Éducation comparée / nouvelle série, n°26-2, 181-202

LES RÉPERTOIRES D'ACTION DES ENSEIGNANT.E.S EN PÉRIODE DE PANDÉMIE EN FRANCE

TRAVAIL INVISIBLE, RÉSISTANCE ET EXPERTISE FACE À LA CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE EN ÉDUCATION PRIORITAIRE

Séverine Chauvel,
LIRTES – UPEC, LIER-FYT, fellow de l'ICM

Romain Delès,
CED – Université de Bordeaux

Filippo Pirone,
LIPHA – UPEC

RÉSUMÉ

Les analyses statistiques menées à partir d'un questionnaire sur la continuité pédagogique pendant le confinement montrent que les enseignant·e·s en REP et REP+ consacrent 2h09 de moins que les autres à leur activité professionnelle, alors que cet écart n'existe pas hors confinement. Cet article, partant de ce constat surprenant, s'intéresse aux répertoires d'action des enseignant.es exerçant en éducation prioritaire. En se basant sur l'analyse de 20 entretiens semi-directifs avec des enseignant·e·s, nous tentons de lever ce paradoxe en mettant en lumière trois répertoires professionnels en éducation prioritaire : le travail invisible, la résistance et l'expertise. Ces derniers expliquent à la fois que les enseignant·e·s de REP déclarent travailler moins tout en étant plus impliqué·e·s pédagogiquement.

MOTS CLÉS

Crise sanitaire – Enseignants – Répertoires d'action – Éducation prioritaire

ABSTRACT

Statistical analyses conducted on the basis of a questionnaire on pedagogical continuity during French schools' lockdown show that teachers in « priority education zones » (PEZ) devote 2.09 hours less than others to their professional activity, whereas this gap does not exist during ordinary times. Based on this surprising finding, this article aims at analysing the actions' repertoires of teachers working in PEZ. Based on the analysis of 20 semi-structured interviews with teachers, we attempt to resolve this paradox by highlighting three

professional repertoires in PEZ: invisible work, resistance and expertise. These three repertoires allow to explain why PEZ teachers claim to work less while they seem more pedagogically involved in their work than other teachers.

KEYWORDS
Health crisis – Teachers – Actions' repertoires – Priority education zones

Introduction

La crise sanitaire et la période de confinement du printemps 2020 a constitué une épreuve inédite pour le monde scolaire (Saint-Fuscien et Tobaty, 2021). Du jour au lendemain, les enseignant·e·s, dont l'identité professionnelle est particulièrement fragilisée (Farges 2017, Danner *et al.*, 2019) ont été contraint·e·s de réinventer leur enseignement : s'approprier des outils numériques, repenser les contenus, reconfigurer les temps d'apprentissage, prendre connaissance et accompagner les élèves à distance. Dans cet article, il s'agit de saisir les « répertoires d'action » que les enseignant·e·s exerçant en éducation prioritaire ont développé pendant cette période.

L'idée de « répertoire d'action », à l'origine élaborée par Charles Tilly (1986), se réfère ici à ce que Michèle Lamont et Laurent Thévenot appellent des « répertoires d'évaluation » (Lamont et Thévenot, 2000), qui, selon ces deux auteurs, relèvent de modes d'évaluation compris comme modes d'action permettant aux personnes de faire face à des problèmes pratiques. Conçue comme une « boîte à outils », la notion de répertoire permet d'éviter le piège du réductionnisme : les personnes mobilisent ces répertoires - qui diffèrent selon les contextes sociaux - pour faire face à une situation de stigmatisation et favoriser leur reconnaissance en tant que membre d'un groupe social. Loin de présupposer que l'action enseignante est guidée uniquement par des routines (Lemieux, 2018), les répertoires d'action permettent de décrire la manière avec laquelle les enseignant·e·s font face aux incertitudes (Barrère, 2002).

Bien que cette situation d'incertitude ait été le dénominateur commun de tou·te·s les enseignant·e·s, pendant le confinement, lorsque l'on compare les pratiques enseignantes en REP et hors REP, on observe un résultat surprenant : alors que les enseignant·e·s en général déclarent travailler plus pendant le confinement qu'en temps normal, les

enseignant·e·s de REP et REP+ disent travailler moins. De plus, alors qu'en temps ordinaire, il n'existe pas de différence entre les enseignant·e·s en éducation prioritaire et les autres, pendant le confinement, les premier·ère·s déclarent trois heures de temps de travail hebdomadaire en moins que les second·e·s. Ces résultats nous invitent alors à interroger ce qui fait la spécificité de l'enseignement en contexte d'éducation prioritaire. Pourquoi ces enseignant·e·s déclarent-ils·elles travailler moins que les autres pendant le confinement ? Qu'est-ce qui, dans la nature du travail engagé ou dans les difficultés propres au contexte d'éducation prioritaire, explique les différences dans la déclaration du temps de travail ?

Si l'évaluation de l'efficacité des politiques d'éducation prioritaire fait l'objet d'une vaste littérature (Bouveau et Rochex, 1997 ; Benabou, Kramarz et Prot, 2004 ; Demeuse et ali., 2011 ; Heurdier, 2011 ; Rochex, 2016), les pratiques professionnelles des enseignant·e·s de REP et REP+ ont été jusque-là moins interrogées (Grangeat et Muñoz, 2006 ; Moussay et Ria, 2014, Fouquet-Chauprade et Soussi, 2018). Les études sur le sujet insistent d'abord sur le dévouement pédagogique de ces enseignant·e·s, tout en montrant, les difficultés particulières auxquelles ils·elles sont confronté·e·s, qui expliquent bien souvent l'instabilité des équipes. Le dévouement pédagogique des enseignant·e·s en REP s'observe d'abord dans leurs pratiques soutenues de personnalisation des situations d'apprentissage, face à un public hétérogène socialement et scolairement (Hache, 2020). En dehors des objectifs d'apprentissages, ces enseignant·e·s s'impliquent aussi dans des tâches parallèles, « parapédagogiques », d'accompagnement des élèves et des familles (Butlen *et al.*, 2002). Enfin, ils·elles s'investissent plus fréquemment dans le travail collectif et construisent des dynamiques d'équipes pour trouver des réponses systématiques aux difficultés des élèves (Guibert *et al.*, 2020). Toutefois, si les enseignant·e·s en REP et REP+ présentent un engagement pédagogique fort, Asma Benhenda montre, à partir de données inédites, que les règles d'affectation du système éducatif en France concentrent les enseignant.e.s les moins expérimenté.e.s dans les établissements les plus difficiles (Benhenda, 2020). Entre dévouement face aux défis pédagogiques et découragement, les pratiques enseignantes en REP et REP+ interrogent. L'objectif de notre article est alors d'analyser les répertoires d'action de ces enseignant.e.s qui

