Education comparée / nouvelle série, n°2, pp 167-185

Des professeurs face à la souffrance scolaire des élèves. L'exemple d'un lycée professionnel de la banlieue parisienne

Pierre Périer,
Université de Rennes 2

RESUME

L'objet de ce texte porte sur la manière dont des enseignants de filières professionnelles composent dans l'action et la relation pédagogiques avec les attitudes de résignation ou d'autodépréciation d'élèves dont les antécédents scolaires et l'orientation subie sont la source de souffrances et d'un processus d'individualisation négative ou encore, de désaffiliation. En analyser les effets sur les pratiques et l'identité professionnelle des enseignants interroge la manière dont ils négocient la relation de " mise en confiance " à restaurer avec les élèves, leur réinscription dans le cadre collectif de la classe, dans une dynamique d'apprentissage et de mobilisation. Quelles sont les tactiques pédagogiques et formes d'exercice du métier que ces épreuves, dans les espaces moins normés de l'activité, contribuent à faire émerger ? La recherche a été menée sur la base d'entretiens approfondis auprès de professeurs de filières professionnelles tertiaires d'un lycée de banlieue parisienne marqué d'une (très) mauvaise réputation.

ABSTRACT

The subject of this paper is the way vocational schools teachers, through their acts or pedagogical relationship, deal with pupils' resignation and self-depreciation when their school past and teachers' guidance on courses are the cause for suffering as well as a negative individualisation process, and even disaffiliation. Studying the effects on teaching and on the teachers' professional identity means investigating the way they set up "a confidence relationship" with pupils and how they become part of the class again in a dynamics of learning and involvement. Which pedagogical tactics and teaching practices do these issues contribute to develop in the less codified spheres of activity? This research was developed on the basis of in-depth interviews with tertiary vocational school teachers in a secondary school with a (very) bad reputation in the suburbs of Paris.

RESUMEN

El tema de este texto trata sobre la manera en que el profesorado, en el marco de la acción y de la relación pedagógica, hace frente a las actitudes de resignación o de autodesprecio de los alumnos cuyos antecedentes y

orientación escolar son la fuente de sufrimientos y de un proceso de individualización negativa o también, de desafiliación. Analizar los efectos de estas actitudes sobre las prácticas y la identidad profesional de los profesores cuestiona la manera en la cual éstos negocian la relación de "puesta en confianza" que debe restaurarse con los alumnos; su reinscripción en el marco colectivo de la clase dentro de una dinámica de aprendizaje y movilización.

¿Cuáles son las tácticas pedagógicas y formas de ejercicio de la función que estas pruebas contribuyen a hacer surgir en los ámbitos menos nombrados de la actividad? El estudio se llevó a cabo en base a entrevistas detalladas con docentes de profesorados terciarios de un colegio del suburbio parisiense caracterizado por tener (muy) mala reputación.

ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Text beschäftigt sich mit der Problematik des pädagogischen Umgangs von Ausbildern/Berufsschullehrer mit dem Auftreten von Resignation und mangelndem Selbstwertgefühl unter Berufsschülern, deren schulischen Vorgeschichte/Erfahrungen und mangelnde Orientierung die Quelle von Problemen sind und einen negativen Individualisierungsprozess bis hin zu Entfremdung und Vereinzelung auslösen können. Welche pädagogischen Methoden werden in den weniger normierten Bereichen dieses Berufsfeldes als Antwort auf diese Herausforderungen entwickelt? Die Untersuchung wurde durchgeführt auf Grundlage ausführlicher Interviews mit Lehrern einer Berufsschule der Pariser Banlieues die durch ihren schlechten Ruf heraussticht.

Introduction

Le point de départ de l'enquête menée dans un lycée polyvalent (général, technologique et professionnel) de la banlieue nord de Paris[1], était de recueillir la perception et l'analyse des enseignants sur les violences qui, plus d'un an auparavant, avaient ébranlé l'établissement et trouvé un large écho (local et national) dans les médias. Parce qu'elles correspondent plus souvent (mais non systématiquement) à des orientations non choisies par les élèves et vécues sur le mode de la relégation, les sections de lycée professionnel

[1] Lycée classé en ZEP, zone sensible et prévention de la violence. Cet établissement accueille un fort taux (possiblement, une majorité) d'élèves d'origine étrangère ou issus de l'immigration mais il est à noter que cette dimension ethnique a été peu mentionnée par les enseignants interviewés.

représentaient a priori un terrain d'enquête privilégié[2], d'autant qu'il demeure moins étudié[3]. L'enquête a donc porté sur des professeurs de disciplines générales et professionnelles de sections tertiaires, depuis peu en poste pour la plupart d'entre eux dans l'établissement comme dans la fonction. Précisément, elle a consisté en six entretiens individuels approfondis (de une à deux heures chacun) auprès de professeurs débutants dans le métier pour quatre d'entre eux, deux autres ayant plus de dix années d'ancienneté. Après introduction dans les lieux par un tiers (l'entrée requérant une carte à présenter au personnel posté à la porte du lycée), le contact avec les enseignants s'est fait directement dans l'établissement, au gré de leur disponibilité, sans aucun refus de leur part ni sélection a priori, hormis la diversité des matières enseignées. Par souci de conserver l'anonymat des personnes tout en gardant la possibilité d'identifier les auteurs des citations (à l'aide de prénoms d'emprunt), l'identité de chacun des enseignants interviewés sera déclinée comme suit :

