexion derrière moi, et maintenant je suis capable, en ce qui concerne l'école primaire, d'avoir une attitude réflexive par rapport aussi bien à l'éducatif qu'à l'acquisition » (institutrice). Il est alors possible de généraliser au-delà d'une situation donnée, de transférer des pratiques et des interprétations (Bautier, 1995): « J'ai mis pas mal d'années à donner du sens à ma fonction, trouver du sens à ce qu'on fait, c'est-à-dire tous les jours se dire: "je sais faire ça", "tiens ça, je peux le faire ailleurs", trouver des liaisons entre les choses » (femme, PLP d'éducation artistique et arts appliqués). Cela n'empêche cependant pas les enseignants de se poser souvent la question de savoir s'ils seraient susceptibles de faire preuve de la même compétence professionnelle à l'égard d'autres types de public, ce qui conduit certains à demander une mobilité horizontale qui, loin de s'assimiler à une fuite, peut parfaitement s'inscrire dans une logique de développement professionnel: « Il y a des moments où je me demande si je serais capable d'enseigner dans d'autres quartiers; je ne sais pas si j'en serais capable par rapport aux gamins et par rapport à leurs parents [...], parfois je me dis qu'un jour je serai trop fatigué et qu'il faudra que j'aille me reposer dans les beaux quartiers, si j'en suis encore capable, car ce sont d'autres problèmes, et je ne sais pas si je suis adaptable face à d'autres gamins » (institutrice).

Cette maîtrise s'acquiert par le travail sur le tas, mais elle résulte aussi d'un travail personnel de formation. Certains enseignants font référence à un travail de type psychanalytique sur eux-mêmes: « J'ai été toute une période mal à l'aise, car, tout en sachant que ce n'était pas qu'il fallait faire, je ne savais pas répondre aux élèves; parallèlement, c'est vrai que j'ai fait un travail sur moi pendant des années, je crois que ça m'a permis d'être plus au clair avec ce qu'il fallait aux individus et aux enfants en particulier pour aller bien » (institutrice de CLIN). Plus souvent, il s'agit plutôt de stages de formation continue, de lectures, voire du

développement de recherches personnelles ou en association avec des chercheurs extérieurs

« Aujourd'hui, j'ai l'impression de faire les choses de plus en plus facilement, de les rendre de plus en plus faciles tout en gardant le même contenu [...], maintenant, je suis beaucoup plus accessible pour les gamins, parce que j'ai mieux compris et parce que j'ai fait énormément de stages aussi [...], je fais beaucoup de stages, j'aime beaucoup ça, je fais beaucoup de lectures "théorie contemporaine de l'éducation", pédagogie, pas dans ma discipline » (homme, professeur certifié de sciences de la vie et de la terre, lycée). Ce qui apparaît encore plus fondamental, toutefois, est l'importance de l'établissement qui, comme nous l'analysons plus loin, peut devenir un lieu de formation professionnelle où s'élabore une culture de la coopération entre enseignants, une véritable collégialité (Lieberman, 1988 Rosenholtz, 1991 ; Gather Thurler, 1994).

Une éthique de la citoyenneté

Mais si la réflexion didactique et pédagogique occupe chez ces enseignants une place centrale, elle repose aussi sur une éthique professionnelle qui met au centre la *construction de la citoyenneté*. Cette éthique se différencie de l'éthique relationnelle des enseignants qui s'inscrivent dans une logique d'adaptation contextuelle par le fait qu'elle comporte une visée plus universaliste et plus politique. Il ne s'agit pas seulement de développer un code personnel de conduite permettant d'être juste dans l'interaction vis-à-vis des élèves, mais aussi de jouer un rôle de médiateur entre les élèves et la société en faisant participer ceux-ci aux valeurs de la Cité. On est loin ici cependant d'un discours restaurateur propre à certains établissements de banlieue visant à imposer, du dehors, aux élèves et à leurs parents, une « loi » républicaine au nom de la cohésion nationale (Obin, 1996). Ce qui est visé, c'est, au contraire, la constitution d'un *contrat* à l'échelle de l'établissement où l'élève, comme les autres membres de la communauté éducative, a aussi bien des devoirs que des droits.

