



HAL
open science

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

Caroline Hache

► **To cite this version:**

Caroline Hache. 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, 2017. hal-01617194

HAL Id: hal-01617194

<https://hal.science/hal-01617194>

Submitted on 16 Oct 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

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

Caroline HACHE*

Les pays dans lesquels des quartiers très défavorisés existent, comme c'est le cas en France, mettent en place ce que Christian Monseur et Marc Demeuse qualifient de « mécanismes compensatoires » (2001 : 38) assurant aux écoles de ces quartiers un encadrement et des moyens matériels importants. C'est ce que recouvre le terme de Zone d'éducation prioritaire¹ (ZEP). Les enseignants travaillant dans les écoles ZEP sont confrontés à des problématiques spécifiques : il est fréquemment question de problèmes d'indiscipline (Duru-Bellat & Piquée, 2004 ; Kherroubi & Rochex, 2004) et de grande difficulté scolaire (Andrieux & alii, 2001 ; Butlen, Peltier-Barbier, & Pézard, 2002 ; Archambault & Harnois, 2012). Pour tenter d'apporter des réponses, de nombreuses politiques éducatives ont vu le jour pour améliorer ces points et, de façon plus générale, la réussite scolaire des élèves scolarisés dans les ZEP².

* Aix-Marseille Université. Département de sciences de l'éducation.

1 Au fil des politiques éducatives, certaines écoles ont pris des dénominations de ZEP, ECLAIR, RAR, REP et actuellement REP+. Cette dénomination se fait en fonction de différents critères, facteurs, systèmes d'évaluation prenant en compte plusieurs variables. Pour garder un sens commun à tous, nous prendrons pour les désigner regroupons toutes ici sous le nom de ZEP, au sens littéral du terme : zone d'éducation prioritaire.

2 On peut citer, entre autres, les textes suivants : « La lutte contre le décrochage », consultable à l'adresse suivante <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html> (consulté le 12 mai 2017) ; « La lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaires » consul-

Leur création remonte à 1981 : l'objectif annoncé était de « renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales sont telles qu'elles constituent un facteur de risque, voire un obstacle, pour la réussite scolaire des enfants et adolescents qui y vivent et donc, à terme, pour leur intégration sociale » (MEN, 1990). Le slogan « donner plus à ceux qui ont moins » deviendra celui des écoles de ZEP. Au fil des années et des gouvernements, de nombreux textes ciblent ces zones, qui seront appelées « réseau d'éducation prioritaire » (REP) en 1999, puis « réseau ambition réussite » (RAR) en 2006. En 2012, l'appellation ECLAIR (École, collège, lycée pour l'ambition, l'innovation et la réussite) voit le jour, avant de revenir, en 2014, au nom de REP puis de REP+ aujourd'hui. À chaque nouveau texte, les missions de l'école et donc des enseignants sont de permettre « l'égalité des chances ». L'école est considérée comme devant être ambitieuse et avoir pour objectif la réussite de tous.

Même si cet objectif est réaffirmé dans la majorité des textes encadrant l'éducation prioritaire, il n'est pas question spécifiquement d'élèves, scolarisés en ZEP, réussissant mieux que les autres. L'arrivée dans les textes du terme d'« excellence » est assez récente. Elle date d'une circulaire publiée en 1999, traitant des pôles d'excellence. Il s'agit de mettre en place des « activités éducatives d'excellence de type sections sportives, classes musicales à horaires aménagés, ateliers de pratique artistique et jumelage avec les institutions culturelles » (MEN, 1999). Cette politique d'excellence est souhaitée et encouragée par plusieurs auteurs-prescripteurs (Laparra, 2012 ; Rochex, 2012). C'est uniquement dans la circulaire n° 2000-008 du 8 février 2000 que les textes décrivent pour la première fois l'existence d'élèves obtenant « des résultats remarquables » que l'école pourrait « pousser [...] le plus loin possible » (MEN, 2000). Les enseignants voient leur mission évoluer, ou plutôt s'enrichir et se développer sur un nouvel axe. Il leur est demandé de « donner non seulement “plus” mais “mieux” et même “le meilleur”, c'est l'objectif dans les ZEP et les réseaux d'éducation prioritaire qui doivent ainsi devenir de véritables zones d'excellence pédagogique » (*ibid.*). Des aménagements spécifiques au profit d'élèves manifestant « des aptitudes particulières [et] qui montrent aisance et rapidité dans les acquisitions scolaires » (MEN, 2005) seront mis en place. Des dispositifs très concrets, tels que les internats d'excellence, présentés dans le bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010 (MEN, 2010), « reconnaissent et renforcent la non-homogénéité de l'espace scolaire pour permettre

table à l'adresse suivante <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000042.pdf> (consulté le 12 mai 2017).

à des élèves à l'étroit dans leur milieu d'origine de s'y développer » (Pirone & Rayou, 2012 : 49). Ces internats, dont le bilan est « largement positif » (Glasman & Rayou, 2012 : 186), ont été l'objet de plusieurs réformes entre 2012 et 2014 (Boulin, 2014) ce qui montre l'actualité encore vive de cette question.

Face aux caractéristiques de ces territoires et des enjeux qui y sont liés, les enseignants travaillant en ZEP ont de nombreuses missions. Il est demandé aux professionnels de veiller à l'égalité des chances et à la réussite de tous leurs élèves. En plus de cela, à partir des années 2000, les nouvelles orientations contraignent les enseignants à mettre en place des dispositifs particuliers pour les élèves en grande réussite scolaire (EGRS). Pourtant, le quotidien des enseignants en ZEP est décrit dans la littérature comme particulièrement difficile. En plus de l'indiscipline et des difficultés scolaires importantes, ils doivent faire face à une forte hétérogénéité des niveaux scolaires, beaucoup plus importante que dans les écoles hors ZEP (Chauveau, 2000 ; 2001).

Ceci rejoint la réflexion d'Anne Barrère (2002) selon laquelle le cadre de travail prescrit à l'enseignant est devenu de plus en plus large au fil des années et ne prend pas toujours en compte la réalité du terrain. Quel discours et quel sens les enseignants portent-ils sur ces différentes missions qui cadrent leur quotidien dans les classes ? Que mettent-ils concrètement en place à destination des EGRS ? Nous tenterons d'apporter une réponse à ces deux questions grâce à une enquête nationale réalisée auprès des enseignants travaillant dans des écoles élémentaires en ZEP.

