

Enseigner dans les collèges en ZEP

Le point de vue
des principaux
et des enseignants
début 1998

les dossiers

Ministère de l'Éducation nationale,
de la Recherche et de la Technologie
Direction de la programmation et du développement

Ministère de l'Éducation nationale,
de la Recherche et de la Technologie
Direction de la programmation et du développement
3/5 boulevard Pasteur 75015 Paris

Directeur de publication : **Michel GARNIER**

les dossiers

Responsable de ce numéro : **François-Régis Guillaume**

DPD – Bureau de l'édition et de la diffusion
Service ventes
58 boulevard du Lycée 92170 Vanves
Téléphone : 01 55 55 72 04

Prix : 95 Francs (14,48 euros)

Centre de documentation de la DPD
Téléphone : 01 55 55 73 58
01 55 55 73 61

Enseigner dans les collèges en zep

*Le point de vue des principaux
et des enseignants début 1998*

Pierre PERIER

Ministère de l'Éducation nationale,
de la Recherche et de la Technologie

Direction de la programmation et du développement

SOMMAIRE

SYNTHESE	7
INTRODUCTION	
1. Présentation de l'étude.....	11
2. Méthode d'enquête.....	12
LES ELEVES, LES CLASSES, LES ETABLISSEMENTS	
1. L'origine sociale des élèves.....	15
2. Niveau scolaire et comportement des élèves.....	16
3. Le niveau des élèves en 6 ^e et 3 ^e et l'organisation des classes	17
4. Les compétences des élèves en lecture	21
ENSEIGNER EN ZEP : L'EXEMPLE D'UNE CLASSE	
1. Trois types de classes.....	23
2. Les attitudes des élèves en classe.....	25
3. Les problèmes d'absentéisme et d'indiscipline des élèves	27
4. Quels progrès des élèves ?.....	28
LES PROBLEMES SOCIAUX ET DE VIOLENCE DES ELEVES	
1. Les difficultés de vie quotidienne rencontrées par les élèves	33
2. Les enseignants et les problèmes de violence en collège	34
3. Typologie du rapport aux élèves sous l'angle des problèmes d'indiscipline et de violence	37
4. Les chefs d'établissement et les problèmes de violence en collège	39
5. Les fonctions des personnels enseignants et non enseignants	43
6. L'éducation à la citoyenneté	47
LES PRATIQUES COLLECTIVES ET LE ROLE DU CHEF D'ETABLISSEMENT	
1. Les pratiques de travail en équipe	49
2. Le rôle du chef d'établissement.....	51
3. La question de l'évaluation et de l'orientation des élèves	53
LE FONCTIONNEMENT DES ZEP ET LES PERSPECTIVES	
1. Le conseil de zone et le partenariat	55
2. Les actions en direction des élèves	59
3. Les effets perçus de la ZEP	60
4. Typologie du fonctionnement des ZEP	63
5. Les attentes.....	66
6. La confiance dans le système éducatif et l'image du métier	68
ANNEXES	
Annexe 1 : Résultats détaillés des typologies	75
Annexe 2 : Questionnaires	87

SYNTHESE

En février 1998, dans le cadre de la relance des zones d'éducation prioritaires, une enquête sur les ZEP a été menée à partir d'entretiens téléphoniques auprès d'un échantillon représentatif de 710 enseignants appartenant à 200 collèges répartis sur l'ensemble du territoire et auprès de la quasi-totalité (645) des principaux en poste dans ce type d'établissement. Elle avait notamment pour objectif de mieux connaître la manière dont ces différentes catégories d'acteurs perçoivent les publics scolarisés et appréhendent leur fonction au sein des collèges en secteur ZEP, de préciser la nature des difficultés qu'ils rencontrent, les moyens individuels ou collectifs mis en oeuvre pour tenter de les surmonter, et de recueillir leurs attentes quant à la politique des ZEP. Les principales conclusions de cette étude sont les suivantes.

Des élèves de milieux populaires et de faible niveau scolaire

Du point de vue des enseignants des collèges en ZEP, les élèves accueillis sont issus dans leur grande majorité des classes populaires ou appartiennent, pour une autre part, à des familles au chômage ou connaissant des situations précaires. L'absence de diversité sociale est donc une caractéristique majeure des publics en ZEP qui se distinguent également, au regard des collèges hors ZEP, par un niveau scolaire plus faible. À l'entrée en 6^e, plus de 80 % des principaux des collèges situent le niveau des élèves en lecture en dessous de la moyenne nationale et les deux tiers pour le niveau 3^e. Suivant ces évaluations, les élèves des établissements en milieu urbain ou de l'agglomération parisienne accusent en 6^e un retard jugé plus important. Dans ce contexte, 30 % des collèges en ZEP ont une classe spéciale en 6^e regroupant les élèves les plus faibles (contre 9 % au niveau national).

Les tensions pédagogiques vécues par les enseignants

Outre le faible niveau scolaire des élèves, les enseignants des collèges en ZEP ont à faire face à des problèmes d'indiscipline ou de passivité mêlée de désintérêt. Dans une classe jugée moyenne, un tiers des élèves sont situés dans l'une ou l'autre de ces catégories et leur proportion tend à augmenter de la 6^e à la 3^e. S'y ajoute parfois l'absentéisme des élèves jugé élevé dans un cinquième des classes.

Dans ce contexte, un quart environ des enseignants (contre 37 % hors ZEP) estiment pouvoir aider tous les élèves à progresser quel que soit leur niveau. Plus précisément, les situations pédagogiques sont le lieu de tensions, vécues par 55 % des enseignants, entre l'impossibilité d'aider les élèves les plus en difficulté et, parallèlement, le fait que les élèves les plus avancés soient freinés dans leur progression. On précisera cependant que ces difficultés sont d'une intensité proche de celle observée dans les collèges hors ZEP.

Du point de vue des enseignants, la famille et, plus largement, le milieu social et culturel de l'élève, représentent la source principale des difficultés scolaires rencontrées.

Enseignants et principaux des collèges s'accordent à considérer qu'un quart environ des élèves rencontrent de graves problèmes dans leur vie quotidienne (d'ordre familial et économique) les empêchant de travailler normalement à l'école.

Les problèmes de violence dans les collèges : des situations très inégales

La fréquence des problèmes de violence dans les collèges affecte davantage les gros établissements (600 élèves ou plus) et ceux situés en milieu urbain ou dans l'agglomération parisienne. Tandis que ces actes se produisent souvent dans 60 % environ des collèges en ZEP, un cinquième des enseignants déclarent y avoir été directement confrontés depuis le début de l'année scolaire et, face à ces problèmes, un cinquième également font part de leur sentiment d'isolement. Les violences et insultes verbales et, dans une moindre mesure, les bagarres entre élèves, sont les formes les plus

répandues de la violence se produisant dans les établissements scolaires. De façon synthétique, une minorité de 12 à 14 % des collèges connaissent de graves difficultés dans ce domaine alors qu'un cinquième environ, plutôt des petits établissements en milieu rural, semblent relativement épargnés.

La pluralité des fonctions de l'enseignant

Face à ces situations, l'enseignant en ZEP se trouve dans l'obligation d'accomplir un certain nombre de fonctions dont il estime qu'elles ne relèvent pas directement de sa compétence. Ainsi, 47 % des enseignants se définissent dans la réalité quotidienne du métier comme des travailleurs sociaux alors même qu'ils ne considèrent pas cette fonction comme faisant partie du métier. Inversement, 44 % d'entre eux seulement (contre 62 % hors ZEP) se reconnaissent (tout à fait vraie) dans la proposition selon laquelle le métier consiste en la transmission de savoirs et de connaissances.

Pour autant, une très forte majorité de 86 % d'enseignants en ZEP considèrent que l'éducation à la citoyenneté fait normalement partie de leur fonction et s'accordent avec les principaux de collèges à considérer qu'elle s'effectue en premier lieu par les contenus d'enseignement.

Parallèlement, d'autres catégories d'acteurs du collège tels que les ouvriers et personnels de service sont investis, par les principaux, d'un rôle éducatif et il s'impose d'autant plus fortement que l'établissement est confronté à de fréquents problèmes de violence.

Un travail collectif au niveau de chaque collège

Dans différents domaines liés à l'exercice du métier, qu'il s'agisse des enseignements, du suivi des élèves ou de l'élaboration de projets pédagogiques, les enseignants des collèges en ZEP apparaissent systématiquement plus investis dans le travail en équipe. Ils sont plus ouverts à l'idée d'une participation accrue du chef d'établissement y compris dans les domaines pédagogiques. Au reste, le principal du collège apparaît comme une figure centrale ne serait-ce que par son rôle prépondérant dans le soutien auprès des enseignants.

Par ailleurs, les établissements entretiennent des relations fréquentes avec les travailleurs sociaux et de santé mais aussi la police et la justice. Elles sont d'autant plus importantes que le niveau de violence dans le collège est élevé.

Un partenariat de Zone en demi-teinte

Le partenariat se manifeste également entre les établissements appartenant à une même zone. Cependant, plus d'un cinquième des principaux des collèges en ZEP n'avaient assisté à aucune réunion du Conseil de Zone depuis le début de l'année scolaire et 30 % des enseignants n'ont pas eu connaissance du projet de zone qui, dans un certain nombre de cas, reste un document formel.

Pour autant, une majorité de principaux de collèges ont une perception positive du fonctionnement de la ZEP et jugent les échanges entre les différents acteurs non seulement fréquents mais productifs. Lorsque le chef d'établissement est lui-même responsable de Zone, il évoque plus volontiers le rôle d'animation pédagogique qui lui revient à opposer à celui consistant principalement en un travail de partenariat.

L'effet "compensatoire" de la politique des ZEP

Du point de vue des principaux et enseignants des collèges en ZEP, les effets particuliers de leur projet ZEP et celui, plus général, de la politique qui l'englobe, sont jugés positifs non pas tant par les améliorations constatées que par l'effet de compensation au regard des situations sociales, familiales et scolaires des élèves qui se seraient sensiblement dégradées. Les appréciations sont là aussi à nuancer avec des opinions plus positives dans les petites villes des ZEP rurales que dans l'agglomération parisienne et plus négatives encore dans les collèges confrontés à de graves problèmes de violence. Si 60 % des principaux estiment que, vis-à-vis des familles, le classement de

leur établissement en ZEP n'a rien changé, ils sont quasi unanimes pour approuver le principe d'actions visant à rapprocher les familles de l'école.

Les attentes en ZEP

Dans le registre des attentes relatives au classement en ZEP, la question des moyens, en temps de concertation ou de formation, en personnels enseignants et non enseignants ou bien en matériel pédagogique, est jugée essentielle tant par les enseignants que par les principaux. Elle se conjugue à l'idée d'autonomie de fonctionnement et d'organisation pédagogique des collèges nécessaire à la mise en oeuvre des projets et actions spécifiques. La diminution des effectifs par classe fait également partie intégrante des requêtes des enseignants.

Pour les principaux de collèges en particulier, le classement en ZEP doit s'accompagner, en ce qui les concerne, d'une politique de recrutement sur profil et, s'agissant des enseignants, d'une affectation sur la base du volontariat, opinion partagée également par 80 % des enseignants.

Quel avenir pour les ZEP ?

Conscients de la difficulté du système éducatif à réduire les inégalités sociales et plus pessimistes qu'optimistes pour l'avenir, les enseignants et surtout les principaux des collèges en ZEP jugent néanmoins l'Éducation nationale capable de s'adapter aux exigences nouvelles, ce qu'une majorité d'enseignants des collèges hors ZEP paraît lui refuser. Dans ce cadre, la question des moyens supplémentaires déjà évoquée, surtout par les enseignants, celle de l'autonomie et de l'aide à la gestion des ressources humaines sont à nouveau exprimées. Elles sont redoublées d'une attente spécifique de maintien en ZEP ou, mieux, d'un renforcement, tenant compte des fortes disparités existantes, de la politique afférente à ces secteurs. Elle se traduit également par une attente de reconnaissance du rôle des enseignants et de considération à l'égard de leur travail. Celle-ci peut apparaître d'autant plus nécessaire que 40 % des enseignants des collèges en ZEP se sentent socialement déconsidérés et que 30 % ne pensent pas poursuivre l'enseignement en ZEP ou bien s'interrogent sur leur engagement.

INTRODUCTION

1. Présentation de l'étude

Engagée en 1981/82 sous le Ministère d'Alain Savary, la politique des zones d'éducation prioritaires (ZEP) s'est donnée pour objectif de réduire les inégalités sociales en employant une stratégie inégalitaire dans un objectif de plus grande équité. À la rentrée scolaire 1997, on dénombrait un total de 558 ZEP¹ rassemblant 5 141 écoles, 720 collèges, 39 lycées d'enseignement général et technologique ainsi que 97 lycées professionnels. Au total, près d'un million d'élèves sont scolarisés dans les écoles et établissements de ce type soit 11 % des élèves de l'enseignement public.

Les disparités académiques sont très importantes avec davantage de collégiens en ZEP dans les académies du Nord et de l'Est (26,6 % à Rouen et 22,4 % à Lille) et dans celles qui comptent beaucoup de ZEP " rurales " (21,1 % à Dijon et 20,5 % en Corse). L'académie de Paris scolarise 18 % de collégiens en ZEP, Créteil 16 % et Versailles 11,9 % pour une moyenne nationale de 14,6 %.

La politique des ZEP a suivi un certain nombre d'inflexions mais la persistance sinon le développement des phénomènes qu'elle s'est donnée pour objectif de combattre, et tout particulièrement la réduction des écarts de réussite scolaire, appellent aujourd'hui une réflexion nouvelle en vue d'une relance des ZEP.

C'est dans ce cadre que la société d'études TMO Régions a été chargée par la Direction de la Programmation et du Développement (DPD) au Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie de réaliser deux enquêtes par questionnaire : l'une auprès de l'ensemble des principaux des collèges en ZEP, l'autre auprès d'un échantillon représentatif des enseignants en poste dans ce type d'établissement.

La forte participation à cette enquête témoigne non seulement de l'intérêt pour une consultation de ce type mais également de l'importance des attentes formulées par les différents acteurs et, plus généralement, des enjeux éducatif et sociaux d'une politique des ZEP qui, inséparablement, implique le système éducatif tout entier.

Dans cette perspective, il importait de différencier les attitudes et opinions selon les contextes d'établissements ou spécificités des zones d'éducation prioritaires et de ne pas déduire mécaniquement de l'appartenance à une ZEP, un certain nombre de phénomènes ou problèmes pouvant être observés ailleurs².

C'est pourquoi, plusieurs thèmes et séries de questions ayant donné lieu à une exploitation sur la population des enseignants des collèges hors ZEP ont été repris d'une précédente enquête et leurs résultats comparés avec ceux des enseignants des collèges en ZEP.

Cette double lecture, comparative entre les collèges en ZEP et hors ZEP d'une part, différentielle entre les collèges en ZEP d'autre part, guide les analyses proposées dans ce rapport. De ce point de vue, les variables de taille de commune d'implantation et, de façon corrélative, de taille de collège (en nombre d'élèves), jouent un rôle déterminant. Schématiquement, les difficultés semblent se multiplier et s'intensifier en passant des petits collèges des ZEP en secteur rural aux collèges des villes de plus

¹ Cf. " Les zones d'éducation prioritaires en 1997-98 ", *Note d'information*, MEN-Direction de la programmation et du développement, Mai 1998 et *Géographie de l'école*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, n° 5, Mars 1997

² Cf. " Enseigner dans les collèges et les lycées : les enseignants dans leurs classes et leurs établissements ", *Les Dossier d'Éducation et Formations*, n° 61, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, Février 1996

de 100 000 habitants ou de l'agglomération Parisienne. D'autres caractéristiques, telles que la discipline enseignée ou l'ancienneté dans l'établissement, témoignent de la grande variabilité des situations et des configurations de facteurs qui les construisent. Les typologies élaborées dans ce rapport tentent de saisir puis de restituer, à partie d'indices synthétiques, ces réalités multiples.

Cinq parties ordonnent le rapport :

- La première partie consiste en une caractérisation par les enseignants et principaux des collèges des publics d'élèves, des classes et des établissements tant en termes de milieu social d'origine, que de comportement ou de performances scolaires. L'image d'enfants issus de familles populaires et, en proportions importantes, de familles précarisées, apparaît très distinctive des collèges en ZEP dont les élèves présentent un niveau scolaire jugé en dessous de la moyenne nationale et surtout au moment de leur arrivée en classe de 6^e.
- La seconde partie vise à partir d'une typologie des classes définies selon le niveau scolaire des élèves, à décrire leurs attitudes, progrès et intérêts. Les classes des collèges ZEP se différencient des collèges hors ZEP par leurs proportions inégales d'élèves de faible niveau scolaire. Ces derniers représentent plus du quart des effectifs d'une bonne classe et les deux tiers dans une classe faible. Dans ce type de classe (un tiers des classes environ), l'absentéisme des élèves est élevé dans près d'une classe sur trois et plus de la moitié des élèves sont fréquemment indisciplinés.
- La troisième partie est consacrée à une analyse des problèmes sociaux et de violence des élèves. Une minorité de 12 à 14 % des collèges selon qu'il s'agisse de l'opinion des principaux ou des enseignants est confrontée à de graves difficultés qui interrogent sur les fonctions du métier, ses tensions et contradictions.
- La quatrième partie porte sur la notion de travail en équipe et le rôle du chef d'établissement dont l'implication apparaît d'autant plus attendue qu'elle s'inscrit dans des contextes d'établissements difficiles.
- La cinquième et dernière partie s'intéresse au fonctionnement des ZEP et à l'évaluation de leur efficacité perçue. Globalement positifs, ces effets jouent un rôle compensatoire relativement à une dégradation des situations sociales et scolaires plus qu'ils ne permettent de les améliorer. Dans ce contexte, les attentes exprimées sont fortes et la question des moyens supplémentaires ou, à tout le moins, le maintien en secteur ZEP, représentent des revendications essentielles.

2. Méthode d'enquête

2. 1. L'enquête auprès des principaux de collèges

L'enquête auprès des principaux de collèges en ZEP a été réalisée la dernière semaine du mois de Janvier par téléphone, pour des entretiens d'une demi-heure environ, et après qu'un courrier de la DPD ait informé les chefs d'établissement du lancement de cette étude.

La quasi-totalité des principaux sollicités (648 sur la base d'un fichier exhaustif de 675 collèges) ont accepté de participer à l'enquête. Quinze chefs d'établissements ont opposé un refus et douze étaient absents à cette période.

Les principaux de collège sont également intervenus pour informer les enseignants sélectionnés de façon aléatoire et leur transmettre une lettre de la DPD précisant les objectifs de cette étude, la démarche suivie et l'intérêt de leur contribution. Leur aide s'est avérée essentielle et qu'ils en soient ici remerciés.

2.2. L'enquête auprès des enseignants

Compte tenu des contraintes de calendrier des vacances scolaires, l'enquête auprès des enseignants des collèges en ZEP s'est déroulée tout au long des trois premières semaines du mois de Février. Informés au préalable par un courrier de la DPD, les enseignants des 200 collèges, sélectionnés de façon aléatoire, ont été invités à utiliser un Numéro Vert (appel gratuit) leur permettant d'entrer en contact avec un enquêteur soit pour fixer un rendez-vous téléphonique soit pour passer un questionnaire d'enquête.

710 enseignants ont été interviewés, chaque entretien ayant une durée d'une demi-heure au moins, manifestant ainsi leur intérêt pour répondre à nos questions et, plus largement, pour s'exprimer sur leur métier et leurs attentes notamment par le biais des questions ouvertes.

L'échantillon des répondants a, sous ses principales caractéristiques, une structure relativement proche de la population totale. Néanmoins, pour parfaire sa valeur représentative, il a été redressé sur les critères de sexe, âge, discipline et grade des enseignants (cf. questionnaires en annexe).

LES ELEVES, LES CLASSES, LES ETABLISSEMENTS

1. L'origine sociale des élèves

L'image que les enseignants et principaux des collèges en ZEP donnent à voir spontanément de leurs élèves est celle d'une population peu hétérogène socialement et très majoritairement issue des couches les plus modestes voire précarisées de la société.

Milieus sociaux d'origine de la majorité des élèves

(2 réponses possibles – Total > 100 %)

	Principaux ZEP	Profs ZEP	Profs hors ZEP
Agriculteurs, artisans, commerçants	6	6	18
Classes populaires (ouvriers, manœuvres, personnels de services)	93	77	62
Chômeurs, sans emploi, RMistes	68	69	/
Classes moyennes (employés, techniciens, cadres moyens)	11	6	69
Cadres supérieurs (professions libérales, chefs d'entreprise...)	1	1	14

Bases profs = 657 / principaux = 635 / profs hors ZEP = 427

Plus précisément, les catégories à travers lesquelles les enseignants et principaux des collèges en ZEP appréhendent et classent, selon leur origine sociale, les élèves qu'ils côtoient dans leur établissement désignent soit l'appartenance au milieu populaire soit le monde des personnes privées d'emploi, chômeurs ou bénéficiaires du RMI.

Cette double origine à laquelle furent parfois associées des caractéristiques de type familial (familles monoparentales) ou ethniques (immigrés, étrangers) semble exclure toute autre catégorie socioprofessionnelle ordinairement représentée dans les établissements scolaires. Les enfants des classes moyennes et *a fortiori* des classes supérieures ne sont présents qu'en très petit nombre de même que les enfants de milieu artisan ou commerçant. Cette vision contraste fortement avec celle des enseignants des collèges hors ZEP qui restituent une plus grande diversité sociale des élèves qui fréquentent leurs établissements et où n'apparaît pas, de façon séparée, la catégorie minoritaire ou occultée des sans emploi.

Néanmoins, des différences existent entre les collèges en ZEP des petites villes et ceux des grandes agglomérations dont Paris. Elles portent principalement sur les proportions d'enfants issus de milieu agriculteur, artisan ou commerçant d'une part, des catégories de sans emploi d'autre part.

Milieus sociaux d'origine de la majorité des élèves des collèges ZEP des villes de < 20 000 hbts et de > 100 000 hbts (dont Paris)

(2 réponses possibles – Total > 100 %)

	Collège < 20 000 hbts	Collège > 100 000 hbts
Agriculteurs, artisans, commerçants	24 %	1 %
Classes populaires	79 %	74 %
Chômeurs, RMIstes	50 %	73 %
Classes moyennes	7 %	5 %
Classes supérieures	1 %	/

Dans la perception des enseignants, les collèges des grandes villes sont le lieu d'une forte concentration d'élèves appartenant à des familles connaissant des difficultés sociales et/ou professionnelles. Cette image de précarité frappe par son ampleur et son caractère prédominant de

sorte que les autres groupes sociaux ne sont que très faiblement représentés. Dans les collèges des petites villes, le recrutement social des élèves apparaît un peu plus ouvert tout en restant très majoritairement populaire.

2. Niveau scolaire et comportement des élèves

Les enseignants et principaux des collèges en ZEP ont également été sollicités pour juger, à partir d'échelles sémantiques (une proposition positive et son contraire) graduées de 1 à 6, le niveau scolaire et le comportement des élèves de l'établissement. Quelques enquêtés ne se sont pas prononcés estimant soit ne pas connaître suffisamment cette population soit ne pas pouvoir ramener à une vision moyenne des appréciations nuancées en raison de la très grande hétérogénéité des publics.

