

# 100 La gestion de l'hétérogénéité dans les ZEP, entre échec et excellence scolaire. Une question d'éthique professionnelle

Caroline Hache, Université Aix-Marseille, EA 4671, ADEF-SFERE (France)

## Résumé

Les professeurs des écoles (PE), au quotidien dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP), font face à des élèves en grande difficulté et en grande réussite scolaire (EGRS). Comment les PE gèrent-ils cette forte hétérogénéité ? Comment répartissent-ils leur temps d'enseignement entre les apprenants ? Autant de choix qui renvoient les enseignants aux prescriptions de la société ainsi qu'aux questions d'éthique et de déontologie professionnelles. A travers l'analyse d'une première enquête nationale à destination des PE en écoles élémentaires en ZEP (n=2490) suivi de 10 entretiens semi-directifs complémentaires, nous avons mis en lumière de profils d'enseignants : ceux dont les choix éthiques guident leurs réponses professionnelles ; ceux dont les difficultés professionnelles imposent des choix éthiques.

**Mots-clés** : professionnalisation enseignante, hétérogénéité scolaire, zone d'éducation prioritaire, éthique professionnelle, excellence scolaire

## Introduction

La publication en septembre du rapport CNESCO portant sur l'inégalité sociale à l'école (CNESCO, 2016) a jeté un froid dans le monde de l'éducation. L'école française serait l'une des plus inégalitaires des pays de l'OCDE et fabriquerait de l'injustice sociale. Les enseignants, au quotidien dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP<sup>1</sup>), tentent de gérer la très forte hétérogénéité de niveau scolaire (Kherroubi & Rochex, 2004) dans un climat souvent jugé difficile (Duru-Bellat & Piquée, 2004). En plus de faire face à des élèves en grande difficulté voire en décrochage scolaire, ils ont dans leur classe des élèves en grande réussite scolaire (EGRS), qualifiés de réussites paradoxales (Charlot, 2001). Leur nombre est évalué par les enseignants à deux EGRS en moyenne par classe (Hache, 2016). Les enseignants ont donc des élèves qui sont en grande difficulté, et d'autres en grande réussite scolaire. Pourtant réunis dans une même classe d'âge, ces élèves ont des acquis scolaires très différents. Par l'éclairage de la théorie de la zone proximale de développement (ZPD) de Vygotsky (1980), nous pouvons dire que ces élèves ne partagent ni leur zone actuelle ni leur zone potentielle de développement. La zone potentielle de développement des uns peut être même totalement incluse dans la zone actuelle des autres. Face à ce constat, plusieurs questions se posent. Comment les enseignants gèrent-ils cette forte hétérogénéité ? Quels sont les choix faits par les enseignants pour définir à qui leur enseignement sera adressé ? Comment répartissent-ils leur temps d'enseignement entre les différents profils d'élèves de leur classe ? Autant de choix qui renvoient les enseignants aux prescriptions de la société. Doit-on faire avancer ceux qui réussissent dans un milieu social qualifié de défavorisé pour leur permettre d'aller « le plus loin possible » (MEN, 2000) ? Ou faut-il aider les élèves les plus en difficulté pour leur permettre d'acquérir « tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire » (MEN, 2006) ?

Ce sont donc des questions d'éthique et de déontologie professionnelles qui sont posées aux enseignants. Le terme d'éthique professionnelle est présent dans les textes officiels à

---

<sup>1</sup> Nous utiliserons, dans cet écrit, l'expression zone d'éducation prioritaire, dans son sens littéral. Notre objectif est de dépasser les évolutions politiques autour des dénominations des établissements en éducation prioritaire (RAR, CLAIR, ECLAIR, ZEP, REP, REP+) et de se focaliser sur la notion même de zone d'éducation prioritaire, quel qu'en soit la dénomination.

destination des enseignants. On le retrouve dans le référentiel de compétences publié en 1994 (MEN, 1994) et dans celui réédité en 2013 (MEN, 2013). Les professionnels ont l'injonction de respecter des principes éthiques sans que le terme soit défini. Comment gèrent-ils les questions d'éthique dans leur quotidien ? Les enseignants sont particulièrement concernés par cette question de l'éthique professionnelle car leur rôle est essentiel dans le développement de la nouvelle génération (Desaulniers & Jutras, 2012). Il est donc important d'expliquer la signification prise dans ce texte des concepts d'éthique et de déontologie.

## Cadre théorique

Nous souhaitons, dans cette partie, questionner les notions d'éthique et de déontologie. Nous ne pourrions bien sûr pas être exhaustif dans cette réflexion, au regard du nombre très important de travaux portant sur ce sujet. Mais nous voulons, à travers ce chapitre, préciser le sens donné à ces termes dans le cadre de cet écrit.