Cadre conceptuel

Le lien entre origine sociale et rapport à l'école a été fortement étudié sous différents angles en sociologie. Depuis Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964 ; 1970), plusieurs auteurs ont remis en cause le caractère prétendument égalitaire de l'école de la République. L'institution scolaire, gérée par la classe dominante, favoriserait ceux déjà en réussite et exclurait les autres (Snyders, 1976). L'inégalité scolaire, en lien avec le milieu social, s'accentuerait au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus. Jean-Pierre Terrail (2004 ; 2009) conclut en définissant l'école unique comme une école non égalitaire, ayant pour objectif la sélection par la difficulté et non la réussite pour tous. À la suite de Pierre Bourdieu (1979), plusieurs auteurs se sont également interrogés sur l'influence du capital culturel sur la réussite scolaire. Selon Bernard Lahire (1995 : 28), « c'est

par le capital culturel acquis ou conquis que l'on explique la "réussite scolaire" des enfants ». Chaque élève aurait un capital culturel, acquis au cours de différentes expériences. Mais celui-ci ne serait pas le même en fonction de l'histoire propre de chacun. Or, toujours à la suite de Pierre Bourdieu, Delphine Serre rappelle que le « capital culturel légitime [...] est celui que les classes dominantes possèdent et qu'elles ont le pouvoir de définir et d'imposer comme tel » (Serre, 2012 : 13). Les classes sociales défavorisées seraient donc « désavantagées » (Charlot, 2009 : 2) car les classes dominantes imposeraient un « arbitraire culturel » (Bourdieu & Passeron, 1970 : 38). Les élèves de milieux défavorisés, avec un capital culturel particulier, éprouveraient davantage de difficultés à acquérir le capital culturel légitime. Ces derniers commenceraient leur assimilation à partir de leur scolarisation, contrairement à d'autres qui en bénéficient depuis leurs premières années dans la sphère familiale. L'écart entre le capital culturel des élèves et la culture scolaire pourrait être un indicateur de la réussite ou de la difficulté scolaire.

La réussite scolaire d'enfants de milieux défavorisés est qualifiée par Bernard Charlot de « réussite paradoxale » (2001 : 7) car elle concerne des élèves issus de milieux populaires, décrits comme défavorables à la réussite scolaire. À l'opposé, il existe également des élèves issus de milieux favorisés en échec à l'école. Il s'agit des « méhéritiers » (Henri-Panabière, 2008 ; 2010). Ces deux profils d'élèves montrent « le caractère atypique ou problématique de la relation de transmission familiale, sans pour autant la nier » (Henri-Panabière, 2008 : 1) et nuancent les théories qui tentent de généraliser un type de réussite scolaire en fonction du milieu social d'origine. Mais comment les enseignants que nous avons étudiés se positionnent-ils par rapport à cela ? Comment perçoivent-ils ces réussites paradoxales et comment déclarent-ils les gérer au quotidien ?

Face aux théories affirmant l'influence forte du milieu social sur la réussite scolaire, mettant en avant le rôle de l'école dans l'échec scolaire pour les élèves de milieux défavorisés, de nombreux auteurs présentent le cas d'EGRS dans les ZEP. Les textes officiels proclament leur volonté de la réussite de tous, ainsi que la prise en compte spécifique des EGRS. Or, les professionnels que nous avons interrogés ne partagent pas cet optimisme. La problématique soulevée ici cible la difficulté du quotidien des enseignants qui doivent agir face à des profils d'élèves très diversifiés, considérés par la littérature et les textes officiels comme en grande réussite ou en grande difficulté scolaire, termes qui ne revêtent pas le même sens pour tous les enseignants. Nous avons donc souhaité les interroger spécifiquement sur leur propre définition de ce qu'est la grande réussite scolaire et sur ce qu'ils déclarent mettre en place au quotidien pour y répondre.

Cadre méthodologique

Afin de rendre compte du discours des enseignants des écoles élémentaires de ZEP, et du sens qu'ils donnent à leurs missions sur l'encadrement du quotidien en classe, nous les avons interrogés à travers une enquête nationale.

Réalisation de l'enquête

Un questionnaire a été réalisé sur quatre thématiques renvoyant aux diverses problématiques rencontrées dans les ZEP, comme cela a été dit en introduction : (1) l'hétérogénéité scolaire, (2) la difficulté scolaire, (3) les problèmes de discipline, (4) la grande réussite scolaire.

La première thématique (que nous avons déclinée en 3 items dans le questionnaire) est régulièrement citée dans la littérature. La spécificité des classes de ZEP est la très forte hétérogénéité entre le niveau scolaire de chaque élève d'une même classe. Certains sont en réussite pendant que d'autres sont en grande difficulté, voire en échec scolaire. Les enseignants sont enjoins par les textes officiels d'adapter leur enseignement pour s'adresser à ce type de public très diversifié (MEN, 2000).

Le second domaine est un prolongement du premier. Il s'agit de la difficulté scolaire (déclinée en 5 items) qui est très présente dans les écoles ZEP comme le mettent en avant les résultats aux évaluations nationales ; la moyenne des classes de ZEP étant nettement inférieure à la moyenne nationale (Brizard, 1995 ; Andrieux & alii, 2001). L'importance de cet écart peut être justifiée tant par un nombre plus important d'élèves en difficulté (malgré un nombre d'élèves par classe moins important que dans les classes hors ZEP) que par une difficulté en moyenne plus forte que dans les écoles hors ZEP. Cela a obligatoirement une influence sur leur quotidien, alors même que la mission de « la réussite de tous les élèves » est réaffirmée dans de nombreux textes (MEN, 1990 ; Delahaye, 2015).

Dans la troisième partie du questionnaire, il est question d'indiscipline (8 items traitent de cette thématique). À nouveau, les enseignants de ZEP affirment plus qu'ailleurs devoir faire face à des problèmes de discipline au sein de l'école, et dans les classes (Duru-Bellat & Piquée, 2004). Ces problèmes viennent perturber le déroulé des apprentissages. Les enseignants ont à gérer ces situations, qui sont, la plupart du temps, engendrées par une minorité d'élèves ; les autres élèves de la classe subissant cela.