Niveau scolaire des élèves

Le niveau scolaire des élèves est très faible	1	2	3	4	5	6	Le niveau scolaire des élèves est très élevé
Principaux ZEP	2	25	54	17	2	0	
	81 %			19 %			
Profs ZEP	2	24	60	13	1	0	
	86 %			14 %			
Profs hors ZEP	1	6	39	47	7	0	
	46 %			54 %			

Bases profs = 643 / principaux = 636 / profs hors ZEP = 429

Intérêt des élèves pour la discipline enseignée

Les élèves ne sont pas du tout intéressés par la discipline enseignée	1	2	3	4	5	6	Les élèves sont très intéressés par la discipline enseignée
Profs ZEP	1	7	27	38	25	2	
	35 %			65 %			
Profs hors ZEP	0	2	22	44	28	4	
	24 %			76 %			

Bases profs = 677 / profs hors ZEP = 428

Comportement discipliné / indiscipliné des élèves

Le comportement des élèves est très indiscipliné	1	2	3	4	5	6	Le comportement des élèves est très discipliné
Principaux ZEP	2	18	39	28	12	1	
	59 %			41 %			
Profs ZEP	3	20	32	26	17	2	
	55 %			45 %			
Profs hors ZEP	0	5	17	36	35	7	
	22 %			78 %			

Bases profs = 677 / principaux = 644 / profs hors ZEP = 429

Principaux et enseignants des collèges en ZEP portent des appréciations très comparables sur les élèves dont le niveau scolaire est jugé faible pour la majorité d'entre eux voire très faible pour un quart environ. Les opinions les plus critiques (positions 1 et 2) sont partagées par 22 % des enseignants de lettres mais un tiers dans les disciplines scientifiques.

Le comportement des élèves est jugé indiscipliné par la plupart des enseignants et principaux des collèges en ZEP voire très indiscipliné par un cinquième environ. Sur ce critère, les appréciations

varient sensiblement d'un établissement à un autre et opposent les établissements en secteur rural (ville de moins de 20 000 habitants) à ceux de l'agglomération Parisienne avec respectivement 14 % d'enseignants contre 38 % pour situer leurs élèves sur les positions de forte indiscipline (1 ou 2).

Ces différents jugements prennent tout leur sens dans la comparaison avec ceux développés par les enseignants des collèges hors ZEP moins critiques sur le niveau des élèves et relativement peu confrontés aux problèmes d'indiscipline.

Quant à l'intérêt des élèves pour la discipline enseignée, il apparaît un peu moins affirmé en collège ZEP mais cette dimension ne permet pas de conclure, loin s'en faut, sur la distance des élèves à l'école. D'une certaine manière, la question de l'intérêt pour la discipline enseignée tend à montrer que les différences entre enseignants en collège ZEP et hors ZEP portent moins sur la question des contenus que sur celle des conditions nécessaires à leur transmission et apprentissage.

Reste que les situations sont très inégales selon les disciplines enseignées en ZEP.

% d'enseignants en ZEP jugeant les élèves intéressés par leur discipline (positions 5 et 6 regroupées)

Lettres	18 %
Langues vivantes	15 %
Histoire-géographie	22 %
Scientifiques	20 %
Technologie	47 %
Musique/ arts plastiques	50 %
EPS	50 %

À l'évidence, les enseignements dans les matières dites principales retiennent plus difficilement l'intérêt des élèves à la différence des disciplines dont on peut penser qu'elles sont perçues comme offrant de plus larges possibilités d'expression de soi, prenant appui sur les intérêts constitués d'élèves pour des contenus ou méthodes d'enseignement au caractère plus expérimental ou plus concret¹, et dans un cadre d'apprentissage jugé moins contraignant.

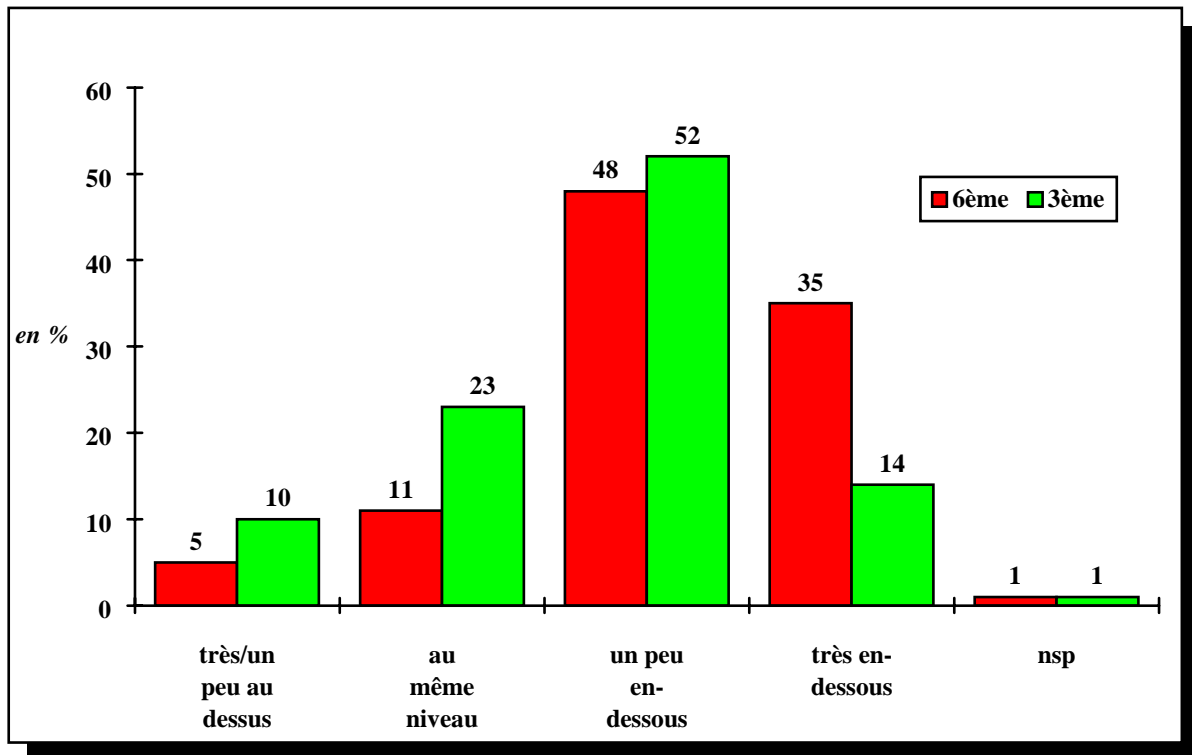
3. Le niveau des élèves en 6^e et 3^e et l'organisation des classes

La question du niveau des élèves a été complétée par les résultats de l'évaluation en 6^e et en 3^e comparés à la moyenne nationale. Les réponses des principaux de collège ne consistent pas en une analyse détaillée des performances observées mais en une vision globale restituée sans l'aide de documents et elle peut donc, en certains cas, comporter une part de subjectivité.

Précisons en outre que l'évaluation à l'entrée en 6^e a concerné 96 % des collèges enquêtés mais 80 % seulement dans l'agglomération parisienne.

¹ Cf. Pour une analyse des changements induits dans l'enseignement et le statut des disciplines par le recrutement plus populaire des élèves du second degré au tournant des années : J. M. Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987 (en particulier chap.7).

Niveau des élèves comparé à la moyenne nationale en 6^e et en 3^e
(Enquête principaux des collèges)



Base principaux = 645

Jugées très en deçà de la moyenne à l'entrée en 6^e, les performances des élèves iraient en s'améliorant au regard de l'évaluation pratiquée en 3^e et un tiers des établissements se situeraient alors au niveau moyen voire au-dessus. Cette progression sensible des performances interroge sur les facteurs et processus qui conduisent à ce résultat. On peut évoquer, sous l'angle négatif, les sorties précoces du système scolaire ou réorientations vers des filières d'apprentissage des élèves les plus faibles.

Sous un angle positif, l'évolution peut être mise au crédit d'un " effet établissement " qui, par la mobilisation² et l'efficacité pédagogique accrue³, permet aux élèves de progresser plus rapidement que la moyenne des élèves c'est-à-dire, en l'occurrence, de rattraper une partie de ce qui constituait leur retard quelques années auparavant.

La réduction de l'écart à la moyenne nationale en passant des classes de 6^e aux classes de 3^e est observée dans tous les types d'établissement. En revanche, l'amplitude des écarts varie selon la taille urbaine des établissements c'est-à-dire selon le type de publics accueillis.

² Cf. Pour une approche de l'effet établissement, O. Cousin, " L'effet établissement. Construction d'une problématique ", *Revue française de sociologie*, 34, 3, 1993.

³ Cf. D. Meuret, " L'efficacité de la politique des ZEP dans les collèges ", *Revue française de pédagogie*, 109, 1994.

**Niveau des élèves “ très en dessous ” et “ très au-dessus ou un peu au-dessus ”
de la moyenne nationale en 6^e et en 3^e selon la taille urbaine des établissements**
(Enquête principaux des collèges)

(en %)	6 ^e		3 ^e	
	Très au-dessus / un peu au- dessus	Très en dessous	Très au-dessus / un peu au- dessus	Très en dessous
< 20 000 hbts	13	18	16	10
20 – 100 000 hbts	10	28	12	5
> 10 000 hts	1	42	8	20
Agglomération parisienne	1	49	3	13
Ensemble	5	35	10	14

Bases principaux = 645

À l'entrée en 6^e, les disparités entre collèges s'apprécient au regard des proportions très inégales d'élèves ayant un niveau au-dessous de la moyenne nationale. Ainsi, dans les collèges de l'agglomération Parisienne, un élève sur deux environ présente à l'entrée en 6^e un niveau jugé très en dessous de celui observé sur le plan national mais ils seraient moins d'un sur cinq dans les collèges des petites villes de moins de 20 000 habitants. Plus généralement, le retard perçu des élèves au regard de la moyenne nationale augmente avec le degré d'urbanisation des villes d'implantation des collèges.

Cette relation s'estompe en 3^e et les performances des élèves des différents types de collèges tendent à se resserrer. Cette évolution montre non seulement une progression des élèves – relativement à la moyenne nationale – au fil de leur scolarité mais une capacité particulière des établissements des grandes villes ou de l'agglomération Parisienne (selon l'opinion des principaux) à améliorer les résultats d'un grand nombre d'élèves. Reste que conclure à une forte “ valeur ajoutée ”⁴ de ces collèges nécessiterait notamment de pouvoir prendre en compte les sorties d'élèves avant la 3^e.

L'hétérogénéité du niveau des élèves peut conduire un certain nombre d'établissements à mettre en œuvre une politique de regroupement des classes ou groupes de niveaux. Ainsi, 35 % des établissements comptent une ou plusieurs classes de 6^e ayant une plus forte proportion d'élèves de bon niveau scolaire et 30 % en ce qui concerne le regroupement d'élèves dont le niveau est jugé plus faible. Ces pratiques sont l'une et l'autre corrélées à des résultats à l'évaluation à l'entrée en 6^e inférieurs à la moyenne nationale.

**Pratique du regroupement en classe de 6^e des élèves bons / faibles
selon le niveau comparé à la moyenne nationale**

	Regroupement des bons élèves	Regroupement des élèves faibles
Très /un peu au-dessus / même niveau	30 %	25 %
Un peu en dessous	32 %	28 %
Très en dessous	41 %	34 %
Ensemble	35 %	30 %

Base principaux = 645

Lire ainsi : 30 % des collèges dont le niveau des élèves de 6^e est à un niveau comparable ou supérieur à la moyenne nationale ont une ou plusieurs classes de 6^e regroupant davantage de bons élèves.

⁴ Cf. C. Thélot, *L'évaluation du système éducatif*, Paris, Nathan, 1993.

Autrement dit, les classes scolairement (et socialement) hétérogènes sont plus répandues dans les établissements dont les élèves ont un niveau proche ou comparable à celui de la moyenne des établissements. En revanche, la répartition des élèves à l'entrée en 6^e selon leur niveau bon ou faible vise à réduire l'hétérogénéité des classes mais, comme cela a été montré ailleurs, sans que les effets constatés soient toujours à la hauteur des résultats recherchés – pouvant même être contraires à ces objectifs⁵.

Compte tenu de la composition inégale des publics scolarisés selon la taille des établissements, les plus gros collèges sont aussi ceux où la pratique du regroupement tant des bons élèves que des plus faibles apparaît plus répandue.

Regroupement des élèves bons / faibles en classe de 6^e

	Bons	Faibles
Collège < 400 élèves	23 %	16 %
Collège 400- 599 élèves	39 %	30 %
Collège 600 élèves ou plus	38 %	39 %

L'une des réponses à l'hétérogénéité des niveaux des élèves et des classes peut consister en la mise en place de dispositifs de consolidation pour les élèves en difficulté grave à l'entrée en 6^e. Cette organisation peut soit prendre la forme d'une classe spéciale (27 % des collèges et 9 % des collèges hors ZEP – Source : Panel des chefs d'établissement 1998) soit, plus couramment, être intégrée aux autres classes (62 %).

Création d'un dispositif de consolidation (classe spéciale) pour les élèves en difficulté grave à l'entrée en 6^e selon le niveau comparé à la moyenne nationale

Très / un peu au-dessus / même niveau	27 %
Un peu en dessous	25 %
Très en dessous	36 %
Ensemble	27 %

Base principaux = 616

Création d'un dispositif de consolidation (classe spéciale) pour les élèves en difficulté grave à l'entrée en 6^e selon la taille du collège

< 400 élèves	16 %
400 - 599 élèves	24 %
600 - 799 élèves	37 %
800 élèves et plus	35 %

Base principaux = 619

La création d'une classe spéciale obéit aux mêmes principes que ceux identifiés à propos des regroupements d'élèves selon leur niveau. Autrement dit, ils sont plus fréquents lorsque les résultats des évaluations se situent en dessous de la moyenne nationale et plus fréquents également dans les gros collèges (à partir de 600 élèves).

Par ailleurs, la pratique du regroupement des élèves les plus faibles en 6^e donne lieu dans 82 % des cas à la création d'une classe spéciale.

⁵ Pour une analyse des effets d'une telle politique Cf. Duru-Bellat M., Mingat A., " La constitution des classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une politique égalisatrice ", *Revue française de sociologie*, 38, 1997.

4. Les compétences des élèves en lecture

La maîtrise de la lecture à l'entrée en 6^e est un enjeu de politique éducative et l'une des préoccupations premières des enseignants chargés d'en conforter les fondements. Elle peut être appréhendée à partir des catégories utilisées dans le cadre des évaluations nationales et qui opposent les élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de base (saisir l'information explicite d'un texte) à ceux qui maîtrisent les compétences remarquables (découvrir l'implicite d'un texte).

Précisons à nouveau que les données ainsi recueillies correspondent à des réponses exprimées spontanément par les enseignants et principaux de collèges et non à des résultats constatés après évaluation. Sans être nécessairement éloignés des performances observées, les proportions indiquées restent dans l'ordre de la perception. Mais l'image n'est pas coupée de la réalité car elle participe à travers des effets d'étiquetage ou des effets d'attente, d'un type de rapport aux élèves.

% d'élèves ne maîtrisant pas à l'entrée en 6^e les compétences de base / maîtrisant les compétences remarquables

	Profs ZEP	Principaux ZEP	Évaluation nationale*	
			ZEP	Hors ZEP
Ne maîtrisent pas les compétences de base	34,7 % ($\sigma = 18,4$)	22,2 % ($\sigma = 13,3$)	19,6 %	14,6 %
Maîtrisent les compétences remarquables	17 % ($\sigma = 10,8$)	20,1 % ($\sigma = 13,5$)	/	/

Bases profs = 535 / principaux = 628

* Résultats de l'évaluation à la rentrée scolaire 1997/98. Quatre niveaux sont distingués. Le niveau 1 correspond à celui des élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de base. Il s'oppose au niveau 4 qui regroupe les élèves maîtrisant les compétences remarquables.

La part des élèves qui maîtrisent les compétences remarquables en lecture ne permet guère de distinguer les jugements des enseignants de ceux des principaux de collège. En revanche, les élèves ne maîtrisant pas les compétences remarquables seraient sensiblement plus nombreux du point de vue des enseignants que des chefs d'établissement. Les enseignants ont au total une appréciation plus critique sur le niveau en lecture des élèves et elle se cristallise sur la question des élèves présentant des lacunes importantes.

Au regard des résultats de l'évaluation nationale, les enseignants des collèges en ZEP donnent à voir une image sensiblement plus négative du niveau des élèves tandis que les principaux ont une estimation se rapprochant davantage de cette réalité.

% d'élèves ne maîtrisant pas à l'entrée en 6^e les compétences de base / maîtrisant les compétences remarquables selon les enseignants des disciplines de lettres

ne maîtrisent pas les compétences de base	maîtrisent les compétences remarquables
31,3 % ($\sigma = 18,7$)	14,9 % ($\sigma = 10$)

Base profs = 101

En s'intéressant uniquement à l'appréciation faite par les enseignants de lettres, les jugements paraissent un peu plus nuancés, minorant à la fois la part des élèves maîtrisant les compétences remarquables et celle des élèves ne maîtrisant pas les compétences de base. Pour autant, ils ont les estimations les plus négatives au sein des différentes disciplines (identique cependant à celle des enseignants des disciplines technologiques en ce qui concerne la proportion d'élèves ne maîtrisant pas les compétences remarquables).

**% d'élèves qui à l'entrée en 6^e ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture
selon la taille de commune des établissements
(selon les enseignants)**

	0-25 %	26-50 %	> 50 %	Total
< 20 000 hbts	51	44	5	100 %
20 000 - 100 000 hbts	45	44	11	100 %
> 100 000 hbts	36	46	18	100 %
Agglomération parisienne	26	46	28	100 %
Ensemble	40	45	15	100 %

Base profs = 531

Les contextes d'établissement définis à partir de la taille urbaine montrent de fortes disparités quant à l'estimation des proportions d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de base en lecture. Ainsi, les collèges de l'agglomération parisienne seraient près de deux fois plus nombreux qu'en moyenne à compter, à l'entrée en 6^e, plus de la moitié des élèves à ce niveau de compétence. Inversement, dans les villes de moins de 20 000 habitants, un collège sur deux environ estime que cette population n'excède pas le quart des élèves. Plus généralement, la proportion d'élèves de ce type augmente avec le degré d'urbanisation de la commune d'implantation du collège c'est-à-dire, par corrélation, avec la taille des établissements.

ENSEIGNER EN ZEP : L'EXEMPLE D'UNE CLASSE

1. Trois types de classes

Afin de raisonner non plus de façon globale mais à partir d'une classe précise dont l'enseignant est professeur principal ou qu'il juge représentative en termes de niveau scolaire et de difficultés rencontrées par les élèves, il a été demandé à chaque enseignant d'en sélectionner une répondant à ces critères .

Classe représentative choisie

(dont l'enseignant est professeur principal ou qu'il juge représentative en termes de niveau scolaire et de difficultés rencontrées par les élèves)

6 ^e	28 %
5 ^e	26 %
4 ^e	23 %
(dont 2 % enseignement technologique)	
3 ^e	23 %
(dont 2 % enseignement technologique)	

L'effectif moyen d'une classe représentative se situe autour de 23 élèves avec très peu d'écart d'un niveau à un autre. C'est près de deux élèves de moins en moyenne par classe que dans les collèges hors ZEP.

Collège ZEP : Nombre moyen d'élèves / classe : 23 (Écart-type 3,6)
Collège hors ZEP : Nombre moyen d'élèves / classe : 24,8 (Écart-type 3,9)

Le niveau scolaire des élèves a également été approché à partir d'une échelle à 5 positions où l'enseignant devait répartir l'ensemble des élèves de sa classe. Sur cette base, il apparaît que 42 % des élèves ont un niveau inférieur à la moyenne dont un cinquième un niveau très faible, qu'un tiers environ ont un niveau moyen et un quart un niveau plutôt meilleur que le moyenne des élèves.

Répartition des élèves de la classe sur une échelle de niveau scolaire

	Sur 100 élèves d'une classe	Écart-type
Niveau 1 (très faible)	20 %	17
Niveau 2	22 %	17,5
Niveau 3	32 %	17,4
Niveau 4	16 %	13,9
Niveau 5 (très élevé)	10 %	10,9

Base profs = 704

Les différences selon les disciplines enseignées ou le niveau scolaire pris en compte sont faibles, peu marquées également selon la taille urbaine des agglomérations, ce qui laisse à penser qu'elles se situeraient davantage à l'intérieur des différentes catégories d'enseignants qui portent des appréciations individuelles très variables sur le niveau des élèves.

Partant de ce premier indice d'appréciation du niveau scolaire des élèves, trois types de classes ont été définies selon la proportion d'élèves de niveau faible ou élevé¹. Globalement, les classes bonnes, moyennes et faibles représenteraient chacune un tiers environ de l'ensemble des classes des collèges.

Trois types de classes

Bonne classe	35 %
Classe moyenne	33 %
Classe faible	32 %

En conformité avec ce qui a été observé plus haut, les classes faibles sont plus répandues en milieu urbain et les bonnes classes en milieu rural : 40 % de classes de niveau faible dans les collèges des villes > 100 000 hbts (hors agglomération parisienne), 43 % de bonnes classes dans les collèges des villes de 20 000 - 100 000 hbts.

Les appréciations diffèrent également selon les disciplines enseignées avec notamment 41 % de bonnes classes du point de vue des enseignants des disciplines d'EPS et 48 % selon les professeurs des disciplines de musique ou arts plastiques.

Mais plus qu'un classement synthétique, c'est la composition des types de classes selon la répartition des élèves dans les différents niveaux qui permet de préciser leurs caractéristiques respectives.

Répartition des élèves par niveau scolaire dans les classes bonnes, moyennes et faibles (En % d'élèves des classes représentatives)

Niveau scolaire	Bonne classe		Classe moyenne		Classe faible	
	ZEP	hors ZEP	ZEP	hors ZEP	ZEP	hors ZEP
Faible	27	14	36	24	66	48
Moyen	30	44	41	56	24	42
Élevé	43	42	23	20	10	10
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Bases profs ZEP = 704 / profs hors ZEP = 428

La proportion d'élèves de faible niveau scolaire fait plus que doubler en passant d'une bonne classe à une mauvaise classe de collège en ZEP dont deux élèves sur trois se situent à ce niveau. C'est l'inverse en ce qui concerne les élèves de niveau élevé qui représentent plus de 4 élèves sur 10 dans une bonne classe mais un sur dix seulement dans une classe faible.

Par comparaison avec la composition des mêmes types de classes des collèges hors ZEP, les différences dans la répartition par niveau des élèves reposent non sur la proportion d'élèves de niveau élevé mais sur celles de niveaux faible et moyen. Une classe de ZEP apparaît ainsi plus lourde sur le plan pédagogique par le nombre toujours plus important d'élèves de niveau faible y compris dans une bonne classe où ils représentent plus du quart des effectifs.