constituent autant de ressources dans ce contexte d'éducation prioritaire[1].

Encadré méthodologique

Notre travail est construit à partir de l'exploitation d'un questionnaire mené auprès des enseignant·e·s (N=5869) et d'entretiens semi-directifs complémentaires avec des enseignant·e·s d'écoles primaires et secondaires (N=20). Le questionnaire, mis en ligne du 16 au 19 juin 2020, interroge les enseignant·e·s sur leur expérience de la continuité pédagogique de manière rétrospective.

Le questionnaire pose 124 questions, dont 47 sur le profil sociologique de l'enseignant·e, 56 qui s'intéressent à la période de confinement (et que nous exploitons ici) et 21 sur la période de reprise scolaire partielle en présentiel à partir du 11 mai.

Les 56 questions sur le confinement interrogent les enseignant·e·s, leurs pratiques pédagogiques précises, leur rapport aux élèves et à la famille, leur rapport aux collègues et à la hiérarchie et leur rapport au métier.

Parallèlement, les vingt entretiens complémentaires que nous avons menés (10 avec d'enseignant.e.s de REP ou REP+ et 10 avec des enseignant.e.s hors-REP) ont permis de décrire leur travail pendant le confinement. Ils permettent notamment de saisir le sens de la justice attribué à certaines pratiques. Le moindre temps de travail déclaré tel qu'il se mesure par les statistiques masque parfois la réalisation d'un travail qui n'est pas perçu comme tel par les enseignant·e·s en éducation prioritaire, contrairement à la perception des autres enseignant·e·s. La comparaison entre les récits des enseignant.e.s d'éducation prioritaire et ceux des autres permet notamment de faire émerger des répertoires professionnels particuliers au contexte d'enseignement REP et REP+.

Des enseignant·e ·s plus impliqué·e·s mais dont le temps de travail est moindre ?

Le tableau suivant (Tableau 1), qui présente le temps de travail hebdomadaire montre un phénomène étonnant : alors qu'il n'existe pas

1 Cet article s'est nourri du séminaire « sociologie de la connaissance » animé par Cyril Lemieux à l'EHESS (LIER-FYT) depuis novembre 2020 et du programme de recherche COVIPOL financé par l'ANR « De la crise sanitaire à la crise politique ? Enquête sur les processus de politisation dans la France frappée par l'épidémie de Covid-19 » (https://lier-fyt.ehess.fr/recherches/2021-2022-covipol). Il s'est enrichi des discussions lors de la présentation de cette enquête au festival « Filmer le travail » (co-organisé par Stéphane Vaquero) le 24 juin 2021 à Poitiers en particulier avec Fabienne Montmasson-Michel et Etienne Douat. Nous les en remercions.

de différence significative entre les deux groupes d'enseignant·e·s (REP/REP+ versus autres enseignants) dans le temps de travail en période ordinaire, on observe un écart important en période de confinement. Les enseignant·e·s en contexte d'éducation prioritaire disent travailler en moyenne trois heures de moins que les enseignant·e·s exerçant en contexte ordinaire.

Tableau 1 : Temps de travail hebdomadaire déclaré (en heures)

Période ordinaire		
	Moyenne	Ecart-type
REP/REP+	33,32	11,60
Autres	33,83	11,03
En période de confinement		
	Moyenne	Ecart-type
REP/REP+	31,42	13,08
Autres	34,12	13,85

Source : Enquête La continuité pédagogique, le point de vue des enseignant·e·s
Champ : Enseignant·e·s, N = 5869

Les différences observées dans le tableau 1 sont en partie dues à la composition du groupe des enseignant·e·s en REP et REP+. Ceux·Celles-ci sont en effet tendanciellement plus jeunes (41 ans contre 45 ans en moyenne chez les autres enseignant·e·s) et plus souvent contractuel·le·s (6,5% de contractuel·le·s contre 3,2% dans l'enseignement ordinaire). Or, ces deux variables ont un impact sur le temps de travail. Dans le tableau 2, nous faisons une régression linéaire du temps de travail sur différentes variables explicatives quantitatives ou qualitatives dichotomisées (dummy variables). Nous privilégions une technique de modèles emboités, qui fait apparaitre les effets d'interaction de l'âge et du type de contrat (contractuel versus titulaire) sur le fait d'être ou non en REP/REP+. Le modèle 3 montre alors un effet assez net du fait d'être en REP/REP+ sur le temps déclaré de travail. Alors qu'il n'existe pas de différences entre enseignant·e·s sur le temps de travail en période normale (hors confinement), on remarque que les enseignant·e·s en

contexte d'éducation prioritaire déclarent travailler 2h09 de moins que les autres enseignant·e·s pendant le confinement. Même contrôlé par l'âge et le type de contrat, l'effet du contexte d'éducation prioritaire reste donc fort (coefficient le plus élevé parmi les variables présentes dans le modèle).