Le dernier thème abordé est celui de la grande réussite scolaire. Ce domaine comporte deux dimensions. La première est centrée sur les adaptations pédagogiques proposées par les enseignants à destination des EGRS, ainsi que leur fréquence d'apparition (17 items). La seconde interroge le regard des enseignants sur la réussite scolaire en tant que telle, mais également sur les relations sociales au sein de la classe; entre enseignants et EGRS; entre les EGRS et leurs pairs.

L'outil a subi un prétest sur deux enseignants de ZEP et une personne non enseignante. Cela a permis quelques modifications, portant principalement sur la formulation des questions, pour éviter des problèmes d'interprétation. À la suite de cela, nous avons contacté les directeurs d'école par courrier électronique pour leur présenter notre projet de recherche et leur joindre un lien menant au questionnaire. Il leur était demandé de transférer ce message à l'ensemble de leur équipe. Les enseignants étaient donc invités à cliquer sur le lien et à compléter le questionnaire. Une fois celui-ci renseigné, les données étaient automatiquement exportées grâce à un logiciel informatique³, pour permettre leurs analyses.

Les participants

La population de référence visée par ce questionnaire en ligne était l'ensemble des enseignants en école élémentaire en ZEP⁴; 2 490 enseignants ont répondu. Après élimination des questionnaires incomplètement renseignés⁵ ou renseignés par des « visiteurs curieux » qui « parcourent les questions pour arriver au bout et se faire une idée globale du contenu » (Ladage & Ravestein, 2013 : 7), il reste 1 720 questionnaires exploitables. Le nombre important de participants apporte une certaine robustesse aux conclusions proposées.

À travers l'analyse des premières questions portant sur l'âge, le sexe ou la situation professionnelle des répondants, il est possible, afin de démontrer la représentativité de notre échantillon, de comparer celui-ci à la population-mère,

3 Utilisation du logiciel Sphinx pour la création du questionnaire, sa mise en ligne, la récupération des données et leur analyse.

4 Un mail a été envoyé à tous les directeurs d'écoles élémentaires (composées de classes allant du CP au CM2) en France (métropolitaine et d'Outre-mer).

5 Les différentes analyses croisées impliquent que soient renseignées les questions portant sur les variables qualitatives (âge, genre, ancienneté).

telle qu'elle est décrite dans le rapport de la DEPP intitulé « Bilan social enseignement scolaire » (MEN-DEPP, 2015). Notre échantillon a un âge moyen de 38 ans et 6 mois (Médiane : 37 ans ; écart type : 8 ans et 6 mois). La population-mère a une moyenne d'âge de 39 ans et 5 mois et un âge médian de 38 ans. La proportion de femmes de notre échantillon est de 82,2 %, comme c'est également le cas de la population-mère. L'ancienneté dans l'école, pour les personnes ayant répondu à notre enquête, est en moyenne de 6 ans, avec une ancienneté médiane de 4 ans. La population-mère est légèrement moins ancienne sur les écoles, avec une moyenne de 4 ans et une médiane de 3 ans. Notre échantillon, sans correspondre parfaitement à la population-mère, peut donc être considéré comme représentatif de la population des enseignants de ZEP.

Méthode d'analyse des résultats

Face aux données importantes récoltées, notre choix méthodologique s'est porté dans un premier temps sur une analyse quantitative, permettant une description fine du quotidien au travail déclaré par les enseignants. Cette première description a été complétée par des analyses croisées pour définir des relations, significatives ou non, entre différentes variables personnelles ou professionnelles (âge, ancienneté, niveau de classe) et les choix pédagogiques déclarés par les professionnels. Les questions ouvertes ont permis une analyse plus qualitative sur des thématiques ciblées sur les EGRS, comme par exemple la gestion de l'excellence scolaire au quotidien, les avantages et inconvénients d'avoir des EGRS dans sa classe ou encore l'avis des répondants sur le passage anticipé.

Les pratiques professionnelles des enseignants face à la réussite scolaire

Comment les enseignants évaluent-ils la réussite scolaire ?

Il a été demandé aux enseignants de se prononcer sur la présence ou l'absence d'EGRS dans leur classe, sans pour autant leur proposer de définition de ce type d'élèves. Malgré cela, ils sont 58,3 % à déclarer avoir cette année au moins un EGRS dans leur classe et ce pourcentage monte à 73,8 % pour les enseignants

ayant déjà eu au moins un EGRS depuis qu'ils sont dans leur établissement en éducation prioritaire.

On peut donc se demander comment les enseignants définissent ce profil d'élèves pour pouvoir les identifier et les comptabiliser. L'objectif du questionnaire n'étant pas d'imposer une définition de la grande réussite scolaire, nous avons tenté de connaître la façon dont les enseignants l'évaluent à partir de six critères présentés comme suit :

- résultats aux évaluations en classe ;
- aisance à l'oral ;
- expression d'une certaine culture générale⁶ ;
- dires de l'enseignant de l'année précédente ;
- résultats aux évaluations institutionnelles ;
- participation active aux activités de la classe.

Les enseignants devaient classer par ordre d'importance (un pour le plus important et six pour le moins important) ces différents critères au vu de leurs pratiques d'évaluation de la grande réussite scolaire comme cela a été reporté dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : critères d'évaluation de la réussite scolaire

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

Le tableau ci-dessus permet de voir comment les enseignants ont positionné les différents critères énoncés précédemment par ordre d'importance, et comment ils se répartissent.

Nous voyons qu'il y a un consensus chez les enseignants pour déclarer comme principal critère d'évaluation de la réussite scolaire de leurs élèves les résultats aux évaluations en classe. Le consensus se retrouve également sur les

⁶ « L'expression d'une certaine culture générale » revient régulièrement dans les discours des professionnels rencontrés lors de notre présence sur le terrain. C'est une des raisons citées par la doxa pour justifier du niveau qualifié de faible des élèves de ZEP. L'expression a donc été reprise telle quelle.

deux critères positionnés en avant dernier et dernier choix. Il s'agit respectivement des résultats aux évaluations institutionnelles et des dires de l'enseignant de l'année précédente.

Par contre, les enseignants ne s'accordent pas sur les second, troisième et quatrième choix. L'aisance à l'oral, l'expression d'une certaine culture générale ou encore la participation active au sein de la classe reviennent sur ces trois positions de façon quasi équivalente.

