Présentation de l'ouvrage de Caroline Hache,
*L'excellence scolaire dans les REP. Quelles perceptions
des enseignants ?*

Filippo Pirone

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/formationemploi/9667>

DOI : 10.4000/formationemploi.9667

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 22 novembre 2021

Pagination : 227-235

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Filippo Pirone, « Présentation de l'ouvrage de Caroline Hache, *L'excellence scolaire dans les REP. Quelles perceptions des enseignants ?* », *Formation emploi* [En ligne], 155 | Juillet-Septembre, mis en ligne le 22 novembre 2021, consulté le 04 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/9667> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.9667>

Note de Lecture

Présentation de l'ouvrage de Caroline Hache, *L'excellence scolaire dans les REP. Quelles perceptions des enseignants ?*

Par Filippo Pirone

*Maître de conférences en sciences de la formation et de l'éducation. Laboratoire
Interdisciplinaire d'études du Politique Hannah Arendt - Université Paris Est Créteil - Institut
National Supérieur du Professorat et de l'Éducation*

Dans la littérature scientifique et dans l'imaginaire collectif, lorsqu'il est question du travail enseignant en contexte d'éducation prioritaire (ZEP ou zone d'éducation prioritaire), l'attention est focalisée presque naturellement sur la difficulté d'apprentissage et la lutte contre l'échec scolaire. On oublie alors que dans ces mêmes contextes éducatifs existe une minorité d'élèves qui est en réussite, voire en grande réussite scolaire (des « EGRS »). Quelle perception les enseignants de ZEP ont-ils des EGRS ? Comment se déroule leur quotidien avec eux et quels dispositifs leur destinent-ils ? Telles sont les questions centrales de ce court ouvrage de 113 pages (préface, annexes, bibliographie et tables des figures et des matières exclues) écrit par Caroline Hache. En prolongeant son travail de thèse de doctorat, l'auteure jette un regard nouveau sur les enseignants de ZEP, à travers un dépla-

cement de la focale sur des aspects peu traités en sciences de l'éducation : le rapport des enseignants de ZEP aux EGRS (que l'auteure définit comme des « *oubliés* » de l'éducation prioritaire) et la réalité du travail avec eux.

1. Discussion générale

Le texte est divisé en cinq parties : quatre chapitres et une longue conclusion qui prolonge les perspectives de la recherche et propose des préconisations pour les enseignants et les formateurs en Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE). Ces parties présentent des longueurs inégales (24 pages pour le chapitre II et huit pour

le chapitre IV). Dans les deux premières, il s'agit de répondre respectivement aux deux questions exposées précédemment ; la troisième partie se focalise sur la description de la perception qu'ont les enseignants de leur milieu professionnel ; la dernière, avant les conclusions, discute les dimensions liées à l'éthique professionnelle, à partir des résultats de l'enquête.

Le texte est globalement très fluide et permet une bonne compréhension, y compris aux non-scientifiques. En effet, cet ouvrage est à la fois d'un intérêt indéniable pour la communauté scientifique s'intéressant à l'éducation et à la formation, qui pourra en découvrir des résultats originaux et inédits, mais également pour les enseignants eux-mêmes et les formateurs. En ce sens, l'auteure consacre la toute dernière partie du texte à la formulation de certaines « préconisations » fort utiles pour eux. En partant de la présentation de celles que Caroline Hache appelle des idées reçues (qu'elle synthétise à partir de certains résultats de sa recherche), qui seraient répandues dans le milieu des enseignants en ZEP et qui influenceraient profondément leur habitus professionnel, elle propose des pistes d'action détaillées pour gérer les ERGS au quotidien, selon les disciplines et les cycles scolaires. Il s'agit, à notre sens, d'une initiative rare dans les travaux de ce type et il convient de la souligner.

Une partie de ces préconisations sont même très originales, comme par exemple celle conseillant aux enseignants de ne pas trop dépasser les objectifs d'acquisition des compétences du socle commun dans un cycle donné, mais plutôt de faire travailler les EGRS sur ces compétences que les enseignants de ZEP contemporains sont souvent contraints de survoler (comme, par exemple, celles liées à l'éducation morale et civique), faute de temps et dans le souci d'assurer la réalisation complète des objectifs des matières centrales comme le français et les mathématiques.