Tableau 2 : Résultats de la régression linéaire sur le temps de travail hebdomadaire déclaré (en heures)

	Modèle 1		Modèle 2 (M1+Âge)		Modèle 3 (M2+Contractuel.le)	
	D'ordinaire	En période de confinement	D'ordinaire	En période de confinement	D'ordinaire	En période de confinement
Enseignant.e en REP ou REP+	**-0,322 (ns)**	**-2,585*** **	**-0,449 (ns)**	**-2,190*** **	**0,254 (ns)**	**-2,139*** **
Femme	1,076**	1,375**	1,070**	1,467***	1,173**	1,414***
Âge			-0,031 (ns)	0,108***	-0,040 (ns)	0,103***
Contractuel.le					-5,087***	-2,615***
Enseignant.e dans le primaire	0,466 (ns)	-1,892***	0,498 (ns)	-1,739***	0,168 (ns)	-1,908***
Sentiment de compétence numérique	0,488 (ns)	0,661 (ns)	0,486 (ns)	0,961**	0,538 (ns)	0,988**
Nombre d'enfants	-0,145 (ns)	-0,370*	-0,012 (ns)	-0,073 (ns)	-0,002 (ns)	-0,680 (ns)
Nécessité de faire l'école à la maison pour ses enfants		-0,714 (ns)		0,016 (ns)		0,007 (ns)

Source : Enquête La continuité pédagogique, le point de vue des enseignant·e·s
Champ : Enseignant·e·s, N = 5869

Lecture : Compte tenu des variables de contrôle présentes dans le modèle 3, les enseignant·e·s de REP/REP+ travaillent 2h09 de moins (-2,139) que les autres enseignants pendant la période de confinement.

***p<0,001 ; **p<0,01 ; *p<0,05 ; ns : p>0,05.

On pourrait suggérer une explication de type mécanique à ce phénomène. En temps normal, à la différence des autres enseignant·e·s, les enseignant·e·s en éducation prioritaire ont une partie de leur service dévolu à la concertation pédagogique. On pourrait alors faire l'hypothèse que ce temps a été supprimé ou réduit pendant le

confinement. Mais cette explication n'est pas satisfaisante, car le temps de concertation a été globalement maintenu en REP/REP+. À la question « Pendant le confinement, avez-vous participé à des temps de concertation ou à des réunions avec vos collègues enseignants, avec la direction ou avec la vie scolaire ? », 93,4% des enseignant·e·s REP/REP+ répondent de façon affirmative, contre seulement 74,7% des autres enseignant·e·s.

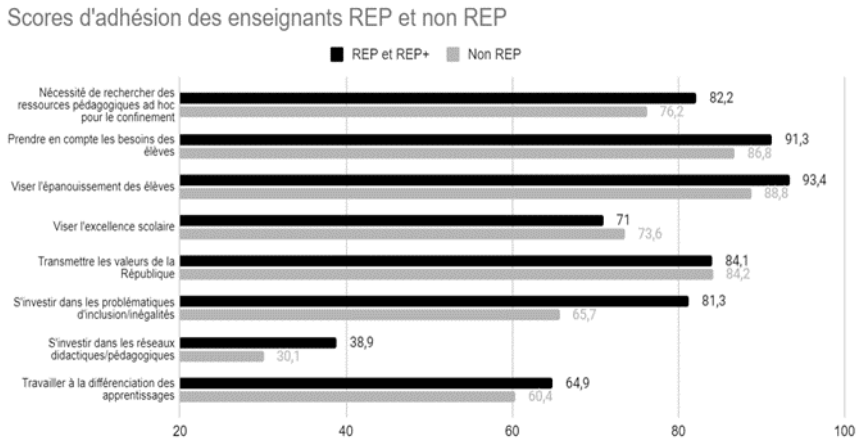
De plus, nous avons introduit le fait d'avoir maintenu un temps de concertation dans un modèle M4 (non reproduit ici), qui reprend l'ensemble des variables indépendantes de M3 (Tableau 2). On observe alors que le fait d'avoir maintenu un temps de concertation fait varier à la baisse l'effet du contexte d'enseignement REP/REP+ (-2,046 dans M4 contre -2,139 dans M3), et non à la hausse comme le supposerait l'hypothèse d'un temps de travail réduit par l'absence de temps de concertation. Il existe donc un écart net entre le temps de travail des enseignant·e·s en contexte d'éducation prioritaire et les autres pendant le confinement, et cet écart n'est pas imputable à un prétendu abandon du temps de concertation pédagogique.

Comment dès lors comprendre l'existence d'un temps de travail moindre des enseignant·e·s de REP et REP+ en confinement ? Ce phénomène est d'autant plus troublant que ces derniers·ères semblent plus investi·e·s pédagogiquement que les autres.

Le graphique 1 présente les scores d'adhésion obtenus par les deux groupes d'enseignant·e·s sur un ensemble d'affirmations relatives à leur

pratique pédagogique et leur posture enseignante pendant le confinement et en dehors du confinement.

Graphique 1 : Scores d'adhésion aux propositions suivantes, selon le type d'enseignement