On notera ici que seules les évaluations institutionnelles⁷ sont un critère extérieur à l'enseignant. Ces dernières sont transmises à l'enseignant par le ministère de l'Éducation et l'enseignant doit les transmettre à ses élèves en respectant une feuille de route expliquant les consignes de passation. Tous les autres critères – évaluation en classe, perception de la participation orale et de la culture générale –, dépendent directement de l'enseignant.

Au cours d'une question ouverte interrogeant les enseignants ayant déclaré l'absence d'EGRS depuis qu'ils travaillent dans leur établissement sur les raisons de cette absence, certains ont exprimé leur difficulté à définir ce qu'était un EGRS. D'autres pointent le caractère subjectif de la notion de réussite :

La notion de réussite semble avoir beaucoup évolué du fait de l'importance prise par les évaluations (réussite aux compétences du socle commun qui est un minimum). On n'a aucun moyen de détecter, on ne peut que supposer.

Selon eux, l'évaluation de la réussite scolaire peut dépendre du quartier, de l'école, de l'enseignant. Ils ne trouvent pas de critères objectifs permettant d'évaluer cette réussite.

7 Nous appelons ici « évaluations institutionnelles » les évaluations départementales et nationales qui étaient obligatoires à certains moments de la scolarité d'un élève. Les évaluations nationales se déroulaient en fin de CE1 et en fin de CM2. Des évaluations départementales étaient également prévues en CP et CE2, parfois liées à l'existence d'un dispositif particulier (exemple le dispositif Plus de Maître que de Classe) pour évaluer spécifiquement ce dernier.

De quelle manière le travail enseignant face à la réussite est-il concrètement mis en œuvre ? Avec quels moyens ?

Les enseignants ont été interrogés sur leurs manières de s'adapter en classe pour gérer la grande réussite scolaire de certains de leurs élèves, ce que l'on peut illustrer par le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : activités à destination des EGRS

	Oui	Non
Activités décrochées	33,1%	66,9%
Devoirs supplémentaires	3,1%	96,9%
Exercices du niveau supérieur	63,2%	36,8%
Exercices plus compliqués	94,8%	5,2%
Plus d'exercices	86,6%	13,4%
Inclusion	44,0%	56,0%

- « Les activités décrochées » comprennent : toutes les tâches proposées aux élèves qui ne sont pas en lien direct avec l'enseignement principal de la classe⁸;

- « Devoirs supplémentaires » : sont des exercices qui sont donnés à faire à la maison ;

- « Exercices du niveau supérieur » : l'élève en réussite a à réaliser, une fois son travail terminé, un travail étiqueté au niveau de la classe au-dessus de la sienne ;

- « Exercices plus compliqués » : l'exercice à réaliser par l'élève en réussite est plus difficile que ceux donnés au reste de la classe, sans atteindre le degré de difficulté d'un exercice du niveau supérieur ;

- « Plus d'exercices » : concerne une différenciation du nombre d'exercices à faire durant le temps de classe ;

- « Inclusion » : l'élève en réussite sort de sa classe pour aller dans une classe du niveau supérieur afin de suivre les enseignements avec les autres élèves de cette classe.

Majoritairement, les enseignants proposent plus d'exercices aux EGRS qu'aux autres élèves, des exercices plus compliqués, voire des exercices du niveau supérieur.

⁸ Il peut s'agir par exemple de jeux de sociétés en libre-service au fond de la classe, la mise à disposition de logiciels informatiques sur des ordinateurs, ou toute autre activité de ce type.

Parmi les enseignants proposant des activités décrochées de la classe, ces derniers déclarent proposer parfois, voire souvent, des activités ciblées sur les mathématiques et le français, ainsi que sur des thématiques sur des matières culturelles et d'ouverture sur le monde.

Tableau 3: Types d'activités décrochées

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
Activités culturelles et d'ouverture sur le monde	12,6 %	44,2 %	34,2 %	9,0 %
Activités ciblées sur les mathématiques et le français	2,5 %	43,5 %	33,9 %	20,1 %

Nous avons interrogé les enseignants sur leur utilisation du passage anticipé. Au vu des résultats de notre questionnaire, nous pouvons dire que le choix du recours à cette option est controversé. En effet, les enseignants sont 66,5 % à être pour le passage anticipé et 27,3 % ont déjà appliqué cela à un élève (malgré un nombre déclaré de 2,5 EGRS par classe en moyenne chaque année). De nombreux arguments, tels que la spécificité de l'école classée ZEP, l'aspect complexe du dispositif, le caractère propre de chaque enfant, sont à la fois présentés par ceux qui sont pour ou contre le passage anticipé. Enfin, certains enseignants collaborent avec les psychologues scolaires pour penser la réussite scolaire de leurs élèves. Il est en tout cas demandé aux enseignants qui souhaitent proposer un passage anticipé à un élève de faire appel au psychologue scolaire. Ils sont 48,9 % à avoir demandé un bilan concernant leur EGRS et 80,4 % d'entre eux ont obtenu du psychologue un test de QI pour l'élève⁹. Il y aurait donc au sein de cette dénomination EGRS des élèves pour qui le passage anticipé pourrait être une solution, et d'autres pour lesquels cela n'est pas envisagé par les enseignants. Il a été question, dès le XX^e siècle, de médicalisation de l'échec scolaire, comme l'ont montré Patrice Pinell et Markos Zafiroopoulos (1978), suivi en cela par Stanislas Morel (2014). La difficulté est perçue comme une résultante de troubles intrinsèques et les professionnels sont amenés à porter sur les élèves un regard « médicalisant » et « psychologisant » (Garcia & Oller, 2015). Au vu de nos résultats, nous pouvons imaginer l'apparition d'une médicalisation de la réussite scolaire avec, pour les élèves qui réussissent, un rapport au psychologue

9 Il s'agit en général du test du WISC.

scolaire, et, en fonction des profils d'élèves décelés, une entrée dans la catégorisation « élèves à besoin éducatif particulier » (EBEP).