Nous prendrons donc à Prairat (2007) les deux définitions suivantes. La déontologie est « l'ensemble des règles et des devoirs qui régissent une profession » (Prairat, 2007 : 8) et l'éthique « l'ensemble des [...] principes et valeurs que l'on est tenu de respecter dans un champ d'activités professionnelles donné » (Prairat, 2007 : 9). Kahn (2006) développe plus précisément ces deux notions en les renvoyant à des actions précises. Selon lui, l'éthique professionnelle renverrait aux « valeurs fondatrices du “choix d'éduquer” [...], telles l'égalité de traitement des élèves, le postulat d'éducabilité » et la déontologie à des « obligations concrètes [...] tels le devoir de réserve, l'obligation d'informer les parents, *etc.* » (Kahn, 2006 : 105). L'éthique relèverait donc, selon cet auteur, d'une théorie de la valeur à laquelle tout enseignant doit adhérer, définissant l'acte d'enseigner dans notre société. La déontologie relèverait d'une théorie des normes, qui définirait les devoirs et obligations des enseignants dans l'exercice de leurs fonctions. Elle a une visée pratique et a pour objectif d'organiser un groupe de professionnels à partir de points de repères nécessaires lors de situations de travail difficiles (Prairat, 2009). Mais loin de s'opposer, ces deux notions – éthique et déontologie – se complètent et s'étudient conjointement.

La réflexion que nous portons autour de ces deux termes concerne ici le métier enseignant. Moreau (2007) exprime la difficulté nouvelle de l'acte d'enseigner à travers le prisme de « l'éthicité ». En effet, cet auteur précise qu'il existe une tension importante entre les institutions, qui demandent aux enseignants de concevoir éthiquement leur profession, et les enseignants, qui attendent que l'institution rende disponible cette éthique. Or, dans ce métier, la question n'est pas d'avoir, par avance, les réponses aux difficultés potentielles, mais bien que « les compétences permettant de problématiser éthiquement sa praxis » (Moreau, 2007 : 71) se développent pour faire face à toute situation future.

Notre interrogation dans cet écrit est de connaître le positionnement éthique et déontologique des enseignants autour de la question des EGRS, scolarisés en éducation prioritaire

## Méthodologie

Notre travail propose d'analyser une partie des résultats d'une grande enquête (Hache, 2016) pour étudier spécifiquement le discours des enseignants quant à leur quotidien en classe et plus particulièrement leurs ressentis concernant les EGRS de leur classe. Ces derniers évoluent au contact de leurs pairs et dans un milieu où la réussite scolaire n'est pas la norme. Comment les enseignants décrivent-ils le quotidien des EGRS dans leur classe ? Que pensent-ils du regard des autres élèves et de l'influence de ce regard sur les EGRS ? Quelles sont les solutions qu'ils pensent pouvoir apporter pour améliorer la scolarisation des EGRS ? Nous tenterons, par

l'analyse des données d'une double enquête (questionnaires et entretiens) de répondre à ces questions.

Nous avons privilégié une méthode mixte par la « complémentarité des approches qualitatives et quantitatives » (Mons, 2007 : 423). En effet, une approche quantitative, à partir d'un questionnaire à grande échelle, permet de travailler sur le contexte alors que l'approche qualitative privilégiée lors d'entretiens a pour objectif de valider la pertinence de certains résultats du questionnaire et de mettre en lumière la complexité des différents facteurs ressortant comme problématiques pour donner suite à l'analyse ces résultats.

Nous avons donc réalisé deux enquêtes complémentaires : un questionnaire en ligne adressé exclusivement à des professeurs des écoles travaillant dans des écoles élémentaires de ZEP (n=2490) et une série d'entretiens directs avec dix d'entre eux. Les résultats présentés dans cet article ont été sélectionnés parmi un ensemble de résultats beaucoup plus large (Hache, 2016).

## Sujets

Sur les modalités de variables descriptives, notre échantillon de répondants est très proche de la population d'enseignants de ZEP en référence à l'enquête de Brock, Migeon et Violla (2001) et de l'étude de la DEPP (2015) sur la population enseignante en 2013-2014, ce qui confèrera un degré de généralisation intéressant à notre étude. Ainsi, notre échantillon se compose de 82,2% de femmes, dont l'âge moyen est de 38 ans et 6 mois (Médiane : 37 ans ; Écart -type : 8 ans et 6 mois). 76% ont entre 24 et 38 ans, 86 % sont en poste définitif, 68% ont entre quatre et quinze ans d'ancienneté générale, 77% sont instables en ZEP (moins de 8 ans dans une école), et 50 % sont depuis moins de quatre ans sur le même niveau. Ils sont 67,79% à avoir des enfants et il a été proposé à 19,62% de ce sous-échantillon un passage anticipé à un de leur enfant. Ils sont 57,78% à avoir accepté cette proposition.

Tableau 1. Âge de l'échantillon.