Nathalie : PLP 2 VAM (vente action marchande) - 28 ans et 2 ans d'ancienneté professionnelle

Alain : PLP 2 : VAM - 50 ans et 5 ans d'ancienneté professionnelle

Nicole: PLP 2 CAB (communication – administration – bureautique) – 47 ans et 16 ans d'ancienneté professionnelle

Grégoire : PLP 2 Maths-physique -27 ans et 3 ans d'ancienneté professionnelle

Corinne : Capes Anglais - 34 ans et 12 ans d'ancienneté professionnelle

Patricia : PLP 2 Lettres –histoire - 30 ans et 2 ans d'ancienneté professionnelle

Modeste par sa taille, cet échantillon pourrait paradoxalement tirer une partie de son intérêt de recherche du caractère précisément minoritaire, statistiquement, de profils d'enseignants rarement enquêtés ou confondus à l'analyse dans des catégories plus larges. Autrement dit, s'il est une école de la périphérie qui s'écarte des

[2] Eric Debarbieux montre que lorsque la scolarité des élèves s'effectue par regroupements dans des établissements ou des classes synonymes d'exclusion, « l'effet-filière » devient l'un des prédicteurs les plus sûrs de la violence. In *La violence en milieu scolaire. t 2. Le désordre des choses*, Paris, ESF, 2000

[3] Sans oublier toutefois de mentionner les travaux récents de Bernard Charlot (2001) sur les élèves de lycée professionnel ou ceux de Aziz Jellab sur les professeurs en poste dans ce type d'établissements (2005).

valeurs et modèles scolaires ou de réussite promus par le centre (van Zanten, 2001), il existe également des enseignants dont les fonctions s'étendent, de façon parfois très marquée, au-delà de la transmission des connaissances afin de surmonter les épreuves éducatives et sociales posées par les élèves, en classe et ailleurs.

Cependant, contrairement à ce qui semblait le plus attendu, les constats premiers dressés par les professeurs interviewés n'ont pas porté d'emblée sur les problèmes de désordres ou de violences scolaires et les enjeux d'autorité afférents. Pris, d'une certaine manière, en défaut de vigilance épistémologique, le chercheur découvre *in situ* qu'il s'est laissé imposer une problématique (la violence), y compris lorsqu'il pensait déconstruire la vision médiatique qui en est donnée. Il lui faut alors repenser son objet et reformuler ses questions[4] selon une démarche compréhensive, attentive à la manière dont les personnes enquêtées désignent et hiérarchisent spontanément les enjeux du métier, perçoivent et interprètent les situations. Car, confronté à des publics d'adolescents exprimant un profond sentiment d'échec, non sans résonance parfois avec les difficultés éprouvées dans leur vie sociale ou familiale, le métier d'enseignant n'a plus seulement la discipline en classe ni même les contenus d'apprentissage à transmettre pour préoccupation *princeps*. Il consiste, plus profondément, en un processus de (re)création de liens et d'appartenances collectives des élèves avec la classe et l'école comme instances de socialisation et d'intégration privilégiées. Cette priorité nouvelle s'impose non comme un préalable à tout apprentissage, mais comme un processus d'étayage sans lequel il n'est pas d'investissement scolaire possible, de même qu'il n'est pas d'engagement et de sens dans les activités cognitives sans élaboration et transformation de soi (Bautier, Rochex, 1998). Dans cette perspective, réinscrire les adolescents, si fortement enclins au *fatum* scolaire et social, dans une dynamique de participation et de mobilisation, peut permettre un regain dans l'estime et l'image de soi, une ouverture de soi et des possibles. Un tel déplacement conduit les enseignants à s'accorder des marges d'initiative, à repenser les finalités du métier du moins à se défaire d'une posture strictement disciplinaire, ce qui ne va pas sans questionner leur éthique et identité

[4] Il n'est de sociologie que de « recherche en acte », *In* Passeron Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique*, Paris, Nathan, 1991, p. 34

professionnelles. Par delà l'engagement requis et les « risques » induits[5], le caractère souvent instable et imprévisible des situations appelle des réponses et références nouvelles, quoique contextuelles, sous la forme de tactiques pédagogiques et d'un style relationnel que ce texte se propose d'explorer.

Les épreuves de la souffrance scolaire

Les nouveaux et souvent jeunes professeurs en poste dans les établissements de la banlieue parisienne s'apprêtent de prime abord à relever le défi de l'autorité face à des élèves jugés plus réfractaires dans ce domaine. Or, à cette vision presque convenue de la prise de fonction se substitue une confrontation moins prévisible à la souffrance scolaire exprimée tant dans les paroles que dans les attitudes d'une partie des élèves. *" Moi j'étais tout étonné de trouver des élèves vraiment sympas… C'est pas des élèves comme on pourrait les montrer à la télé, qui vont insulter les profs et tout…Jamais un élève ne m'a insulté, 99 % des élèves sont sympas "* confie un jeune professeur de mathématiques (Grégoire), pourtant originaire d'une académie réputée peu difficile. Certes, les incivilités et parfois les violences scolaires dans et surtout hors l'établissement continuent de ternir sa réputation et d'émailler, dans une mesure très atténuée, son actualité. Demeure le rapport très dégradé que certains des élèves ont au savoir, à l'école et à leur avenir tout comme l'image dépréciée qu'ils ont d'eux-mêmes. Fragilisés par le jugement scolaire, l'estime de soi et le sentiment de leur propre valeur sont plus directement indexés au regard porté sur eux et à la considération dont ils pensent bénéficier ou pas. Cette épreuve qui doit rétablir l'ordre des grandeurs des personnes et, précisément, réhabiliter des élèves qui se jugent « petits » (Boltanski, Thévenot, 1991), pèse sur l'action et les interactions dans la classe et avec le professeur en particulier.