Par ailleurs, dans les annexes, outre la présentation d'éléments méthodologiques précieux pour mieux comprendre le travail empirique produit (questionnaire, grille d'entretien, etc.), l'auteure détaille, en guise d'exemple, le travail de différenciation sur la dictée que l'une des enseignantes qu'elle a interrogées propose à ses propres élèves. On peut imaginer en ce sens que cela pourrait être une source d'inspiration pour les enseignants, mais aussi pour les formateurs.

Plus généralement, la première partie des conclusions octroie également d'autres apports précieux en termes de compréhension de la problématique. En effet, l'auteure propose une série de synthèses récapitulant les principaux résultats de la recherche, qu'elle réussit à bien articuler entre eux et qui lui permettent d'introduire les cinq « idées reçues » des enseignants contemporains, présentées comme autant de mises en garde pour les professionnels de l'éducation et de la formation des enseignants.

Même si l'approche privilégiée de l'ouvrage est la sociologie de l'éducation, Caroline Hache développe dans son travail une véritable interdisciplinarité, dans laquelle elle fait dialoguer brillamment différentes disciplines des sciences de l'éducation, comme la psycho-

logie développementale, la pédagogie, la didactique, ou encore la socio-didactique. Elle le fait par exemple en discutant certaines théories peu connues en France, comme celles autour des « effets contexte » ou de la « valeur ajoutée » en éducation, mais aussi autour de la théorie de la « zone proximale de développement », que l'auteure discute à plusieurs reprises dans le texte, pour mieux illustrer ses résultats. En outre, Caroline Hache a recours à la philosophie de l'éducation lorsqu'elle discute l'éthique professionnelle des enseignants, en l'articulant aux différents types de rapport aux EGRS. Elle le fait notamment lorsqu'elle montre que de nombreux enseignants de ZEP mobilisent (ou « *utilisent* » comme le dit l'auteure, pour certains cas) leurs EGRS pour mettre en place des activités de « *tutorat* » dans leur classe (les EGRS sont censés y aider leurs camarades les plus en difficulté) ou pour en faire des « *auxiliaires pédagogiques* » pouvant parfois les épauler et les soulager. Sur ce point précis, la recherche permet-elle d'illustrer une évolution particulière de la forme scolaire qui se rapprocherait du modèle des écoles mutuelles, historiquement presque complètement délaissé en France en faveur d'une pédagogie simultanée ?

La question du tutorat fait par ailleurs également partie de la liste des idées reçues en éducation : les enseignants de ZEP contemporains auraient une tendance à opérer un amalgame entre les différents objectifs éducatifs qu'ils cherchent à obtenir au sein des EGRS, dès lors qu'ils les chargent du statut de tuteur. En effet, selon l'auteure, les enseignants ne se rendraient pas compte que de les faire travailler sur des dispositions dépassant le simple objectif d'apprentissage didactique (par exemple la capacité à expliquer un savoir complexe à ses camarades) ne donne pas automatiquement lieu à un renforcement des apprentissages disciplinaires. C'est d'ailleurs ce que d'autres auteurs montrent, lorsqu'ils analysent les effets de dispositifs de remédiation scolaire se voulant *ad hoc* pour ces élèves catégorisés à l'opposé des EGRS : les élèves en échec scolaire. Par exemple, les dispositifs « relais » seraient relativement efficaces pour gérer les désordres scolaires, mais n'aideraient pas forcément ces élèves à mieux apprendre.

Néanmoins, on peut se demander si le tutorat ne pourrait pas être également efficace en termes de renforcement des apprentissages. En effet, il nous semble que parmi les péri-compétences qu'il peut aider à acquérir ou à renforcer, ce dispositif particulier fait travailler les élèves sur certaines dispositions « transversales » et « parascolaires » qui pourraient donc précisément soutenir les apprentissages. Par exemple, il nous semble notamment que l'activité d'« apprentissage à l'enseignement » que le tutorat suscite peut permettre de faire rentrer les élèves dans des dimensions métacognitives, en renforçant notamment la capacité de *feedback*. En effet, cette dernière aurait, selon de nombreux chercheurs en éducation (surtout en dehors de la France, comme par exemple John Hattie), des effets de valeur ajoutée dans la réussite scolaire de ceux qui la possèdent. Certes, cet effet ne peut être aucunement automatique et l'auteure fait bien de souligner le risque de la superposition entre des objectifs didactiques et des objectifs extra-didactiques.