Tableau 2. Ancienneté de l'échantillon.

Âge	Nombre	%	Ancienneté	Nombre	%
Avant 1952	4	0,23%	Moins de 4 ans	181	10,52%
De 1952 à 1955	23	1,34%	De 4 à 7 ans	519	30,17%
De 1956 à 1959	71	4,13%	De 8 à 11 ans	430	25,00%
De 1960 à 1963	112	6,51%	De 12 à 15 ans	221	12,85%
De 1964 à 1967	107	6,22%	De 16 à 19 ans	87	5,06%
De 1968 à 1971	165	9,59%	De 20 à 23 ans	103	5,99%
De 1972 à 1975	245	14,24%	De 24 à 27 ans	54	3,14%
De 1976 à 1979	318	18,49%	De 28 à 31 ans	66	3,84%
De 1980 à 1983	361	20,99%	De 32 à 35 ans	38	2,21%
Après 1984	314	18,26%	Plus de 35 ans	20	1,16%

Les profils des enseignants sélectionnés pour participer aux entretiens prennent en compte de nombreux critères (genre, âge, ancienneté dans le métier, niveau de classe, situation familiale),

mais n'ont pas vocation à être représentatifs de la population d'enseignants de ZEP. L'objectif ici est d'obtenir des individus les plus variés possible au regard de leur nombre. Ils enseignent dans des écoles ZEP du 15<sup>e</sup> arrondissement de Marseille. Il y a huit femmes et de deux hommes. Six enseignants sont âgés de moins de 30 ans et deux enseignants ont 50 et 51 ans. Deux enseignants sont sur des postes provisoires, les autres sont en poste définitif. Certains sont nouveaux dans le métier (un an d'ancienneté), d'autres ont quelques années d'expérience (entre quatre et sept ans d'ancienneté), les derniers étant des enseignants dits expérimentés (vingt-trois ans et trente ans d'expérience). Tous les niveaux de classe sont représentés.

## Instrumentation

Le questionnaire a été construit autour de thématiques renvoyant aux diverses problématiques rencontrées dans les ZEP, comme cela a été exposé dans le cadre conceptuel.

Tableau 3 - Thèmes abordés dans le questionnaire

Thèmes	Nombre d'items par thème
Hétérogénéité scolaire	3 items
Difficulté scolaire	5 items
Problèmes de discipline	8 items
La grande réussite scolaire. Les adaptations pédagogiques	17 items
La grande réussite scolaire. Le regard des enseignants	9 items

Une seconde enquête qualitative par entretiens semi-directifs est venue compléter celle par questionnaire, qui avait laissé en suspens plusieurs interrogations. L'entretien s'est principalement orienté sur la spécificité d'enseigner en ZEP (4 items) et sur les EGRS (17 items). Grâce à « la richesse heuristique des productions discursives obtenues par entretien » (Blanchet, Ghiglione, Massonnat, & Trognon, 1987 : 86), nous avons obtenu de nombreuses déclarations autour de nos thématiques centrales. Elles ont été analysées à partir d'une grille de catégorisation, construite au cours de l'étude des entretiens individuels.

Pour répondre à la problématique traitée dans cet article, nous mettrons le focus sur les questions orientées directement sur les EGRS, la relation à l'enseignant ainsi que l'influence des autres élèves sur les EGRS.

## Résultats

### Le quotidien des EGRS déclaré par les enseignants

Face aux différents constats relevés dans la littérature dont nous avons fait état succinctement en première partie, nous avons souhaité interroger les enseignants sur leur ressenti concernant le quotidien en classe. À travers des questions portant sur leurs pratiques de classe pour faire face à 1) la forte hétérogénéité ; 2) la grande difficulté scolaire ; 3) les problèmes de discipline, nous voulions avoir un aperçu de ce que pouvait être le quotidien des EGRS scolarisés dans ces classes.

Par le tri à plat des données brutes récoltées lors du questionnaire, nous observons deux points intéressants quant à leurs déclarations concernant la gestion de l'hétérogénéité scolaire.



Fig. 1 - Adapter la progression sur le rythme de ceux qui ne suivent pas

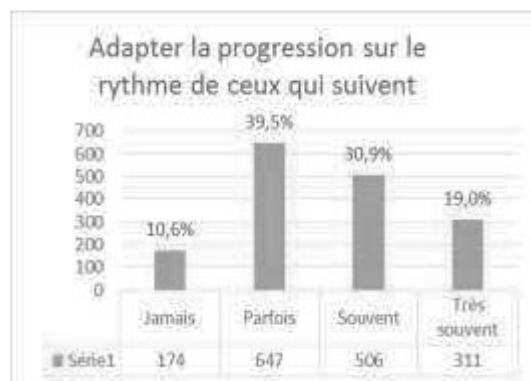


Fig. 2 - Adapter la progression sur le rythme de ceux qui suivent

Les enseignants déclarent parfois (28%) voire souvent (36,5%) adapter la progression de leur apprentissage sur le rythme de ceux qui ne suivent pas. Ils déclarent également parfois (39,5%) voire souvent (30,9%) adapter la progression sur ceux qui suivent.