---

[5] Une enquête effectuée auprès d'un échantillon de 955 professeurs du secondaire a montré que 84 % des enquêtés sont d'accord avec l'idée que « le métier d'enseignant comporte des risques de plus en plus grands » et 85 % également d'accord pour reconnaître que « les élèves sont de plus en plus difficiles ». La notion de risque ne renvoie pas dans l'acception des enseignants à une menace sur l'intégrité physique des personnes mais bien davantage aux tensions dans les interactions verbales en classe et à le perte de contrôle qui pourrait en découler. Cf. Périer Pierre, *Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000*, MEN-DEP, n° 145, 2003b

Dans ces situations brouillées et instables, les comportements des élèves oscillent selon deux pôles dominants. D'un côté, un sentiment d'injustice et une attitude victimaire dont témoigne la promptitude à s'opposer et à se révolter contre l'autorité de l'enseignant et, plus largement, contre tout ce qui, aux yeux des élèves, représente le pouvoir disqualifiant ou invalidant d'une institution qu'ils ont subie et subissent encore. Parce qu'ils ont un caractère profondément contingent et protéiforme lié à la pluralité des facteurs scolaires et non scolaires enchevêtrés, les actes de contestation ou de revendication sont difficiles à anticiper et à réguler :

> Ils vont facilement sur-réagir, et donc ça va être le sentiment d'injustice et ils sont très sensibles à ça : " C'est injuste, vous m'en voulez ", et ils vont après déblatérer sur des explications racistes ou je ne sais pas quoi (…) Il y a des insultes qui peuvent fuser mais ça ne va pas être adressé à ma personne, ça va être plus une révolte d'un seul coup, un " pétage de plombs " par rapport à l'institution mais je sens que ce n'est pas moi (Corinne)

Ou encore, ce témoignage plus virulent :

> Ils sont détruits par le système, ils ont une hargne contre les profs, ça fait quatre ou cinq ans qu'on n'arrête pas de leur dire : « vous êtes nuls, vous n'arriverez jamais à rien » (...) Ils sont totalement désabusés, totalement dévalorisés (Nathalie)

Outre les réactions de résistance, une forme de résignation voire d'apathie semble gagner des élèves –ce sont parfois les mêmes- qui refusent de " jouer les épreuves du mérite ", ayant cessé de croire en leur valeur et en leurs chances scolaires (Dubet, 2002). Leur renoncement se conjugue volontiers à un fatalisme de condition où les facteurs de stigmatisation scolaire et identitaires s'agrègent dans une spirale de la disqualification : *" Pour eux, être nul, c'est normal "* dit Nathalie et *" avoir une bonne note relève de l'accident "*. L'autodépréciation scolaire signe la perte de la croyance en leur capacité à apprendre et à réussir, à l'école et hors d'elle. Ainsi, selon ce témoignage :

> Il y a quand même un tiers des élèves qui ne croient pas à grand-chose, qui ne croient plus en eux, qui ne

> voient pas leurs qualités, pour qui l'école ça entretient un peu ce sentiment de " je suis foutu, je suis foutu, c'est pas la peine de me tendre la main, vous n'y arriverez pas ", et les parents qui ont la même attitude en rendez-vous " (Corinne)

Certes, l'expérience scolaire des élèves pris dans ces contextes ne se réduit pas à ces figures contrastées mais la récurrence des difficultés d'apprentissage, un sentiment de dévalorisation et d'échec scellé par le retard scolaire et l'orientation vers des filières professionnelles non choisies ont, par sédimentation, fortement altéré leur rapport d'intérêt et de sens à l'école ainsi que leur espérance en un avenir qui passerait par elle.