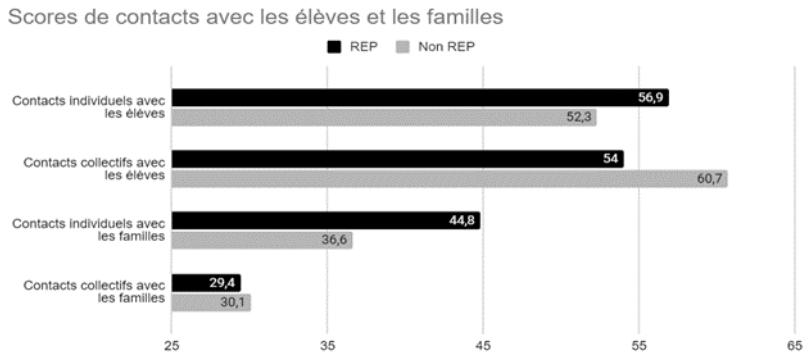


Les scores présentés ici ont été obtenus par le recodage des variables ordinales d'adhésion. Nous avons posé un ensemble de questions sur le modèle suivant : « A quel point êtes-vous en accord avec l'affirmation suivante : [*pratique ou posture de l'enseignant·e*] », auquel nous proposions cinq modalités de réponse exprimées selon l'échelle de Likert (pas du tout d'accord, pas d'accord, sans opinion, d'accord, tout à fait d'accord). Pour obtenir les données présentées sur le graphique 1, nous avons classiquement fait correspondre ces modalités à des scores (respectivement 0, 25, 50, 75, 100). Nous reproduisons ici les moyennes de ces scores d'adhésion aux différentes pratiques selon le groupe d'enseignant·e·s (REP/REP+ versus autres enseignant·e·s). On remarque un investissement pédagogique plus important chez les enseignant·e·s de REP et REP+ : ils·elles obtiennent des scores d'adhésion supérieur sur la quasi-totalité des pratiques. Certes, ils·elles se montrent moins engagé·e·s sur une seule pratique, celle qui consiste à « viser l'excellence scolaire ». Or, les travaux sur les styles pédagogiques ont démontré depuis longtemps la relative inefficacité de la centration sur l'excellence scolaire dans l'école massifiée. En particulier, G. Felouzis, dans la description de la posture enseignante qu'il nomme le « ritualisme académique » montre que la poursuite de l'excellence scolaire est

associée à des attentes plus négatives vis-à-vis des élèves (Felouzis, 1997). Au contraire, les enseignant·e·s en éducation prioritaire sont plus investi·e·s dans la réflexion pédagogique et soucieux·ses des difficultés spécifiques de leurs élèves (forte considération de leurs besoins et des problématiques d'inégalités et d'inclusion). Ainsi, de manière générale, l'engagement pédagogique des enseignant·e·s en éducation prioritaire semble plus soutenu et adapté aux spécificités de leur public.

Cet engagement professionnel des enseignant·e·s de REP et REP+ s'observe aussi dans le profil de l'aide apportée aux élèves pendant le confinement.

Graphique 2 : Scores de contacts avec les élèves et les familles



Le graphique 2 reproduit les résultats de scores obtenus sur quatre questions : les enseignant·e·s étaient interrogé·e·s sur leurs contacts individuels et collectifs avec les élèves et les familles. Ils-Elles étaient invité·e·s à répondre selon des modalités ordonnées (jamais, rarement, parfois, souvent, très souvent), auxquelles nous avons fait correspondre des scores (respectivement 0, 25, 50, 75, 100). Le graphique 2 présente donc le score moyen pour chaque groupe d'enseignant·e·s. Il en résulte clairement que non seulement les enseignant·e·s de REP et REP+ ont généralement plus de contacts avec les élèves et les familles, mais que la structure des contacts est beaucoup plus individualisée. Ce qui nous amène aussi à relativiser la portée de l'hypothèse selon laquelle le

moindre travail serait lié au fait que les classes des enseignant·e·s de REP et REP+ soient moins nombreuses.

En somme, nous sommes donc mis face à un paradoxe : malgré des formes d'investissement pédagogique apparemment plus fortes et plus individualisées, on observe un temps de travail déclaré moindre chez les enseignant·e·s en éducation prioritaire par rapport aux autres enseignant·e·s pendant le confinement. Dans la deuxième partie de cet article, nous tentons dès lors de lever ce paradoxe, à partir du matériau empirique recueilli dans le cadre des entretiens.

Les répertoires du travail enseignant en REP : pourquoi en font-ils·elles plus tout en déclarant en faire moins ?

Comment expliquer le moindre temps passé au travail des enseignant·e·s REP pendant la période du confinement alors qu'ils·elles s'impliquent davantage, comme l'établit l'analyse quantitative ? Pour ce faire, nous avons, d'une part, cherché à croiser analyse quantitative et analyse qualitative et, d'autre part, à établir une comparaison des résultats produits par les différentes méthodes.

Tout d'abord, le travail enseignant a été l'objet de peu de contraintes hiérarchiques et que, avec la fermeture de tous les établissements scolaires, ils·elles ont dû "bricoler" une continuité pédagogique. Comme l'explique Laurent Frajerman dans l'un des premiers ouvrages parus sur l'éducation pendant le confinement de mars-mai 2020 : " Les efforts importants d'adaptation consentis par la profession s'expliquent donc moins par la contrainte externe, institutionnelle, que par la contrainte interne (le rapport aux usagers) et la conscience professionnelle" (Frajerman, 2020, p. 141). Par ailleurs, le contact entre les familles et les enseignant·e·s, loin d'avoir été rompu, a été généralement plus intense que d'habitude (Delès et Pirone, 2020). C'est ce que montre pour les enseignant·e·s en école élémentaire Fabienne Montmasson-Michel : les professeur.es des écoles enquêté·e·s se sont rapproché.e.s des familles pendant cette période de confinement en proposant des accompagnements individualisés, ce que la chercheuse qualifie d'« étrange parenthèse pédagogique » (Montmasson-Michel, 2020, p.25).

Nos analyses qualitatives se sont focalisées notamment sur les normes professionnelles qui expliquent les obstacles et les freins qu'ont

rencontrés les enseignant·e·s à la continuité pédagogique pendant la fermeture des écoles de mars à mai 2020. Si les entretiens ont fait émerger des expériences et des sentiments communs à tou·te·s les enseignant·e·s, la spécificité de celles et ceux qui exercent en REP et REP+ font apparaitre des difficultés, des pratiques et des rapports au métier que l'on peut modéliser en trois répertoires d'action. Premièrement, le confinement a généré un travail « invisible » que le questionnaire n'a pas pu rendre visible, notamment celui de l'accompagnement non scolaire des familles, plus importante dans les établissements d'éducation prioritaire qu'ailleurs. Deuxièmement, une bonne partie des enseignant·e·s enquêté·e·s exprime un refus au moins partiel de se plier aux injonctions de la continuité pédagogique, dans une forme de résistance professionnelle. Enfin, dans les entretiens émerge clairement une dimension d'expertise particulière acquise à travers la socialisation professionnelle des enseignant·e·s interrogé·e·s. : il s'agit de la capacité à s'adapter efficacement aux situations de difficulté pédagogique.