¹ La méthode de construction des types de classe a été la suivante : après regroupement des niveaux 1 et 2 (faibles) et des niveaux 4 et 5 (élevés), on a pris en compte des valeurs supérieures et inférieures à la moyenne sur l'échelle de répartition des élèves de faible niveau scolaire (plus ou moins 42 % de l'effectif de la classe) et de niveau scolaire élevé (plus ou moins 26 % de l'effectif de la classe) puis croisé ces valeurs avec d'un côté les "bonnes classes" (moins de 42 %, 26 % et plus), de l'autre les "mauvaises classes" (42 % et plus, moins de 26 %) et, au niveau intermédiaire, les "classes moyennes" qui mêlent des proportions d'élèves de niveau scolaire faible et élevé supérieures et inférieures à la moyenne.

2. Les attitudes des élèves en classe

Les attitudes des élèves en classe et, plus précisément, la façon dont ils se comportent face aux savoirs enseignés a été définie à partir de quatre propositions. Elles montrent qu'en établissement ZEP comme ailleurs en collège, la plupart des élèves s'intéressent en premier lieu au contenu de la discipline enseignée.

Quatre types d'attitudes des élèves selon le type de classe
(en % d'élèves des classes représentatives)

	Bonne classe	Classe moyenne	Classe faible	Ens. ZEP	Ens. hors ZEP
Travaillent pour passer dans la classe supérieure et réussir aux examens sans s'intéresser vraiment à ma discipline	21	20	17	19 ($\sigma = 22$)	25
S'intéressent à ma discipline et à ses objectifs intellectuels et formateurs	48	46	37	44 ($\sigma = 27.5$)	51
Demeurent passifs et ne s'intéressent pas à mes cours	20	23	29	24 ($\sigma = 18.6$)	18
Ne sont pas motivés et perturbent la classe	11	11	17	13 ($\sigma = 14.1$)	6
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Base profs = 693

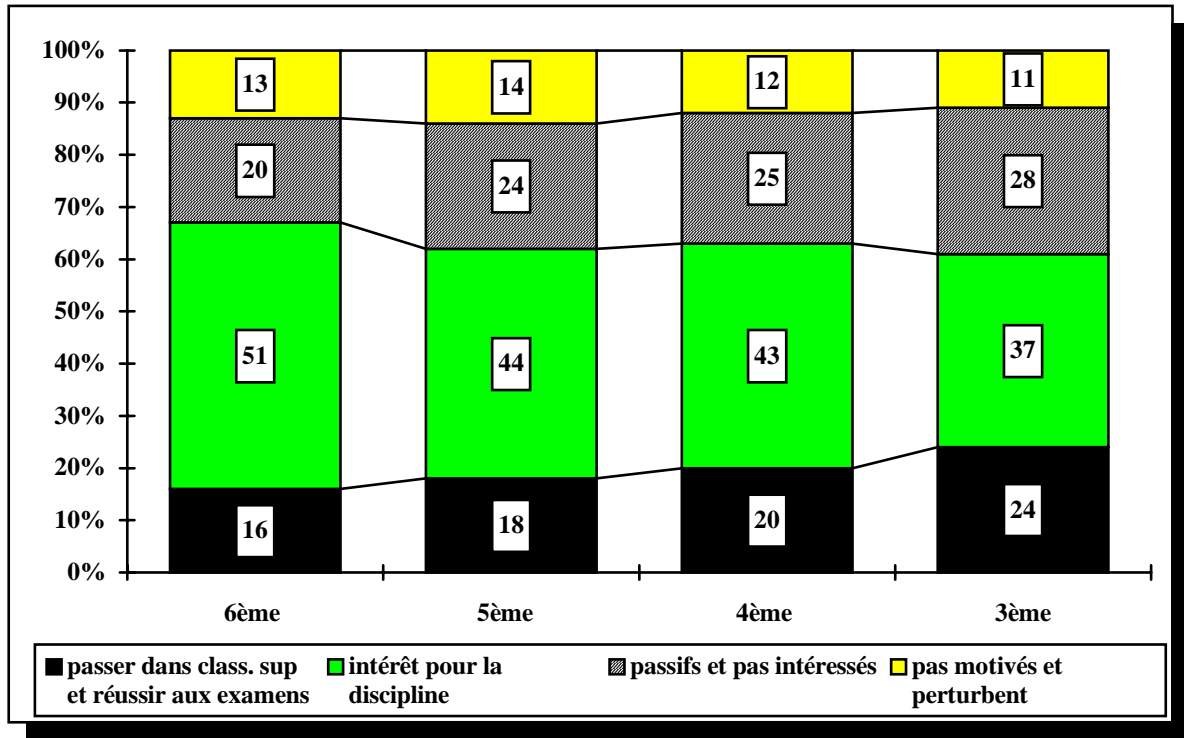
Certes, la part des élèves perturbateurs et peu ou pas motivés par l'enseignement dispensé double en passant d'un collège ZEP hors ZEP mais sans prendre les proportions alarmistes trop souvent invoquées à défaut d'être évaluées.

Cependant, l'indiscipline n'est pas la seule manière d'exprimer une certaine distance aux contenus d'enseignement car la passivité et le manque d'intérêt témoignent, sous une forme moins remarquable, de la faible implication d'un quart environ des élèves des collèges en ZEP. Dans une classe de faible niveau, 46 % des élèves contre 31 % dans une bonne classe affichent l'une ou l'autre de ces deux attitudes de distance ou de désintérêt à l'égard de l'enseignement dispensé. En collège hors ZEP, les proportions sont respectivement de 34 % et 17 %.

Du côté des attitudes plus intéressées, dans un sens stratégique ou cognitif, les différences entre types de classes reposent moins sur le comportement dans une visée de réussite aux examens (plus particulièrement le fait des classes de 3^e préparant le Brevet ou le passage en seconde) que sur l'intérêt pour la discipline enseignée.

Au regard des classes hors ZEP, le niveau d'intérêt des élèves pour la discipline et ses objectifs intellectuels et formateurs est moindre dans les bonnes classes en ZEP (48 % contre 59 % des élèves en collège hors ZEP) mais il se réduit en passant au niveau d'une classe faible (37 % contre 41 % des élèves hors ZEP).

Quatre types d'attitudes des élèves selon le niveau de la classe
(en % d'élèves des classes représentatives)



Bases profs = 693

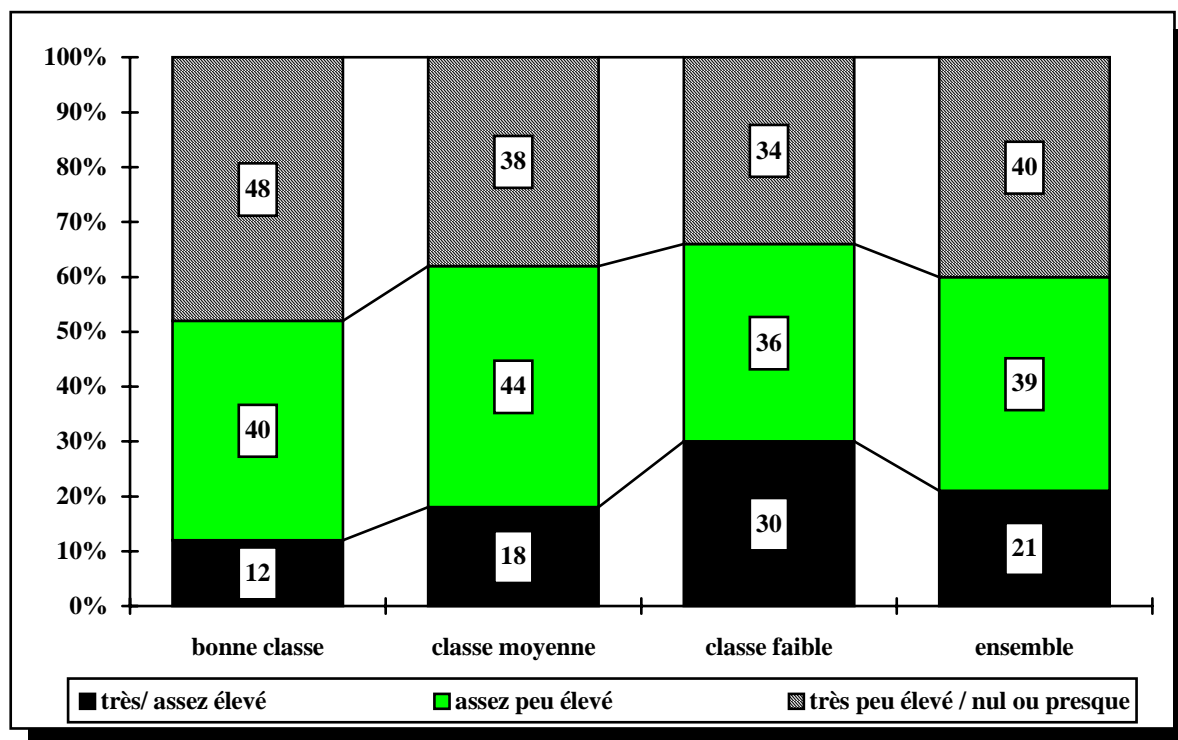
Le niveau de la classe suivie conditionne les attitudes des élèves du moins la perception que les enseignants en ont selon un schéma où l'intérêt pour la discipline diminue au fil de la scolarité laissant place, pour une part croissante, à une visée d'obtention d'examen ou de passage dans la classe supérieure et, pour une autre part, à des comportements non pas perturbateurs mais passifs et désintéressés. Les attitudes prêtées aux élèves étant différentes, les manières de faire la classe aussi.

3. Les problèmes d'absentéisme et d'indiscipline des élèves

3. 1. Les problèmes d'absentéisme

Dans un cinquième des classes des collèges en ZEP, le nombre des élèves souvent absent est élevé (très ou assez élevé). Ce phénomène apparaît sensiblement moins répandu dans les petites villes (< 20 000 hbts) où 13 % des enseignants font état d'un absentéisme élevé, que dans les grandes villes (> 100 000 hbts) où 27 % des enseignants mentionnent ce type de problème. Dans l'agglomération Parisienne, il se situe à un niveau proche de la moyenne (16 %).

Nombre d'élèves souvent absents selon le type de classe



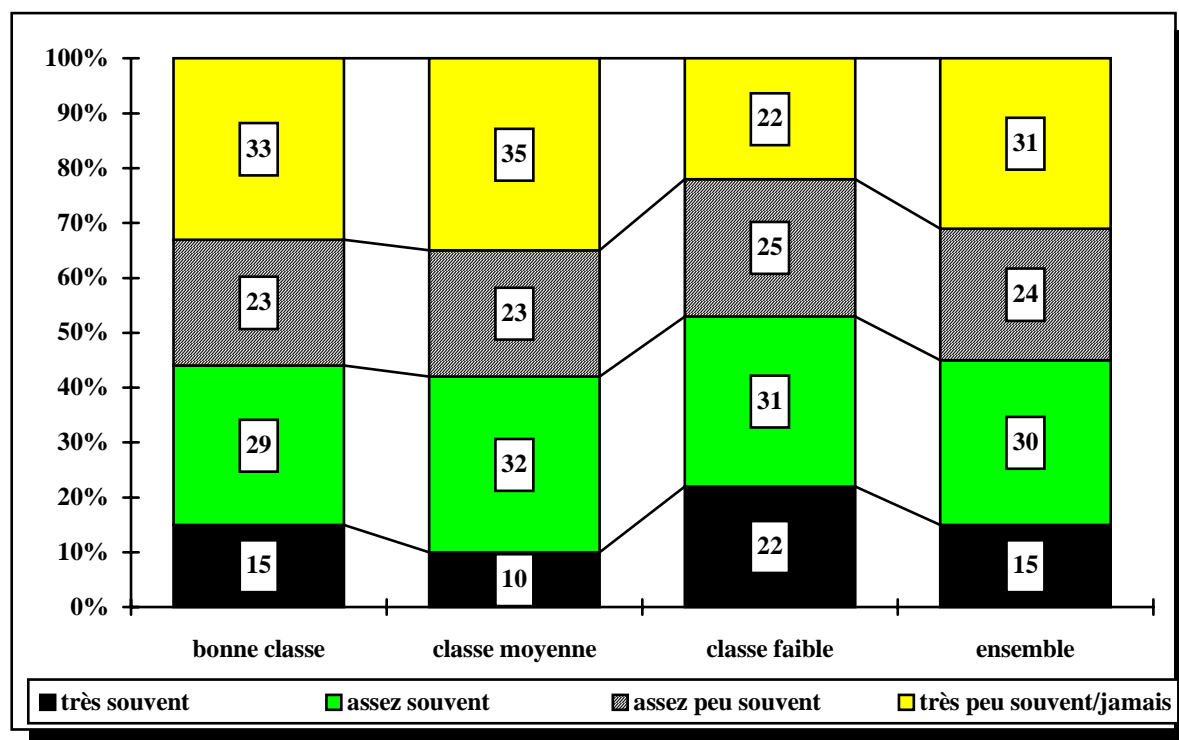
Base profs = 703

Les différences ne relèvent pas seulement de contextes d'établissement mais sont spécifiques à des types de classes définies selon le niveau scolaire et le comportement des élèves. Plus précisément, le nombre des élèves souvent absents augmente régulièrement en passant d'une bonne classe à une classe faible où près d'un tiers de ces dernières connaît un absentéisme élevé des élèves.

3. 2. Les problèmes de discipline

Le comportement indiscipliné des élèves n'est pas moins corrélé au type de classe mais selon une distinction entre d'un côté, les classes bonnes ou moyennes et, de l'autre, les classes faibles. Si 40 % environ des premières connaissent des problèmes de discipline fréquents, cela concerne plus de la moitié des secondes.

Fréquence des problèmes de discipline selon le type de classe



Base profs = 702

Par ailleurs, la fréquence des problèmes de discipline évolue en rapport avec la discipline enseignée, se traduisant notamment par une très forte indisciplinisme dans des enseignements de musique et arts plastiques (ou 59 % des enseignants déclarent rencontrer très souvent ou assez souvent des problèmes de discipline) et surtout d'EPS (74 %). Dans cette discipline, la fréquence des problèmes est presque deux fois plus élevée qu'en histoire-géographie (38 %) ou dans les disciplines de lettres (41 %) et de langues vivantes (41 %).

4. Quels progrès des élèves ?

4. 1. L'évaluation des progrès des élèves

Face à l'hétérogénéité des élèves et des classes, les trois quarts des enseignants estiment ne pas être en mesure de faire progresser tous les élèves indépendamment de leur niveau. Cette difficulté pédagogique est partagée par un peu plus de 6 enseignants sur 10 dans les collèges hors ZEP.

Sentiment de pouvoir aider tous les élèves à progresser quel que soit leur niveau en collège ZEP et hors ZEP

	Bonne classe	Classe moyenne	Classe faible	Ens. ZEP	Ens. hors ZEP
Oui	26	24	20	24	37
Non	72	75	78	75	62
Nsp	2	1	2	1	1
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Bases profs = 693 / profs hors ZEP = 398

Ce qui frappe par ailleurs, c'est le peu de différences dans les opinions des enseignants selon le type de classe où ils enseignent. Ce n'est donc pas tant en termes de niveau scolaire des élèves *stricto sensu* que de disparités entre élèves à l'intérieur d'une même classe qu'il conviendrait d'appréhender la question de la capacité de l'enseignant à les faire collectivement progresser.

D'ailleurs, les pourcentages d'enseignants estimant d'un côté pouvoir suffisamment s'occuper des élèves en difficulté scolaire et, de l'autre, freiner la progression de ceux qui seraient les plus avancés ne varient guère des collèges en ZEP aux établissements hors ZEP.

Opinion des enseignants sur le fait de pouvoir suffisamment (très et plutôt) s'occuper des élèves en difficulté et sur le frein (beaucoup et un peu) par cette attitude sur les élèves les plus en avance

	Sentiment de pouvoir suffisamment (très + plutôt) s'occuper des élèves en difficulté scolaire	Sentiment que les élèves les plus avancés sont freinés (beaucoup, un peu) dans leur progression
Bonne classe	25 %	64 %
Classe moyenne	24 %	70 %
Mauvaise classe	26 %	75 %
Ensemble ZEP	25 %	69 %
Ensemble hors ZEP	25 %	61 %

Ainsi, le type de classe ne modifie pas le jugement des enseignants sur l'aide apportée aux élèves en difficulté et n'a qu'un effet minime sur le sentiment selon lequel les élèves les plus avancés seraient freinés dans leur progression. Plus encore, la tension pédagogique résultant de la double contrainte qui consisterait à ne pouvoir aider les élèves les plus faibles tout en pénalisant les meilleurs et, du même coup, l'ensemble de la classe, ne semble pas spécifique à l'enseignement en ZEP.

De façon synthétique, quatre types de situations, correspondant à quatre groupes d'enseignants, peuvent être identifiées.

**Quatre types de situations pédagogiques
Sentiment de pouvoir suffisamment s'occuper des élèves en difficulté scolaire**

Sentiment que les élèves les plus avancés sont freinés dans leur progression	Très / plutôt suffisamment	Plutôt / très insuffisamment
Beaucoup / un peu	15 %	55 %
Très peu / pas du tout	10 %	20 %

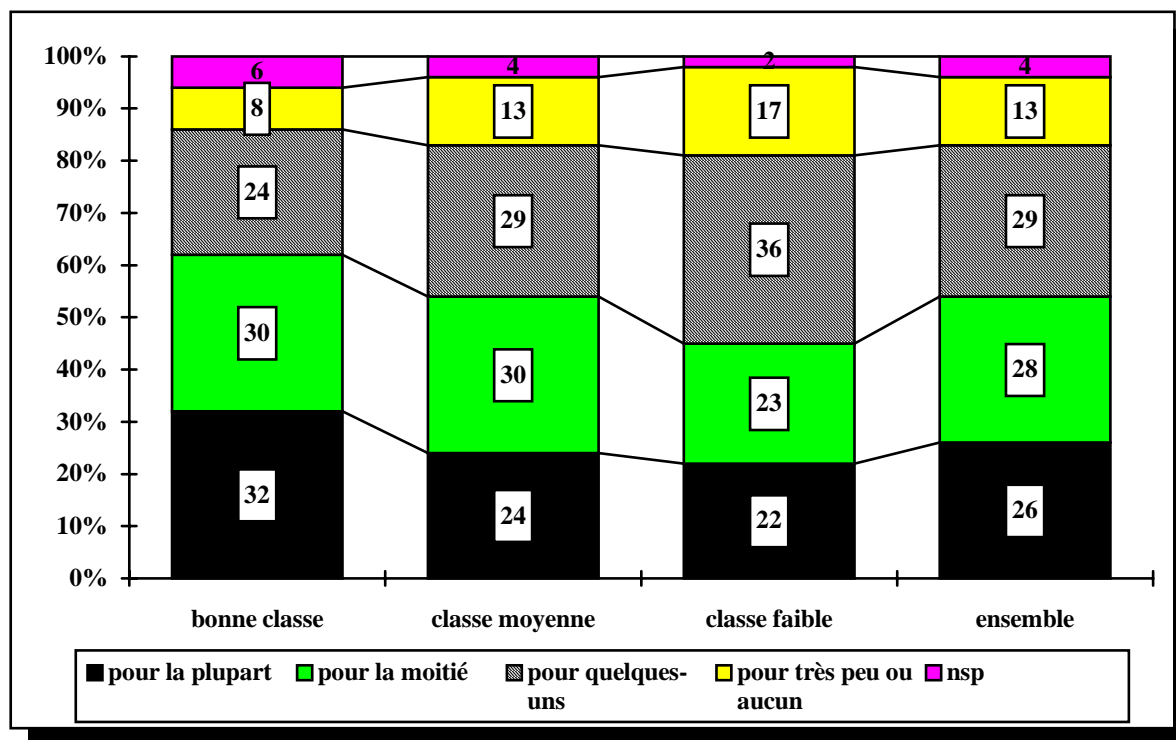
Base profs = 695 (hors nsp)

Pour plus d'un enseignant de collège en ZEP sur deux, l'exercice du métier comporte l'épreuve d'une double difficulté pédagogique vis-à-vis des élèves de faible niveau et de niveau élevé, en ne pouvant aider les premiers comme ils le souhaiteraient tout en pénalisant l'aptitude à progresser des seconds.

Seuls 10 % des enseignants expriment le sentiment inverse tandis que le tiers restant a le sentiment d'échouer vis-à-vis de l'une ou l'autre des catégories d'élèves.

De ce processus, il résulte une inégalité de situations dans la perception des progrès des élèves au cours d'une année scolaire. En effet, un peu plus de la moitié des enseignants estiment que la plupart ou la moitié au moins des élèves de la classe représentative ont amélioré leurs performances mais 42 % jugent à l'inverse que ces progrès n'ont concerné que quelques élèves voire très peu d'entre eux.

L'amélioration des performances des élèves selon le type de classe



Base profs = 704

Le type de classe pris en compte pour apprécier les performances des élèves sur une année a une incidence forte sur les résultats perçus puisque un tiers environ des enseignants des bonnes classes, 42 % dans les classes de niveau moyen mais 53 % dans les classes faibles estiment que moins de la moitié des élèves ont amélioré leurs performances.

D'une discipline à l'autre, les évaluations diffèrent sensiblement. Elles opposent l'optimisme des enseignants des disciplines technologiques dont les deux tiers estiment que la moitié ou plus des élèves ont progressé aux enseignants de disciplines scientifiques dont 43 % seulement partagent cette opinion. Entre ces deux pôles d'opinions, prennent place les différentes catégories d'enseignants définies selon leur discipline.

Performances améliorées pour la plupart ou la moitié des élèves selon la discipline

Technologie	67 %
Lettres	59 %
Langues vivantes	55 %
Histoire-Géographie	52 %
Scientifiques	43 %

4. 2. Le caractère ambitieux du programme

L'appréciation des progrès des élèves pose implicitement la question de la norme à l'aune de laquelle ils sont mesurés. Le programme est l'un des éléments permettant d'évaluer l'écart entre ce qui est acquis et ce qui est requis. En collège ZEP, il conduit effectivement à souligner son niveau trop ambitieux au regard des possibilités intellectuelles des élèves.

Jugement des enseignants sur le caractère trop ambitieux des programmes selon le type de classe

	<i>Les programmes sont trop ambitieux...</i>	
	Au regard des possibilités intellectuelles des élèves	Au regard de l'objectif de poursuite d'études longues
Bonne classe	45 %	16 %
Classe moyenne	55 %	16 %
Classe faible	68 %	22 %
Ensemble profs ZEP	56 %	18 %
Principaux ZEP	55 %	27 %
Ensemble profs hors ZEP	38 %	12 %

Bases profs = 696 / profs hors ZEP = 426

Ce point de vue est partagé par plus de la moitié des enseignants et des principaux et dans des proportions bien supérieures à ce qui est observé dans les collèges hors ZEP. Plus la classe est jugée scolairement faible, plus le décalage entre le programme et ce que les élèves sont ou seraient en mesure d'apprendre est important. En revanche, moins d'un cinquième des enseignants jugent le programme trop ambitieux au regard de l'objectif de poursuite d'études longues ce qui pourrait laisser à penser que le problème porte moins sur le contenu en soi du programme que sur son caractère inadapté aux publics scolarisés dans les classes en ZEP.