Soucieux de ne pas céder au penchant compassionnel ni à son envers, la crispation identitaire, les enseignants tentent de réparer une expérience scolaire abîmée, de remobiliser des élèves dans les apprentissages et, plus largement, de reconstruire leur rapport à l'école et à leur destin. Une attention particulière est accordée à la relation, indissociable de toute dynamique d'apprentissage. Car ces élèves ne sont pas seulement en " échec solaire ", situation éprouvée depuis plusieurs années déjà par nombre d'entre eux : ils sont engagés malgré eux et contre eux, dans un processus de retrait vis-à-vis des instances d'appartenance et d'intégration que sont la classe ou l'établissement, au risque d'une individualisation négative, d'une perte de statut, voire d'un sentiment d'inutilité au monde doublé de la culpabilité de celui qui a échoué. Dans cette perspective, la trajectoire des élèves pourrait s'apparenter au processus de désaffiliation analysé par Robert Castel dans la sphère du travail, lorsque l'effacement des protections de la société salariale s'accompagne, pour les plus démunis, d'un isolement croissant et d'une désagrégation progressive des liens sociaux (Castel, 1995). Désormais la culture d'atelier ou l'éthos de classe ouvrière n'est plus en mesure de pourvoir en dignité perdue et en affiliations nouvelles les élèves les plus réfractaires à l'ordre scolaire, contrairement au sentiment qui animait les jeunes garçons des quartiers populaires des cités industrielles (les « *lads* ») quittant précocement, non sans une certaine fierté, l'école (Willis, 1978). Proches par leur position scolaire des " exclus de l'intérieur " (Bourdieu, Champagne, 1992), élèves relégués dans les filières le plus dévaluées de l'enseignement secondaire, ils n'y sont pas encore

totalement assimilables, bien qu'engagés dans un processus pouvant y conduire. Précisément, le sentiment d'échec ou d'invalidation scolaire qu'ils ressentent s'exprime fortement en début de scolarité au LP mais sans toujours se cristalliser de manière irréversible dans une identité négative. Il n'est pas rare précisément que la dynamique s'inverse et que leur expérience scolaire connaisse un nouvel élan. Aussi, on considérera que ce profil d'élèves au rapport temporairement désinvesti au savoir et désaffilié à l'institution scolaire représente une figure complémentaire du ressentiment (dénégation, révolte, cynisme), de la pratique (le métier) ou du détour scolaire (avec l'idée d'aller vers le bac) que Bernard charlot a distinguées pour qualifier les lycéens intégrant les filières professionnelles (Charlot, 2001).

Tactiques pédagogiques de réaffiliation scolaire

Face à ces situations, les préoccupations d'autorité et de discipline, toujours aussi nécessaires, s'effacent au profit d'un enjeu de relations et de liens à restaurer avec des élèves à la fois moins dépendants des contraintes institutionnelles et des obligations scolaires (comme le montre, par exemple, l'importance de l'absentéisme), mais personnellement plus vulnérables. Cette configuration instable s'impose à des enseignants découvrant la " *demande* ", les " *besoins* ", selon leurs termes, d'élèves attentifs à tout signe d'affection et de reconnaissance à leur égard. La régulation de ces attentes occupe une place inattendue et parfois difficile à assumer comme en témoignent les interpellations d'enseignants appelés " *papa* " ou " *maman* " par les élèves en classe. Jeu de langage mais sans doute aussi, symptôme plus profond d'une quête de réassurance, de sécurité ou de complicité de la part de jeunes désorientés. Par ces mots familiers et d'usage spontané, les élèves confortent les enseignants dans leur représentation de parents sinon défaillants du moins incapables d'endiguer le cours du destin auquel leurs enfants semblent se résigner. La disqualification symbolique des modèles familiaux (Millet, Thin, 2004) conjuguée aux difficultés identitaires d'une adolescence en souffrance engage les professeurs dans des relations plus individualisées avec leurs élèves – du moins avec une partie d'entre eux- et plus attentives à leur subjectivité :

> Je ne sais pas si c'est mieux mais moi avec les élèves, on a une relation intime, j'ai des " mamans " à chaque fois, ils ont énormément besoin d'affection, il faut qu'on soit tout pour eux. (Nathalie)

> Les élèves sont vraiment dans l'affect, ils se projettent dans le prof, s'attachent au prof (…). Je travaille beaucoup sur l'affect, c'est mon approche, à la limite je réponds à l'attente, il y a un besoin, il faut y répondre, là je passe dans un rôle d'éducateur… Il faut y répondre sinon tu ne peux pas créer le lien avec la classe, avec tes élèves, c'est foutu sinon tu vas rentrer dans un rôle de " schlague " : « zéro parce que t'as fait ceci », c'est foutu, ils connaissent, ils en ont l'habitude, c'est leur parcours scolaire (Alain)

Un certain embarras gagne parfois les enseignants qui peuvent tirer des gratifications personnelles et symboliques des sollicitations d'élèves leur accordant une responsabilité qui enrichit leur activité professionnelle, lui procure un " supplément d'âme " par son versant « humain » ou social. Explicitant son propre parcours, une enseignante (Patricia) reconnaît volontiers avoir *" une espèce d'identification affective à l'égard d'élèves en difficulté "* et de confier, plus loin, qu'*" à titre individuel, ce sont tous des élèves super, très attachants, qui sont curieux et pour beaucoup en grosse difficulté, avec une espèce de détresse qui va être là "*. D'aucuns éprouvent néanmoins le sentiment de s'éloigner par trop de leur activité *princeps* de transmission des connaissances disciplinaires (Rayou, van Zanten, 2004). La tension à la fois identitaire et pédagogique entre la logique des savoirs et la logique de socialisation des élèves peut être vive même si les motivations d'accès au métier des professeurs des disciplines technologiques et professionnelles, généralement plus âgés et dotés d'une expérience antérieure, procèdent moins de l'ancrage disciplinaire et davantage de la relation éducative qu'ils s'attendent à développer au contact des élèves (Périer, 2004). Le « travail de deuil » que les enseignants doivent opérer en renonçant à un certaine conception du métier, elle–même adossée à la représentation d'un élève idéal (van Zanten, 1999), en serait ainsi quelque peu atténué.