Nous reviendrons sur ce point dans la troisième partie de cette note de lecture, après la discussion de la méthodologie de cette recherche.

2. Discussion méthodologique

Le titre et une partie de l'introduction précédant la description méthodologique, discutant théoriquement la problématique centrale de l'ouvrage et s'appuyant sur une riche sélection d'études (beaucoup d'entre elles concernent le secondaire) ne permettent pas forcément de comprendre d'emblée que l'enquête se déroule en réalité uniquement en école primaire.

Ce que Caroline Hache précise toutefois dans la partie centrale décrivant la méthodologie (p. 23). Pour ce travail empiriquement très prospère, la chercheuse a interrogé 2490 professeurs des écoles (PE) à travers un questionnaire comprenant 34 questions, dont certaines ouvertes. Avec une grande transparence, l'auteure nous apprend que seulement 1720 questionnaires ont pu finalement être exploitables : en effet, 770 PE n'ont pas renseigné les rubriques servant à comprendre les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des interviewés (âge, sexe, ancienneté dans le métier, notamment). Cette proportion de questionnaires non exploitables ne paraît pas négligeable par rapport à la totalité de l'échantillon et pourrait à cet égard susciter une réflexion à la fois sur la façon dont on pourrait éviter ce genre de biais méthodologique (récurrent dans ce champ de recherche), mais aussi sur la population des enseignants elle-même : les enseignants de ZEP contemporains seraient-ils enclins à la réticence quant à la communication d'informations personnelles, pourtant essentielles pour le travail heuristique ? Éprouveraient-ils alors des sentiments tels que la peur ou la gêne ? Si oui, d'où viennent ces sentiments ? Ou s'agirait-il uniquement d'une forme de négligence ? Cette hypothèse, comme celle d'une éventuelle lassitude dans le renseignement complet des questions paraissent peu pertinentes : en effet, les enseignants étaient invités à renseigner d'emblée ces informations (et le questionnaire était par ailleurs relativement court).

Même si le questionnaire paraît la méthode centrale utilisée pour cette recherche, cette dernière se nourrit également des résultats tirés de dix entretiens semi-directifs conduits auprès d'autant de PE de l'académie de Marseille. Ces entretiens paraissent précieux dans la mesure où ils viennent s'articuler à l'approche quantitative (qui a par ailleurs le mérite d'inclure une analyse textométrique des réponses ouvertes), en permettant ainsi d'éclaircir de manière compréhensive les zones d'ombre que toute statistique peut laisser.

Le lecteur attentif aux choix méthodologiques pourrait néanmoins rester sur sa faim quant à la présentation détaillée des dix PE et à la contextualisation de leurs activités : qui sont-ils ? Où travaillent-ils ? Ces informations auraient été sans doute précieuses, notamment pour mieux comprendre les tendances et les discontinuités dans les représentations et les pratiques professionnelles, selon le type d'enseignant et son contexte d'exercice. Elles semblaient d'autant plus nécessaires que l'un des résultats forts et originaux de l'enquête est le fait que le diagnostic, de la part des PE, de la présence ou de l'absence des EGRS dans leur classe, résulte fréquemment de processus d'évaluation complexes et informels. Ces derniers naissent en effet d'un effort « *interne* » (comme le définit l'auteure) des enseignants

(notamment les débutants) qui les amène à privilégier la comparaison des réussites et des échecs de chacun de leurs élèves pour déterminer son niveau et pour trouver les solutions qui pourraient le mieux s'adapter à sa réussite, tout en mettant de côté les évaluations formalisées dites « *externes* » (tests de QI, etc.).

3. Discussion (sélective) des résultats

Après cette discussion sur la méthodologie, nous nous attachons ici à débattre de manière problématisée une partie des résultats qui nous semblent être parmi les plus intéressants de l'ouvrage. Dans l'ordre, nous discutons de la difficulté des enseignants à définir les EGRS et des deux postures dichotomiques qui paraissent émerger chez eux, respectivement celle d'« égalité » et celle d'« équité », avant de proposer quelques réflexions conclusives sous forme d'autant de prolongements scientifiques possibles que cet ouvrage pourrait inspirer.