De même pour la gestion de la grande difficulté scolaire, plusieurs réponses donnent des informations sur le quotidien déclaré des enseignants et donc sur un potentiel quotidien pour les EGRS.



Fig. 3 - Revoir à la baisse des objectifs de la séance

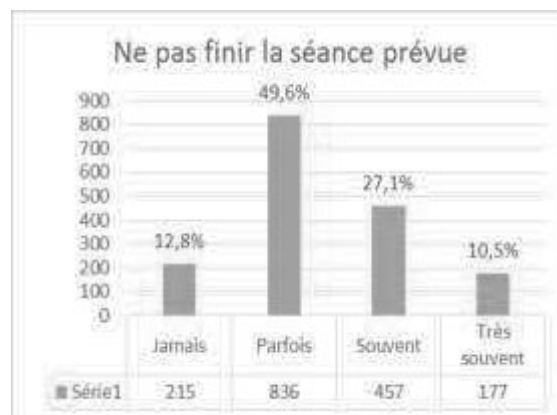


Fig. 4 - Ne pas finir la séance prévue

Ainsi, 50,5% des enseignants déclarent revoir parfois leurs objectifs de la séance à la baisse, et 24,9% disent le faire souvent. Les enseignants déclarent ne pas finir parfois (49,6%) voire souvent (27,1%) la séance prévue. De la même façon, ils sont une majorité à affirmer ne pas faire une séance de type sport ou art visuel au profit des mathématiques et du français (parfois : 43,9% ; souvent : 23,4%). Enfin, 64% des enseignants signifient arrêter parfois une séance en cours à cause d'une majorité d'élèves dans l'incompréhension de la notion étudiée.

Dans les déclarations faites concernant la gestion des problèmes de discipline, deux items peuvent être étudiés dans le cadre de notre problématique.



Fig. 5 - Avoir recours à l'arrêt de la séance en cours



Fig. 6 - Avoir recours à des punitions collectives

Malgré 77,4% des enseignants déclarant ne pas avoir recours aux punitions collectives pour gérer les problèmes de discipline, ils sont un nombre non négligeable à affirmer utiliser ce système de sanction. Le fait d'arrêter une séance en cours pour gérer l'indiscipline est une solution choisie par 44,7% des enseignants (qui déclarent le faire parfois, souvent ou très souvent).

### Les adaptations pédagogiques proposées par les enseignants

Nous avons, dans un précédent travail (Hache, 2017), présenté les adaptations pédagogiques déclarées par les enseignants à destination des EGRS, principalement invoqué dans les questions ouvertes pour lutter contre le danger de l'ennui. Deux catégories d'aides sont identifiables dans les réponses des enseignants, que nous présenterons succinctement ici, en invitant le lecteur qui souhaite en apprendre davantage à se référer au premier écrit.

La première catégorie concerne des aides au sein de la classe. Concernant la rapidité de réalisation, les enseignants proposent une augmentation du nombre de tâches pour les EGRS. Mais certains mettent en garde contre le danger de tomber dans l'excès inverse, c'est-à-dire une surcharge de travail non bénéfique pour les élèves. Pour ce qui est de la frustration des enseignants sur l'avancée des apprentissages des élèves en réussite scolaire, un enseignant propose des séances uniquement dédiées à ces élèves, pour avancer sur des notions trop complexes pour le reste de la classe, mais totalement à la portée des bons élèves. Pour expliciter davantage ces propositions présentes dans le questionnaire, les enseignants des entretiens ont été questionnés sur les adaptations pédagogiques faites pour les EGRS. Dans une majorité des entretiens, les enseignants expliquent qu'ils différencient la quantité d'exercices, en allant crescendo dans la difficulté. Emeric nous alerte également sur la possible sensation de « punition » ressentie par les EGRS.

Les enseignants n'attendent pas la même chose, pour un même travail, d'un EGRS. Ils sont plus pointilleux, plus exigeants sur le travail rendu. Ils attendent un travail soigné. Ils leur donnent également une considération différente, un espace de liberté plus grand dans la classe. Une fois le travail obligatoire fait, plusieurs activités sont présentées. Les enseignants proposent du travail supplémentaire, des fichiers de mathématiques ou de français, *etc.* Tessa précise qu'elle ne souhaite pas proposer uniquement des activités sur ces deux disciplines. Jacques propose la mise en place de plusieurs postes informatiques au fond de la classe, pour donner à chaque élève des activités adaptées à son niveau scolaire. Ainsi, les EGRS pourraient enrichir leurs connaissances avec « un moyen un peu ludique ». Éloïse parle de travail facultatif à faire par les élèves motivés et travailleurs souhaitant approfondir leurs connaissances sur un thème particulier.