Reste que la demande des élèves requiert une attention portée à chacun afin de les réhabiliter dans ce qu'ils sont et faire qu'ils puissent se projeter dans un devenir libéré des identités négatives : celle de

l'élève qu'ils ont été et dont ils conservent la mémoire des échecs passés, celle des appartenances qui les stigmatisent (la filière suivie, l'établissement fréquenté). En outre, les signes de leur condition et identité " hors l'école " pénètrent massivement dans la classe et la perturbent parfois. Le poids du vécu familial et les revendications identitaires (que manifestent le style vestimentaire, le langage, *l'hexis* corporel…) se conjuguent, substituant par intermittences la personne, son histoire et son expérience, au statut d'élève. Cette imbrication continue construit l'expérience scolaire avec laquelle l'enseignant doit composer dans le quotidien de son activité.

> J'essaie d'être attentif à chacun, des trucs tout bêtes, si il y en a une qui a changé de coupe de cheveux, je fais la remarque, si il y en a un qui n'est pas super bien, je vais lui poser une petite question à la fin de l'heure (Corinne)

D'une certaine manière, la mobilisation dans le domaine des apprentissages est indexée à l'amélioration du rapport à soi-même, si fortement tributaire, et singulièrement pour ces élèves, du regard des autres et de l'enseignant en particulier[6].

> Ils ont progressé depuis le début de l'année mais maintenant on doit aussi les reconstruire, les aider personnellement, certains ont repris confiance en eux mais pas la majorité (Nicole)

Pour ce faire, nombre d'enseignants adoptent une « pédagogie » de valorisation qui s'appuie largement sur l'autonomie professionnelle dont ils disposent ou qu'ils s'accordent dans les " marges " du métier et des obligations institutionnelles. Non qu'ils s'adonnent à des pratiques déviantes qui s'affranchiraient des enjeux d'apprentissages mais ils empruntent des voies et détours plus ou moins anticipés, de sorte que leur action relève dans bien des cas davantage de la tactique, des « occasions » dont ils apprennent opportunément à se saisir, au coup par coup, que d'une démarche stratégique, programmatique, cumulative et fondée en rationalité (Certeau de, 1990). Dans ce contexte, l'un des leviers dont usent volontiers les enseignants porte

[6] Comme le notent Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex : « L'indépendance psychologique à l'égard des enseignants parait ainsi fortement liée au degré de maîtrise des situations scolaires » (*op cit*, p 71).

sur l'aménagement ou assouplissement des contenus et rythmes d'enseignement, afin notamment que les élèves accèdent progressivement, dans l'oubli de ce qu'ils ont été et de ce qui les a disqualifiés, à des dispositions nouvelles pour apprendre et si possible réussir.

> Moi, au niveau de ma pédagogie, le programme ce n'est que de l'emballage, j'essaie la première année [BEP] de m'axer sur des choses beaucoup plus fondamentales : revalorisation de la personne, qu'il se rende compte que c'est parce qu'il a entendu " connard ", " imbécile "pendant des années qu'il en est là (Alain)

Suivant cette approche, l'entreprise de réhabilitation des élèves, donc des personnes, représente sinon un préalable du moins une condition sans laquelle il n'est pas d'investissement scolaire à espérer. La perception des dispositions des élèves à apprendre informe le type d'enseignement à mettre en œuvre et son niveau d'exigence. Un enseignement concret, des contenus adaptés, des savoirs finalisés, une pédagogie plus ludique, du moins en alternance avec des activités plus " sérieuses " font, en effet, partie des méthodes dont usent les professeurs pour " motiver " les élèves et les réconcilier avec l'école (Jellab, 2005). Le temps d'exposition aux apprentissages peut donc varier sensiblement et le « pari pédagogique » engagé implicitement par l'enseignant –apprendre requiert préalablement une motivation de l'élève, nécessite de les mettre dans de « vraies » situations, de préférer les activités « attractives » ou ayant des effets supposés de socialisation… - n'est pas sans risques, quoique difficiles à évaluer. Certes, la logique d'adaptation pédagogique n'est pas en cause, mais l'interrogation persiste sur les effets de creusement des inégalités scolaires consécutifs d'une part, à la modulation des temps d'activité cognitive[7] et, d'autre part, au renoncement à l'exigence de contenu, d'intellection, de décontextualisation au principe des apprentissages et d'un rapport d'appropriation des savoirs (Rochex, 1999 ; Terrail, 2002).

[7] Les recherches sur l'efficacité des politiques d'éducation prioritaire en France ont montré notamment que le temps effectif d'apprentissages représentait l'un des facteurs les plus discriminants entre les élèves en ZEP et hors ZEP. Cf. Denis Meuret, « L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges », *Revue française de pédagogie*, n° 109, 1994, pp. 41-64.