À l'école primaire, où il apparaît plus difficile de considérer les enfants comme des acteurs politiques, le mot clé de cette philosophie des devoirs et des droits est celui de *respect*. Bien que la notion de *respect* fasse aussi partie de l'éthique relationnelle, elle prend dans chaque cas un sens différent. Alors que pour les ensei-

gnants qui se situent dans une logique d'adaptation contextuelle, elle renvoie à l'idée d'une *absence de mépris* vis-à-vis des élèves dans l'interaction quotidienne, ici elle désigne plutôt un *principe d'égalité* entre êtres humains, quels que soient leur âge, leur position sociale, leur « race » et les conduites qui en découlent. Cette philosophie relève d'un mouvement global de reconnaissance d'un nouveau statut de l'enfance « dont la centralité institutionnelle est nettement affirmée et dont on libère de plus en plus, dans les rapports sociaux quotidiens, le pouvoir prescripteur » (Rayon, 1998 ; 1999) : « On est dans un respect de l'enfant et dans la possibilité de lui donner une liberté par l'autonomie, il y a quelque chose qui est de l'ordre de ce qu'on fait dans cette école ; je pense que les enfants de P, avec un niveau scolaire égal, arrivent par exemple au collège dans un autre état d'esprit que les autres » (instituteur). Mais la notion de respect renvoie aussi à une vision spécifique de la mission des enseignants dans le cadre de laquelle l'acceptation de l'élève, tel qu'il est, constitue un élément central (Chatel *et al.*, 1994). Le principe directeur de l'activité des enseignants est d'être à l'écoute des enfants et d'œuvrer pour leur bien en évitant toutes les tentations de rejet qui se présentent quotidiennement à des professionnels confrontés à d'énormes difficultés de compréhension des problèmes des élèves et à des échecs répétés dans leur traitement : « C'est une école où on est à l'écoute des enfants, on fait plus ou moins bien, on arrive ou on n'arrive pas, mais on a toujours cette réflexion autour de l'enfant et de son accueil, dans sa différence, dans sa difficulté ; il n'y a jamais de rejet, en tout cas de rejet institutionnel du type : "tu es comme ça et on n'en veut pas" » (institutrice).

Il s'agit également d'un *projet de société* qui vise aussi bien la réduction des inégalités scolaires et sociales que l'intégration des exclus, et notamment des générations issues de l'immigration, dans le travail quotidien : « Je ne voudrais pas être n'importe où ; je ne pourrais pas à mon avis être sur des secteurs où l'on travaille sur les meilleurs, où l'on est dans cette course-là [...], je pense effectivement que l'école n'est pas égalitaire et qu'il existe un fossé, eh bien, je crois qu'il faut combler ce fossé » (psychologue scolaire) « Ce n'est pas simplement leur apprendre à parler français, c'est leur apprendre à vivre en France, parce que c'est souvent des gens qui viennent là pour rester et le but