Ces trois répertoires constituent autant de pistes permettant d'expliquer un temps de travail déclaré moindre chez les enseignant·e·s de REP et REP+. Ainsi, dans la partie suivante, nous illustrons chacun de ses trois répertoires, à travers la présentation de cas de trois enseignant.e.s d'éducation prioritaire. Ces dernier.e.s nous ont paru·e·s particulièrement représentatif·ve·s des répertoires identifiés[2].

Un travail enseignant invisible en éducation prioritaire : l'accompagnement parascolaire

Professeur d'histoire géographie certifié, Adrien a 34 ans et exerce depuis cinq ans dans un collège situé en REP+. Il a souhaité être affecté en collège alors que d'autres perspectives professionnelles s'offraient à lui notamment dans l'enseignement supérieur, en raison de sa volonté

2 Il convient de préciser que ces répertoires ont été également perceptibles (avec une intensité variable selon le cas) au sein des autres enseignant·e·s de REP et REP+ interviewé·e·s Par ailleurs, ces enseignant·e·s partagent bien d'autres caractéristiques. L'une des plus visibles est par exemple celle « vocationnelle », qui donne à voir un engagement très fort dans l'entrée au métier qu'ils·elles appréhendent comme une mission. En ce sens, ils·elles partagent une volonté d'enseigner dans la « difficulté pédagogique », comme un facteur pouvant leur garantir le sentiment de donner un sens à leur travail.

d'« être en contact avec le terrain ». La période de confinement ne s'est pas traduite par un temps de travail inférieur puisqu'il reconnaît travailler près de 75 heures par semaine : le confinement a tout au contraire engendré un accroissement du travail relationnel avec les élèves et les familles. Si le temps de travail apparait moindre, c'est que le confinement a engendré pour lui un travail invisible dans les statistiques, à savoir le travail relationnel avec les élèves et les familles.

Cet accroissement est lié à la fonction de psychologue, selon son expression, qui s'est substituée en partie à celle d'enseignant : « On faisait le psychologue tout le temps. J'étais la hotline ». L'entretien que nous avons mené avec lui fait apparaître clairement une charge de travail pendant le confinement difficilement appréhendable par notre questionnaire :

> « J'ai passé beaucoup plus temps à faire le psychologue scolaire, à parler au téléphone avec les élèves, à parler en visio avec les élèves parce qu'aussi, ça les rassurait de voir votre visage en face, parce qu'ils l'ont pas vu depuis quatre semaines, cinq semaines. Ça les rassure d'avoir un visage familier qui leur rappelle l'ancien temps. Et donc je passe énormément de temps à ça. Finalement, le temps de correction, le temps que j'ai à enseigner face aux élèves, etc., il est minime. ». (Adrien, 34 ans, professeur histoire géographie, collège REP).

Plusieurs raisons peuvent expliquer cet accroissement du temps de travail relationnel plus important dans les établissements REP et REP+. Tout d'abord, on note une plus forte individualisation des relations avec les familles, liée à la fois au contexte de confinement et aux difficultés de communication avec les familles :

> « L'élève, comme il sait que de toute façon il tombera pas physiquement sur vous à un moment donné au collège ou en cours, du coup, il se paie le luxe de ne pas faire le travail. Il ment à ses parents pour cacher le travail. Donc vous, vous devez parler à tous les parents individuellement pour leur mettre en avant que le travail n'a pas été fait, les parents… comme il y a la barrière de la langue parfois, vous passez dix ans à leur expliquer des choses, finalement parfois ils ont compris la moitié. Et en plus dans leur tête, avec le parasitage du message, ce que vous venez de leur dire et ce qu'ils retiennent, finalement ils ne retiennent pas un quart de ce que vous leur dites. Après, s'il y a un problème de relation parent-élève du coup, il reste finalement que même pas 10 ou 5% du message que vous vouliez transmettre. Et finalement, à la fin, soit le travail il n'est toujours pas envoyé,

soit, après ils savent pas manipuler les outils numériques ». (Adrien, 34 ans, professeur histoire géographie, collège REP).

Dans le questionnaire, plusieurs résultats soulignent l'importance, différenciée selon les établissements, accordées aux relations familiales. Ainsi, à la question « Avez-vous cherché à joindre personnellement les parents et les élèves en difficulté ? », 92,2% des enseignant·e·s en REP répondent affirmativement, contre 84,7% hors-REP. A la question sur les enjeux du confinement, la modalité « Rassurer et remotiver l'élève et sa famille » est soulignée pour 54,4% des enseignant·e·s en REP, contre 45,8% hors-REP. Ainsi, si les relations avec les familles sont bien devenues partie intégrante du métier, cette part ne l'est pas au même degré pour tou·te·s, et creuse l'écart entre REP et hors-REP. La littérature avait déjà pointé ce phénomène. Butlen, Peltier-Barbier et Pézard (2002) notent une réduction du temps institutionnellement prescrit pour les apprentissages et une priorité donnée aux objectifs de socialisation des élèves en REP, ce qui suggère que, si les enseignant.e.s passent moins de temps sur les apprentissages qu'ailleurs, ils investissent le dialogue avec les élèves et leur famille.