Cependant, si un enseignant sur deux dans les disciplines scientifiques critique l'ambition du programme au regard des possibilités intellectuelles des élèves, ils sont plus de deux sur trois dans les langues vivantes et en technologie.

% d'enseignants estimant les programmes trop ambitieux au regard des possibilités intellectuelles des élèves selon la discipline

Langues vivantes	68 %
Technologie	65 %
Histoire-Géographie	62 %
Lettres	57 %
Scientifiques	50 %

S'agissant des raisons pour lesquelles les élèves éprouvent des difficultés dans leurs apprentissages, les enseignants semblent estimer qu'elles dépendent moins des aptitudes individuelles qu'elles ne découlent de contextes sociaux, familiaux, culturels qui les handicapent.

Les deux difficultés majeures rencontrées avec les élèves selon le type de classe
(Plusieurs réponses possibles – Total > 100 %)

	Bonne classe	Classe moyenne	Classe faible	Ensemble
Les lacunes culturelles des élèves	37	35	32	35
Leur manque de motivation	20	30	27	26
Leurs difficultés sociales et familiales	51	55	56	54
Leur insuffisante maîtrise de la langue	35	40	46	40
L'hétérogénéité du groupe-classe	33	24	17	25
L'absence de calme ou de discipline dans la classe	19	11	15	15
Autre	4	3	4	4

Base profs = 703

Ainsi, la difficulté de maîtrise de la langue, qui peut s'entendre aussi bien sur le plan de l'oral que de l'écrit, témoigne avant tout de la prégnance des conditions de vie des élèves et des effets de leur origine culturelle ou ethnique sur leurs performances scolaires. Dans un classe faible, cette dimension joue un rôle de premier plan mais plus encore dans les disciplines de lettres (52 %) et d'histoire-géographie (64 %). Les lacunes culturelles invoquées par 49 % des enseignants de lettres participent de ce même registre de facteurs explicatifs. En revanche, le manque de motivation qu'un tiers des enseignants des disciplines scientifiques attribuent aux élèves privilégie davantage la responsabilisation individuelle de l'apprenant.

LES PROBLEMES SOCIAUX ET DE VIOLENCE DES ELEVES

1. Les difficultés de vie quotidienne rencontrées par les élèves

La question des contextes d'établissement et des rapports qu'il entretient avec son environnement peut se décliner sous l'angle des liens entre la vie quotidienne des élèves et leur vie scolaire. C'est le sens de la question posée aux enseignants et principaux sollicités pour évaluer la part des élèves dont les difficultés graves vécues à l'extérieur influent, selon eux, sur leur scolarité.

% d'élèves qui rencontrent de graves difficultés dans leur vie quotidienne les empêchant de travailler normalement à l'école selon la taille de commune

	Profs ZEP	Principaux ZEP
< 20 000 habts	20,9 %	18,8 %
20 000 - 100 000 habts	22,4 %	22,6 %
> 100 000 habts	27,4 %	30,5 %
Agglomération parisienne	26,5 %	29,4 %
Ensemble	24,9 % ($\sigma = 18,6$)	26,3 % ($\sigma = 18,1$)

Bases profs = 545 / principaux = 640

Enseignants et principaux des collèges en ZEP s'accordent pour estimer qu'un élève sur quatre environ connaît des difficultés graves dans sa vie quotidienne qui compromettent sa scolarité. Les proportions apparaissent plus homogènes dans les jugements des enseignants que dans ceux des principaux mais elles sont l'une et l'autre plus importantes en passant des collèges des petites communes ou milieu rural aux grandes villes.

De même, le type de classe définie selon le niveau scolaire des élèves et leur comportement fait varier cette proportion de 21,7 % des élèves ($\sigma = 17,2$) dans une bonne classe à 28,5 % ($\sigma = 20,2$) dans une classe faible.

Pour les enseignants comme pour les principaux, les difficultés de vie quotidienne rencontrées par les élèves relèvent principalement de problèmes familiaux marqués notamment par les phénomènes de dissociation familiale et de monoparentalité.

Les difficultés de la vie quotidienne qui ont le plus d'effets sur la scolarité des élèves (Plusieurs réponses possibles – Total > 100 %)

	Profs ZEP	Principaux ZEP
Ils ne peuvent travailler correctement à la maison	12	12
La famille ne peut pas les aider	14	15
Problèmes familiaux (familles désunies)	70	80
Problèmes de " bande ", de violence	7	6
Absence d'intérêt des familles pour l'école	24	/
Chômage, difficultés économiques	46	67
Culture différente (langue)	10	13
Autres	20	18

Bases profs = 700 / principaux = 648

Outre l'influence sociale et culturelle exercée sur l'enfant, la famille apparaît également comme une cause de difficulté majeure pour l'élève en ce qu'elle ne peut l'aider dans sa scolarité ou s'en désintéresse. Plusieurs enseignants ont fait état spontanément d'une " démission " des parents tant

sur le plan de la scolarité que de l'éducation de l'enfant. Mythe ou réalité¹, ce phénomène souligne la grande distance séparant les familles de l'école.

À noter que quelques enseignants ont mentionné les problèmes induits par les placements en foyer ou famille d'accueil (" autres réponses ").

Le chômage, les difficultés économiques interviennent dans ce processus ainsi que les problèmes de langue ou de culture d'élèves et de familles issus de l'immigration. Par ailleurs, nombre d'enseignants ont évoqué les problèmes d'alcoolisme des parents, de consommation de drogue chez les enfants ou d'écoute excessive de la télévision. L'image de quartiers dégradés, à forte concentration de population à problèmes, est une donnée plus spécifique au milieu urbain. En secteur rural, ce sont les problèmes de transports et de durée de trajets qui sont plus particulièrement soulignés.

2. Les enseignants et les problèmes de violence en collège

L'une des dimensions souvent sinon systématiquement associée dans les représentations courantes aux ZEP porte sur le phénomène de la violence. La perception qui en est donnée par les enseignants montre, sans négliger l'importance de ce problème et ses effets, qu'il nécessite pour le moins nuances et précisions.

Fréquence des problèmes de violence dans l'établissement selon la taille de commune

	Très souvent	Assez souvent	Assez peu souvent	Très peu souvent/ jamais	Total
< 20 000 habts	9	31	29	31	100 %
20 000 - 100 000 habts	11	53	22	14	100 %
> 100 000 habts	18	46	24	12	100 %
Agglomération parisienne	35	41	17	7	100 %
Ensemble	17	44	24	15	100 %

Base profs = 707

Il convient dans un premier temps de souligner le caractère très urbain et très particulier à l'agglomération parisienne des problèmes de violence dans les établissements scolaires. Depuis le début de l'année scolaire (rappelons que l'enquête s'est déroulée au mois de Février), les trois quarts des enseignants des collèges de l'agglomération parisienne, les deux tiers dans les villes de plus de 100 000 habitants et 40 % dans les villes de moins de 20 000 habitants estiment avoir souvent ou assez souvent connu des problèmes de violence.

Cette dimension est corrélée à la taille des établissements. En effet, la fréquence des problèmes de violence augmente progressivement avec la taille des collèges, exception faite de la tranche entre 400 et 499 élèves (rappelons que 25 % des établissements de cette taille sont situés dans des villes de plus de 100 000 habitants alors qu'ils représentent 18 % de l'ensemble des collèges).

¹ Pour une analyse critique du thème de la démission parentale, Cf. B. Lahire, *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1995.

Fréquence (très souvent ou assez souvent) des problèmes de violence selon la taille des établissements (nombre d'élèves)

< 300 élèves	32 %
300 - 399 élèves	51 %
400 - 499 élèves	69 %
500 - 599 élèves	55 %
600 - 699 élèves	58 %
700 - 799 élèves	68 %
800 élèves et +	76 %

Base profs = 700

Toutefois, la taille du collège a des effets pour partie indépendants de leur localisation (les établissements de 800 élèves et plus représentent 32 % des collèges ZEP dans les villes de 20 000 à 100 000 habitants contre 11 % dans l'agglomération Parisienne). En effet, la probabilité pour un établissement d'être confronté à des problèmes de violence s'accroît logiquement avec le nombre d'élèves.

Envisagé sous l'angle des problèmes ayant, depuis le début de l'année scolaire, directement impliqué les enseignants, la fréquence des actes de violence diminue sensiblement mais reste un phénomène plus urbain.

Fréquence des problèmes de violence auxquels les enseignants ont été directement confrontés selon la taille de commune

	Très souvent	Assez souvent	Assez peu souvent	Très peu souvent	Jamais	Total
< 20 000 habts	4	8	16	9	63	100 %
20 -100 000 habts	3	17	17	16	47	100 %
> 100 000 habts	5	20	17	13	45	100 %
Agglomération paris.	7	18	21	11	43	100 %
Ensemble	5	17	17	12	49	100 %

Base profs = 707

Les actes de violence mêlant personnellement les enseignants enquêtés se sont produits avec une fréquence environ trois fois moindre à ce qu'ils constatent pour leur établissement.

Outre les enseignants des grosses agglomérations urbaines, ce sont les jeunes enseignants, les professeurs des disciplines de musique, d'arts plastiques et surtout d'EPS qui apparaissent les plus exposés à la violence des élèves (28 % des premiers, 32 % des seconds et 41 % des troisièmes déclarent rencontrer très souvent ou assez souvent des problèmes de violence).

Ce résultat interroge sur la nature des actes que recouvre le terme éminemment polysémique de la violence. Dans le cas le plus courant, il désigne des violences verbales, insultes, soit envers les enseignants soit des élèves entre eux.

Type d'actes de violence selon la taille des communes
(Plusieurs réponses possibles – Total > 100 %)

	< 20 000	20 000-100 000	> 100 000	Agglo Paris	Ensemble
Bagarres, coups entre élèves	43	34	30	31	33
Agressivité, menaces	8	10	15	22	14
Violences verbales, insultes envers les enseignants	56	67	73	80	70
Violences physiques envers les enseignants	5	14	11	13	11
Dégradation du matériel de l'établissement	1	2	4	2	3
Dégradation des biens personnels	3	4	6		4
Vols	5	2	2	4	3
Violences verbales entre élèves	16	14	12	4	12
Autres	8		8	10	6

Base profs = 361

Pour un tiers des enseignants, la violence peut aussi être synonyme de bagarres entre élèves, un peu plus fréquemment semble-t-il dans les collèges de petites villes ou lorsque les actes de violence impliquant l'enseignant ont un caractère plus fréquent (40 % de ceux qui rencontrent très souvent ou assez souvent des problèmes de violence le citent).

Il apparaît par ailleurs, à la lecture de ces résultats, que les violences impliquant directement les enseignants à travers des menaces, des insultes ou des agressions y compris physiques soient plus spécifiques des collèges de milieu urbain et de l'agglomération parisienne.

Face à ces actes de violence, la majorité des enseignants réagit en cherchant, par les voies du dialogue, à raisonner les élèves. On peut imaginer, au regard des actes décrits, qu'il s'agit dans la plupart des cas de s'interposer dans les disputes ou échanges d'insultes entre élèves et de rétablir le calme quitte à les menacer de sanctions ou à leur imposer des devoirs supplémentaires

Types de réaction des enseignants face à des actes de violence
(Plusieurs réponses possibles)

Raisonner les élèves	56 %
Rechercher la solidarité des collègues	6 %
Alerter la direction de l'établissement (y compris adjoint, CPE)	33 %
Chercher à rencontrer les parents	12 %
Demander l'exclusion temporaire de l'élève	18 %
Demander l'exclusion définitive de l'élève	3 %
Porter plainte	5 %
Par des sanctions, devoirs supplémentaires	17 %
Autres	33 %

Base profs = 361

L'attitude d'apaisement par le dialogue prévaut également dans les situations de bagarres ou coups entre élèves puisque 76 % des enseignants tentent alors de les raisonner. Bien sûr, le personnel de direction de l'établissement et ses collaborateurs (principal, CPE) sont fréquemment sollicités notamment lorsque l'enseignant se trouve lui-même menacé ou agressé.

Ainsi, en cas de violence physique envers les enseignants, 54 % alertent la direction de l'établissement – ce qui peut interroger sur les 46 % qui semblent taire de tels phénomènes –, 32 % des enseignants demandent l'exclusion temporaire et 12 % l'exclusion définitive. Près d'un cinquième des enseignants citent le fait de chercher à rencontrer les parents qui apparaît comme une modalité

relativement peu empruntée comme si la croyance en ses effets et en la possibilité même d'accéder à cette éventualité demeurerait très incertaine.

Plus généralement, une majorité de 62 % des enseignants s'estiment soutenue lorsqu'elle doit faire face à des actes de violence. Les autres enseignants se départagent entre ceux qui se déclarent en mesure de faire face seuls et 19 % qui, au contraire, se déclarent isolés. Ce sentiment est exprimé par un quart des enseignants très souvent ou assez souvent confrontés à des problèmes de violence comme si la fréquence élevée de ces actes en rendait la prise en charge collective plus difficile.

Ces différents problèmes de comportement des élèves (absentéisme, indiscipline ou violence) et les difficultés inhérentes à leur niveau scolaire et à leur rapport au savoir peuvent être appréhendés, de façon synthétique, en posant la question de la différence en termes de difficulté du collège en ZEP comparé aux autres établissements.

Opinion des enseignants des collèges en ZEP sur le caractère difficile / “ comme les autres ” du collège selon la taille de commune

	Collège comme les autres	Collège difficile	Nsp	Total
< 20 000 habts	38	47	15	100 %
20 000 – 100 000 habts	18	71	11	100 %
> 100 000 habts	14	77	9	100 %
Agglomération parisienne	11	88	1	100 %
Ensemble	19	71	10	100 %

Base profs = 707

Le sentiment d'exercer dans un collège difficile -non que les autres ne le soient pas mais celui-ci le serait à un degré différent – caractérise le rapport que la plupart des enseignants de ZEP ont à leur établissement. Cette vision de l'établissement reflète pour une part l'expérience vécue du métier dont la difficulté irait croissante en passant des collèges de petites villes à ceux des grandes agglomérations urbaines, au premier rang desquelles la région parisienne.

Les collèges situés dans les petites villes de moins de 20 000 habitants seraient plus proches dans la réalité ou la perception qui en est restituée par les enseignants des collèges hors ZEP. L'effet taille joue également par accentuation du caractère difficile des plus grands établissements.

Opinion des enseignants des collèges en ZEP sur le caractère difficile / “ comme les autres ” du collège selon la taille du collège

	< 400 élèves	+ de 800 élèves
Collège comme les autres	26 %	11 %
Collège difficile	59 %	79 %

En cohérence avec ce qui a été observé plus haut, les professeurs des établissements de petite taille sont moins enclins à qualifier leur établissement de difficile au moins dans le sens des problèmes de comportement des élèves.

3. Typologie du rapport aux élèves sous l'angle des problèmes d'indiscipline et de violence

Afin de dresser une typologie des établissements et des enseignants dans leur rapport à la violence et à l'indiscipline des élèves, un indice synthétique de gravité de ce phénomène, mesuré à partir de

sa fréquence plus ou moins élevée, a été construit². Il a permis de distinguer quatre groupes dominants définis selon le niveau de difficulté dans les relations enseignants – élèves :

Échelle de fréquence des problèmes de discipline / violence auxquels les enseignants sont confrontés soit dans l'établissement soit directement

Groupe 1 – rapport aux élèves très difficile	12 %
Groupe 2 – rapport aux élèves difficile	29 %
Groupe 3 – rapport aux élèves assez peu difficile.....	40 %
Groupe 4 – rapport aux élèves très peu difficile	19 %

Globalement, 40 % des enseignants connaissent des difficultés, de fréquence et d'intensité variables, dans leurs rapports avec les élèves. Une majorité apparaît donc exercer le métier relativement à l'écart de ces problèmes, dans des conditions pédagogiques qui ne doivent guère différer de celles prévalant dans la plupart des collèges hors ZEP.

De façon plus précise, chaque groupe a été caractérisé par un certain nombre de variables permettant de décrire les contextes d'établissement, les situations d'enseignement et l'identité des professionnels concernés (cf. résultats détaillés en annexe 1/A).

Groupe 1 – Les enseignants dont le rapport aux élèves est très difficile (12 %)

Les enseignants de ce groupe sont plus jeunes qu'en moyenne, en poste depuis peu d'années dans le collège et pour la moitié d'entre eux professeurs de musique, d'arts plastiques ou d'EPS. Un quart des établissements où ils exercent sont situés en agglomération parisienne et 55 % d'entre eux comptent 600 élèves ou plus.

Dans ce type de collège, près d'un tiers des élèves sont considérés comme ayant des difficultés graves les empêchant de travailler normalement à l'école et cette proportion est supérieure à 35 % dans 40 % des collèges. À l'entrée en 6^e, 43 % des élèves en moyenne ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture et la proportion d'élèves concernés excède ce taux dans la moitié des collèges.

Dans une classe représentative de ce type d'établissement, 44 % des élèves ont un niveau faible et un quart des élèves ne sont pas motivés et perturbent la classe. Un quart des enseignants font face à un absentéisme élevé des élèves. Il en résulte une difficulté particulière à faire progresser tous les élèves et le sentiment partagé par trois enseignants sur quatre de n'être pas en mesure d'aider suffisamment les élèves qui rencontrent des difficultés.

Pour les deux tiers des enseignants, les problèmes de violence dans l'établissement sont très fréquents et un tiers des professeurs y ont été très souvent directement confrontés. Or, ici plus qu'ailleurs, l'enseignant se sent isolé face à ce type de difficultés (28 %).

Groupe 2 – Les enseignants dont le rapport aux élèves est difficile (29 %)

Ce groupe est composé pour plus des deux tiers de femmes et il intègre des proportions importantes d'enseignants de lettres et de langues vivantes. Plus de la moitié de ces enseignants ont moins de 40 ans et sont en poste depuis peu dans leur établissement.

Plus de 30 % des élèves sont considérés comme ayant des difficultés graves les empêchant de travailler normalement à l'école et la maîtrise des compétences de base en lecture fait défaut parmi

² La méthode de construction des groupes a consisté à établir un score à partir de trois questions (fréquence des problèmes de discipline dans la classe, fréquence des problèmes de violence dans l'établissement, fréquence des problèmes de violence auxquels l'enseignant a été lui-même confronté) puis, après calcul de la moyenne et de l'écart-type, à prendre en compte la moyenne des scores plus ou moins $\sigma / 2$ puis les positions de part et d'autre de ces valeurs.

des proportions importantes d'élèves (38 % en moyenne). Dans une classe représentative de ce type de collège, 28 % des enseignants jugent le nombre des élèves absents particulièrement élevé et 40 % des élèves ont un comportement en classe qu'ils jugent soit passif et désintéressé soit indiscipliné et perturbateur.

La violence est également présente mais dans des proportions moindres que dans le groupe précédent. Cependant, des actes de cette nature se produisent régulièrement dans près de 90 % des établissements, plus d'un tiers des enseignants y sont souvent impliqués et un cinquième d'entre eux expriment un sentiment d'isolement face à ce type d'épreuve.

Groupe 3 – Les enseignants dont le rapport aux élèves est assez peu difficile (40 %)

Majoritaire, ce groupe réunit des enseignants dont les caractéristiques, comme celles des établissements d'exercice, sont proches des moyennes observées pour l'ensemble des collèges en ZEP.

Plus généralement, leur perception des élèves et des conditions d'enseignement ne semblent guère distinctes des situations décrites ou vécues par la plupart des enseignants en ZEP.

Cela signifie notamment que les problèmes de violence sont présents dans les établissements (souvent pour plus d'un collège sur deux) mais qu'ils concernent rarement l'enseignant lui-même. De même, l'absentéisme n'est-il pas négligeable puisque 18 % des enseignants le jugent élevé et les problèmes d'indiscipline se produisent souvent dans plus d'un tiers des classes représentatives de ce groupe.

Groupe 4 – Les enseignants dont le rapport aux élèves est très peu difficile (19 %)

De ce groupe, le plus masculin et le plus âgé, la moitié des enseignants ont plus de 10 ans d'ancienneté dans leur établissement. Les bivalents y sont représentés de façon sensiblement plus importante. 29 % des collèges comptent moins de 400 élèves et un tiers se situent dans des villes de moins de 20 000 habitants.

La proportion d'élèves connaissant des difficultés graves dans leur vie quotidienne les empêchant de travailler normalement à l'école est plus faible qu'ailleurs (19 %) de même que la proportion d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de base en lecture (30 %). Les élèves sont pour la plupart d'un niveau scolaire moyen et font preuve d'un comportement discipliné. L'absentéisme des élèves est relativement faible et les actes de violences rares.

Il résulte de ces conditions une plus grande capacité à aider les élèves en difficulté et à préserver la progression des éléments les plus avancés.

L'approche typologique des degrés de difficulté dans le rapport aux élèves permet de différencier et de préciser les contextes d'établissement et profils d'enseignants peu ou prou confrontés au problème de l'indiscipline, de la violence mais aussi à la difficulté à intéresser et faire progresser les élèves dans la discipline enseignée. Il ne faudrait pas cependant chercher à isoler l'effet propre de telle ou telle variable sur les phénomènes à expliquer. Ce sont bien plutôt des configurations de facteurs qui construisent des situations singulières et le système des interactions enseignants-élèves.

4. Les chefs d'établissement et les problèmes de violence en collège

Différents actes caractéristiques des phénomènes de violence ou de problèmes sociaux dans les établissements scolaires ont été évalués selon leur fréquence perçue. Ils montrent la prééminence de situations donnant lieu à des bagarres ou coups entre élèves.

Fréquence perçue (très souvent ou assez souvent) des problèmes de violence dans les établissements selon la taille des communes (en %)

	< 20 000	20 000-100 000	> 100 000	Agglomération parisienne	Ensemble
Bagarre entre élèves	32	57	51	73	52
Dégradation matériels	12	20	15	24	17
Vols	21	33	29	43	30
Violence physique vers les personnels	2	1	2	4	2
Agressions causées par des personnes extérieures	4	4	5	7	5
Commerce de drogue	1	1	2	1	2
Racket	7	10	14	23	13
Racisme	18	21	28	35	25

Base principaux = 648

Lire ainsi : 32 % des principaux de collège dans les établissements des villes de moins de 20 000 habitants déclarent connaître très souvent ou assez souvent des bagarres entre élèves dans leur établissement.

À la violence physique s'ajoute parfois une violence verbale, celle du racisme particulièrement répandu en agglomération Parisienne. Plus généralement, l'ensemble des actes inventoriés se produisent avec une fréquence plus élevée dans ce secteur. C'est le cas notamment des vols et pratiques de racket ou des actes de dégradation du matériel. Le commerce de drogue dont, il est vrai, la visibilité et la mesure restent plus difficiles, n'aurait qu'un caractère marginal. Plus aisées à identifier, les agressions physiques ou causées par des personnes extérieures restent un phénomène minoritaire.