Parallèlement, remobiliser les élèves et les réinscrire dans un processus de socialisation scolaire conduit les enseignants à moduler les critères d'évaluation et précisément à assouplir leur barème de notation. Longtemps privés des gratifications individuelles et symboliques que procurent les " bonnes notes " (non pas nécessairement les meilleures de la classe mais celles qui lèvent l'humiliation d'être jugé et de se juger comme " nul "), les élèves se montrent particulièrement sensibles à leurs résultats dont l'amélioration substantielle peut exercer un rôle moteur dans les apprentissages (Charlot, 2001). C'est du moins ce que perçoivent les enseignants qui recourent volontiers, et pour le coup de manière stratégique, à cette pratique.

> J'essaie de rester exigeante mais je suis certaine d'avoir baissé mes exigences parce que t'es obligée de faire de l'incitation, de l'encouragement (Corinne)

> J'ai pour principe de mettre des bonnes notes, parce que dès le départ mettre des cinq ou six à des élèves qui doutent, c'est leur confirmer que finalement il n'y a pas de salut (…) Je prends les copies, je les lis et en fonction de ce que je lis, je fais mon système d'évaluation, ce qui a pour objectif que je note là où c'est bon (…) Mais je leur dis que plus on va se rapprocher de l'examen, plus je vais prendre une notation examen. Au départ il faut les valoriser, c'est pour les remotiver (Alain)

Mais de même qu'il leur faut trouver la " bonne distance " dans la relation avec les élèves, les enseignants ont à régler leurs normes d'évaluation en établissant une progressivité dans l'indulgence et en évitant un double écueil. D'une part, abaisser par trop le niveau d'exigences au risque d'un échec programmé à l'examen terminal. D'autre part, surnoter le travail d'élèves qui n'en seraient pas dupes, de même qu'ils peuvent aisément mesurer la trop grande facilité de certains exercices, assimilée à une forme d'hypocrisie ou pire, de mépris, de la part d'enseignants qui les sous-estiment.

Une identité professionnelle contextuelle

Le caractère contingent de la relation avec les élèves et l'imprévisibilité des situations conduisent les enseignants à adapter et à inventer pour partie le métier, à redessiner *in vivo* les contours d'une action qui peine à s'inscrire dans les cadres ordinaires du rapport pédagogique. C'est dans cet espace ténu aux marges des normes de l'enseignement, dans des établissements de " périphérie " et à l'écart des routines professionnelles, que se joue la possibilité pour les professeurs de refonder une nouvelle alliance avec des élèves si fortement enclins à contester et/ou à renoncer. Plus intuitif, plus expérientiel et moins normé, le métier ouvre des espaces d'autonomie dans l'activité et la construction identitaire jugés d'autant plus légitimes par les enseignants qui s'en emparent que l'institution leur paraît à la fois peu présente et peu crédible. D'aucuns sont enclins à tenir l'administration de tutelle ou le traitement réservé dans la scolarité antérieure des élèves –avec parfois, à l'arrière-plan, la critique du collège unique- pour responsable de leur échec scolaire et du sentiment de relégation qu'ils éprouvent[8]. La posture éthique de l'enseignant se construit dans un rapport à un public identifié à ses difficultés ou échecs passés et dont l'institution ne saurait se dédouaner. Dans ce processus, le métier évolue selon un double déplacement. Il consiste, en matière pédagogique, à substituer une logique « inductive » partant de la subjectivité de l'apprenant et de son expérience, à une logique de transmission de savoirs dans un rapport établi sur la distance des statuts séparant le maître de l'élève. Sur un second plan, celui de l'autorité, l'enseignant conquiert une reconnaissance qui le doit moins à son statut ou à la légitimité des connaissances disciplinaires qu'à son investissement personnel et réflexif dans les relations intersubjectives avec des élèves-sujets. C'est par ce biais que s'opère la recomposition ou conversion, plus ou moins

[8] On peut rapprocher cette opinion des résultats d'une enquête effectuée auprès de professeurs de collèges en ZEP. Questionnés sur la capacité de l'Education nationale à s'adapter aux exigences nouvelles de l'enseignement, 49 % des enseignants exprimaient une opinion de confiance, 42 % l'inverse. Rapportées au degré de difficulté rencontré en classe avec les élèves, les réponses favorables variaient de 61 % dans le cas d'un rapport aux élèves jugé " peu difficile " à 40 % pour un rapport " très difficile " (51 % si " assez peu difficile " et 42 % pour " assez difficile "). Cf. Périer Pierre, Enseigner dans les collèges en ZEP, *Les Dossiers*, Ministère de l'éducation nationale –DPD, n° 109, 1999

acceptée et négociée, de l'identité professionnelle. S'ouvre alors un espace de l'entre-deux identitaire, compris entre un modèle naissant et des modèles hérités, entre la figure « noble » du *magister* et celle controversée et souvent refusée de l'animateur[9]. Ce travail sur soi nécessite ajustements situationnels mais aussi tactiques et ruses afin d'éviter que le métier " décroche " de son enracinement disciplinaire et que la lassitude sinon la désillusion finisse par l'emporter. Citons ces quelques témoignages :