3.1 De la difficulté à définir la catégorie d'EGRS : un problème de formation ?

Parmi les objectifs initiaux annoncés par l'auteure, il était question de comprendre les manières dont les PE de ZEP définissent les EGRS. Un des résultats les plus intéressants qui ressort de l'enquête est constitué par le fait que, parallèlement aux enseignants ayant une acception classiquement plutôt positive des EGRS (selon l'idéologie du don, il s'agirait pour eux d'élèves « doués », « brillants », etc.), un nombre considérable d'enseignants contemporains exerçant en éducation prioritaire associe à ce type d'élèves des attributs plutôt négatifs. Pour ces PE, il s'agirait en effet d'élèves difficiles à gérer dans le quotidien des enseignements, non seulement parce que leur habitus professionnel (d'« enseignant de ZEP » ?) les amène à une sur-focalisation sur les élèves en difficulté, mais aussi à cause d'un comportement des EGRS qu'ils jugent « a-scolaire » (insolence, perturbations scolaires, participations « trop actives », qui laisseraient peu de place aux autres camarades, etc.).

À y regarder de plus près et en le croisant avec une partie de la littérature classique (par exemple, le travail de Becker sur les enseignants des écoles publiques de Chicago, ou celui de Muel-Dreyfus sur l'invention de l'enfance anormale, en France), ce résultat n'est pourtant pas si étonnant : l'école massifiée, notamment en France, n'a pas du tout effacé les rémanences historiques d'une éducation d'abord uniquement réservée aux classes dominantes, puis reconfigurée pour fonctionner « à plusieurs vitesses ». Dans ce type de système éducatif où l'idée d'« élève normal » demeure très prégnante, les enseignants rencontrent alors des difficultés évidentes à travailler à la fois avec des élèves qui pourraient être jugés comme « trop mauvais », mais aussi avec ceux considérés comme « trop bons ». Cela amène le système à un fonctionnement rythmé par des réformes successives,

très rapprochées dans le temps, visant à la création de dispositifs éducatifs *ad hoc* de prise en charge de l'hétérogénéité des élèves. Ces dispositifs prennent la forme de solutions externalisant le travail de la classe (entendue comme l'espace-temps classique de la forme scolaire), et ceci malgré le fait que l'évolution récente des politiques éducatives chemine formellement vers une acception inclusive de l'éducation.

Par ailleurs, l'enquête montre que de nombreux enseignants accordant une attention particulière à la question des EGRS disent s'appuyer sur des dispositifs « externes », ce qui contraste avec leurs pratiques internalisées de diagnostic que nous avons rappelées précédemment. Cela serait surtout vrai pour les PE les plus expérimentés, plus disposés que leurs collègues débutants à s'appuyer sur un large réseau de partenaires scolaires, internes ou externes à l'école.

Comme le rappelle à plusieurs reprises Caroline Hache, ces constats amènent à considérer la gestion de l'hétérogénéité et de la différenciation pédagogique comme un problème majeur du monde éducatif contemporain. Même si cela n'y est pas posé de manière aussi explicite, l'ouvrage a ainsi également le mérite de considérer la question des EGRS comme un des nouveaux problèmes publics contemporains. Cet aspect de l'ouvrage permet d'ailleurs de l'inscrire dans la lignée des contributions scientifiques montrant que les politiques récentes d'éducation prioritaire se structurent autour d'une idée particulière de l'inclusion, centrée sur un ciblage des populations d'élèves construit à partir d'une catégorisation floue. Cela amène fréquemment les politiques à juxtaposer le problème classique de l'échec et de la difficulté scolaire avec celui des réussites « posant problème » à l'école (cf. les élèves dits « précoces »).