La deuxième catégorie concerne des aides proposées en dehors de la classe. Il s'agit de deux dispositifs assez fréquents. Le premier est le passage anticipé. Il s'agit, pour un élève inscrit dans un niveau de classe N, de l'inscrire l'année suivante dans le niveau de classe N+2. Il peut également changer de classe et être inscrit, en cours d'année dans le niveau N+1. Mais ce deuxième cas est plus rare. Grâce aux questions fermées, nous apprenons qu'une majorité d'enseignants affirme être pour le passage anticipé (66,5%). Seuls 27,3% ont réalisé, au moins une fois dans leur carrière, un passage anticipé. Les enseignants qui se prononcent en faveur du passage anticipé explique qu'il est particulièrement pertinent en ZEP, où le niveau scolaire général est considéré comme plus faible qu'ailleurs. Les enseignants présentent le passage anticipé comme une solution pour les élèves qui « perdent leur temps » dans leur classe d'âge, « assimilent plus rapidement les notions » que les autres élèves de leur classe. C'est un moyen de lutter contre le risque d'ennui, de décrochage, de problèmes de comportement et de souffrance à l'école. Le deuxième dispositif est celui de l'inclusion ponctuelle dans le niveau supérieur sur des temps choisis. L'EGRS pourra aller dans la classe N+1 sur les heures d'une discipline que son enseignant considère comme complètement acquise dans sa classe de niveau N. Lors de notre enquête, 44% des enseignants interrogés disent pratiquer ce dispositif. De façon très significative, l'inclusion dans le niveau supérieure se fait majoritairement dans les classes de CP, CE1. Cela est beaucoup plus rare en CM1/CM2.

### **Des difficultés rencontrées ou des choix éthiques : dialectique professionnelle**

Il est ici question de savoir ce qui amène les enseignants à ne pas proposer spécifiquement d'adaptations aux EGRS. À travers l'analyse des réponses aux questions ouvertes du questionnaire et des entretiens menés, nous pouvons classer les réponses des enseignants en deux catégories.

La première catégorie regroupe les enseignants déclarant des choix éthiques motivant leurs pratiques. En effet, pour cette catégorie de professionnels, leur rôle en tant qu'enseignant d'éducation prioritaire est d'aider les élèves les plus en difficulté. Ils verbalisent clairement un positionnement éthique et disent ne pas s'occuper des élèves excellents car ce n'est pas leur priorité.

On travaille avant tout pour les mauvais élèves.

Difficulté d'amener le bon élève vers l'excellence car priorité aux élèves en difficulté.

La deuxième catégorie argumente différemment sa difficulté à dégager du temps pour les élèves en réussite. Elle fait état des difficultés professionnelles rencontrées sur le terrain qui l'amènent à faire des choix éthiques.

Je consacre tellement de temps aux élèves qui ne sont pas en réussite scolaire.

La difficulté scolaire est parfois telle qu'elle prend la place et le temps que l'on pourrait consacrer à l'excellence.

Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que, pour un même résultat – ne pas dégager de temps spécifique pour les élèves en grande réussite scolaire – l'explication des raisons motivant ce résultat est très différente et rend compte de deux logiques professionnelles spécifiques.

Un élément a attiré notre attention lors de l'analyse des explications des enseignants. Il s'agit du discours des enseignants sur ce qu'ils pensent de l'avis de la société sur leur métier. Pour justifier leurs pratiques d'adaptations, destinées aux EGRS et/ou aux élèves en difficulté, ils font référence à la société ou au système scolaire. Les enseignants formulent cet argument

comme une prescription sociétale faite à l'encontre des professeurs, qui prônerait l'aide prioritaire aux élèves en difficulté.

Je pense que c'est un peu injuste parce que ... on est un peu quand même dans une société où on nous dit enfin dans un système scolaire où on nous dit : aidez beaucoup les très faibles qui s'en sortent pas mais on nous dit jamais poussez au maximum vers le haut ceux qui peuvent.

Il semble toujours demandé aux enseignants de porter beaucoup d'attention aux élèves en difficulté mais pour moi ces élèves en situation de réussite sont tout aussi importants.

Les enseignants, dans ces discours, présentent leurs ressentis des prescriptions sociétales et institutionnels. Ils précisent à la suite de cela des idées et des avis complémentaires. Cela a pour effet de souligner l'absence regrettable, selon eux, dans ces prescriptions supposées des enseignants, de prescriptions à destination des EGRS.

Nous terminerons ce chapitre en citant l'extrait d'un entretien, particulièrement caractéristique de la problématique de la présence des EGRS en éducation prioritaire, et de cette réflexion autour des choix éthiques des enseignants d'aider ou non ce profil spécifique d'élèves.