> Au départ, quand j'ai commencé, je pensais vraiment transmission des savoirs et être disciplinaire puis, très vite, j'ai compris que ça n'allait pas être ça, donc forcément, tu as un rôle d'éducateur (…) J'aimerais faire plus de disciplinaire, j'ai l'impression qu'au fil des douze années, la part d'éducatif grandit énormément … je sens qu'au bout de douze ans ça me pèse et que je vais bientôt partir (Corinne)
>
> Je n'ai pas de crise identitaire parce que je me situe résolument dans un métier d'éducateur et de formateur, comme une personne ressource, non pas quelqu'un qui détient le savoir pour le savoir. Mon rôle est avant tout de transmettre et de définir les valeurs républicaines et, deuxièmement, d'autonomiser les personnes qui sont en face de moi (…) La crise identitaire, je pense qu'elle vient de profs qui se placent sur un plan statutaire (Alain)
>
> Effectivement, on ne peut pas s'en tenir uniquement à une transmission de savoirs parce que précisément, on a vu qu'avec les élèves ça ne marche pas, donc il faut ruser pour ne pas être uniquement non plus un animateur-éducateur mais trouver les méthodes pour transmettre les savoirs de manière éducative (…) Moi ça relève parfois de la mission sociale, donner aux élèves des outils pour surmonter leur condition sociale (Patricia)

Cependant, contrairement à la représentation dominante du métier, enseigner dans ces contextes et opérer les remaniements identitaires qui s'imposent, ne prend pas nécessairement le sens d'une épreuve

[9] Selon la typologie proposée par Monique Hirschhorn qui intègre également, entre le magister et l'animateur, la figure du pédagogue in *L'ère des enseignants*, Paris PUF, 1993

toujours individuelle. Les professeurs interviewés s'accordent à souligner la place cardinale de l'équipe ou, plus exactement, de la solidarité avec quelques collègues. Plus encore, tout se passe comme s'ils devaient leur " salut professionnel " au collectif informel qu'ils forment progressivement, généralement avec des enseignants des mêmes classes (scolaires et d'âge), et qui représente une ressource tant sur le plan personnel que professionnel. Il s'y développe ce que l'on pourrait appeler, détournant ici l'expression de Peter Woods (1997), des *" stratégies de survie collective "* permettant d'éviter la *" faillite identitaire "* qui, étant individuelle est inséparablement collective. Sous cet angle, l'efficacité pédagogique tout comme la défense du " soi " de l'enseignant puise abondamment dans un travail mené à plusieurs et l'identité individuelle en voie de reformulation est d'une certaine manière enchâssée dans une identité collective qui la protège et contribue à la définir. De la qualité et régularité des échanges entre collègues dépend l'aide pour orienter son activité, construire des références partagées et surmonter les épreuves de l'individualisation inhérente au métier. A contrario, l'enseignant isolé, c'est-à-dire sans liens étroits avec ce " nous " sociétaire des pairs, prend le risque de s'exposer davantage et de s'affaiblir face à ses élèves.

> Parler entre nous, c'est très important, très très important, que le collègue d'après sache ce qui s'est passé et qu'on fasse passer le message chez les élèves que tout se sait (...) et finalement, quand ils sentent ce réseau, ça aide (Corinne)

> Le LP c'est une toute autre approche, c'est une équipe pédagogique qui bosse ensemble, c'est trop difficile, un collègue qui reste dans son coin, le pauvre ! Il ne va pas tenir, c'est tellement raide… Il y des moments dans l'année, je craque et c'est l'équipe qui me remonte, on fait tous ça entre nous (Alain)

Les moyens officiels étant jugés peu efficaces ou difficiles à mettre en oeuvre, les professeurs s'appuient sur un réseau affinitaire qui informe, soutient et protége tant des épreuves individuelles que des excès d'arbitraire qu'une régulation autonome des situations, opérant par le " soi " de l'enseignant, pourrait engendrer (Périer, 2003a). En effet, disposant de marges d'action et d'un pouvoir de décision accrus, les enseignants puisent davantage dans leurs ressources personnelles,

par nécessité, mais avec le risque de l'erreur qu'ils ne pourront rattraper et qu'ils seront enclins à regretter. Par la régulation conjointe et une négociation collective des règles pratiques et éthiques du métier, les enseignants forgent une instance " sociétaire " au sein de laquelle s'échangent des manières de percevoir, d'agir et de penser qui les préservent de la " crise identitaire " (Dubar, 2003). On peut évoquer ici la constitution d'une identité professionnelle de situation (Reynaud, 1992), au sens d'un engagement de chacun des acteurs, partenaires volontaires plus que collègues obligés, dans la constitution de liens informels, temporaires, mais de nature à éviter la dégradation d'une condition et ses effets de stigmatisation. Cette forme sociétaire de l'identité, dépourvue de mémoire et sans véritable projet[10], s'inscrit dans un moment de l'activité professionnelle. C'est une construction interne à un établissement et qui s'émancipe des définitions et référentiels officiels du métier. Elle résulte d'une dynamique de mobilisation et d'innovation nécessaire, source d'incertitudes mais porteuse également de changements normatifs. Nouvelle identité de métier à la fois personnelle et affinitaire, de nécessité et d'opportunité, elle reste labile et instable. En ce sens, elle représente une ressource éphémère bien loin de la communauté éducative, solidaire, pérenne et unitaire, que les textes officiels (par exemple, la *Loi d'orientation* de 1989) appellent de leurs vœux.