quand même c'est qu'ils s'intègrent au mieux et donc qu'ils comprennent le système [...] ; mon but c'est quand même qu'ils se sentent acceptés des autres, et, pour être accepté, il faut adhérer à un système, pour qu'il n'y ait pas ce phénomène d'exclusion » (institutrice de CLIN). Ces éléments sont au cœur du projet de l'établissement. Ils constituent en quelque sorte sa *bannière*, qui décline les principes de « liberté, égalité, fraternité » dans des termes adaptés au contexte spécifique des établissements en difficulté tout en lui permettant de se démarquer d'autres établissements de même type où les enseignants refusent explicitement ou implicitement la prise en charge de tous les élèves en difficulté: « C'est l'image qui est renvoyée de l'école aussi: "tous les enfants ont leur place, tous sont intelligents, pratiquement, et tous ont droit à la scolarité, une scolarité ordinaire et le plus loin possible" » (psychologue scolaire). C'est en fait l'existence de ce projet qui a attiré un certain nombre d'enseignants ayant demandé à être nommés dans cet établissement et qui soude l'équipe enseignante actuelle: « J'ai eu envie de venir à Pasteur pour la bibliothèque, pour le travail en équipe, pour la citoyenneté de l'enfant » (institutrice); « L'ambiance de Pasteur, avec la réflexion qu'il y a par rapport à l'autonomie des enfants, devenir citoyen, devenir responsable de sa propre histoire, m'aide beaucoup; et c'est peut-être pour ça que j'y ai trouvé ma place, c'est que l'on va dans ce sens-là » (institutrice).

Au lycée, les enseignants évoquent aussi le respect et la prise en compte des élèves tels qu'ils sont comme faisant partie de leur mission, au-delà des prescriptions officielles: « Ce n'est pas prescrit, la loi ne me dit pas de tenir compte de: le père est décédé, la mère est machin, l'enfant a des troubles du comportement; mais il faut en tenir compte, il faut s'en occuper un peu plus; ce n'est pas prescrit, mais pour moi c'est un choix délibéré » (femme, PLP d'éducation artistique et arts appliqués). Mais ils sont plus nombreux à mettre l'accent sur un devoir de transmission culturelle qui dépasse la stricte transmission des connaissances disciplinaires: « J'ai de plus en plus l'impression maintenant de faire un cours de culture, plus que des cours proprement techniques » (homme, professeur certifié de français, lycée); « Dans les lycées professionnels, on a souvent des élèves qui viennent de milieux plus ou moins défavorisés dans lesquels la

culture n'est pas toujours très présente. Et un des problèmes qu'il y a, c'est ce fossé qu'il peut y avoir entre ce qu'on est nous, avec notre culture universitaire disons, et ce qu'ils sont, eux. Leur montrer que notre culture, ça peut être la leur, c'est ça la responsabilité de l'enseignant » (femme, professeur de lycée professionnel, français).

Si cette optique peut paraître éloignée d'une éthique de la citoyenneté, elle lui est en fait très liée dans l'esprit de ces enseignants pour qui c'est l'exclusion culturelle qui est au cœur de l'exclusion de la Cité: « Il faut absolument sauver l'élève au travers d'un plus culturel, ce sont des exclus culturels [...], ce sont des exclus aussi de ce que j'appelle le monde éducatif, c'est-à-dire cet accompagnement qui t'amène à la réflexion sur la vie d'un groupe, sur ce que c'est que la morale; ils n'ont pas de réflexion sur ces choses très simples » (femme, PLP d'éducation artistique et arts appliqués). Certains enseignants, néanmoins, évoquent aussi explicitement une mission civique d'intégration, avec l'idée que, si l'école ne peut plus aujourd'hui garantir une promotion sociale, elle doit au moins être capable d'assurer une intégration harmonieuse de tous à la vie de la Cité: « Pour moi, l'institution scolaire fait partie de l'une des rares, si ce n'est pas la seule, structures permettant réellement ce que j'appellerai l'intégration [...], ce qui fonde la définition que je me fais de ma fonction, de mon rôle, de mon métier, c'est une influence plus civique, c'est ma fonction de citoyen qui fonde mon rôle d'enseignant » (homme, professeur certifié de français, lycée). Ou encore: « Je suis persuadé que ma place au lycée n'est pas de préparer au bac, surtout en tant que prof d'histoire-géo; moi, je suis là pour fabriquer des citoyens capables de penser, c'est l'aspect militant de mon boulot [...]. Je ne peux pas grand-chose pour la promotion; à l'inverse, la responsabilité en tant qu'intégration citoyenne, arriver à persuader mes élèves qu'ils font totalement partie de la collectivité citoyenne, non seulement de plein droit, mais surtout de plein exercice, que c'est leur devoir de participer de plein exercice, ça je le sens très fortement cette responsabilité; mon rôle de service public, au service de la République, est là pour moi » (homme, professeur certifié d'histoire-géographie, lycée).