Pour permettre aux enseignants de s'exprimer plus librement, il leur a été demandé par une question ouverte d'expliquer la façon dont ils gèrent l'excellence scolaire. Ils ont ainsi abordé de nombreux points concrets. L'idée est à nouveau évoquée, comme dans les questions fermées, de proposer des activités différenciées, adaptées au niveau de l'élève ou ciblées sur leur point faible. Ils proposent également de pointer de nouveaux apprentissages au cours d'activités de recherche ; l'utilisation des ordinateurs, avec exploration d'Internet ; de dégager du temps libre où l'enseignant n'intervient pas sur l'activité de l'élève. Cela réinterroge l'injonction faite aux enseignants de différenciation pédagogique pour gérer l'hétérogénéité. La différenciation pédagogique est présentée comme une richesse pour gérer l'échec scolaire (Garcia & Oller, 2015) mais elle vient également comme « solution » dans la gestion de la grande réussite. Les enseignants prônent également une attitude différente à adopter envers les EGRS. Ils souhaitent les responsabiliser davantage, sont plus exigeants envers eux et le travail qu'ils rendent. Ils les positionnent sur certaines activités comme « *personnes-ressource* ». Ils les encouragent également à prendre des initiatives, à garder l'envie d'apprendre et de vouloir progresser.

Il n'y a rien de nouveau dans les propositions de différenciation amenées par les enseignants. Il est toujours ici question de la réflexion ambivalente autour de la différenciation telle qu'elle est analysée par Kahn (2010). Les enseignants ayant répondu à cette question se positionneraient plutôt sur une valorisation des différences par l'acceptation de la singularité des individus en permettant à ces derniers de développer davantage de compétences, sur des dispositifs spécifiques, durant le temps libéré par leur rapidité de réalisation des tâches imposées.

Il pourrait être intéressant, comme suite à donner à ce travail, d'aller observer des situations de classes pour analyser les pratiques évaluatives des enseignants à destination des EGRS, à partir de la grille construite par Mirela Moldoveanu, Naomi Grenier et Charles Steichen (2016).

Quels sens donnent les professionnels à leur quotidien face à la réussite de certains élèves ?

Quelle perception les enseignants ont de leur quotidien auprès d'EGRS ? Il leur a été demandé, dans deux questions ouvertes, de lister les avantages et les inconvénients d'avoir dans sa classe des EGRS.

Concernant les avantages cités, il est question d'élèves moteurs qui « *tirent vers le haut* » les autres élèves. Les enseignants les définissent comme des exemples pour le reste de la classe, des aides pédagogiques. Selon les professionnels, les EGRS aident leurs camarades dans la découverte des notions, dans l'explicitation des procédures.

Les élèves excellents permettent de faire avancer la classe, ils sont là pour motiver le groupe. Il est vrai que je prends appui sur eux pour m'aider à introduire une nouvelle notion, en revanche j'essaye aussi de ne pas les solliciter régulièrement, pour permettre aussi aux autres de progresser.

Certains enseignants, en revanche, déclarent ne pas voir d'intérêt à la présence d'EGRS dans leur classe.

Les inconvénients de la présence de ce profil d'élèves se situent principalement au niveau de l'élève lui-même. Toujours d'après les déclarations des enseignants, les EGRS ont tendance à s'ennuyer¹⁰. Cet ennui est dû principalement à leur rapidité de compréhension et cela peut se transformer, selon les déclarations des professionnels, en comportements à risque, pouvant aller jusqu'au décrochage scolaire, comme nous pouvons le voir dans les extraits suivants :

Travaillent trop vite, prévoir plus pour eux.

Ils finissent trop vite.

La nécessité de les occuper en permanence pour éviter l'ennui et donc de possibles perturbation du reste de la classe.

Décrochage par manque de stimulation.

Le deuxième inconvénient cité par les répondants est le rapport problématique aux autres. L'écart se creuse avec les camarades de la classe, créant un décalage entre l'EGRS et ses pairs :

10 L'ennui est le mot qui ressort principalement de l'étude des réponses des enseignants à la question portant sur les inconvénients d'avoir des EGRS dans sa classe. Il apparaît dans leur texte sous de nombreuses formes : nous avons le verbe « ennuyer » avec ses différentes formes conjuguées (241) mais aussi le nom « ennui » (53) et l'adjectif « ennuyeux » (1)

Ils sont parfois critiqués par les autres, ils connaissent les réponses.
 Ils peuvent être jalouxés.
 Ils peuvent inhiber d'autres élèves qui sont plus en difficulté.
 Ils peuvent être hautains ou méprisants pour les autres.

La relation avec l'enseignant peut également se révéler difficile car, selon les répondants, ils ne passent pas un temps assez important avec les EGRS et ils se sentent frustrés par cela :

La différence de niveau entre les élèves excellents et ceux en grande en difficulté est telle que j'ai peur que les bons ne progressent pas suffisamment et ne soient pas poussés à leur maximum, nous sommes finalement trop occupés à faire progresser les moins bons, oubliant ainsi les excellents, peu nombreux dans nos classes.
 L'élève s'ennuie et nous place dans une situation de culpabilité, on ne peut l'aider à réellement évoluer.

Une étude complémentaire pourrait être réalisée afin de recueillir le point de vue des EGRS sur la relation à l'enseignant et aux pairs.

Que pensent-ils de l'influence des pairs sur les EGRS ?

Lors de l'enquête, il était demandé aux enseignants, dans une question ouverte, de se prononcer sur le regard porté par les autres élèves sur les EGRS. Majoritairement, les enseignants expriment un sentiment positif ou mitigé concernant ce regard. Quelques-uns disent qu'il n'y a pas de regard particulier. Une minorité cite des attitudes négatives à l'égard des EGRS. Nous allons développer ces trois points.

Comment les enseignants expriment les sentiments positifs à l'égard des EGRS? Le mot « respect » et ses déclinaisons apparaissent 69 fois¹¹. Les enseignants approfondissent cette notion de respect en décrivant ce qu'ils mettent derrière ce mot. Selon eux, les autres élèves les respectent car ils apparaissent comme des « *personnes référentes* » dans la classe, vers lesquelles ils peuvent se tourner en cas de difficulté. Les enseignants parlent d' « éléments moteurs qui tirent la classe vers le haut » parce que « *les autres élèves souhaitent faire aussi bien*

11 Sous diverses formes : « respectés », « respecte », « respectueux », etc.

qu'eux ». Le mot « admiration¹² » et ses déclinaisons font partie de ceux les plus relevés dans les écrits des enseignants. Ils pensent que les élèves les considèrent comme des références, des exemples : pour les élèves de la classe, les élèves en réussite scolaire sont « *forts* », « *ne peuvent pas se tromper* » ; ils apprécient que de tels élèves soient dans leur classe car ils les « *aident* » et les « *motivent* ». Les EGRS apparaissent comme l'incarnation d'un défi à relever, et la preuve qu'il est possible de réussir. Les enseignants pensent que les autres élèves voient les EGRS comme un modèle qu'ils aimeraient rattraper. Mais les répondants soulignent le danger d'une influence négative de cette admiration : l'écart avec ces élèves peut paraître tellement grand qu'ils se sentent découragés et démoralisés à l'idée qu'ils ne pourront jamais faire aussi bien, que les EGRS sont « *inégalables* ». Les enseignants parlent même de fatalité face à cet écart si important, qui amènerait les élèves en difficulté à se sentir stigmatisés. Au regard de la réussite des EGRS, leur difficulté leur apparaîtrait plus importante, plus insurmontable.