A : (...) C'est pour ça je pense qu'ils sont relativement en souffrance (rires) dans, parfois dans certaines de nos classes qui sont agités bah parce que souvent ça crie mais c'est jamais leur faute. Euh ... souvent malheureusement on en arrive à des punitions collectives parce que bah il y a des jours où on est à bout on supporte plus ... et donc ils en payent les pots cassés alors qu'ils y sont pour rien les pauvres. ... et euh ... et je pense que du coup ils seraient ... peut être encore plus heureux (rires) dans des classes qui globalement seraient plus scolaires. Après c'est le cas de tous les gamins qui sont studieux pas forcément en réussite.

A : ils subissent en fait voilà le climat global, la difficulté globale des autres en fait. ... C'est pas la faute des autres non plus mais comme la plupart des autres élèves bah sont moins scolaires, ont plus de mal à suivre, et beh sont plus bruyants sont plus, c'est un cercle vicieux en fait. Ouais c'est ça je pense. ... Je les plains un peu quand même

Cet extrait de discours, apporté par un enseignant ayant passé plus de 20 ans de sa carrière en éducation prioritaire, permet d'illustrer la représentation qu'il a du quotidien des EGRS en ZEP.

## Discussion

Dans les ZEP, le niveau scolaire est plus faible qu'ailleurs (Brizard, 1995 ; Andrieux *et al.*, 2001) avec un nombre important d'élèves en difficulté scolaire. Dans ces écoles, les enseignants déclarent ne pas terminer le programme (Duru-Bellat & Piquée, 2004). Face à une forte hétérogénéité, spécifique aux écoles de ZEP (Chauveau, 2001), les enseignants sont également confrontés à des élèves qui réussissent très bien scolairement, même si les enseignants déclarent une réelle difficulté professionnelle à les évaluer (Hache, 2017). Ces derniers réalisent le travail demandé plus rapidement que le reste de la classe, sans que cela nuise à la qualité de leur travail (Hache, 2016). Au regard des déclarations des enseignants présentées dans cette étude, nous faisons le constat d'un quotidien déclaré des EGRS qui n'est pas en adéquation avec leurs capacités. En effet, ces derniers subissent un rythme de classe et une avancée du temps didactique régulièrement basés sur les élèves en difficulté scolaire, d'après une majorité de répondants. Pour le profil type de l'EGRS qui réussit scolairement et ne pose pas de problèmes de discipline, ce dernier voit les séances dont les objectifs sont revus à la baisse, ou tout simplement arrêtées pour diverses raisons. D'autres séances sont remplacées par des enseignements fondamentaux. Enfin, il arrive quelquefois, même si peu d'enseignants le déclarent, qu'ils pâtissent de punitions collectives.



Selon les enseignants de notre étude, les EGRS ont des capacités scolaires supérieures à celles des autres élèves, ce qui leur permet de réaliser dans un temps beaucoup plus court les activités de la classe. Cela leur dégage un temps important qui n'est pas le temps de l'ensemble de la classe. Certains enseignants craignent que les élèves les plus rapides s'ennuient en attendant les autres (Durif-Varembont, Clerget, Durif-Varembont, & Clerget, 2005). En effet, l'ennui n'est pas réservé aux élèves en difficulté et peut se retrouver chez ceux en réussite (Ferrière, 2013). Quel est le risque d'un temps trop long d'ennui pour les EGRS ? Flahault (2003) cite le dégoût de l'école causé par une dose trop forte d'ennui. Les enseignants interrogés dans notre étude parlent fréquemment d'un risque de dérive à plusieurs niveaux. Les élèves peuvent ne plus se sentir impliqués dans les apprentissages, commencer à se dissiper, poser des problèmes de comportement et par là même décrocher scolairement. Quelques enseignants utilisent les termes de dégoût de l'école voire de régression. Le cas d'EGRS, engagés sur le chemin de la réussite et se retrouvant sur celui de l'échec a été cité dans les travaux d'Espinosa (2003) reprenant les termes de démotivation, de dégoût et de découragement pour expliquer cette modification de chemin (ibid.). Ceci est donc un élément à prendre en compte tant pour le présent que pour l'avenir scolaire des EGRS.

Duru-Bellat (2001 : 330) décrit un maître efficace comme celui capable de « prendre en charge tous les élèves » en leur proposant des activités adaptées à leur niveau. Cela se retrouve également dans les textes officiels demandant « des aménagements appropriés [pour les élèves] manifestant des aptitudes particulières qui montrent aisance et rapidité dans les acquisitions scolaires » (MEN, 2005). Ces prescriptions encouragent une adaptation à destination des élèves en difficulté mais également des élèves en réussite scolaire.