En raison de cette individualisation accrue, la charge de travail des enseignant·e·s en REP n'a pas été moindre, mais une part a pu être rendue invisible car elle ne correspond pas à la définition traditionnelle du métier :

> « On intériorise aussi ce que dit le ministère d'une certaine manière. Le ministère estime que l'on travaille quand on fait cours, quand on prépare les cours, quand on corrige les copies, etc. Moi, j'estime pas que le travail c'est que ça. Le travail, c'est concrètement le temps que tu accordes à ton métier pour faire en sorte que les mécaniques tournent. […] » (Adrien)

L'écart entre les enseignants en REP et hors-REP à la question du temps déclaré dans le questionnaire s'explique alors par le fait qu'un travail relationnel, invisible dans les statistiques, se met en place de façon plus systématique en REP.

Un sens de la justice qui engendre une résistance à la continuité pédagogique

Une tout autre raison semble expliquer un temps de travail moindre chez les enseignant·e·s en REP. Il s'agit d'une posture de résistance. C'est le cas de Nicolas. Professeur d'histoire géographie en lycée

rattaché à une zone REP, 34 ans, en poste depuis 8 ans, Nicolas se définit comme « un prof à l'ancienne » par rapport aux outils technologiques, contrairement à Adrien. On note une cohérence entre ses réponses en entretien et celles des enseignant·e·s en REP quant au temps de travail. Il explique en effet avoir moins travaillé dans la période de confinement qu'à la même période les années précédentes. Ce temps de travail en baisse s'explique dans son cas par une forme de résistance qui s'exprime par un refus des technologies : « Moi, dans un premier temps, j'ai refusé les cours en ligne. ». Cet enseignant explique son attitude :

> « J'avais l'impression que ça ne durerait pas très longtemps. Enfin, je n'imaginais pas que ça durerait plusieurs mois. L'idée d'être derrière une caméra me paraissait, un gadget, ce n'était pas vraiment justifié, j'étais pas convaincu du tout. Donc, je faisais des polycopiés que j'envoyais aux élèves. » (Nicolas, professeur d'histoire géographie en lycée rattaché à une zone REP, 34 ans, en poste depuis 8 ans)

Ce refus des cours en ligne se comprend tout d'abord par un manque de formation et un manque d'outils efficaces. Deux autres raisons peuvent expliquer ce refus. La deuxième, présente dans tous les entretiens que nous avons menés, relève du malaise lié à l'intrusion dans les domiciles des familles (par téléphone ou vidéo) : « Quand on appelle, c'est délicat on tombe sur les parents ». Autrement dit, tout se passe comme si les enseignant·e·s sortaient de leur rôle. Le fait de partager l'écran et d'entrer dans l'intimité des élèves et de leur famille est ainsi reconnu comme gênant par l'ensemble des enseignant·e·s, qui le supportent plus ou moins.

En outre, il s'agit d'un principe moral, celui de « ne pas exiger du travail auprès des élèves », car cela semble « déplacé par rapport à la situation » (Nicolas). Cette situation est spécifique des enseignants dont le public est particulièrement défavorisé :

> « Je me souviens d'un élève que j'ai rappelé parce qu'il n'envoyait pas le travail. Voilà ! Un élève dont j'avais l'impression qu'il ne fichait rien. Et, j'ai été vif au téléphone. Il me disait : « Bon, je vous reprends dans cinq minutes » me disait-il, alors, ça m'énervait, j'ai gueulé comme ça peut m'arriver. Et ensuite, j'ai appris qu'il était, qu'il travaillait avec son père à la caisse d'un commerce alimentaire, et j'ai culpabilisé très fortement, et je me suis rendu compte que… je pensais qu'il était sur des jeux vidéo et qu'il me mettait en attente. Non, il était probablement à la caisse. Donc, ça, ça m'a… Bon c'était rien d'original et puis l'illustration de ce que je savais déjà, c'est-

> à-dire que les élèves avaient souvent plein d'autres choses à faire que de répondre à mes mails, mais c'en était une illustration, disons frappante, et qui m'est restée quoi, de ce jeune homme qui était à la caisse d'un supermarché pendant que moi, j'étais non pas confortablement, mais disons confiné, et à qui j'exigeais sur un ton vif qu'il me renvoie les exercices du bac. J'ai senti que mon rôle était de faire que… ce que je faisais était déplacé par rapport à sa situation. » (Nicolas, professeur d'histoire géographie en lycée rattaché à une zone REP, 34 ans, en poste depuis 8 ans)

La spécificité des publics demande selon ces enseignant·e·s une adaptation qui se traduit par une baisse d'exigence du travail, au vu de l'urgence économique et des conditions matérielles de vie :

> « J'étais sur cette ligne qui était partagée par la plupart des collègues, qu'il ne fallait pas exiger du travail auprès d'élèves qui parfois n'avaient pas la possibilité de travailler dans des appartements où ils avaient leurs frères et sœurs, où ils ne pouvaient travailler à l'ordinateur que dans le salon… » (Nicolas, professeur d'histoire géographie en lycée rattaché à une zone REP, 34 ans, en poste depuis 8 ans)

La défense de l'identité professionnelle a pu conduire à une résistance à l'enseignement à distance ou aux exigences institutionnelles de la continuité pédagogique. Ces enseignant·e·s paraissent en ce sens mobiliser une réflexivité sur leurs pratiques : les difficultés scolaires des élèves sont ainsi expliquées en premier lieu par les conditions matérielles d'existence, et non par le rythme d'apprentissage, l'origine familiale, ou encore les talents des élèves (Garcia, 2013). L'enquête de Fabienne Montmasson-Michel a par ailleurs mis en évidence sur le plan pédagogique la réflexivité des enseignant.e.s dans les façons de transmettre les connaissances aux élèves pendant le confinement (Montmasson-Michel, 2020). Si nos enquêté·e·s n'ont clairement pas toutes et tous joué le jeu de la continuité pédagogique pour les raisons expliquées plus haut (forme de résistance qui se traduisent en retrait), cette réflexivité professionnelle semble entrer en concomitance avec la réflexivité pédagogique décrite dans l'ouvrage (Bonnéry et Douat, 2020).