Plus généralement, il nous semble que l'ouvrage permet de percevoir une difficulté généralisée, chez les enseignants, à repérer et à définir clairement les EGRS. Ce qui est relativement frappant, c'est notamment l'apparente absence, chez les enseignants, des instruments sociologiques pour appréhender leurs élèves (analyse selon les professions et catégories socioprofessionnelles des parents, le sexe, les questions d'ethnicité, etc.). Les élèves des classes populaires sont ainsi perçus comme provenant d'un « milieu d'origine » (la famille, le quartier) posant vaguement problème. Si les PE que Caroline Hache appelle des « *optimistes* », car croyant au principe d'éducabilité universelle, tendent à penser que le milieu d'origine des élèves n'influence pas leur scolarité, certains autres (les « *pessimistes* ») font plutôt preuve d'un recours aux « sociologismes » : les élèves pauvres ne pourraient jamais réussir, car socio-culturellement « handicapés ». Ce constat est peut-être lié à l'impossibilité méthodologique de connaître précisément le profil sociodémographique des élèves que les PE désignent comme des EGRS. Certes, Caroline Hache montre, recherches antérieures à l'appui, que les ZEP accueillent généralement un nombre beaucoup plus important qu'ailleurs d'élèves de milieux populaires (classiquement, les plus frappés par les inégalités d'apprentissage), mais son enquête ne permet pas forcément de savoir si les EGRS auxquels font référence les PE ne proviennent pas d'autres milieux sociaux, comme cela peut être le cas en ZEP.

Malgré cela, dans la lignée d'autres recherches actuelles, l'auteure parvient à montrer de manière convaincante que les enseignants contemporains sont très faiblement formés (en formation initiale ou continue) à ces connaissances sociologiques qui, parmi d'autres, pourraient les guider dans leurs pratiques quotidiennes. Plus généralement se pose alors le problème de la place de la recherche en INSPE : comment former les enseignants à leur métier aussi et surtout par la recherche ?

Par-delà ces difficultés enseignantes, il nous semble important de souligner l'effort de l'auteure de reconstituer scientifiquement des modèles dans la définition des EGRS, ce qui l'amène, au cours de la partie centrale de l'ouvrage, à s'éloigner quelque peu de la problématique principale, pour mieux y revenir après : effectivement, pour mieux comprendre ce que veut dire réussite, le choix de discuter de manière approfondie autour de l'idée d'échec et de la difficulté d'apprentissage paraît judicieux.

3.2 Égalité vs Équité ?

Un autre résultat fort de l'ouvrage est l'émergence de deux postures dichotomiques des enseignants dans la perception et la gestion non seulement des EGRS, mais plus généralement aussi de l'hétérogénéité que représentent leurs élèves : on pourrait appeler la première une posture d'« égalité » et la seconde une posture d'« équité ». Les enseignants se caractérisant par la première auraient tendance à ne pas déclarer la présence dans leur classe d'EGRS, ni, en général, d'exercer leur métier selon des principes de différenciation pédagogique (à leurs yeux, tous leurs élèves seraient pareils). Les seconds, inversement, auraient plutôt tendance à s'efforcer constamment de trouver des solutions qui seraient spécifiquement adaptées aux EGRS, en considérant par ailleurs que chacun de leurs élèves aurait un « potentiel » particulier dans un ou plusieurs domaines spécifiques : pour eux, il n'y aurait en ce sens pas d'élèves totalement en difficulté ou totalement en réussite, mais tout le monde pourrait en revanche contribuer de manière collaborative à faire progresser ses camarades de classe.

Ce qui nous paraît très intéressant, c'est le fait que ces résultats vont à l'encontre de ceux d'autres recherches focalisées sur les pratiques de différenciation active. En effet, à en croire l'ouvrage, de plus en plus de PE contemporains, notamment les moins « chevronnés », la mettraient bel et bien en place dans leurs pratiques quotidiennes. Dans la continuité d'autres travaux, Caroline Hache révèle par ailleurs que la dichotomie décrite précédemment est liée à l'évolution des curricula contemporains mettant historiquement en avant l'application, dans les écoles, des principes d'égalité (ce qui par exemple a pu faire aboutir la création du socle commun), tout en multipliant, au cours des dernières années, les injonctions à octroyer des solutions éducatives adaptées aux besoins éducatifs spécifiques de chaque élève.

Parmi ces solutions les plus fréquemment proposées aux EGRS figureraient celles que l'auteure appelle des « *activités décrochées* », qui permettraient aux EGRS en particu-

lier d'acquérir des dispositions supplémentaires « *para-scolaires* » (p. 62), comme l'autonomie et la responsabilité. La plupart de ces activités auraient d'ailleurs également comme objectif de permettre aux EGRS d'apprendre sans s'ennuyer, contrairement à ce qui peut leur arriver fréquemment, selon de nombreux enseignants. Ces activités se rapprocheraient ainsi de celles effectuées dans le travail de médiation scolaire des parents des classes dominantes contemporaines qui, loin d'une simple socialisation involontaire « par osmose », mettraient de plus en plus leurs enfants sur des tâches éducatives plutôt ludiques et « détournées » et pour lesquelles l'effort et le sérieux seraient dissimulés, tout en contribuant activement au renforcement scolaire.