Plusieurs propositions sont faites par les enseignants pour gérer l'excellence scolaire dans leurs classes. La première consiste à internaliser l'adaptation au sein de la classe. Cela regroupe les différentes propositions de différenciation de la tâche proposée ou alors de la différenciation dans la considération que l'enseignant a de l'élève. Les enseignants ayant un style d'enseignement plus axé vers l'autonomie des élèves que sur leur contrôle auraient une influence forte sur leur réussite (Thélot, 2004). Mais les enseignants mettent en garde contre le danger d'une surcharge de travail tant pour l'EGRS que pour le professionnel, impossible à supporter sur du long terme. De plus, de nombreuses propositions d'adaptations pédagogiques à destination des EGRS se réalisent en l'absence des enseignants. L'EGRS est appelé à travailler seul. Les EGRS, sans étayage de l'adulte, peuvent-ils apprendre et progresser dans leur zone proximale de développement, différente de celle des autres ? Ces élèves, selon les enseignants interrogés, ne s'épanouiraient pas pleinement à l'école, car ils ne seraient pas stimulés dans leur zone proximale de développement (Vygotsky, 1980) sur un temps trop important. Cela peut être un frein aux apprentissages des EGRS (Vygotsky, 1980 ; Resweber, 2015).

La seconde proposition est celle d'externaliser l'adaptation par une prise en charge en dehors de la classe. Dans cette seconde catégorie, on retrouve les dispositifs d'inclusion et de passage anticipé. Dans ces deux dispositifs, l'élève quitte sa classe d'origine pour aller dans une autre classe suivre des enseignements de niveau supérieur. Une majorité des enseignants interrogés se positionnent pour le passage anticipé mais le nombre de contre est non négligeable (Hache, 2016). Pour certains, le passage anticipé est une solution pour faire face à l'ennui ressenti par les EGRS (Jendoubi, Jaunin, & Jagasia, 2013), et est fréquemment proposé lorsque l'élève est scolarisé dans une classe à double niveaux (ibid.). Les enseignants se rejoignent sur le caractère singulier de chaque élève, qui est le critère le plus important à prendre en compte pour proposer ce dispositif. Dans un nombre de cas important, c'est le mal-être de l'élève qui peut être un élément déclencheur de cette proposition. Mais pour les enseignants se positionnant contre le

passage anticipé, cela n'est pas la bonne solution. Le fait de soustraire l'élève à sa classe d'âge ne lui permettrait pas de s'épanouir. Selon ces mêmes enseignants, le passage anticipé serait une « solution de facilité » pour les professionnels ne souhaitant pas mettre en place, au sein de leur classe, des activités pouvant être coûteuses pour l'enseignant. Ces derniers pensent que le bien-être de l'EGRS doit se trouver dans sa classe d'âge, en lui proposant des activités adaptées à son niveau, comme c'est déjà le cas pour la différenciation à destination des élèves en difficulté scolaire.

## Conclusion

Les réponses des enseignants autour de la justification de leur choix de prioriser l'aide aux élèves en difficulté nous permet de définir deux profils de professionnels : ceux dont les choix éthiques guident leurs réponses professionnelles ; ceux dont les difficultés professionnelles imposent des choix éthiques. La représentation que les enseignants ont des prescriptions de la société et de l'institution fait partie des arguments avancés justifiant leurs choix d'adaptations.

Nous pouvons remarquer qu'il n'y a pas de consensus au sein de la profession pour faire face à la grande réussite scolaire des élèves dans les ZEP. Prairat (2009) alerte pourtant sur la nécessité de partager un ensemble de principes et de règles pour développer le sentiment d'appartenance à un groupe professionnel. Cela interroge le concept de professionnalisation au sens de Wittorski (2001), car le métier ne propose pas d'adaptations pédagogiques satisfaisant l'ensemble du corps enseignant. L'enseignant ici n'est pas un professionnel, car même s'il réussit à identifier et définir un problème, c'est-à-dire dans ce cas précis la scolarisation des EGRS, il ne s'accorde pas sur le choix des bons moyens pour la mise en œuvre d'une solution (Perrenoud, 2001). Pourtant, c'est bien ce point précis qui peut justifier la nécessité d'une professionnalisation enseignante (Perrenoud, 1993) mais également d'une charte déontologique (Prairat, 2005). Les enseignants peuvent se retrouver démunis face à un profil particulier d'élèves scolarisés dans leur classe, et le métier ne propose pas un fonctionnement spécifique pour y répondre. La solution doit donc être créée et non reprise d'une liste de solutions préétablies (Perrenoud, 1993). Ce constat rejoint les conclusions de Lorcerie (2014) sur la nécessité d'une réflexion sur l'éthique professionnelle au sein de la formation enseignante.