Pourtant, en primaire comme au lycée, tous les ensei-

gnants ne situent pas leur engagement au même niveau. Pour certains, il s'agit clairement d'un engagement politique à l'échelle de l'établissement: « Je n'ai pas d'activité politique, mais mon engagement politique il est dans ma vie professionnelle, c'est mon activité politique; donc je le retrouve au niveau de l'école, quand on parle de construire des enfants citoyens et responsables » (institutrice). D'autres, cependant, cherchent à dissocier l'adhésion à un projet philosophique et le militantisme politique: « J'adhère au projet dans la philosophie de l'éducation; par contre, quand j'entends parler de militantisme, ça me gêne; et c'est vrai que moi, je dois le dire honnêtement, je suis de gauche, mais j'estime qu'on ne doit pas en parler entre collègues, moi, je n'ai pas d'orientation politique particulière, mais plutôt une philosophie de l'existence qui se situe plutôt à gauche » (institutrice). Dans les deux cas, cependant, on observe que l'engagement éthique se construit davantage par le biais d'une recontextualisation locale de valeurs universelles qu'en lien avec les projets scolaires étatiques, les idéologies des partis politiques ou les revendications des syndicats enseignants.

On observe en fait un décalage croissant entre ces points de vue surplombants et les orientations développées à la base par les acteurs les plus engagés dans un travail concret en direction des publics en difficulté.

Cette analyse montre comment les représentations et les pratiques professionnelles des enseignants évoluent en lien avec le regard qu'ils portent sur les élèves et avec les relations positives ou négatives qu'ils nouent avec eux dans le cadre de leur enseignement. Dans ces établissements « difficiles », *les élèves sont bien au centre de l'activité enseignante*. Cette orientation se situe toutefois aux antipodes des logiques « managériales » et « marchandes » au sein desquelles les élèves et leurs parents sont présentés comme des usagers ou des consommateurs avisés jouant un rôle central dans la régulation du système scolaire (Gewirtz et al., 1995; Roger, 1998), même si nous avons noté par ailleurs que ces établissements n'échappent pas toujours aux effets pervers de la concurrence institutionnelle et de l'évitement (Broccolichi et Van Zanten, 1997; Ball et Van Zanten, 1998). Cette orientation se différencie également de celle pour laquelle le slogan

de « l'élève au centre » implique une participation démocratique des adolescents à la gestion et à l'animation des établissements (Ballion, 1993). Si les élèves exercent dans les contextes que nous avons étudiés une influence déterminante, c'est essentiellement dans la mesure où la distance culturelle entre ce qu'ils sont et les attentes des enseignants en matière de normes d'éducation, d'acquis cognitifs, de dispositions vis-à-vis des savoirs et de l'institution scolaire oblige ces derniers à entreprendre une révision fondamentale des représentations et des modes de travail forgés dans la formation initiale ou dans d'autres contextes de travail.

On observe cependant que, face à des élèves semblables dans leurs caractéristiques scolaires, sociales et culturelles, les enseignants n'adoptent pas pour autant des perspectives identiques. L'approche que nous avons adoptée dans cette recherche nous conduit notamment à souligner l'importance de certaines *différences interniveaux*. En effet, si nous avons pu constater des convergences importantes entre les enseignants des trois niveaux étudiés, primaire, collège et lycée, sur de nombreux points, il apparaît évident qu'il subsiste des divergences importantes entre les professeurs de collège d'une part et les instituteurs et les professeurs de lycée d'autre part. Pour des raisons qui tiennent à la fois aux objectifs assignés à l'école moyenne et à la spécificité de la population adolescente, les premiers semblent avoir plus de mal que les seconds à dépasser les problèmes relationnels pour se poser en véritables médiateurs entre les élèves et le savoir. Mais des *effets établissement*, interviennent également dans l'explication de ces différences. Chaque établissement, en fonction de son histoire, du rôle de l'équipe de direction, des caractéristiques du corps enseignant, des modes de division du travail éducatif en vigueur, crée des modes spécifiques de socialisation pour les professionnels qui choisissent d'y rester pour une période relativement longue.