Outre leur fréquence actuelle, c'est l'évolution de ces problèmes depuis 5 ans qui a été appréciée auprès des principaux de collèges.

Opinion des principaux des collèges sur l'évolution des problèmes sociaux et de violence dans les établissements selon la taille des communes

	< 20 000	20 000 - 100 000	> 100 000	Agglo Paris	Ensemble
Sans changement	27	16	15	13	17
En récession	10	11	11	19	12
En augmentation	56	69	71	62	66
Nsp	7	4	3	6	5
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Base principaux = 648

Les deux tiers des principaux de collèges en ZEP perçoivent une augmentation des phénomènes de violence dans les établissements scolaire. Les collèges des petites villes (< 20 000 habitants) seraient davantage épargnés. Pour autant, c'est dans les collèges de l'agglomération parisienne que la diminution de ces problèmes apparaît la plus prononcée.

De façon complémentaire aux enseignants, la perception et l'évaluation par les principaux de collèges en ZEP des problèmes de violence dans leurs établissements a fait l'objet d'une analyse typologique². Cependant, les questions n'étant pas identiques, il convient de se garder de toute

² La méthode de construction des groupes a consisté à établir un score à partir des questions relatives à la fréquence des différents problèmes sociaux et de violence dans les établissements puis, après calcul de la moyenne et de l'écart -type, à prendre en compte la moyenne des scores + ou - 1 à 2 fois l'écart-type de la moyenne des scores.

comparaison hâtive avec les réponses des enseignants même si les grandes tendances semblent effectivement confirmées.

.Échelle de fréquence des problèmes sociaux et de violence dans les collèges en ZEP (selon les principaux)

Groupe 1 – Niveau de violence très élevé.....	14 %
Groupe 2 – Niveau de violence assez élevé	35 %
Groupe 3 – Niveau de violence assez faible	33 %
Groupe 4 – Niveau de violence très faible	18 %

Dans un collège sur deux en ZEP, le niveau de violence et la fréquence des problèmes peuvent être jugés élevés. Certaines caractéristiques apparaissent plus systématiquement associées à chacune des catégories d'établissements (cf. résultats détaillés en annexe 1/B).

Groupe 1 – Les collèges où le niveau de violence est très élevé (14 %)

Près des trois quarts de ces établissements sont situés soit dans des villes de plus de 100 000 habitants soit en agglomération Parisienne. Ce phénomène de concentration urbaine tend à minorer la part des petits collèges et à augmenter celle des plus gros. Le milieu d'origine des élèves est lui aussi marqué par une surreprésentation non des classes populaires mais des catégories de sans emploi.

Si les principaux des collèges ont une ancienneté sur poste plutôt supérieure à la moyenne, le taux de rotation des enseignants apparaît quant à lui plus élevé et, dans près d'un quart des établissements, le renouvellement annuel concernerait 30 % au moins des effectifs enseignants.

Le profil des élèves s'apparente à celui décrit par les enseignants ayant un rapport jugé très difficile aux élèves : un tiers environ rencontrent des difficultés graves dans leur vie quotidienne les empêchant de travailler normalement à l'école, plus du quart ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture à l'entrée en 6^e, 42 % des principaux jugent les élèves indisciplinés...

S'agissant des problèmes sociaux et de violence, certains actes sont propres à ce groupe. C'est le cas en particulier de la violence physique envers le personnel, des agressions causées par des personnes extérieures ou du commerce de drogue. D'autres se caractérisent par leur intensité singulièrement élevée : racisme, racket, vols, dégradation du matériel, bagarres entre élèves.

Pour trois principaux sur quatre, cette amplitude des phénomènes s'inscrit dans un contexte de développement des problèmes sociaux et de violence observée depuis 5 années.

Groupe 2 – Les collèges où le niveau de violence est élevé (35 %)

Les contextes et publics scolaires des collèges de ce groupe ressemblent à bien des égards à ceux du premier groupe. Cependant, le taux de rotation des personnels enseignants y est plus faible et les problèmes d'indiscipline ou de violence des élèves moins répandus. Ainsi, deux fois moins de principaux de collège dans ce groupe pour juger les élèves indisciplinés et certains phénomènes tels que le commerce de drogue, les agressions par des personnes extérieures ou violences physiques envers les personnels paraissent très atténués.

Il n'en demeure pas moins que, là aussi, les trois quarts des principaux perçoivent une augmentation des problèmes sociaux et de violence et que les bagarres entre élèves, vols, manifestations de racisme restent fréquents.

Groupe 3 – Les collèges où le niveau de violence est assez faible (35 %)

Ces collèges se répartissent pour moitié dans les villes de plus de 100 00 habitants et en agglomération parisienne de sorte que les établissements de petite taille y sont un peu plus fortement

représentés (les deux tiers ayant moins de 600 élèves). Dans ce groupe, un cinquième des établissements accueillent des élèves de niveau faible (proportion la plus faible) et 13 % indiquent un comportement indiscipliné des élèves.

Parmi les problèmes sociaux et de violence ayant une importance significative, il faut signaler les bagarres entre élèves et les vols. Les autres phénomènes revêtent une ampleur beaucoup plus restreinte même si, là encore, une majorité de 63 % des principaux de collèges jugent les différents problèmes sociaux et de violence en augmentation depuis les cinq dernières années.

Groupe 4 – Les collèges où le niveau de violence est très faible (18 %)

Ce groupe est le pendant de celui où les problèmes sociaux et de violence sont très élevés. Près de 40 % de ces établissements appartiennent à des villes de moins de 20 000 habitants et 46 % comptent 400 élèves au plus. La rotation du personnel enseignant y est sensiblement plus faible que dans les autres établissements et ces collèges ont, entre autres caractéristiques, celle d'être dirigés à 78 % par des hommes (contre 66 % dans les collèges où le niveau de violence est très élevé).

La population des élèves se distingue moins par le niveau des élèves ou par la proportion de ceux qui connaissent des difficultés graves dans leur vie quotidienne les empêchant de travailler normalement à l'école, que par leur comportement plus discipliné (8 % des principaux jugent les élèves indisciplinés) et la rareté voire l'inexistence des actes de violence. Le plus fréquent d'entre eux consiste en des bagarres entre élèves, qui se produiraient souvent dans 6 % des collèges. Dans un quart de ces établissements, les problèmes sociaux et de violence iraient, selon les principaux, en diminuant.

Face aux difficultés posées par ces différents actes de violence et problèmes sociaux, les principaux de collèges se tournent en priorité vers les personnels d'éducation et de surveillance. Ces derniers sont les premiers sollicités mais la nature et la gravité des phénomènes mobilisent inégalement les différentes catégories de personnels.

Personnes sollicitées pour faire face aux problèmes sociaux ou de violence dans l'établissement selon le niveau de violence (Plusieurs réponses possibles - Total > 100 %)

	Très élevé	Assez élevé	Assez faible	Très faible	Ensemble
Personnels d'éducation et de surveillance	76	74	71	65	72
Enseignants	52	56	54	48	53
Parents	15	14	13	15	14
Elèves	3	3	3	4	3
Personnels ATOSS	40	37	32	24	33
Autorités académiques et Inspecteurs		2	1	2	1
Police/ gendarmerie	48	33	35	35	36
Travailleurs sociaux	64	58	54	45	55
Associations, CES	22	12	16	11	15
Emplois-Jeunes	5	5	5	8	5
Autres	19	24	28	21	24

Base principaux = 643

En effet, la fréquence des problèmes sociaux et de violence conduit à solliciter davantage les personnels non enseignants et tout particulièrement les personnels ATOSS d'un côté, les travailleurs sociaux de l'autre. Les interventions de la police/gendarmerie deviennent sensiblement plus fréquentes dès lors que les phénomènes atteignent un niveau critique.

En revanche, la participation des parents ou des enseignants ne semble pas évoluer en fonction de la gravité des phénomènes. Leur intensification induit moins une extension de rôles qu'un recours à des professionnels spécialisés.

Pour sept principaux sur dix, ces différents phénomènes laissent place au sentiment d'exercer dans un collège difficile et en ce sens différent des autres.

Opinion des principaux des collèges en ZEP sur le caractère difficile/comme les autres du collège selon la taille de commune

	Collège comme les autres	Collège difficile	Nsp	Total
< 20 000 habts	49	44	7	100 %
20 000- 100 000 habts	25	74	1	100 %
> 100 000 habts	21	77	2	100 %
Agglomération parisienne	15	85		100 %
Ensemble	26	71	3	100 %
Rappel ens. profs	19	71	10	100 %

Base principaux = 648

La perception des principaux ne diffère guère de celle des enseignants (cf. *supra*) mais elle change selon le caractère plus ou moins urbain des secteurs et plus ce dernier est affirmé plus le collège est qualifié de difficile. De ce point de vue, une rupture franche se produit en passant dans les petites villes de moins de 20 000 habitants où la majorité des principaux font de leur collège un établissement comme les autres.

De façon corrélative, les petits collèges en taille sont aussi plus souvent des établissements que les principaux assimilent aux autres alors que les difficultés spécifiques s'imposent davantage dans les grands.

Opinion des principaux des collèges en ZEP sur le caractère difficile / " comme les autres " du collège selon la taille du collège

	< 400 élèves	+ de 800 élèves
Collège comme les autres	37 %	17 %
Collège difficile	59 %	82 %

5. Les fonctions des personnels enseignants et non enseignants

5. 1. Les fonctions des enseignants

La manière dont les enseignants appréhendent leur fonction est un enjeu permanent dans la constitution et la définition de leur identité professionnelle. Elle prend forme, de façon plus ou moins cohérente et acceptée, entre d'un côté, la posture consistant à " faire cours " dans une logique de transmission de savoirs et de connaissances, de l'autre, celle du pédagogue qui se reconnaît une compétence d'éducateur et enfin celle, plus souvent décriée que valorisée, du travailleur social. Sans être nécessairement exclusives, ces grandes fonctions donnent lieu à des agencements variables selon les enseignants mais aussi les contextes dans lesquels ils exercent leur métier. De ce point de vue, la distinction entre établissements en ZEP et hors ZEP apparaît très fortement.

Définitions de la fonction enseignante dans la réalité actuelle du métier en collège ZEP et hors ZEP

<i>Dans la réalité actuelle de mon métier...</i>	Tout à fait vrai	Assez vrai	Assez peu/ pas du tout vrai	Total
Je transmets des savoirs et des connaissances				
Collège ZEP	44	43	13	100 %
Collège hors ZEP	62	34	4	100 %
Je suis un éducateur				
Collège ZEP	60	34	6	100 %
Collège hors ZEP	45	43	12	100 %
Je suis un travailleur social				
Collège ZEP	35	38	27	100 %
Collège hors ZEP	19	35	46	100 %

Bases profs = 710 / profs hors ZEP = 430

Si, dans la réalité pratique de la fonction exercée dans les collèges hors ZEP, la transmission de savoirs et de connaissances définit prioritairement le métier, cette dimension est seconde dans les collèges en ZEP où elle vient après celle d'éducateur. Le travail social associé à l'exercice du métier est également plus présent et contribue à souligner les différences dans les pratiques et les références professionnelles des uns et des autres. Les enseignants d'EPS en ZEP occupent de ce point de vue les positions les plus extrêmes : 71 % d'entre eux se déclarent éducateurs dans la réalité de leur métier et 63 % travailleurs sociaux.

En collège ZEP, la façon dont les enseignants appréhendent leur fonction est très corrélée au type de rapport qu'ils ont avec les élèves : plus ils sont jugés difficiles sous l'angle des problèmes d'indiscipline ou de violence (Cf. typologie chap. II/ 3), plus la fonction revêt une dimension éducative et de travail social.

Définitions de la fonction enseignante dans la réalité actuelle du métier selon le type de rapport aux élèves

<i>Dans la réalité actuelle de mon métier...</i>	Tout à fait vrai	Assez vrai	Assez peu/ pas du tout vrai	Total
Type de rapport aux élèves				
Je transmets des savoirs et des connaissances				
Très difficiles	36	37	26	100 %
Difficiles	39	47	14	100 %
Assez peu difficiles	44	46	10	100 %
Pas difficiles	55	36	9	100 %
Je suis un éducateur				
Très difficiles	79	19	2	100 %
Difficiles	59	34	7	100 %
Assez peu difficiles	55	38	7	100 %
Pas difficiles	58	36	6	100 %
Je suis un travailleur social				
Très difficiles	52	29	19	100 %
Difficiles	40	37	23	100 %
Assez peu difficiles	31	38	31	100 %
Pas difficiles	26	46	28	100 %

Base profs = 708

L'exercice du métier dans les collèges les plus difficiles modifie sensiblement le rapport à la fonction rabattue sur le rôle éducatif voire de travailleur social au détriment de la transmission des savoirs et des connaissances. Dans ces contextes, l'enseignant se trouve pour partie sollicité aux limites voire

au-delà de ses compétences professionnelles³. Lorsque les relations avec les élèves sont jugées peu difficiles, l'activité de travailleur social se trouve reléguée au troisième plan sans être toutefois totalement exclue de la fonction.

Plus généralement, les différents contextes d'établissement et situations pédagogiques portent moins à exclure telle ou telle dimension qu'à les hiérarchiser selon des combinaisons singulières. Cette façon de conjuguer les principales fonctions associées à l'exercice du métier montre, par ailleurs, qu'elles ne bénéficient pas toutes de la même reconnaissance et légitimité professionnelles.

Opinion des enseignants des collèges ZEP et hors ZEP sur le caractère normal ou pas des fonctions d'éducateur et de travailleur social

	Oui	Non	Nsp	Total
Être un éducateur fait partie des fonctions normales du métier				
Collège ZEP	63	34	3	100 %
Collège hors ZEP	77	22	1	100 %
Être un travailleur social fait partie des fonctions normales du métier				
Collège ZEP	29	70	1	100 %
Collège hors ZEP	29	63	7	100 %

Bases profs = 710 / profs hors ZEP = 430

En effet, les enseignants ne prêtent pas le même caractère de normalité à la fonction de travailleur social ou d'éducateur. Cette dernière apparaît davantage acceptée et mieux intégrée et ce, en collège hors ZEP plutôt qu'en établissement ZEP.

Opinion des enseignants sur le caractère normal ou pas des fonctions d'éducateur et de travailleur social selon le niveau de difficulté dans les rapports avec les élèves

	Très difficiles	Pas difficiles
Être un éducateur fait partie des fonctions normales du métier	65 %	76 %
Être un travailleur social fait partie des fonctions normales du métier	26 %	36 %

Lire ainsi : 65 % des enseignants des collèges où les rapports avec les élèves sont jugés très difficiles considèrent qu'être éducateur fait partie des fonctions normales du métier.

De même, peut-on remarquer que les enseignants dont les rapports avec les élèves sont jugés très difficiles sont moins enclins que leurs collègues des collèges où ces rapports ne sont pas difficiles à intégrer les fonctions de travailleur social ou d'éducateur dans la définition du métier.

Est-ce à dire qu'étant plus contraints d'exercer des fonctions dont ils ne pensent pas toujours qu'elles relèvent des attributions " normales " du métier, les enseignants des collèges en ZEP se trouvent plus enclins à les dénier ?

S'agissant de la fonction de travailleur social, celle-ci est écartée des dimensions constitutives du métier par la plupart des enseignants en ZEP et hors ZEP mais elle l'est davantage par ceux-là mêmes qui pensent réellement l'exercer dans les collèges en ZEP. Jouer un rôle d'éducateur et surtout de travailleur social peut donc être source de tensions identitaires plus ou moins vives chez les enseignants.

³ Cf. Bouveau P., Rochex J.-Y., *Les ZEP : entre école et société*, Paris, Hachette, 1997.

Écart entre conception et réalité des fonctions d'éducateur et de travailleur social (1)

<i>Dans la réalité du métier...</i>	Je suis un éducateur (tout à fait/assez vrai)	Je suis un travailleur social (tout à fait/assez vrai)
Fonction normale du métier	64 %	28 %
Pas fonction normale du métier	32 %	47 %

(1) Ont été écartés des bases de calcul les enseignants qui, soit ne se sont pas prononcés (nsp), soit ont déclaré ne pas être éducateur ou travailleur social dans la réalité pratique du métier tout en considérant qu'il s'agit là d'une fonction normale du métier.
bases profs = 677 et 682

En effet, près d'un enseignant sur deux en zone d'éducation prioritaire déclare exercer, dans la réalité quotidienne du métier, un rôle de travailleur social mais sans que cette fonction soit en accord avec sa propre conception du métier. S'agissant de la fonction éducative, un tiers des enseignants se situent dans cette même tension contradictoire. Autrement dit, un certain nombre d'enseignants, dans certains contextes, vivent dans un rapport contraint l'exercice de la fonction plus qu'ils ne la maîtrisent.

Envisagée sous l'angle du rôle de travailleur social, ce sont les professeurs d'histoire-géographie, de langues vivantes, et les jeunes enseignants qui semblent subir avec une intensité accrue, les effets d'imposition de rôle induits par les conditions d'exercice du métier.

Trois groupes d'enseignants définis selon leur rapport à la fonction de travailleur social

Travailleur social / fonction normale (28 %)	Travailleur social / pas fonction normale (47 %)	Pas travailleur social / pas fonction normale (25 %)
Musique - arts (39 %) EPS (39 %)	Histoire - géographie (55 %) Langues vivantes (55 %)	Lettres (35 %)
PEGC (40 %)	< 30 ans (56 %)	

Base profs = 684

Deux autres catégories d'enseignant ont, semble-t-il, un rapport plus ajusté à leur fonction, soit qu'ils considèrent leur mission de travailleur social comme une donnée constitutive du métier (PEGC, professeurs d'EPS, de musique ou d'arts plastiques), soit qu'ils ne s'attribuent pas cette fonction mais ne la considèrent pas non plus comme faisant partie intégrante de leur métier (professeurs de lettres).

Ces résultats montrent, si besoin en était, qu'il n'y a pas de définition absolue de la fonction et de qualités en soi pour l'exercer mais nécessité de privilégier une approche qui met en lien le métier et les contextes, les cycles et les publics enseignés.

5. 2. Le rôle des personnels non enseignants et des élèves

Du point de vue des chefs d'établissement, les enseignants ne sont pas les seuls acteurs ayant quelque responsabilité vis-à-vis des élèves et 93 % des principaux des collèges en ZEP estiment au contraire que les personnels ouvriers et de service jouent un rôle éducatif dans le cadre de leur activité quotidienne dans l'établissement.. Les opinions diffèrent sensiblement si l'on interroge un échantillon national de principaux de collèges, ZEP et non ZEP confondus (panel chefs d'établissement DEP 1992), dont on observe les positions plus restrictives à l'égard de cette conception élargie de la fonction éducative.

Opinion des principaux des collèges en ZEP sur le rôle éducatif des personnels ouvriers et de service

	Collèges ZEP 1998	Collèges ZEP et hors ZEP 1992*
Pas de rôle éducatif	7	28
Rôle éducatif par leur seule présence dans l'établissement	21	9
Rôle éducatif par l'exercice de leur activité professionnelle	47	37
Rôle éducatif par leur participation à des activités éducatives	22	21
Autre	3	5
TOTAL	100 %	100 %

Base principaux = 602 (1998)

(*) Source panel chefs d'établissement 1992

Travailler en ZEP conduirait donc les chefs d'établissement à reconnaître et valoriser le rôle éducatif des personnels ouvriers et de service qu'ils semblent ainsi vouloir associer et mobiliser dans une démarche d'équipe et collective.

Ce rôle éducatif des personnels ouvriers et de service s'exerce principalement par la médiation de leur activité professionnelle qui contribue à forger l'image de l'établissement, de ses personnels et des rapports qu'il convient d'entretenir avec eux. En ce sens, leur seule présence peut suffire à son accomplissement mais ce rôle peut aussi prendre la forme d'une participation directe à des activités éducatives organisées dans l'établissement.

Participation du personnel ouvrier et de service à des activités éducatives selon le niveau de violence dans l'établissement

Très élevé	30 %
Assez élevé.....	25 %
Assez faible.....	23 %
Très faible	17 %

En outre, la contribution active des personnels ouvriers et de service s'intensifie à mesure qu'augmentent les problèmes sociaux et de violence dans l'établissement. Tout se passe donc comme si les difficultés rencontrées à ce niveau appelaient une mobilisation plus large et plus intense des différentes catégories de personnels du collège.

6. L'éducation à la citoyenneté

Le thème de la citoyenneté s'est récemment développé en milieu scolaire et a engendré des dispositifs et actions spécifiques. De fait, 95 % des principaux de collèges déclarent qu'une action ou un projet d'éducation à la citoyenneté a lieu dans leur établissement.

Pour 84 % des principaux de collège, " *c'est par les contenus et les modes d'enseignement qu'on peut le mieux former les élèves à la citoyenneté* ". 12 % estiment au contraire que " *l'on demande à l'école de se charger de problèmes sociaux qu'elle n'est pas en mesure de résoudre* ". Ils sont 20 % dans les collèges où la fréquence des problèmes de violence est très élevée à partager cette opinion.

D'une manière générale, les chefs d'établissement font porter la responsabilité de cette mission sur les enseignants et sont plus enclins, dans les contextes jugés difficiles, à mettre en cause l'exigence qui leur est faite de les résoudre. Cette attitude apparaît en cohérence avec l'opinion des enseignants

car si ces derniers se montrent réservés quant à leur fonction d'éducateur et surtout de travailleur social, ils sont néanmoins 86 % à considérer que " *l'éducation à la citoyenneté fait normalement partie du métier d'enseignant* ".

Dans cette perspective, 60 % des enseignants s'accordent à reconnaître le rôle privilégié des contenus et formes d'enseignement dans la formation des élèves à la citoyenneté. Cependant, la discipline enseignée conditionne l'efficacité qui lui est prêtée a priori.

% d'accord avec la proposition : " *C'est par les contenus d'enseignement qu'on peut le mieux former à la citoyenneté* " selon la discipline

Lettres	74 %
Langues vivantes	56 %
Histoire-géographie	62 %
Scientifiques	56 %
Technologie	45 %
Musique, arts	57 %
EPS	63 %
Bivalents	50 %

Les disciplines scientifiques et technologiques semblent de ce point de vue ne pas jouer le rôle que les professeurs des disciplines de lettres, d'histoire-géographie mais aussi d'EPS s'attribuent spontanément. On peut voir dans ces disparités un effet inhérent aux contenus d'enseignement mais aussi des types de relations différents entretenus avec les élèves.

% d'accord avec les propositions

L'éducation des élèves à la citoyenneté est un thème à la mode mais qui ne signifie pas grand chose	34 %
On demande à l'école de se charger de problèmes sociaux qu'elle n'est pas en mesure de résoudre	81 %
C'est par les contenus et les modes d'enseignement qu'on peut le mieux former à la citoyenneté	60 %

Base profs = 710

Outres ces variations disciplinaires, c'est le thème de l'éducation à la citoyenneté qui est interrogé voire critiqué soit parce qu'il est sujet à des effets de mode soit parce qu'il semble attribuer à l'école la responsabilité de problèmes sociaux qu'elle n'est pas en mesure -ou qu'elle n'a pas pour mission- de résoudre. En d'autres termes, si l'enseignement constitue un puissant support et vecteur d'apprentissage de la citoyenneté, il ne revient pas explicitement aux enseignants de remplir cette mission et de satisfaire à ses objectifs.