Pour faire suite aux travaux déjà réalisés et à cette réflexion, nous pourrions étudier conjointement : le contenu de la formation enseignante en ce qui concerne la présentation de l'éducation prioritaire, des différents types de publics d'élèves et de la façon dont la différenciation pédagogique est présentée ; les représentations de la société mais également de l'institution par rapport au rôle supposé des enseignants, et s'il existe une spécificité ZEP. Cela permettrait une analyse systémique de la question de la prise en charge et de l'adaptation des pratiques pédagogiques des enseignants à destination des EGRS, pouvant être considérés comme des élèves à besoin éducatif particulier.

## Bibliographie

- Andrieux, V., Levasseur, J., Penninckx, J. & Robin, I. (2001). « A partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques ». *Éducation et formations* 61 : 103-109.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J. & Trognon, A. (1987). *Les techniques d'enquête en sciences sociales: observer, interviewer, questionner*. Paris : Dunod.
- Brizard, A. (1995). « Comparaison des performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP ». *Éducation & formations* 41 : 39-42.

Brock, C., Migeon, M. & Vialla, A. (2001). « Les personnels de l'éducation prioritaire à la rentrée 1999 ». *Éducation et formations* 61 : 67-73.

Charlot, B. (2001). *Les jeunes et le Savoir*. Paris : Economica.

CNESCO. (2016a). *Inégalités sociales et migratoires : comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* URL : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160926-Inegalites-scolaires.pdf>

DEPP. (2015). Bilan social du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Enseignement scolaire 2013-2014.

Desaulniers, M.-P. & Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement: fondements et pratiques*. Sainte-Foy : Puq.

Durif-Varembont, J.-P., Clerget, J., Durif-Varembont, C. & Clerget, M.-P. (2005). « L'ennui vu par les élèves : ses indicateurs et ses effets ». *Connexions* 2(84) : 209-226.

Duru-Bellat, M. (2001). « Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? » *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 23(2) : 321-337.

Duru-Bellat, M. & Piquée, C. (2004). « La mixité sociale : au-delà des principes, quels effets sur les élèves au niveau de l'école primaire ? ». *7ème biennale de l'éducation et de la formation organisée par l'INRP et l'APRIEF*. Lyon.

Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école. L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître*. Paris : PUF.

Flahault, F. (2003). Sentiment d'exister et rapport au savoir. In SCEREN-CNDP (Ed.), *L'ennui à l'école* (p. 57-63). Paris : Albin Michel.

Hache, C. (2016). *Les enseignants face à la réussite scolaire des élèves en ZEP*. Thèse, Aix-Marseille Université.

Hache, C. (2017). « Le discours des enseignants sur leurs pratiques professionnelles face à la réussite scolaire des élèves en éducation prioritaire. Le cas des enseignants d'école élémentaire ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 16 : 205-227.

Jendoubi, V., Jaunin, A. & Jagasia, N. (2013). *Le saut de classe à l'école primaire genevoise*. Genève : SRED.

Kahn, P. (2006). « Réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante ». *Recherche et formation* 52 : 105-116.

Kherroubi, M. & Rochex, J.-Y. (2004). « La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations ». *Revue française de pédagogie* 146(1) : 115-190.

Lorcerie, F. (2014). « La place vacante de l'éthique professionnelle dans la formation des enseignants ». *Diversité* (177) : 91-98.

MEN. (1994). Référentiel de compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles Annexe à la note de service n°94-271. *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale* (45).

MEN. (2000). Les pôles d'excellence scolaire dans les ZEP et les réseaux d'éducation prioritaire. Circulaire n°2000-008 du 8 février 2000. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* (8).

- MEN. (2005). Mise en oeuvre de la loi d'orientation. Dispositif d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école. Circulaire n°2005-1014 du 25 août 2005. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*.
- MEN. (2006). Socle commun des connaissances et des compétences. Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006. *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale* (29).
- MEN. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1er juillet 2013. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* (30).
- Mons, N. (2007). « L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves ». *Revue Internationale de Politique comparée* 14 (3) : 409-423.
- Moreau, D. (2007). « L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? » *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 40(2) : 53-76.
- Perrenoud, P. (1993). « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier ». *Revue des sciences de l'éducation* 19(1) : 59-76.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Prairat, E. (2005). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF.
- Prairat, E. (2007). « Introduction. Questions éthiques enjeux déontologiques ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle* 40(2) : 7-17.
- Prairat, E. (2009). « Les métiers de l'enseignement à l'heure de la déontologie ». *Éducation et sociétés* 1(23) : 41-57.
- Resweber, J. P. (2015). *Au carrefour des théories et des pratiques* (éd. Que sais-je ?). Paris : Presses Universitaires de France.
- Thélot, C. (2004). « Pour la réussite de tous les élèves ». *Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école*. Paris : La Documentation Française.
- Vygotsky, L.-S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University press
- Wittorski, R. (2001). « La professionnalisation en questions ». Dans Centre de recherche sur la formation, *Questions de recherches en éducation : action et identité* (p. 33-48). Paris : L'Harmattan.