Conclusion

Dans les classes et établissements réputés accueillir des publics " difficiles ", la préoccupation première dans l'exercice du métier d'enseignant ne se traduit pas nécessairement par des problèmes récurrents d'autorité et de discipline, y compris pour les professeurs débutants. L'enjeu *princeps* consiste bien plutôt, du point de vue des acteurs engagés, à créer les conditions d'une relation permettant la réaffiliation scolaire des élèves, c'est-à-dire leur implication dans les apprentissages et leur insertion dans les instances collectives de la classe et de l'établissement qui les valorise et les reconnaît. Dans cette perspective, effacer les souffrances scolaires passées pour accéder à un

[10] Il suffit d'observer le *turn-over* des personnels dans ce type d'établissement à chacune des rentrées scolaires pour mesurer la difficulté d'obtenir un engagement durable et d'accéder à une mémoire professionnelle collective.

regain dans l'estime et l'image de soi, redonner un sens au statut d'élève et à l'apprendre, c'est travailler à empêcher que la désaffiliation scolaire ne s'accompagne d'une désaffiliation sociale, que la démobilisation puis déscolarisation ne soient l'amorce d'un processus d'exclusion conduisant à des formes de repli défensif sur soi, sur le groupe des pairs ou la communauté ethnique (Glasman, Oeuvrard, 2004). Il reste que le souci de réaffiliation implique conjointement l'élève, l'adolescent, sa famille et le quartier, tant ces éléments de l'expérience paraissent à la fois étroitement maillés et perméables les uns aux autres. Cette conjonction des mondes et des références, mais aussi leur enchevêtrement continu, construit un univers à justifications multiples et complexes (Boltanski, Thévenot, 1991), dont les principes empruntent aussi bien au registre scolaire qu'à la trame des événements ou contingences de l'existence hors l'école.

La conscience de cet enjeu fait peser une responsabilité particulière sur les enseignants contraints d'opérer des ajustements contextuels, de recourir à des tactiques et stratégies pédagogiques (individualisation, valorisation, induction dans les apprentissages) dont on peut penser qu'elles s'affinent au fil des trajectoires et expériences. Cependant, les façons de faire et de tenir face à des élèves et dans des configurations relationnelles instables, le doivent beaucoup à une dynamique collective et affinitaire entre collègues afin notamment de se protéger des épreuves et crises affectant leur activité et identité professionnelles. S'esquissent dans ces « marges » de l'enseignement, d'autres manières de pratiquer le métier, de faire équipe et de maintenir une identité professionnelle plus labile et plus incertaine.

Références Bibliographiques

Bautier, Elisabeth, Rochex, Jean.-Yves (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris, A. Colin.

Boltanski, Luc, Thévenot, Laurent (1991). *De la justification*. Paris, Gallimard, 1991.

Bourdieu, Pierre, Champagne, Patrick (1992). Les exclus de l'intérieur, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 91-92, 71-75.

Castel, Robert (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris, Fayard.

Certeau, Michel de (1990). *L'invention du quotidien: Arts de faire*. Paris, Folio.

Charlot, Bernard (2001). *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Anthropos.

Debarbieux Eric (2000). *La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses*. Paris, ESF.

Dubar, Claude (2003). *La crise des identités*. Paris, PUF.

Dubet François (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil.

Glasman, Dominique, Oeuvrard, Françoise (2004). *La déscolarisation*. Paris, La dispute.

Hirschhorn Monique (1993). *L'ère des enseignants*. Paris, PUF.

Jellab, Aziz (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves, *Revue française de sociologie*. 46-2, 295-323.

Meuret, Denis (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges, *Revue française de pédagogie*. 109, 41-64.

Millet, Mathias, Thin, Daniel (2004). La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique, in Glasman Dominique, Oeuvrard Françoise, *La déscolarisation* (265-278), Paris, La Dispute.

Passeron, Jean-Claude (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris, Nathan.

Périer, Pierre (1999). Enseigner dans les collèges en ZEP, *Les Dossiers*. Ministère de l'éducation nationale –DPD, n° 109.

Périer, Pierre (2003a). Les actions pédagogiques à la marge, *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*. 4, 69-89.

Périer, P. (2003b) Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000, *Les Dossiers*. Ministère de l'éducation nationale- DEP, 145.

Périer, Pierre (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire, *Revue française de pédagogie*. 147, 79-90.

Rayou, Patrick, van Zanten, Agnès (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris, Bayard.

Reynaud, Emmanuelle (1992). Identité collective et changement social : les cultures collectives comme dynamique d'action ", *Sociologie du travail*. 2, 159-177.

Rochex, Jean-Yves (1999). Quand l'école « s'adapte » à la diversité sociale. Questions à la politique ZEP et à sa mise en œuvre, in Bourdon Jérome, Thélot Claude, *Education et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Paris, CNRS éditions, 67-84.

Terrail, Jean-Pierre (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris, La dispute.

Willis, Paul (1978). L'école des ouvriers, *Actes de la recherche en sciences sociales*. 24, 50-61.

Woods, Peter (1977). Les stratégies de " survie " des enseignants, in Forquin Jean-Claude, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (271-293). Bruxelles, De Boeck Université.

van Zanten Agnès (1999). Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles, in Bourdon Jérome, Thélot Claude, *Education et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Paris, CNRS éditions, 99-121.

van Zanten Agnès. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris, PUF.