LES PRATIQUES COLLECTIVES ET LE ROLE DU CHEF D'ETABLISSEMENT

1. Les pratiques de travail en équipe

La pratique du travail en équipe fait aujourd'hui partie intégrante de l'exercice du métier d'enseignant et elle représente, à travers la mobilisation qu'elle induit, l'une des dimensions essentielles de l'efficacité des établissements¹.

Fréquence du travail collectif (régulièrement ou assez souvent) sur différents objectifs en collège ZEP et hors ZEP

	Collège ZEP	Collège hors ZEP
Préparation de séquences pédagogiques	41 %	24 %
Échanger sur les méthodes pédagogiques	63 %	49 %
Produire des documents d'évaluation	42 %	37 %
Produire des supports de cours, des exercices	39 %	34 %
Harmoniser la correction des contrôles	32 %	27 %
Le suivi des élèves	78 %	59 %
Le travail sur des projets pédagogiques	58 %	42 %

Bases profs = 709 / profs hors ZEP = 430

Quelle que soit la dimension sous laquelle le travail collectif est appréhendé, cette pratique apparaît toujours plus fréquente en établissement ZEP que dans les collèges hors ZEP. Cependant, dans l'un et l'autre cas, les trois types de pratiques les plus répandus sont, par ordre décroissant : le suivi des élèves, échanger sur les méthodes pédagogiques et travailler sur des projets pédagogiques.

Ce qui différencie les collèges ZEP et hors ZEP, c'est l'intensité avec laquelle elles sont pratiquées. Mais toutes ne donnent pas lieu à des écarts importants et outre le suivi des élèves, ce sont les pratiques de travail réunissant les enseignants autour des aspects pédagogiques du métier (préparation de séquences d'enseignement, échanges sur les méthodes et projets) qui dénotent une spécificité des collèges en ZEP.

En situation d'enseignement souvent plus difficile, c'est-à-dire en ZEP, l'enseignant semble donc plus disposé à échanger sur ses pratiques pédagogiques en même temps qu'il peut les enrichir de l'expérience et des réflexions des autres.

Partant de ces différentes dimensions du travail en équipe, un indice synthétique a été construit afin de différencier les collèges ZEP entre eux. Sur cette base, quatre groupes ont été distingués² :

Échelle de fréquence du travail collectif

- Groupe 1** – Fréquence de travail collectif très élevé 17 %
- Groupe 2** – Fréquence de travail collectif assez élevé 30 %
- Groupe 3** – Fréquence de travail collectif assez faible 36 %
- Groupe 4** – Fréquence de travail collectif très faible 17 %

¹ On pourra consulter dans cette perspective l'article de O. Cousin "L'effet établissement. Construction d'une problématique", *Revue française de sociologie*, 34, 3, 1993.

² Les différentes pratiques de travail en équipe ont été totalisées sous la forme d'un score établi sur la base de la fréquence observée des pratiques. Puis 4 groupes ont été définis selon leur position sur une échelle situant chaque collège par rapport à des intervalles correspondant à plus ou moins une à 2 fois la moyenne des scores.

La moyenne relative de la fréquence cumulée des pratiques de travail en équipe partage les établissements en deux ensembles de poids comparables, une moitié des collèges ayant des pratiques de travail collectif d'une périodicité élevée, l'autre pas. Aux extrémités de cette échelle figurent les groupes d'enseignants (17 % chacun) très impliqués ou, inversement, pas du tout impliqués.

Dans le groupe 1, où les différentes dimensions du travail en équipe apparaissent très développées (cf. résultats détaillés en annexe 1/C), les enseignants des disciplines technologiques d'une part, d'EPS d'autre part, y sont plus fortement représentés. C'est l'inverse en ce qui concerne les professeurs de langues vivantes. On observe également une plus grande ancienneté dans l'établissement d'exercice des enseignants de ce groupe.

Les deux tiers des collèges sont situés dans des villes de plus de 100 000 habitants mais ils ne sont pas pour autant des établissements de plus grande taille (57 % comptent moins de 600 élèves).

Comparativement, le groupe 4 où les pratiques de travail en équipe sont très peu fréquentes, réunit davantage d'enseignants de langues vivantes (20 %) et de musique / arts plastiques (14 %). Ils sont arrivés plus récemment dans l'établissement (61 % d'entre eux y exercent depuis 5 ans au plus). L'implication dans différentes dimensions du travail en équipe semble donc en partie conditionnée par l'expérience acquise dans l'établissement et qui favorise le développement d'actions et projets menés à plusieurs.

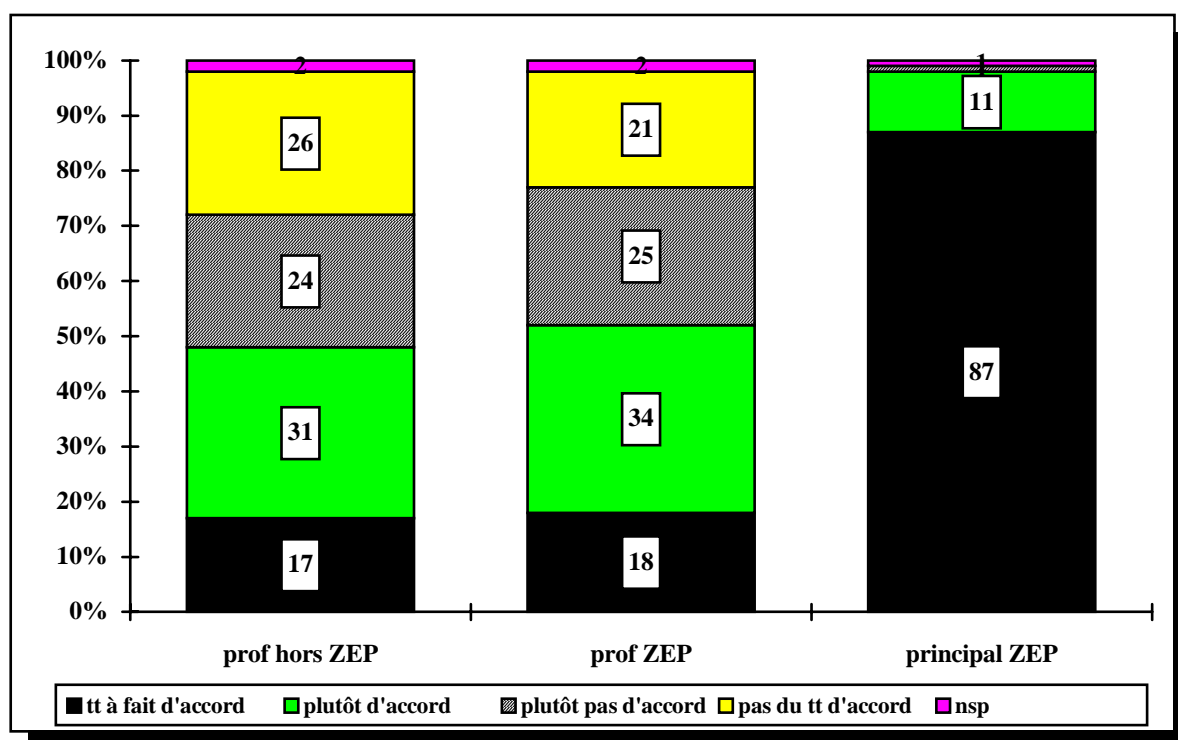
Dans ce groupe, la préparation de séquences pédagogiques n'est jamais pratiquée par environ 7 enseignants sur 10 de même en ce qui concerne la production de supports de cours, d'exercices. Le suivi des élèves est la dimension du travail collectif la plus pratiquée mais à hauteur de 42 % des enseignants seulement (régulièrement ou assez souvent).

Entre ces deux groupes opposés, prennent place deux groupes intermédiaires (2 et 3), réunissant les deux tiers des enseignants, proches par leurs caractéristiques ou celles des enseignants qui les composent, mais différents par la fréquence plus ou moins élevée des pratiques de travail en équipe.

2. Le rôle du chef d'établissement

La notion de projet d'établissement confère au chef d'établissement une responsabilité nouvelle dans la mise en œuvre du travail collectif et la mobilisation des personnels concernés. Ce faisant, se pose la question des limites de son intervention et de ses domaines de compétence notamment sur le plan pédagogique.

Opinion des principaux et enseignants des collèges en ZEP et enseignants des collèges hors ZEP sur la proposition suivante : “ Le rôle du chef d'établissement est de s'impliquer dans le domaine pédagogique et d'animer l'équipe enseignante ”



Bases profs = 709 / profs hors ZEP = 430 / principaux ZEP = 648

Si les principaux de collège font preuve d'unanimité pour considérer que l'implication dans le domaine pédagogique et l'animation de l'équipe enseignante relèvent effectivement de leur fonction, les enseignants accueillent l'idée avec réserve. Il est vrai que la question ainsi posée souffre d'une imprécision en ce qu'elle mêle une dimension d'animation de l'équipe, acceptée semble-t-il de la plupart des enseignants, et une dimension d'intervention dans le domaine pédagogique dont nombre d'enseignants pensent qu'elle ne fait guère partie des prérogatives du chef d'établissement. Enseignants de ZEP et hors ZEP partagent ces mêmes réticences.

Cependant, dans les collèges où la pratique du travail collectif s'avère très développée (17 % des établissements), 29 % des enseignants sont tout à fait d'accord avec le rôle d'animateur d'équipe du chef d'établissement et son intervention dans le domaine pédagogique tandis qu'un tiers environ (35 %) s'y oppose. La pratique du travail en équipe rend les enseignants des collèges en ZEP plus favorables au principe d'une intervention élargie du principal y compris dans le champ des activités relevant plus spécifiquement de la fonction enseignante.

Appréciée à partir de plusieurs dimensions, l'intervention du chef d'établissement apparaît encouragée dans la perspective d'un développement des compétences transversales aux disciplines.

Opinion des principaux et enseignants des collèges en ZEP et des enseignants des collèges hors ZEP sur l'intervention du chef d'établissement dans différents domaines (en % de réponses favorables)

	Enseignants ZEP	Principaux ZEP	Enseignants hors ZEP
Équilibrer la charge de travail des élèves	43 %	67 %	31 %
Harmoniser les exigences et critères d'évaluation	39 %	82 %	39 %
Développer les méthodes de travail des élèves	42 %	77 %	19 %
Développer les compétences transversales aux disciplines	63 %	78 %	37 %
Harmoniser les méthodes pédagogiques	38 %	68 %	31 %

Bases profs = 710 / principaux = 648 / profs hors ZEP = 430

Certes, les enseignants sont moins enclins que les chefs d'établissements eux-mêmes à voir ces derniers intervenir dans des domaines dont ils pensent sans doute qu'ils relèvent en propre de la compétence des pédagogues. Pour autant, les enseignants manifestent en ZEP une disponibilité à l'élargissement des domaines d'intervention des chefs d'établissement plus grande que dans les collèges hors ZEP. On l'observe en particulier en ce qui concerne le développement des compétences transversales aux disciplines et le développement des méthodes de travail des élèves.

Plus disposés à élargir l'intervention du chef d'établissement dans différents domaines de la fonction propre aux enseignants, ces derniers en ZEP montrent aussi qu'ils font du principal ou de ses proches collaborateurs (adjoint, CPE), un interlocuteur privilégié dès lors qu'ils éprouvent le besoin d'être soutenus dans leur activité, besoin exprimé à un moment ou à un autre par la totalité des enseignants.

Le soutien aux enseignants

(“ Avez-vous besoin d'être soutenu dans votre travail d'enseignant et si oui par qui ? ”)

(706 enseignants répondants – Plusieurs réponses possibles – Total > 100 %)

Le chef d'établissement ou collaborateur (adjoint, CPE)	38 %
Les collègues	29 %
Les parents	11 %
Le personnel de santé/ social	8 %
L'IPR de la discipline	7 %
L'inspection académique ou le Rectorat	6 %
Le Ministre, le ministère	6 %
La formation	4 %
Autres	15 %

En outre, le rôle du chef d'établissement prend une importance particulière dans les contextes où les rapports avec les élèves sont jugés très difficiles (sous l'angle des problèmes d'indiscipline et de violence) puisque 59 % des enseignants les sollicitent.

Cependant, le chef d'établissement n'est pas seul et les collègues enseignants ont un rôle également prépondérant mais qui ne change guère selon le niveau de difficulté dans les rapports avec les élèves, baissant simplement de 31 % en cas de rapports jugés très difficiles à 26 % lorsqu'ils ne sont pas difficiles. Autrement dit, lorsque les problèmes se multiplient ou s'aggravent, les enseignants seraient amenés à solliciter l'intervention de professionnels extérieurs à la fonction plus qu'ils ne mobilisent leurs collègues dans l'établissement.

En effet, moins présents dans les collèges, les autres catégories d'interlocuteurs ne peuvent prétendre exercer le rôle reconnu aux enseignants et principaux dans l'exercice quotidien du métier. En revanche, tout laisse à penser qu'ils contribuent de façon plus ponctuelle à soutenir les enseignants notamment en cas de difficulté avec les élèves (ainsi de l'IPR de la discipline deux fois plus sollicité dans les contextes de rapports très difficiles avec les élèves).

3. La question de l'évaluation et de l'orientation des élèves

Compte tenu du niveau scolaire des élèves en ZEP et de leur comportement, la question de l'évaluation des aptitudes et de leur orientation des élèves se pose avec une acuité toute particulière en ce qu'elle offre un horizon de possibles plus restreint et engage à des décisions plus précoces.

Opinion des enseignants et principaux sur la prise en compte des efforts et de la volonté de réussir des élèves

	Désaccord			Accord			Total
	1	2	3	4	5	6	
Prof ZEP	2	5	14	23	28	28	100 %
	21			79			
Principal ZEP	1	4	9	25	30	31	100 %
	14			86			
Prof hors ZEP	1	4	9	18	31	37	100 %
	14			86			

Bases profs = 707 / principaux = 648 / profs hors ZEP = 430

D'une façon générale, les enseignants de ZEP tout comme les principaux, estiment nécessaire et juste de prendre en compte les efforts et la volonté de réussir des élèves pour apprécier leur scolarité et juger de leur orientation. Cette conviction est aussi celle que partagent, de façon semble-t-il plus affirmée, les professeurs des collèges hors ZEP (68 % se positionnent sur les positions 5 et 6 contre 56 % des professeurs en ZEP).

Moins consensuel, l'objectif de poursuite d'études longues pour le plus grand nombre (qui sous-tend en filigrane l'enjeu des " 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat "), distingue nettement les enseignants en ZEP, dont une majorité sont réticents, des enseignants hors ZEP, plus enclins à adhérer à cet objectif. À l'évidence, le niveau scolaire des élèves mais aussi la composition sociale des publics, c'est-à-dire en particulier leur niveau moyen d'aspiration³, oriente les conceptions sinon les pratiques d'orientation plus sélectives des enseignants en ZEP.

Opinion des enseignants sur l'importance de permettre au plus grand nombre de poursuivre des études longues

	Désaccord			Accord			Total
	1	2	3	4	5	6	
Prof ZEP	31	26	25	9	6	3	100 %
	82			18			
Principal ZEP	7	18	25	24	14	12	100 %
	50			50			
Prof hors ZEP	20	16	22	18	10	14	100 %
	58			42			

Bases profs = 706 / principaux = 648 / profs hors ZEP = 430

³ Pour une approche des effets de contexte sur le déroulement des scolarités, les demandes et pratiques d'orientation au collège, cf. Duru-Bellat M., Mingat A., " Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte " fait des différences " ", *Revue française de sociologie*, 29, 1988.

Ainsi, près d'un tiers des professeurs en ZEP sont en total désaccord avec cette proposition contre un cinquième hors ZEP et 10 % seulement se déclarent en accord (positions 5 et 6) contre un quart des enseignants hors ZEP. Plutôt que d'interroger en les autonomisant les principes des uns et des autres, il convient d'apprécier l'effet des contextes et des publics sur la production des opinions en ce domaine. En effet, le niveau scolaire perçu des élèves de l'établissement influe sur les prises de position des enseignants puisque 39 % des enseignants dans les collèges accueillant des élèves de niveau faible (1 et 2) contre 28 % lorsqu'ils sont jugés de bon niveau scolaire (positions 4 et 5) sont en total désaccord avec l'objectif énoncé.

Les opinions les plus tranchées opposent les enseignants dont le rapport aux élèves est qualifié de " très difficile " à ceux qui, à l'inverse, ne le jugent pas " difficile " puisque 47 % des premiers mais 22 % des seconds désapprouvent totalement l'objectif de poursuite d'études longues pour le plus grand nombre. Ce rapport du simple au double témoigne de l'emprise des conditions pédagogiques et des comportements des publics sur les jugements que l'enseignant peut vouloir porter sur les aptitudes des élèves à poursuivre leurs études et par suite, sur leur orientation.

Dans les collèges où les situations d'enseignement atteignent un stade critique, la poursuite d'études longues ne semble plus tenir lieu d'argument pour les élèves ou de finalité à donner aux enseignements, l'enseignant étant alors plus préoccupé à maintenir l'ordre et assurer l'acquisition des savoirs fondamentaux.

LE FONCTIONNEMENT DES ZEP ET LES PERSPECTIVES

1. Le conseil de zone et le partenariat

1. 1. Le partenariat entre établissements

La responsabilité de la Zone d'Éducation Prioritaire est dans près de 60 % des cas le fait d'un chef d'établissement, celui interviewé ou un collègue de la même zone.

Responsable de zone selon la taille de commune

	Vous-même	Autre chef d'établis.	Inspecteur	Il n'y en a pas	Total
< 20 000 habts	36	16	36	12	100 %
20 000 - 100 000 habts	40	17	40	3	100 %
> 100 000 habts	41	19	39	1	100 %
Agglomération parisienne	22	30	47	1	100 %
Ensemble	37	20	40	3	100 %

Base principaux = 621

En moyenne, quatre ZEP sur dix sont pilotées par un inspecteur mais 47 % en agglomération Parisienne. En secteur rural ou dans les petites villes, qui correspondent aussi plus souvent à des ZEP de petite taille, l'absence de responsable concernerait 12 % des zones. Du point de vue des chefs d'établissement interviewés, le responsable de zone a un rôle qui, pour l'essentiel, consiste en un travail de partenariat ou d'animation pédagogique. Lorsque le principal de collège est lui-même le responsable de zone, il s'attribue plus volontiers ce dernier rôle (47 %).

Fonction principale du coordonnateur de zone

Animation pédagogique	38 %
Partenariat	37 %
Gestion	18 %
Nsp	7 %

Au regard de la taille des collèges qui sont un indicateur de la taille de la ZEP, les gros établissements (800 élèves et plus) ont davantage de responsables dont l'action relève de l'animation pédagogique¹. Toutefois, cette dimension est affirmée dans des proportions identiques dans les zones des villes de moins de 20 000 habitants. Il y a plus généralement un découplage entre le facteur taille du collège et taille de la ville de la ZEP.

Nombre de réunions de Conseil de Zone depuis la rentrée scolaire

(Rappel : enquête effectuée en Février 1998)

	Aucune	1	2	3 ou +	Total
< 20 000 habts	45	28	19	8	100 %
20 000 - 100 000 habts	23	40	25	12	100 %
> 100 000 habts	11	37	32	20	100 %
Agglomération parisienne	16	35	26	23	100 %
Ensemble	22	35	27	16	100 %

Base principaux = 644

¹ Précisons que ce résultat n'est pas lié à une surreprésentation des chefs d'établissements interviewés et eux-mêmes responsables de zone, leur répartition au regard de ce critère ne variant pas ou très peu d'un collège à un autre.

Dans plus d'un cinquième des ZEP, aucune réunion de zone ne s'est tenue depuis la rentrée scolaire (soit au cours des six premiers mois écoulés). C'est le cas en particulier de 45 % des ZEP situées dans des villes de < 20 000 habitants tandis que 11 % seulement des ZEP dans des villes de plus de 100 000 habitants et 16 % en agglomération parisienne partagent cette situation.

Mais plus que le nombre en tant que tel, c'est le contenu des réunions de Conseil de Zone et le sens qui leur est donné qui peut aider à comprendre leur intérêt et leurs effets du point de vue des différents acteurs et partenaires.

Fonction du Conseil de zone selon le nombre de réunions depuis la rentrée

<i>C'est un lieu...</i>	Aucune	1	2	3 ou +	Ens.
D'information réciproque	43	38	23	19	32
De projet de coordination des établissements	33	32	47	52	40
De partenariat	12	24	28	27	23
Autre	12	6	2	2	5
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Base principaux = 612

Schématiquement, le Conseil de Zone se situe, dans la perception ou les pratiques des acteurs, entre un lieu d'information réciproque, au caractère plus ou moins formel, et une instance de projet de coordination ou de partenariat entre établissements. Or, plus les réunions sont nombreuses, plus l'engagement des différents partenaires de la ZEP dans des actions existantes ou à développer est affirmé.

1.2. Le partenariat entre équipes enseignantes

Plus de la moitié des enseignants (52 %) des collèges en ZEP n'ont pas développé depuis le début de l'année scolaire de relations de travail avec les collègues d'autres établissements ou écoles de la ZEP. Un cinquième a participé à une ou deux réunions de travail et près de 30 % ont été associés à raison d'une réunion par trimestre au moins dont une par mois (ou plus) pour 13 % des enseignants. Les enseignants des collèges en ZEP se trouvent donc très inégalement impliqués dans le fonctionnement de la zone ou l'élaboration de son projet.

Connaissance du projet de la ZEP et contribution à son élaboration selon l'ancienneté d'exercice dans l'établissement

	Connaissance projet	Contribution à son élaboration
< ou = à 2 ans	57 %	32 %
3-5 ans	67 %	53 %
6-10 ans	72 %	53 %
11-20 ans	79 %	60 %
> 20 ans	79 %	59 %
Ensemble	70 %	52 %

Base profs = 710 / 485

Certes, l'ancienneté d'exercice dans un même établissement rend la connaissance du projet de la ZEP plus probable mais sans revêtir de caractère systématique. Les enseignants affectés depuis peu dans l'établissement sont les moins informés mais un cinquième des professeurs en poste depuis 10 années ou plus ignorent le contenu du projet de ZEP. En outre, l'enquête a montré que dans un certain nombre de cas, le projet de ZEP pouvait être confondu avec le projet d'établissement.

La contribution des enseignants à l'élaboration du projet de ZEP se définit également en rapport avec l'ancienneté mais leur implication à ce niveau est moindre. Certes, des différences de participation

existent mais, après les deux premières années passées dans le collège, les enseignants s'impliquent dans des proportions beaucoup plus importantes dans le projet qui les concerne.