Même s'ils sont à une fréquence nettement moindre que les références positives, les « moqueries », « insultes », « sentiments de rejet », de « jalousie » et d'« envie » sont présents dans les témoignages. À cet égard, le champ lexical de l'envie ressort le plus fréquemment (191 occurrences). À celui-ci s'ajoute celui de la « jalousie » (137 occurrences). Les enseignants précisent qu'ils ne sont pas forcément jaloux de leur capacité scolaire, mais plutôt du statut, de la position qu'ils peuvent occuper au sein de la classe¹³. En effet, les professionnels déclarent que les EGRS ont accès à différentes activités en autonomie : le tutorat, mais aussi des activités ludiques, de jeux au fond de la classe. Les enseignants parlent également d'une relation particulière qu'ils peuvent avoir avec les EGRS, source potentielle, selon eux, d'envie ou de jalousie de la part des autres élèves.

Parfois de la jalousie si les élèves en grande réussite accèdent à des activités ludiques.

Jalousie car l'enseignant semble conquis par ce type d'élèves.

Les enseignants sont nombreux à manifester un sentiment mitigé concernant le regard des autres élèves sur les EGRS. Ils associent régulièrement les termes

12 Il apparaît 56 fois sous de nombreuses formes : « admirateurs », « admiratifs », « admirés », etc.

13 Les termes de jalousie et d'envie sont souvent utilisés dans le discours des enseignants à la forme négative, pour préciser qu'il n'y a pas de sentiment d'envie ou de jalousie de la part du reste de la classe.

d'« admiration », « envie » et « jalousie » ; les termes « estime » et « incompréhension ». Ils insistent surtout sur l'impossibilité de généraliser un regard particulier en fonction du nombre important de situations qu'ils ont rencontrées. Selon eux, le regard des pairs va beaucoup dépendre de l'EGRS lui-même :

Il est difficile de généraliser, le regard que portent les autres élèves sur les élèves « en grande réussite » dépend surtout de la personnalité des différents élèves.

Cela peut également dépendre de l'attitude même de l'enseignant vis-à-vis de cet élève. Nombreux sont les répondants qui abordent leur propre attitude pour justifier le regard des autres élèves :

Je pense que le regard des autres dépend aussi beaucoup de l'enseignant. Ils sont parfaitement intégrés c'est le regard que nous leur portons qui fait que les élèves les voient ou non différemment.

L'âge des élèves est également une variable prise en compte par les enseignants. Au début de l'école élémentaire, le regard serait plutôt positif ou indifférent, et évoluerait vers la fin de la scolarité primaire vers une attitude plus négative :

Ça dépend de l'âge : quand ils sont plus petits, ils sont, à mon avis, un peu admiratifs ; par contre, plus grands, cela peut être plus problématique, les enfants en réussite peuvent être traités d'intellos.

Enfin, un nombre non négligeable d'enseignants ne manifestent pas de regard particulier à l'égard des EGRS. Plusieurs justifications sont avancées : le faible nombre d'EGRS, un âge trop jeune pour se préoccuper de cela. La question de la grande hétérogénéité des classes est également mise en avant. En effet, les enseignants expliquent qu'ils travaillent avec leurs élèves sur le respect de chacun et de ses différences. En classe, chaque enfant peut avoir un travail différent adapté à son niveau, qui peut également changer en fonction des disciplines. Celui qui réussit en français pourra éprouver des difficultés en sciences, et inversement. La notion d'intelligence multiple a également été avancée pour justifier l'acceptation des différences de chacun dans une classe.

Comment les caractéristiques propres des enseignants structurent les pratiques professionnelles ?

Nous avons réalisé une analyse croisée des différentes réponses des enseignants avec les variables ciblées sur leurs caractéristiques personnelles. Nous ne présenterons ici que les variables qui sont ressorties comme représentatives après le test du χ^2 .

La variable de l'âge et de l'ancienneté des enseignants est corrélée à leur évaluation de la grande réussite scolaire. En effet, de façon très significative, les enseignants nouveaux dans une école, particulièrement dans la tranche « un à trois ans d'ancienneté », déclarent ne pas avoir d'EGRS dans leur classe. De plus, les enseignants ayant moins de cinq ans sur un niveau déclarent avoir moins d'EGRS.

Dans la gestion au quotidien des EGRS, les jeunes enseignants déclarent ne pas les inclure dans le niveau supérieur, contrairement aux pratiques déclarées des plus anciens. Ils disent, de façon très significative, ne pas avoir fait passer d'élèves en anticipé, ont moins souvent recours au psychologue scolaire pour évaluer la grande réussite et n'abordent pas ce sujet avec les parents des élèves concernés.

Le type de poste occupé influence également les pratiques déclarées¹⁴. En effet, de façon significative, les enseignants en poste définitif proposent des exercices du niveau supérieur ainsi que des temps d'inclusion. Ces enseignants échangent significativement plus sur le cas des élèves en réussite, que ce soit avec le psychologue scolaire ou avec les parents de l'enfant :

Tableau 4 : Relation type de poste / psychologue scolaire

Êtes-vous :	Sur un poste provisoire			Sur un poste définitif			Total	
	Eff.	%Rép.	Écart	Eff.	%Rép.	Écart	Eff.	%Rép.
Avez-vous déjà fait examiner au moins un des EGRS par un psychologue scolaire ?								
Oui	37	6,2%	-TS	564	93,8%	+TS	601	100%
Non	73	11,6%	+TS	559	88,4%	-TS	632	100%
Total	110	8,9%		1123	91,1%		1233	

Réponses effectives: 1233 Non-réponse(s) : 525 Taux de réponse: 70,1 %

P-value = < 0,01 ; $\chi^2 = 11,03$; ddl = 1,00 (La relation est très significative)

¹⁴ Les enseignants occupent soit un poste provisoire (qui peut évoluer tous les ans) soit un poste définitif.