En ce sens, là encore, l'ouvrage paraît précieux pour l'actualisation du travail scientifique autour des relations école-familles, caractérisées par une présence très forte de malentendus, pour les familles de milieux populaires, et par de la connivence avec la culture scolaire et de la continuité avec les dispositifs scolaires contemporains, pour les familles de classe supérieure et pour les parents-enseignants. Par ailleurs, la piste esquissée par Caroline Hache, selon laquelle il y aurait une certaine correspondance entre les pratiques des enseignants avec leurs propres enfants et les pratiques qu'ils mettent en place avec les EGRS de leur classe, est très intéressante, même si la méthodologie utilisée ne semble pas vraiment permettre d'établir une incidence statistique avérée.

3.3 Ouvertures

Pour conclure, nous souhaiterions nous pencher sur certains aspects scientifiques que la recherche a pu susciter, sans pour autant avoir pu les éclaircir de manière définitive. Il s'agit de pistes de réflexion et des questionnements dont on espère qu'ils pourront être développés ultérieurement, dans la prolongation de cette recherche.

Le premier questionnement concerne la conception « positive » des EGRS de la part de nombreux PE de ZEP : ce type de conception serait-il moins développé dans les établissements du secondaire des ZEP ? En ce sens, on pourrait supposer en effet que la valorisation de ces élèves est beaucoup moins visible au collège, contexte où les enseignants sont amenés à être beaucoup moins attentifs aux questions de bien-être et d'épanouissement des élèves et où le poids de la sociabilité entre pairs empêche de nombreux élèves d'adopter de manière trop ostentatoire des attitudes et des pratiques liées à l'excellence scolaire.

La deuxième réflexion part du constat pertinent, de la part de Caroline Hache, des limites d'un métier que de nombreux enseignants construiraient presque uniquement à partir des expériences scolaires qu'eux-mêmes ont vécues dans le passé. Dans cette vision, le sentiment que l'ouvrage suscite est celui d'un enseignant seul ne pouvant compter, pour son métier, que sur son expérience personnelle. Mais alors, qu'en serait-il de l'influence de la socialisation professionnelle horizontale et de tout l'ensemble des prescriptions qui, comme montré par d'autres recherches, participent activement, d'une manière ascen-

dante, à la professionnalisation des enseignants contemporains ? Pour le savoir, là encore, il aurait fallu une focalisation supplémentaire sur les contextes précis d'exercice des PE interrogés.

La dernière réflexion concerne l'objectivation des spécificités des enseignants exerçant en éducation prioritaire : comment s'assurer que tous les résultats énoncés pour ces derniers se distinguent nettement de ceux que l'on pourrait trouver chez les enseignants hors-ZEP ? Autrement dit, quel est au final l'« effet ZEP » dans la gestion des EGRS ? Peut-être qu'une enquête complémentaire et/ou comparative en contexte hors-ZEP, ciblant des publics semblables, aurait pu permettre de répondre à ces interrogations.

En ce sens, ne serait-il peut-être pas plus pertinent de parler d'enseignants « en » ZEP, plutôt que « de » ZEP ? En effet, il nous semble que pour utiliser avec certitude la deuxième formulation, il aurait peut-être été nécessaire d'établir clairement le pourcentage de l'échantillon étudié représentatif de ces enseignants qui choisissent volontairement d'exercer en ZEP, en les distinguant ainsi de ceux qui (bien nombreux, selon des recherches très récentes) demanderaient à enseigner hors-ZEP dès que leur situation professionnelle le leur permet.

Il n'en reste pas moins que la lecture de cet ouvrage paraît indispensable pour toutes les lectrices et tous les lecteurs qui voudraient actualiser leurs connaissances scientifiques sur la réalité des enseignants exerçant en ZEP aujourd'hui et sur la réalité d'une partie des dispositifs pédagogiques contemporains.

■ Référence de l'ouvrage

Hache Caroline (2020), *L'excellence scolaire dans les REP. Quelles perceptions des enseignants ?*, Rennes, PUR.