Statut attribué au projet ZEP selon la participation ou non à son élaboration

	Participation	Non participation	Ens.
Document plutôt formel	8	16	12
Ensemble de propositions mises bout à bout	20	20	20
Résultat d'une réflexion collective	69	56	62
Nsp	3	8	6
Total	100 %	100 %	100 %

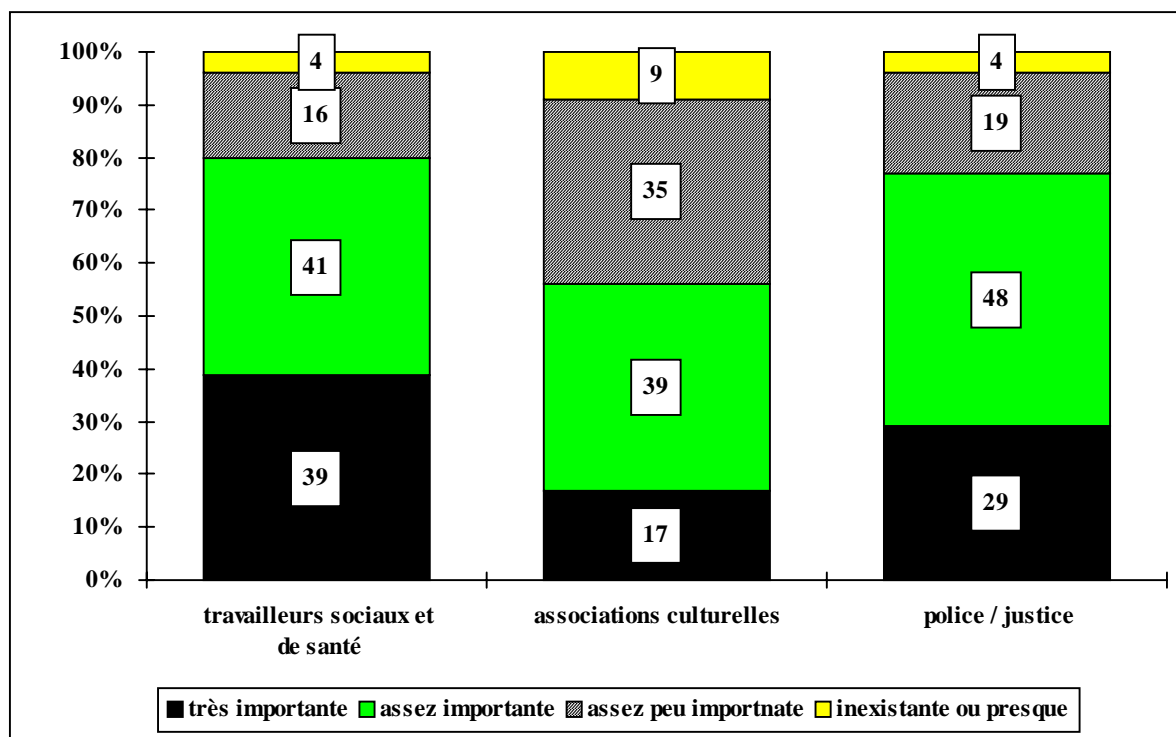
Base profs = 495

Globalement, les enseignants voient dans le projet de ZEP un document ayant un réel contenu et non une simple formalité vide de sens. Dès lors qu'il ont participé à son élaboration, la valeur collective de ce document paraît davantage affirmée même si un cinquième des enseignants estiment qu'il s'agit là d'un ensemble de propositions mises bout à bout et non d'une réflexion construite et collective.

1.3. Le partenariat avec les acteurs sociaux, associatifs et la police

Le partenariat mis en œuvre dans les ZEP n'implique pas seulement les différents acteurs présents au sein des établissements et des écoles. Il mobilise également des professionnels de l'action sociale, culturelle ou membres de la police et de la justice pour des problèmes spécifiques dont les causes et effets débordent largement la compétence des enseignants et les conduisent, avec une fréquence inégale, à intervenir.

Fréquence de la collaboration de l'établissement avec différents partenaires

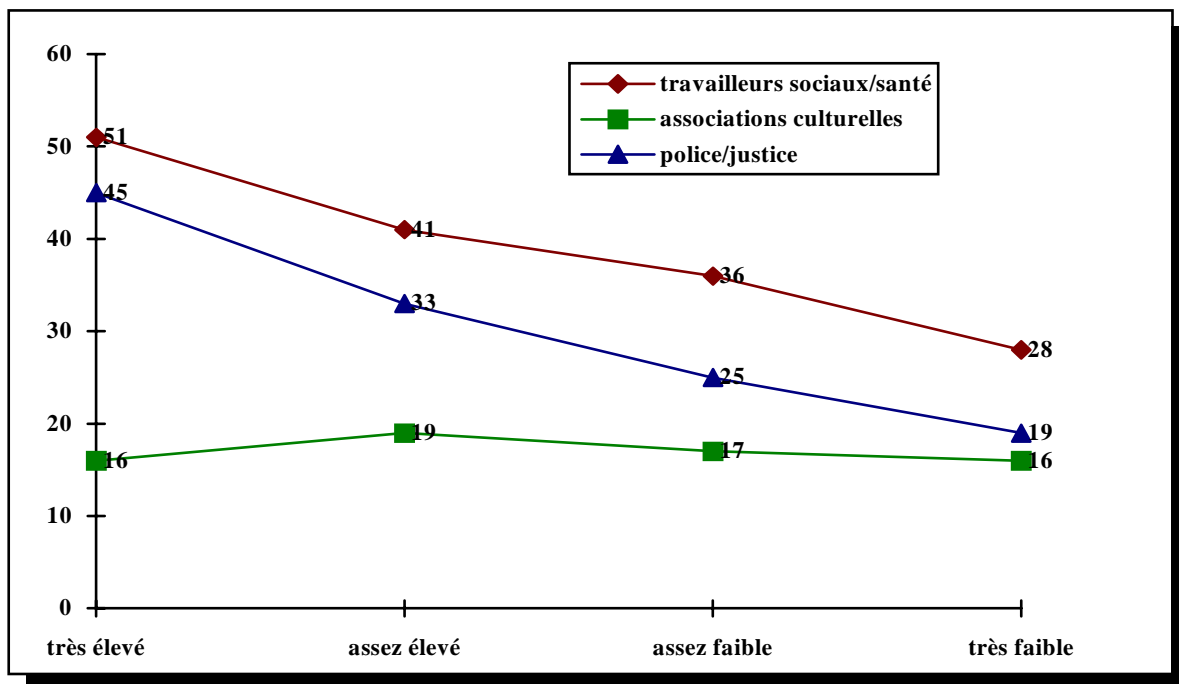


Base principaux = 648

Les travailleurs sociaux et de santé apparaissent comme des collaborateurs privilégiés des collèges en ZEP. Dans nombre d'établissements, ces personnels sont conduits de par leur fonction et leur appartenance au Ministère de l'Éducation nationale (assistante sociale, psychologue, médecin scolaire) à participer à la vie des établissements. Cependant, la collaboration se caractérise ici par son importance et témoigne de la diversité des rôles et modes d'intervention possibles en ZEP.

Le travail mené en relation avec la police et la justice est une autre dimension évoquée dans la collaboration avec les différents partenaires extérieurs et il montre la nécessité, dans certains contextes ou situations, d'une fonction de contrôle voire de sanction des actes ou comportements des élèves. Celle-ci s'avère particulièrement prégnante dans les collèges où le niveau de violence est élevé.

Collaboration très importante de l'établissement avec différents partenaires selon le niveau de violence dans l'établissement (en %)



Base principaux = 643

Si la collaboration avec les associations culturelles, jugée importante dans la pratique par 56 % des principaux de collèges, n'évolue pas selon le niveau de violence dans l'établissement (indiscipline et niveau de violence des élèves), celle des travailleurs sociaux et de santé d'une part, de la police et de la justice d'autre part, s'accroît régulièrement avec les difficultés rencontrées.

Ainsi, dans les collèges où la violence se situe à son niveau le plus critique, la collaboration avec les deux types de partenaires précités acquiert une importance presque comparable.

Il s'agit donc autant pour les collèges d'accompagner individuellement et socialement les élèves que de s'assurer le concours des institutions responsables du maintien de l'ordre et de la condamnation des actes qui contreviennent à cet objectif.

**Collaboration très importante de l'établissement avec différents partenaires
selon la taille de commune (en %)**

	< 20 000 hts	20 000 - 100 000 habts	> 100 000 habts	Agglomération parisienne
Travailleurs sociaux et de santé	29	35	42	49
Associations culturelles	7	17	23	13
Police et justice	19	19	33	48

Les collèges de l'agglomération parisienne se caractérisent par le niveau de collaboration particulièrement élevé qu'ils entretiennent avec les travailleurs sociaux et de santé mais aussi avec les personnels de la justice et de la police. Plus généralement, les collèges de milieu urbain ont des relations plus développées avec les différents acteurs et institutions présents dans l'environnement des enfants et des jeunes.

2. Les actions en direction des élèves

Dans 89 % des collèges, certains élèves participent après la classe à une activité d'accompagnement scolaire organisée par une association ou un centre social dans l'établissement ou en dehors. Ce type de pratique apparaît un peu plus répandu dans les contextes d'établissements difficiles puisque 97 % des collèges au niveau de violence très élevé contre 78 % au niveau de violence très faible le mettent en œuvre. Il l'est également dans les plus gros collèges (96 % des collèges de 600 élèves ou plus / 79 % dans les collèges de moins de 400 élèves) et sensiblement moins, par corrélation, dans les établissements des petites villes (64 % des collèges dans les communes de < 20 000 habitants).

D'après les principaux des collèges concernés, la proportion d'élèves bénéficiant d'un accompagnement scolaire après la classe serait de 16,1 % (avec un écart-type élevé de 12,3). Elle est de 13,9 % dans les collèges des communes de < 20 000 habitants et s'élève à 18 % dans les villes de plus de 100 000 hts et dans l'agglomération parisienne.

Utilité reconnue à l'activité d'accompagnement scolaire après la classe
(sous-ensemble des collèges dont les élèves bénéficient
d'une activité d'accompagnement scolaire)

Très utile	68 %
Assez utile.....	27 %
Pas vraiment utile	4 %
Nsp.....	1 %

Base principaux = 577

Rares sont les principaux de collèges à douter de l'utilité de cet type d'accompagnement. Axés dans près de deux cas sur trois sur les apprentissages scolaires, ces activités n'en comportent pas moins l'idée, jugée prépondérante dans près de 30 % des cas, d'améliorer le comportement des élèves. Cette préoccupation revêt une importance plus grande dans les établissements confrontés à de fréquents problèmes d'indiscipline ou de violence et ce, au détriment des apprentissages scolaires.

**Fonction de l'accompagnement scolaire selon le niveau de
violence très élevé / très faible dans le collège**

	Très élevé	Très faible	Ensemble
Apprentissages scolaires	60	70	64
Améliorer le comportement des élèves	35	23	29
Nsp	5	7	7
Total	100 %	100 %	100 %

Base profs = 573

Ainsi, l'accompagnement des élèves après la classe a-t-il une fonction scolaire mais aussi de socialisation voire de prévention vis-à-vis de certaines catégories d'élèves. Favoriser la réussite des élèves à l'école, du moins conjurer les risques d'échec, s'inscrit dans un objectif plus large d'intégration sociale.

Dans ce contexte, l'une des questions fréquemment débattues porte sur la présence d'accompagnateurs issus du même milieu ou du même quartier que les élèves qu'ils encadrent.

Efficacité perçue de la présence d'accompagnateurs issus du même milieu ou du même quartier que les élèves selon la taille de commune (en %)

	< 20 000 habts	20 000 – 100 000 habts	> 100 000 habts	Agglomération parisienne	Ensemble
Oui certainement	30	39	34	22	33
Oui, sans doute	26	30	36	30	32
Non sans doute pas/ certainement pas	27	24	25	38	27
Nsp	17	7	5	10	8
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Base principaux = 578

Or, entre la critique et l'indécision (nsp), ce sont un tiers environ des principaux de collèges qui doutent de l'efficacité d'actions de soutien menées avec l'aide d'accompagnateurs proches par certaines de leurs caractéristiques sociales ou culturelles des élèves dont ils ont la charge.

Sur cette même base, près d'un enseignant sur deux dans le contexte de l'agglomération Parisienne ne considère pas que le principe d'une proximité de milieu ou de condition entre les élèves et leurs accompagnateurs soit de nature à apporter une aide supplémentaire mais les opinions favorables ne sont guère plus nombreuses dans les petites ville en secteur rural.

3. Les effets perçus de la ZEP

Au-delà des actions d'accompagnement, il importe de mesurer les effets perçus de la politique des ZEP auprès de ceux qui ont pour tâche de la mettre en œuvre et d'en assurer le suivi et l'évaluation.

Effet perçu du projet ZEP selon la taille du collège (sous-ensemble des enseignants ayant eu connaissance du projet de la ZEP)

	Positif	Négatif	Aucun effet	Nsp	Total
< 400 élèves	75		21	4	100 %
400- 599 élèves	66		29	5	100 %
600 - 799 élèves	58		32	10	100 %
800 et plus	58	1	30	11	100 %
Ensemble	64		29	7	100 %

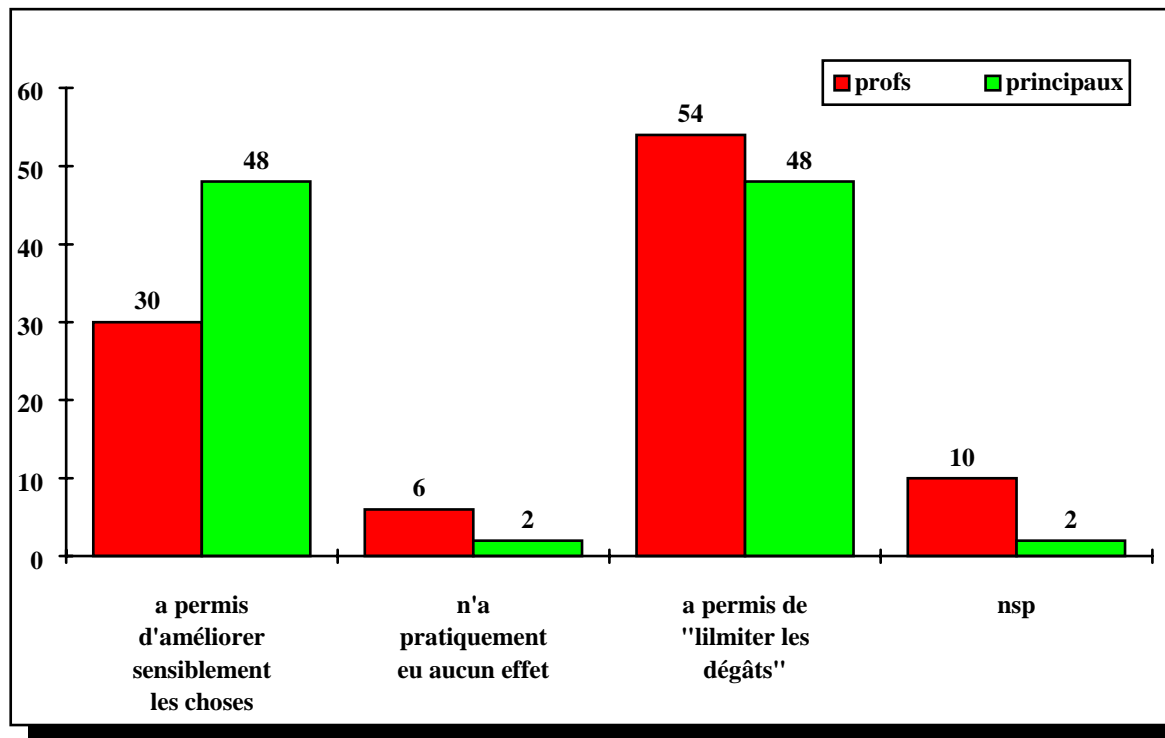
Base profs = 490

Pour une majorité d'enseignants, les effets du projet de ZEP sont positifs et cette vision est d'autant plus partagée que les établissements sont de petite taille.

En revanche, pour 30 % environ des enseignants, ces effets ne sont guère perceptibles et le manque de comparaison des uns ou le peu d'ancienneté des autres, peut expliquer la difficulté à se prononcer sur cette question. Dans les collèges de 600 élèves et plus, les enseignants doutent davantage de l'efficacité de cette politique mais la fréquence et l'intensité des problèmes rencontrés portent également à la relativisation des jugements en la matière.

En outre, parler d'effets positifs ne signifie pas nécessairement qu'ils aient permis de résoudre les problèmes rencontrés. Les difficultés scolaires et sociales des élèves de certains quartiers peuvent avoir évolué plus vite que les effets des politiques mises en œuvre qui permettraient alors de compenser mais non de combler tel ou tel handicap.

Effets perçus de la politique des ZEP (en %)



Bases profs = 710, principaux = 648

En effet, l'efficacité perçue de la politique des ZEP permet moins de conclure à une amélioration des performances ou situations pédagogiques dans les collèges concernés qu'à une capacité à contenir les difficultés. Enseignants et principaux de collèges ont des points de vue qui diffèrent sensiblement, ces derniers faisant preuve d'un plus grand optimisme en considérant, pour près de la moitié d'entre eux, que la politique des ZEP a permis d'améliorer sensiblement les choses dans leurs établissements.

Cependant, l'amélioration n'est plus aussi manifeste dans les collèges confrontés à un niveau très élevé d'indiscipline et de violence des élèves puisque 30 % partagent cette opinion mais les deux tiers estiment que la création des ZEP a permis, au mieux, de " limiter les dégâts ".

Des appréciations divergentes existent également entre les enseignants selon le type d'établissement puisque 42 % de ceux exerçant dans les collèges des villes de < 20 000 habitants contre 27 % dans les collèges de l'agglomération parisienne perçoivent une évolution positive.

L'un des enjeux pour les collèges en ZEP consiste non seulement à améliorer les performances scolaires des élèves ou à faire en sorte qu'elles ne se dégradent pas davantage mais à attirer des publics scolaires dont la diversité sociale et culturelle peut aider à la réévaluation de l'image et des résultats de l'établissement.

La mesure de ces effets s'affine après plusieurs années d'exercice dans un même collège et nécessite par conséquent de prendre en compte l'ancienneté sur poste du chef d'établissement.

Les effets perçus du classement en ZEP auprès des familles et des élèves selon l'ancienneté de direction du principal

	1 ^{re} année	2-4 ans	5-9 ans	10 et plus	Ensemble
Facteur d'attraction	13	11	17	12	13
Facteur de rejet	24	16	19	16	18
Ça n'a rien changé	47	64	57	68	60
Nsp	16	9	7	4	9
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Base principaux = 648

Après plusieurs années passées au sein d'un établissement classé en ZEP, les principaux ne sont pas plus enclins à percevoir les effets bénéfiques, en termes d'attractivité de leur collège auprès des familles. L'impression qui prédomine est celle d'un rapport stable ou stabilisé au fil des années. De fait, les moyens spécifiques dont sont dotés les établissements classés en ZEP et la politique de partenariat conduite sur ces secteurs s'accompagnent également d'effets pervers liés en particulier à l'étiquetage ZEP et à ses effets stigmatisants (population à problèmes, scolairement faible, violence...). D'ailleurs, un quart des principaux nouvellement affectés estiment que le classement en ZEP produit un rejet de la part des familles.

Outre la nécessité de lutter contre ces effets d'image induits, les principaux jugent utile de se rapprocher des familles et de mener des actions les concernant directement. Acquis au principe (73 % les qualifient de très utiles et 20 % d'assez utiles), les principaux en hiérarchisent différemment les objectifs selon les problèmes rencontrés dans leur établissement.

Objectif donné à une action en direction des familles selon le niveau de violence (très élevé/très faible) dans le collège

(Plusieurs réponses possibles – Réponses non suggérées – Total > 100 %)

	Très élevé	Très faible	Ensemble
Faire davantage travailler les élèves, les motiver	11	25	18
Diminuer l'indiscipline		3	1
Construire un projet personnel de l'élève	5	13	9
Permettre aux parents de s'exprimer	34	39	40
Rendre le fonctionnement de l'école plus "transparent" aux parents	17	17	17
Aller contre la "démission" des parents	61	49	53
Donner un sens à l'école	31	27	31
Autre	15	14	14

Base principaux = 607

Ainsi, lutter contre la "démission" des parents, du moins les aider à se rapprocher de l'école et à lui donner un sens, représente un type d'objectif prioritaire et largement prépondérant dans les collèges confrontés à un niveau de violence très élevé. Dans les contextes où le niveau de violence est plus faible, ces objectifs se rapprochent davantage de l'idée de les faire s'exprimer sur les différentes difficultés rencontrées et intègre des préoccupations visant notamment à inciter les élèves à travailler davantage ou à construire un projet personnel. D'une certaine manière, l'élève et sa scolarité sont réintégrés dans les actions à conduire auprès des familles investies d'un rôle de partenaire actif.

Pour autant, une majorité de 68 % des principaux de collège dressent un bilan positif du fonctionnement de la ZEP.

Satisfaction des chefs d'établissement sur le fonctionnement de la ZEP selon le niveau de violence (très élevé et très faible) dans le collège

	Très élevé	Très faible	Ensemble
Très satisfaisant	5	12	5
Assez satisfaisant	56	60	63
Assez peu satisfaisant	28	24	27
Pas du tout satisfaisant	10	3	4
Nsp	1	1	1
Total	100 %	100 %	100 %

Base principaux = 643

Néanmoins, l'importance des problèmes de violence conduit là aussi à nuancer fortement les effets du fonctionnement des ZEP ou de la politique menée dans ces secteurs puisque 38 % des principaux confrontés dans leur établissement à un niveau de violence très élevé les jugent assez peu ou pas du tout satisfaisants. Par corrélation, c'est dans les collèges de 600 à 800 élèves que l'insatisfaction des principaux est la plus forte (37 %).

Les autres catégories de collèges ont des réponses plus homogènes et un niveau très faible de violence ne suffit pas à faire disparaître la critique du fonctionnement des ZEP.

4. Typologie du fonctionnement des ZEP

La fréquence des contacts et échanges entre équipes pédagogiques d'établissements de la zone d'une part, l'efficacité qui leur est prêtée d'autre part (caractère jugé formel *versus* productif), ont permis de dresser une typologie du fonctionnement des zones selon le niveau d'implication des différents acteurs.

- Groupe 1** – Zone à très forte implication des acteurs**31 %**
- Groupe 2** – Zone à forte implication des acteurs**30 %**
- Groupe 3** – Zone à faible implication des acteurs**20 %**
- Groupe 4** – Zone à très faible implication des acteurs**19 %**

Pour une majorité de principaux des collèges, les Zones d'Éducation Prioritaires mobilisent différents partenaires et donnent lieu à des échanges productifs. Toutefois, près d'un cinquième des chefs d'établissement perçoivent la ZEP sous des aspects très formels et sans effet de mobilisation collective.