En tenant compte de cette socialisation secondaire, nous avons distingué trois logiques qui président aux carrières morales des enseignants dans les établissements « difficiles », à savoir la fuite, l'adaptation contextuelle et le développement professionnel. Nous avons ainsi essayé de complexifier les visions de sens commun et les interprétations sociologiques dominantes en insistant sur le fait qu'il ne s'agit pas pour nous d'établir une hiérarchie de types d'enseignants,

mais de mettre à jour des *degrés* dans un processus d'*affinage* des perspectives et des modes de travail.

En termes de *fuite*, est fait le plus souvent allusion dans les discours et les recherches, sous le mode de la stigmatisation, à l'évitement des établissements « difficiles » par les enseignants. Or nous avons essayé de montrer que l'on néglige ainsi aussi bien la prise en compte d'autres types de fuite tels le retrait ou le désengagement, plus opaques mais non moins importants, que celle des processus qui conduisent à ce choix professionnel « négatif ».

L'*adaptation contextuelle* est le processus sans doute le plus méconnu parmi ceux que nous étudions ici, et pourtant, à notre avis, le plus répandu. Elle est parfois hâtivement assimilée à la « stabilité résignée » qu'analysent certains travaux (Léger et Tripier, 1986). Nous nous sommes en revanche efforcées de souligner que la *constance*, c'est-à-dire l'ancrage, temporel et spatial, dans les établissements « difficiles », produit des façons spécifiques de concevoir le métier. Celles-ci sont clairement porteuses d'un certain nombre d'effets pervers concernant la réussite et l'intégration des élèves de milieu défavorisé, mais elles renvoient à des formes d'investissement professionnel et à des efforts de régulation éthique qui comportent une dimension constructive.

La constitution d'une *professionnalité nouvelle* à partir de la confrontation avec des situations difficiles apparaît sans doute, du point de vue du projet d'un « enseignement de qualité pour tous », comme la plus prometteuse (Bautier, 1995 ; Rochez, 1995, Périer, 1996). Elle est cependant à notre avis parfois idéalisée, ne serait-ce que parce qu'il n'est pas toujours facile de distinguer ce qui relève d'une véritable transformation des pratiques et ce qui relève d'une rhétorique professionnelle, c'est-à-dire d'un discours

permettant à certains segments de la profession enseignante de conquérir ou de reconquérir une légitimité professionnelle auprès du public, de ses pairs et de l'administration (Paradeise, 1985). Par ailleurs, même si la transformation des pratiques est réelle, il ne faut pas oublier que la professionnalité qu'elle produit est fragile, car elle repose sur un volontariat individuel et sur une mobilisation collective qui peuvent, avec les départs des uns et des autres ou leurs évolutions personnelles et professionnelles, diminuer ou disparaître. Enfin, il reste à évaluer, dans le cadre d'autres enquêtes, dans quelle mesure, outre leurs effets symboliques sur l'identité professionnelle des enseignants, ces transformations produisent des résultats significatifs et durables sur la réussite et l'intégration des élèves.

■ MARIE-FRANCE GROSPIRON

CERLIS, université Paris V.

■ AGNÈS VAN ZANTEN

Observatoire sociologique du changement, CNRS, Fondation nationale des sciences politiques. E-mail : agnes.vanzanten@osc.sciences-po.fr

■ La bibliographie complète de l'article est consultable en ligne : <http://www.cndp.fr/vei/> – cliquer sur la rubrique Diversité.