L'expertise dans la gestion des situations pédagogiques critiques

Il nous semble que ce dernier point se relie au fait que les enseignant·e·s enquêté·e·s fassent particulièrement preuve d'«expertise» dans le domaine de la difficulté scolaire. Pendant le

confinement, Capucine a par exemple travaillé moins qu'en temps normal aussi et surtout parce que, comme tout·e enseignant·e pouvant être défini·e comme « expert·e », elle paraît savoir s'adapter facilement aux nouvelles situations, en anticipant et en parvenant à résoudre rapidement et efficacement les problèmes qui surviennent en contexte « d'urgence » (Hattie, 2003). Pourtant, Capucine n'est pas ce qu'on a appelle une « enseignante-chevronnée » : environ 45 ans, mère de 3 enfants, elle s'est reconvertie en tant que professeure des écoles seulement il y a trois ans, après une carrière en tant que cadre dans une entreprise privée.

> « Moi je suis assez surprise, quand on arrive dans le métier et qu'on soit aussi peu préparés. Par exemple, moi, je n'ai aucune formation sur la psychologie des enfants et du coup je passe mon temps à lire des choses, à me documenter... J'achète des manuels pour évoluer dans ma pratique ». (Capucine, 45 ans, professeure des écoles en REP+, en poste depuis 3 ans)

Son expertise est liée à son parcours particulier : le fait d'avoir passé le concours pour devenir enseignante en candidate libre, lui a donné l'impression d'avoir été très mal formée et l'a poussée vers des pratiques quotidiennes très intenses d'autodidaxie (3-4 heures tous les soirs). Si ces pratiques n'ont pas changé pendant le confinement, le moindre de temps passé au travail pendant cette période semble lié à un travail de « classe » beaucoup plus réduit que d'habitude. Il a consisté en deux appels hebdomadaires d'environ 30 minutes pour faire travailler individuellement chacun de ses 14 élèves (l'an dernier, elle enseignait dans une classe de CE1 dédoublée) et un petit temps collectif les lundis, consacré essentiellement à une présentation du programme de la semaine.

> « Pour tous les exercices, je leur posais des questions : l'idée c'était d'éviter que ça soit le grand frère ou la grande sœur qui fasse le travail. … Moi, ce que je veux savoir c'est si l'enfant a compris, comment il raisonne et là où ça bloque et là où il y a une difficulté ». (Capucine, 45 ans, professeure des écoles en REP+, en poste depuis 3 ans)

Comme suggéré par plusieurs études sur l'« efficacité » dans l'enseignement (par exemple, Perrenoud et ali., 2012), la capacité de travailler avec les élèves sur le feed-back paraît essentiel dans les modes de scolarité contemporains et c'est précisément un des aspects centraux du travail habituel de Capucine. En effet, en temps normal,

l'enseignante travaille sur le feedback à chaque début et fin d'activité. En amont, en demandant aux élèves de placer des étiquettes pour montrer qu'ils ont compris de quel type d'activité il s'agit. À la fin de la journée, en plus, elle consacre un temps important au « bilan des apprentissages », où les élèves ne doivent pas seulement expliciter ce qu'ils ont appris, mais ils doivent aussi montrer clairement qu'ils se sont effectivement appropriés les savoirs et les compétences prévus pour la journée.

> [A propos des parents de ses élèves en temps normal] « Ils me disent : « Non, mais de toute façon moi je suis pas allé à l'école, je en peux pas aider ». Et moi je leur dis : « Mais si, vous pouvez aider ! il suffit de leur demander à chaque fois : « Qu'est-ce que tu as appris ? », et même si vous ne comprenez pas ce qu'ils vous disent, ça n'a pas d'importance. Le fait que le gosse vous dise ce qu'il a fait, ça l'oblige à aller chercher dans sa mémoire ce qu'il a fait et de pouvoir le mémoriser ». Et ces appels deux fois par semaine en fait ça a vraiment permis de travailler aussi tout ça ». (Capucine, 45 ans, professeure des écoles en REP+, en poste depuis 3 ans)

Grâce à un travail de « co-éducation » pendant les moments où l'enseignante cherchait à joindre individuellement les élèves sur WhatsApp, ces activités centrées sur le feedback, si constantes lors de la classe en temps normal, ont été en partie déléguées aux parents. Ainsi, en se reposant sur l'action des parents, après leur avoir fait comprendre ce qu'il fallait faire, le travail de Capucine s'est réduit au fur et au mesure du confinement.

Conclusion

La situation de confinement du printemps 2020 a constitué une épreuve pour les enseignant·e·s. Ceux·Celles-ci, tout en maintenant la continuité du travail scolaire de leurs élèves, ont profondément reconfiguré leurs habitudes de travail, ont redéfini radicalement les routines d'apprentissages, comme les interactions qui allaient de soi.

Ces reconfigurations professionnelles sont particulièrement visibles en contexte d'éducation prioritaire. En effet, la comparaison avec les

pratiques des enseignant·e·s hors-REP permet de faire émerger trois répertoires d'action face à la crise.

Tout d'abord, le travail parascolaire « caché » : le travail d'enseignement en zone d'éducation prioritaire se décentre de la transmission du savoir. Les enseignant·e·s en REP et REP+ ont, plus que les autres, une approche holiste des difficultés de leurs élèves et intègrent dans leur mission des activités parascolaires telles que la motivation des élèves, le dialogue avec les familles, la mise au travail et l'organisation du travail des élèves. Ces activités, qui ne sont souvent pas perçues comme du travail à proprement parler par les enseignant·e·s, constituent une norme professionnelle partagée en contexte d'éducation prioritaire. En période d'école à la maison, elles ont été évidemment nécessaires voire prioritaires (au sens où elles passaient avant le travail scolaire stricto sensu), bien que formellement peu déclarées dans le temps de travail.