Tableau 5: Relation présence d'EGRS dans la classe / avis passage anticipé

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

Réponses effectives: 1480 Non-réponse(s): 241 Taux de réponse: 86 %

P-value = 0,02; $\chi^2 = 5,25$; ddl = 1,00 (La relation est significative)

Les différentes propositions de solutions mises en place pour gérer la grande réussite scolaire peuvent influencer ce que les enseignants perçoivent du regard porté sur les EGRS par les pairs. Ce regard peut être positif ou négatif, il est très souvent mitigé. Il est influencé, selon les répondants, par de nombreux facteurs: l'attitude des EGRS, l'attitude de l'enseignant, ses choix pédagogiques. Mais nous pouvons nous demander si les enseignants, en décrivant le regard supposé que portent les autres élèves sur ceux qui réussissent, ne verbalisent pas leur propre regard sur l'excellence en ZEP. De plus, la manière dont les enseignants peuvent, inconsciemment peut-être, considérer les EGRS différemment du reste du groupe (Maulini, 2015) au quotidien dans la classe, peut avoir un effet sur les pairs et stigmatiser les EGRS. Les répondants abordent également la place des EGRS dans leurs pratiques professionnelles et listent les avantages et inconvénients de leur présence dans la classe. Souvent cités comme des aides pédagogiques, ils prennent un rôle qui, selon les déclarations des professionnels, se rapproche de celui d'auxiliaire pédagogique tel qu'il est décrit dans les travaux de Patrick Rayou (2014). La question du temps consacré aux EGRS est également présente dans les dires des enseignants. Ils craignent l'ennui chez les bons élèves, dû à une rapidité de compréhension des différentes notions et activités. Pourtant, les professeurs n'arrivent pas à dégager le temps nécessaire pour le consacrer aux EGRS et à leur progression dans les savoirs. Il en résulte une certaine culpabilité, ressentie dans leur discours, qui nous amène à considérer les EGRS comme les oubliés de l'enseignant (Hache, 2016). Il pourrait être question pour les enseignants de faire le « deuil » de leur liberté dans la relation pédagogique (Perrenoud, 1992) et du fait qu'ils pourraient, dans le temps imparti de la classe, consacrer le temps qu'ils jugent nécessaire à chaque élève. De prochains travaux pourraient s'intéresser à observer sur le terrain la place que prennent les EGRS dans la situa-

tion didactique, pour étudier plus en profondeur la posture d'auxiliaire pédagogique prise par les EGRS au profit des élèves en difficulté scolaire.

Au terme de cette analyse, nous pensons avoir montré qu'il existe une problématique forte quant à l'évaluation par les professionnels de la réussite scolaire. Même si nous ne nions pas le caractère complexe des phénomènes de réussite scolaire (Lahire, 1998), il y a de réelles incertitudes professionnelles sur la façon dont on peut qualifier un EGRS et sur les critères permettant cette reconnaissance. Les enseignants oscillent entre des moyens d'évaluations objectives, telles que peuvent l'être les évaluations institutionnelles, et leurs propres évaluations subjectives, comme les évaluations de la classe, l'expression d'une certaine culture générale ou bien l'aisance à l'oral. Nos travaux, à travers l'étude des discours des enseignants, soulignent le caractère relatif de la notion de réussite scolaire. Cela peut venir s'ajouter aux travaux de Bressoux et Pansu (2003) qui s'interrogent sur la façon dont les enseignants jugent la valeur scolaire de leurs élèves. Les auteurs expliquent que c'est par un processus complexe que les professionnels jugent cette valeur, dans lequel le contexte et la norme entrent en jeu. Nos travaux présentent de nouvelles variables auxquelles les enseignants font référence pour tenter d'expliquer leur façon de définir ce qu'est un EGRS.

Il paraît important, avant de conclure, de souligner que cette étude comporte certaines limites. En effet, le choix de l'outil permet un recueil de données de type déclaratif. Nous avons donc effectué nos analyses sur le *discours* que les enseignants portaient sur leurs pratiques professionnelles et non sur les *pratiques* professionnelles telles qu'elles apparaissent réellement. Cela n'enlève pas la connaissance qui ressort de l'analyse de ces déclarations. Mais il pourrait être intéressant de compléter cette étude par une seconde, qui aurait lieu sur le terrain. Nous pourrions observer concrètement des enseignants de ZEP en école élémentaire face à des EGRS et confronter par la suite les déclarations faites dans le questionnaire et les actions remarquées en classe.

Pour conclure, nous souhaiterions revenir sur l'obligation faite aux professionnels de différencier leurs enseignements (Nonnon & Goigoux, 2007). Cela a été très tôt reconnu dans la littérature comme une tension centrale dans le métier de professeur des écoles (Tardif & Lessard, 1999). Gérard Sensevy et Alain Mercier l'ont étudié du point de vue de l'avancée du temps didactique en parlant du « collectif différencié » (2007 : 195), c'est-à-dire de la difficulté de gérer la réalité des avancées individuelles en assumant celle du travail collectif, tout en sachant que cela ne fonctionnera pas pour tous les élèves à la fois. C'est donc un réel questionnement éthique (Tardif & Lessard, 1999) de s'interroger sur la

façon dont les élèves, tous différents, vont pouvoir atteindre des objectifs propres dans une avancée collective (Nonnon, 2010). Il est inscrit, dans le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (JO, 2013), que les enseignants doivent adapter et différencier leur enseignement en fonction de la diversité de leurs élèves. Dans le débat entre classe hétérogène et classe homogène (Dupriez & Draelants, 2004), on met en avant la richesse de l'hétérogénéité sans aborder clairement les problèmes pratiques qui découlent de ces choix d'organisation. Notre étude a permis de remettre en question la difficulté de différencier son enseignement, à travers le point de vue des enseignants de ZEP et le prisme spécifique des EGRS.