Ensuite, la résistance : en contexte d'éducation prioritaire la socialisation de ce groupe professionnelle est particulièrement attachée aux effets inégalitaires des pratiques pédagogiques. Les conditions de travail et le poids des exigences institutionnelles ont alors pu susciter des formes d'opposition à la continuité pédagogique. C'est alors un sens de la justice scolaire, particulièrement aigu en contexte d'éducation prioritaire, qui justifie des formes de mise en retrait.

Enfin, nous avons mis en lumière le répertoire de l'expertise. La socialisation professionnelle des enseignant·e·s REP mène à l'acquisition de gestes professionnels efficaces face aux situations pédagogiques critiques. Accoutumé·e·s à gérer les difficultés diverses de leur public, (auto)formé·e·s à l'individualisation des apprentissages, certain·e·s enseignant·e·s ont su opportunément réinvestir leurs compétences dans la période de confinement.

Si ces trois répertoires d'action contribuent alors à élucider le paradoxe que nous présentent les statistiques, à savoir l'existence d'un temps de travail déclaré moindre des enseignant·e·s de REP pendant le confinement, notre étude permet également de rendre visible les ressources de ces enseignant·e·s, mais aussi leurs difficultés profondes, alors que les expressions de critique envers l'institution sont nombreuses. Ces enseignant·e·s identifient désormais davantage les

difficultés individuelles - qu'elle soient les leurs ou celles des familles et des élèves - comme des problèmes collectifs. C'est là un changement fort suscité par la crise sanitaire : les enseignant·e·s se sont en quelque sorte invité·e·s dans les familles, ont entrevu les difficultés sociales, linguistiques, les difficultés matérielles, les conditions de logement, les inégalités de ressources en termes de suivi scolaire de leurs élèves.

D'ordinaire imputées à la responsabilité individuelle de l'élève ou de sa famille, les difficultés scolaires sont réinsérées dans la complexité et la pluralité de ses causes. Cela produit chez les enseignant·e·s de nouvelles formes de réflexivité qui mériteraient d'être approfondies dans les recherches à venir.

Références bibliographiques

BARRÈRE, A. (2002). Les enseignants au travail, routines et incertitudes. Paris : L'Harmattan.

BENABOU, R., KRAMARZ F. & PROT, C. (2004). Zones d'Éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992. *Économie et Statistique*, 380, 3-29.

BENHENDA, A. (2020). *Tous des bons profs. Un choix de société*. Paris : Fayard.

BONNERY, S. & DOUAT, S. (dir.) (2020). *L'éducation au temps du coronavirus*. Paris : La Dispute.

BOUVEAU, P. & ROCHEX J.-Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. Paris : Hachette-CNDP.

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. Contradictions et cohérence. *Revue Française de Pédagogie*, 140, 41-52.

DANNER, M., FARGES, G., FRADKINE, H. & GARCIA, S. (2019). Quitter l'enseignement : un révélateur des transformations du métier dans le premier degré. *Éducation et sociétés*, 43, 119-136.

DELÈS, R. & PIRONE, F. (2020). Des contacts forts, des inégalités intactes. *Les cahiers pédagogiques*, 564, 36-37.

DEMEUSE, M., FRANDJI, D., GREGER, D. & ROCHEX, J.-Y. (2011). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol. 2 : Quel devenir pour l'égalité scolaire?* Lyon : ENS Éditions.

FARGES, G. (2017). *Les mondes enseignants : Identités et clivages*. Paris : PUF.

FELOUZIS, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.

FOUQUET-CHAUPRADE, B. & SOUSSI, A. (2018). *Pratiques pédagogiques et éducation prioritaire*. Berne : Peter Lang.

FRAJERMAN, L. La continuité pédagogique, une occasion manquée pour les méthodes managériales. In Bonnéry, S. & Douat, S. (dir.) (2020). *L'éducation au temps du coronavirus*. Paris : La Dispute, 61-67.

GARCIA, S. (2013). *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?* Paris : La Découverte.

GRANGEAT, M. & MUÑOZ, G. (2006). Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire. *Formation emploi*, 95, 75-88.

GUIBERT, P., PERRIER, P., LE COZ, A. & URBANSKI, S. (2020). Dimensions et construction de la reconnaissance chez les enseignants du second degré. *Éducation et formations*, 101, 299-321.

HACHE, C. (2020). *L'excellence scolaire dans les ZEP : quelles perceptions chez les enseignants ?* Rennes: PUR.

HATTIE, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence? Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers.* Australian Council for Educational Research: University of Auckland.

HEURDIER, L. (2011). La politique ZEP, laboratoire de nouveaux outils de pilotage du système éducatif (1981-2001) ? *Revue française de pédagogie*, 177, 25-36.

LAMONT, M. & THÉVENOT, L. (2000). *Rethinking Comparative Cultural Sociology: Repertoires of Evaluation in France and the United States*. Cambridge : Cambridge University Press.

LEMIEUX, C. (2018). *La sociologie pragmatique*. Paris : Éditions La Découverte.

MONTMASSON-MICHEL, F. (2020). Une étrange parenthèse pédagogique à l'école. In Bonnéry, S. & Douat, E. (Dir.). *L'éducation au temps du coronavirus*. Paris : La dispute, 12-18.

MOUSSAY, S. & RIA, L. (2014). Nouvelles prescriptions du travail dans les collèges en zone d'éducation prioritaire : quelles transformations de l'activité enseignante ? *Revue française de pédagogie*, 4(4), 91-104.

PERRENOUD, P., ALTET, M., CHARLIER, E. & PAQUAY, L. (Eds). (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.

ROCHEX, J.-Y. (2016). Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine. *Revue française de pédagogie*, 194, 91-108.

SAINT-FUSCIEN, E. & TOBATY, A. (2021). L'école face à l'épreuve : quelle histoire ? *Administration & Éducation*, 169(1), 13-22.

TILLY, C. (1986). *La France conteste, de 1600 à nos jours*. Paris : Fayard.