Bibliographie

- ANDRIEUX (V.), LEVASSEUR (J.), PENNINGCKX (J.) & ROBIN (I.), 2001, « À partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques », *Éducation et formations*, n° 61, pp. 103-109.
- ARCHAMBAULT (J.) & HARNOIS (L.), 2012, « Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé: les perceptions des directions d'écoles à propos de leur travail », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, Vol 35, n° 1, pp. 3-21.
- BARRERE (A.), 2002, *Les enseignants au travail*, Paris, L'Harmattan.
- BOULIN (A.), 2014, « Les internats d'excellence : un dispositif au prisme de l'expérience adolescente », thèse de Sciences de l'éducation, Université Paris Descartes.
- BOURDIEU (P.), 1979, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol 30, n° 1, pp. 3-6.
- BOURDIEU (P.) & PASSERON (J.-C.), 1964, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de Minuit.
- BOURDIEU (P.) & PASSERON (J.-C.), 1970, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BRESSOUX (P.) & PANSU (P.), 2003, *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, PUF.
- BRIZARD (A.), 1995, « Comparaison des performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP », *Éducation & formations*, n° 41, pp. 39-42.

- BUTLEN (D.), PELTIER-BARBIER (M.-L.) & PÉZARD (M.), 2002, « Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence », *Revue française de pédagogie*, Vol 140, pp. 41-52.
- CHARLOT (B.), 2001, *Les jeunes et le Savoir*, Paris, Economica.
- CHAUVEAU (G.), 2000, *Comment réussir en ZEP : Vers des zones d'excellence pédagogique*, Paris, Retz.
- CHAUVEAU (G.), 2001, « La réussite scolaire dans les ZEP », *Éducation et formations*, n° 61, pp. 147-151.
- DELAHAYE (J.-P.), 2015, « Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous », Rapport à madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- DUPRIEZ (V.) & DRAELANTS (H.), 2004, « Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique », *Revue française de pédagogie*, Vol 148, n° 1, pp. 145-165.
- DURU-BELLAT (M.) & PIQUÉE (C.), 2004, « La mixité sociale : au-delà des principes, quels effets sur les élèves au niveau de l'école primaire ? », 7^e biennale de l'éducation et de la formation organisée par l'INRP et l'APRIEF, Lyon.
- GARCIA (S.) & OLLER (A.-C.), 2015, *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*, Paris, Le Seuil.
- GLASMAN (D.) & RAYOU (P.), 2012, *Les internats d'excellence : un nouveau défi éducatif?* ENS Lyon. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/internats/rapport-sur-les-internats-dexcellence-octobre-2012>
- HACHE (C.), 2016, « Les enseignants face à la réussite scolaire des élèves en ZEP », thèse de Science de l'éducation, Université Aix-Marseille.
- HENRI-PANABIÈRE (G.), 2008, « Des inégalités en milieux scolairement dotés », *Actes du Colloque CENS & CREN, Ce que l'école fait aux individus*, pp. 1-14.
- HENRI-PANABIÈRE (G.), 2010, *Des « héritiers » en échec scolaire*, Paris, La Dispute.
- JO, 2013, « Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », JORF n° 0165 du 18 juillet 2013. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&dateTexte=&categorieLien=id>, consulté le 31 mai 2017
- 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*, Vol 146, n° 1, pp. 115-190.

- LADAGE (C.) & RAVESTEIN (J.), 2013, « Internet et enseignants : entre contrastes et clivages. Enquête auprès d'enseignants du secondaire », *Revue STICEF*, Vol 20, pp. 1-27.
- LAHIRE (B.), 1995, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard.
- LAHIRE (B.), 1998, « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », *Ville- Éducation-Intégration*, n° 114, pp. 104-109.
- LAPARRA (M.), 2012, « Les ZEP, miroir grossissant des évolutions et contradictions du système éducatif français », *Revue française de pédagogie*, n° 177, pp. 47-60.
- MAULINI (O.), 2015, La pédagogie différenciée et ses pièges : comment les déjouer ? <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1502.pdf>
- MEN, 2005, « Mise en œuvre 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, 2010, « Internats d'excellence et développement des internats scolaires. Circulaire n° 2010-099 du 8 juillet 2010 », *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale*, n° 29.
- MEN-DEPP (Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance), 2015, Bilan social du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Enseignement scolaire 2013-2014.
- MOLDOVEANU (M.), GRENIER (N.) & STEICHEN (C.), 2016, « La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire », *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, Vol 51, n° 2.
- MONSEUR (C.) & DEMEUSE (M.), 2001, « Gérer l'hétérogénéité des élèves. Méthode de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire », *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, n° 7-8, pp. 25-52.
- MOREL (S.), 2014, *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La Dispute.
- NONNON (E.), 2010, « La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement », *Repères*, n° 41, pp. 5-34.
- NONNON (E.) & GOIGOUX (R.), 2007, « Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture », *Repères*, n° 36, pp. 5-36.
- PERRENOUD (P.), 1992, « Différenciation de l'enseignement: résistances, deuils et paradoxes », *Cahiers pédagogiques*, n° 306, pp. 49-55.

- PINELL (P.) & ZAFIROPOULOS (M.), 1978, « La médicalisation de l'échec : de la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol 24, pp. 23-49. http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1978_num_24_1_2614
- PIRONE (F.) & RAYOU (P.), 2012, « Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, Vol 179, n° 2, pp. 49-62.
- RAYOU (P.), 2014, « Regard complémentaire—Sociologie et didactique. Vers un espace commun de problématisation », *Éducation & didactique*, Vol 8, n° 1, pp. 91-100.
- ROCHEX (J.-Y.), 2012, « La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation? », *Revue française de pédagogie*, n° 177, octobre-décembre, pp. 5-10.
- ROBERT (B.), 2009, *Les politiques d'éducation prioritaire: les défis de la réforme*, Paris, PUF.
- SENSEVY (G.) & MERCIER (A.), 2007, *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- SERRE (D.), 2012, « Le capital culturel dans tous ses états », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 191-192, pp. 4-13.
- SNYDERS (G.), 1976, *École, classe et lutte des classes*, Paris, PUF.
- TARDIF (M.) & LESSARD (C.), 1999, *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Québec, Les Presses de l'Université de Laval.
- TERRAIL (J.-P.), 2004, *École, l'enjeu démocratique*, Paris, La Dispute.
- TERRAIL (J.-P.), 2009, *De l'oralité: essai sur l'égalité des intelligences*, Paris, La Dispute.
- TERRAIL (J.-P.), 2016, *Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique*, Paris, La Dispute.