Plus précisément, quatre groupes définis selon le niveau d'implication des acteurs peuvent être distingués (cf. résultats détaillés en annexe 1/D)

Groupe 1 – Zone à très forte implication des acteurs (31 %)

Le groupe 1 se caractérise par une très forte implication des partenaires et du chef d'établissement lui-même (responsable de zone dans 47 % des cas). L'animation pédagogique est le rôle principal qu'il se donne (42 %) et, dans la moitié des collèges, deux réunions de conseil de zone ou plus ont eu lieu depuis le début de l'année scolaire. La fonction principale du conseil de zone est d'assurer la coordination des établissements et de renforcer le partenariat. Les échanges entre chefs d'établissement sont donc très fréquents et les contacts entre enseignants également. Ces rencontres ont un caractère jugé productif. Aussi, 85 % des principaux de ce groupe sont satisfaits du fonctionnement actuel de la ZEP et 60 % pensent que cette politique a permis d'améliorer sensiblement les choses.

Groupe 2 – Zone à forte implication des acteurs (30 %)

Le groupe 2 correspond à un niveau d'implication des partenaires un peu moindre. Nombre de ses caractéristiques s'apparentent à celles de la moyenne des collèges mais les échanges entre enseignants, sans être beaucoup plus fréquents, ont un caractère jugé plus productif notamment en ce qui concerne la mise en œuvre des projets (58 %). Les principaux de ce groupe expriment une satisfaction sur le fonctionnement des ZEP un peu supérieure à la moyenne.

Groupe 3 – Zone à faible implication des acteurs (20 %)

Le groupe 3 est un peu moins engagé dans le travail collectif en ZEP et le conseil de zone est plus souvent un simple lieu d'information réciproque. Les contacts entre équipes pédagogiques qu'il s'agisse des chefs d'établissement ou des enseignants sont moins fréquents et revêtent dans la plupart des cas un caractère formel. Par conséquent, la satisfaction sur le fonctionnement de la ZEP est moindre.

Groupe 4 – Zone à très faible implication des acteurs (19 %)

Le groupe 4 réunit les acteurs les moins impliqués dans le fonctionnement des ZEP. Dans près de la moitié des cas, c'est l'inspecteur (IEN) qui est le responsable de zone. Le coordonnateur a un rôle plus souvent confiné à un travail de gestion tandis que le conseil de zone fonctionne d'abord comme un lieu d'information réciproque entre partenaires. Les contacts entre chefs d'établissement sont peu fréquents voire rares en ce qui concerne les enseignants et ils n'ont qu'un caractère formel. La collaboration avec les différents acteurs dans le champ de l'action sociale ou des associations culturelles est également moins développée. Au total, plus de la moitié (56 %) des principaux de collèges sont insatisfaits du fonctionnement de la ZEP et plus de 60 % considèrent que cette politique a simplement permis de " limiter les dégâts ".

La vision du fonctionnement de la ZEP telle que la perçoivent les principaux de collèges a été affinée à partir d'une analyse factorielle des correspondances (AFC). Elle montre que les pratiques s'ordonnent selon deux axes principaux (cf. graphe p.64).

– L'axe des abscisses oppose les zones où les contacts entre les enseignants des différents collèges sont fréquents à celles où ils sont peu fréquents et ont surtout un caractère formel.

Dans le premier cas, auquel peut être associé le groupe 1 à très forte implication des acteurs (31 %), les contacts entre enseignants et principaux des établissements de la zone pour la mise en place de projets, le suivi des actions et leur évaluation ont un caractère qualifié de productif.

Dans le second cas, auquel peut être associé le groupe à très faible implication des acteurs (19 %), les contacts entre équipes pédagogiques ont un caractère formel.

De façon plus générale, on observe que les différents groupes définis selon le niveau d'implication des acteurs de la ZEP se positionnent graduellement tout le long de cet axe.

– L'axe des ordonnées oppose une logique de partenariat à une logique d'animation pédagogique.

La logique du partenariat est plus directement associée aux contextes où la ZEP est placée sous la responsabilité d'un autre chef d'établissement -que celui interviewé- et dont la fonction consisterait principalement en une mise en relation des acteurs mais sans engager le travail d'animation pédagogique mis en œuvre dans les situations où l'interviewé est lui-même responsable de zone.

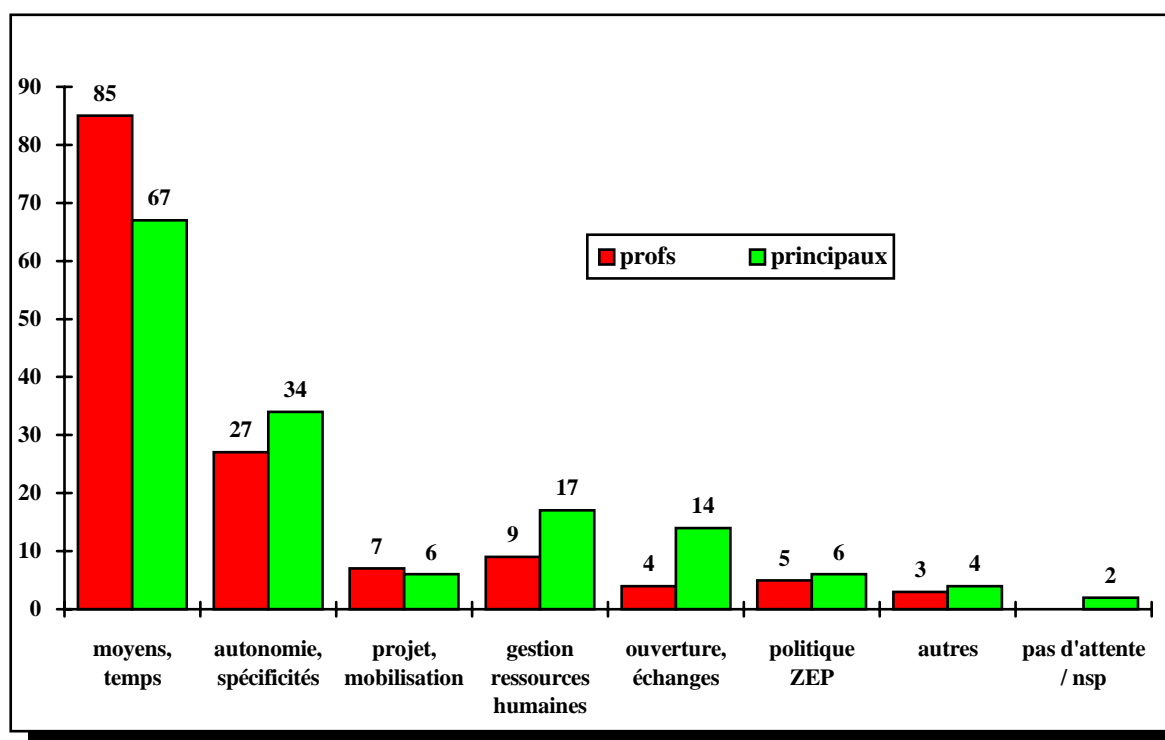
Un troisième pôle de fonctionnement met en relation une action de coordination de type gestionnaire et la rareté ou l'absence de contacts entre enseignants des différents établissements de la zone.

5. Les attentes

5.1. Les attentes relatives au classement en ZEP

Les attentes relatives au classement de l'établissement en ZEP ont été recueillies à l'aide d'une question ouverte posée en des termes identiques aux principaux de collèges et enseignants. Quelques différences mais aussi de fortes similitudes de réponses ont conduit, après une première analyse de contenu, à les regrouper en quelques grandes catégories puis à les comparer.

Attentes relatives au classement de l'établissement en ZEP
“ Qu'attendez-vous du classement de votre établissement en ZEP ? ”
(Plusieurs réponses possibles – Total > 100 %)



Bases profs = 686 / principaux = 648

Le thème des moyens représente sans conteste l'attente dominante des principaux de collèges et surtout des enseignants où elle apparaît plus exclusive d'autres registres d'intervention en faveur des ZEP.

Cette problématique se décompose en une série de dispositifs et actions dont les principaux seraient les suivants :

- des postes d'enseignants et des heures (via la DGH), notamment pour la concertation,
- des classes à faibles effectifs,
- des personnels d'éducation, de santé, social (et des emplois jeunes),
- des moyens matériels et financiers (locaux, équipement, informatique).

Le second registre d'attentes vise l'accès à une autonomie pédagogique et de fonctionnement accrue ou, à tout le moins, la reconnaissance des spécificités des collèges et des publics en ZEP. Trois séries de facteurs sont évoqués :

- des moyens pour des projets, des aménagements spécifiques,
- des moyens pour la pédagogie, les actions éducatives,
- la reconnaissance des difficultés et objectifs spécifiques des ZEP (incluant la problématique des ZEP en secteur rural).

Un troisième registre d'attentes, par ordre décroissant, mobilise plus particulièrement les principaux de collèges. Il a trait à ce qui relève de la gestion des ressources humaines et peut se résumer en trois axes majeurs :

- un recrutement des enseignants sur la base du volontariat et de la motivation des personnels,
- la formation, l'accompagnement des enseignants,
- la reconnaissance du travail des enseignants et des personnels en ZEP.

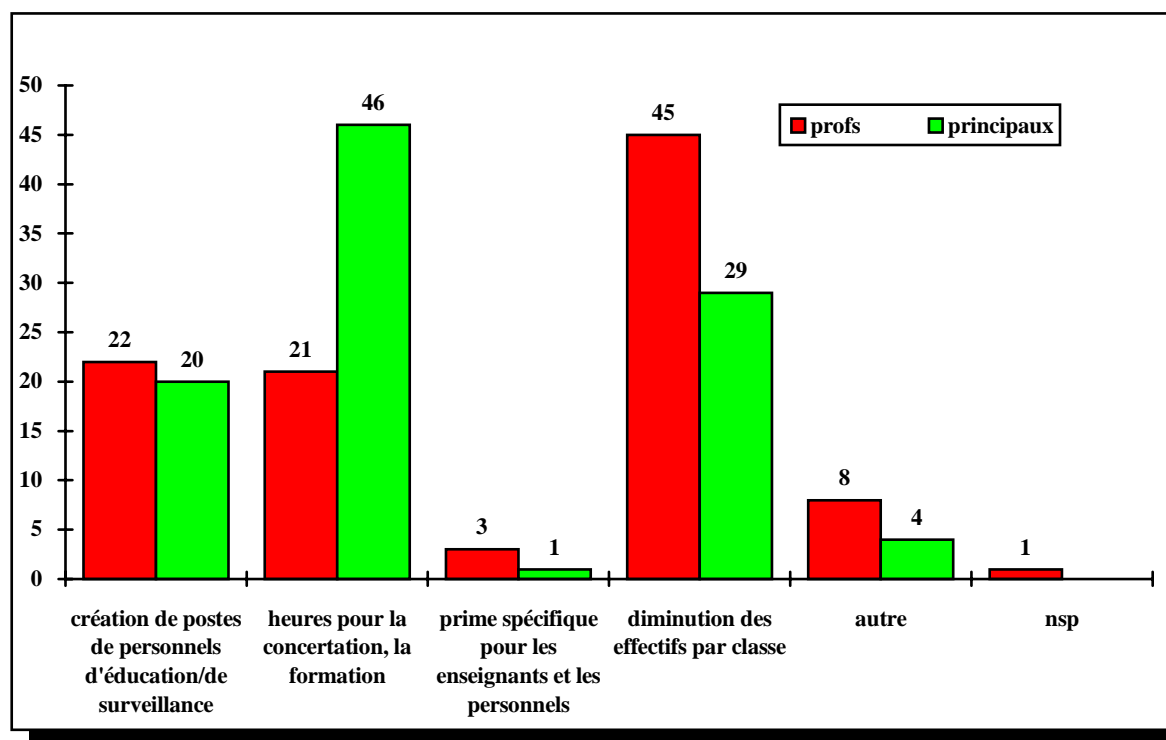
Un quatrième thème, lui aussi plus spécifique aux principaux de collèges, porte sur l'ouverture et les échanges avec l'environnement (parents, partenaires, autres écoles) afin de renforcer les liens et de s'assurer du soutien des différents acteurs et institutions.

Les projets et la mobilisation de l'équipe éducative au sein des établissements font également partie des thèmes abordés spontanément de même que la politique des ZEP à travers notamment une attente de maintien du classement en ZEP, de baisse des effectifs des collèges ou de lutte contre les effets d'étiquetage conduisant à associer, sans discernement, ZEP et violence ou ZEP et échec scolaire.

La polarisation forte sur le thème des moyens apparaît cependant un peu moins marquée dans les collèges des petites villes en secteur rural (56 % citent ce critère) où la demande d'autonomie et de reconnaissance est plus fortement exprimée (47 %). Elle l'est également à un degré plus élevé dans les collèges où les rapports entre enseignants et élèves sont jugés très difficiles (en termes d'indiscipline et de violence) avec 38 % d'enseignants à indiquer ce critère contre 23 % dans les établissements où le rapport aux élèves apparaît très peu ou pas du tout difficile.

Dans les contextes scolaires les plus difficiles, la dotation en moyens supplémentaires représente assurément une condition nécessaire à l'amélioration des situations mais elle n'est pas pour autant suffisante et elle requiert, semble-t-il, une plus grande " flexibilité " dans le domaine pédagogique. Par ailleurs, en indiquant à partir d'une liste restrictive ce à quoi pourraient être affectés les moyens supplémentaires en ZEP, les enseignants et principaux opèrent des hiérarchisations sensiblement différentes.

Opinion des enseignants et principaux des collèges en ZEP sur l'affectation prioritaire des moyens supplémentaires en ZEP (en %)



Bases profs = 710 / principaux = 648

Les heures de concertation qui sont un moyen de renforcer le travail en équipe et de mobiliser les acteurs engagés dans un certain nombre de projets et actions représentent la mesure prioritaire sélectionnée par les principaux mais on peut remarquer que les enseignants dont les rapports aux élèves sont difficiles privilégient davantage ce critère (25 % contre 18 % lorsque ces rapports ne sont pas difficiles).

Pour autant, la diminution des effectifs par classe est l'attente principale exprimée par les enseignants et de façon plus sensible lorsque les rapports avec les élèves ne sont pas difficiles que dans les situations inverses (50 % contre 39 %). D'une certaine manière, les enseignants moins directement confrontés aux problèmes d'indiscipline et de violence des élèves s'efforcent d'aménager les conditions du rapport aux élèves et à la classe alors que les contextes d'enseignement les plus difficiles engagent à une approche plus collective, transversale et partenariale, des situations. Les attentes des enseignants et des principaux concordent sur la création de postes des personnels d'éducation et de surveillance.

5.2. Le recrutement des personnels

La question du volontariat posée comme principe d'une politique d'affectation des enseignants en ZEP fait l'objet d'un fort consensus entre enseignants et principaux de collèges de même que celle relative à la nomination de principaux sur profil. La participation des chefs d'établissement au recrutement des enseignants suscite, en revanche, des opinions profondément divergentes.

Opinion des enseignants et principaux des collèges en ZEP sur plusieurs modalités de recrutement des personnels

	D'accord	Pas d'accord	Nsp	Total
<i>En ZEP, tous les chefs d'établissement devraient être nommés sur profils</i>				
Principal	88	10	2	100 %
<i>En ZEP, les chefs d'établissement devraient pouvoir donner leur avis sur la nomination des enseignants</i>				
Prof	23	69	8	100 %
Principal	80	16	4	100 %
<i>En ZEP, on ne devrait nommer que des enseignants volontaires</i>				
Prof	80	16	4	100 %
Principal	82	17	1	100 %

Bases profs = 710 / principaux = 648

L'intérêt des principaux des collèges en ZEP pour intervenir dans le recrutement des personnels enseignants s'inscrit dans le cadre d'une fonction accrue et davantage reconnue en matière de gestion des ressources humaines (cf. attentes relatives au classement en ZEP). Elle apparaît un peu plus affirmée dans les contextes où le niveau de violence est très élevé (88 % contre 75 % dans les collèges où il est très faible).

Une tendance similaire peut être observée auprès des enseignants (24 % dans les situations pédagogiques très difficiles contre 16 % dans les situations inverses adhèrent au principe d'une intervention du chef d'établissement) mais sans modifier le rapport de force majoritairement défavorable à cette prise de participation accrue du chef d'établissement, qui a partie liée avec le pouvoir qui lui est accordé.

6. La confiance dans le système éducatif et l'image du métier

6.1. La perception de l'institution

La question de la réduction des inégalités sociales figure à l'arrière-plan de toute politique éducative et évaluation de ses résultats. Or, force est de constater que, du point de vue des enseignants et principaux de collège, cet objectif est loin d'être atteint et conserve son caractère prioritaire.

Effets perçus du système éducatif sur les inégalités sociales

	Principaux ZEP	Profs ZEP	Profs hors ZEP
Réduit les inégalités sociales	28	17	23
N'a pas d'effet sur les inégalités sociales	39	48	42
Accentue les inégalités sociales	29	32	30
Nsp	4	3	5
Total	100 %	100 %	100 %

Bases profs = 710 / principaux = 648 / profs hors ZEP = 430

S'agissant des inégalités sociales et indissociablement scolaires, enseigner en ZEP ne diffère guère des situations ordinaires tant il est vrai que les performances des élèves s'apprécient relativement à un niveau, celui de la classe ou de l'établissement, que ce même niveau moyen recouvre de fortes disparités et que les mécanismes qui commandent la réussite ou l'échec ne seraient pas plus absents aujourd'hui qu'hier du terrain scolaire.

Plus encore, la perception des enseignants et, dans une moindre mesure, des principaux, ne se limite pas à constater la difficulté du système scolaire à combattre ces inégalités mais à souligner sa contribution à leur accentuation (environ 30 % partagent cette opinion). Cette analyse critique du fonctionnement du système éducatif est d'autant plus fortement exprimée que les enseignants exercent dans des contextes scolaires où le rapport aux élèves est jugé très difficile (40 % contre 27 % lorsqu'il n'est pas difficile).

Dans les établissements ne connaissant pas de problèmes majeurs, les opinions n'inclinent pas à la réduction des inégalités mais plutôt à l'absence d'effets du système éducatif.

La perception des effets du système éducatif sur les inégalités sociales ne peut être envisagée indépendamment des contextes scolaires et de l'environnement des établissements. De ce point de vue, il est frappant de constater que les collèges de l'agglomération Parisienne recueillent à la fois les opinions les plus critiques et celles qui le sont le moins.

Opinion des enseignants et principaux des collèges de l'agglomération parisienne sur les effets perçus du système éducatif sur les inégalités sociales

	Principaux ZEP	Profs ZEP
Réduit les inégalités sociales	35	13
N'a pas d'effet sur les inégalités sociales	42	45
Accentue les inégalités sociales	19	41
Nsp	4	2
Total	100 %	100%

Bases profs = 88 / principaux = 101

En effet, c'est au sein des collèges de l'agglomération Parisienne que les divergences d'appréciation quant à l'effet d'accentuation des inégalités sociales par le système éducatif apparaissent les plus fortes (avec 22 points d'écart contre 1 à 4 points dans les autres catégories d'établissement) et que les opinions des enseignants et des principaux s'écartent le plus de celles exprimées par leurs groupes de pairs respectifs. Les différences les plus fortes les opposent aux enseignants et principaux des collèges des petites villes de < 20 000 habitants dont 26 % des premiers et 30 % des seconds estiment que le système éducatif accentue les inégalités sociales.

La confiance dans l'efficacité du système éducatif se manifeste également à travers la capacité inégale à s'adapter aux exigences nouvelles que les enseignants et principaux des collèges en ZEP semblent vouloir lui prêter.

Opinion sur la capacité de l'Éducation nationale à s'adapter aux exigences nouvelles

	Principaux ZEP	Profs ZEP	Profs hors ZEP
Institution plutôt incapable de s'adapter aux exigences nouvelles	20	42	51
Institution plutôt capable de s'adapter aux exigences nouvelles	76	49	40
Nsp	4	9	9
Total	100 %	100 %	100 %

Bases profs = 710 / principaux = 648 / profs hors ZEP = 430

Sous cet angle, les enseignants en ZEP se montrent un peu plus optimistes que leurs collègues hors ZEP. Sans doute les moyens spécifiques dont ils bénéficient et les projets et actions auxquels ils donnent lieu sont-ils une manière de preuve des possibilités d'adaptation du système éducatif en tout cas de la prise en compte des particularités des contextes scolaires.

Cette évaluation reste conditionnée par le niveau de difficulté dans le rapport aux élèves et le doute grandit à mesure que les problèmes d'indiscipline et de violence se multiplient :

% d'enseignants estimant l'Éducation nationale capable de s'adapter aux exigences nouvelles selon le niveau de difficulté dans le rapport aux élèves

Très difficile	40 %
Assez difficile.....	42 %
Assez peu difficile.....	51 %
Pas difficile	61 %

Pour leur part, les principaux de collège affichent une grande confiance quant à la capacité du système éducatif à s'adapter et à évoluer et les effets de contexte semblent moins affecter leurs opinions plus fortement déterminées par leur fonction au sein de l'Éducation nationale.

La perception de l'avenir du système éducatif s'ordonne selon des logiques comparables se traduisant notamment par des opinions plus positives du côté des chefs d'établissement et très proches entre enseignants en collège ZEP et hors ZEP.

Optimisme sur l'avenir du système éducatif français

	Principaux ZEP	Profs ZEP	Profs hors ZEP
Très optimiste	10	1	1
Assez optimiste	63	41	35
Assez peu optimiste	20	40	44
Très peu/pas du tout optimiste	5	17	20
Nsp	2	1	
Total	100 %	100 %	100 %

Bases profs = 710 / principaux = 648 / profs hors ZEP = 430

L'optimisme que partagent les trois quarts des principaux ne fléchit qu'en cas de problèmes d'indiscipline et de violence très élevés où un tiers inclinent alors au pessimisme. L'opinion des enseignants est davantage sujette aux effets de contexte et le niveau de difficulté dans le rapport aux élèves affecte sensiblement la façon dont les enseignants perçoivent l'avenir du système éducatif.

% d'enseignants optimistes (très ou assez) quant à l'avenir du système éducatif selon le niveau de difficulté dans le rapport aux élèves

Très difficile.....	25 %
Assez difficile	37 %
Assez peu difficile	48 %
Pas difficile.....	48 %

De fait, les situations d'enseignement les plus difficiles s'accompagnent chez les enseignants concernés d'un rapport inquiet à l'avenir. Les gros collèges (800 élèves et plus) sont également plus exposés à ce phénomène (36 % des enseignants se déclarent optimistes).

6.2. La perception du métier

La façon dont les enseignants se situent dans leur rapport à l'institution et plus généralement à la société n'est pas sans lien avec l'image qu'ils ont du métier.

Opinion des enseignants des collèges en ZEP et hors ZEP sur le prestige du métier d'enseignant

<i>Le métier d'enseignant...</i>	Profs ZEP	Profs hors ZEP
N'a plus aucun prestige	46	40
Garde un certain prestige	49	58
Garde tout son prestige	2	
Nsp	3	2
Total	100 %	100%

Bases profs ZEP = 710 / hors ZEP = 430

La perte de prestige qui, selon les enseignants, affecte le métier, est un peu plus prononcée en secteur ZEP mais dans des proportions sans rapport avec ce que pourraient laisser accroître les jugements formulés ici ou là sur les collèges appartenant à ces secteurs. D'ailleurs, en passant des contextes où les rapports aux élèves sont très difficiles aux situations inverses, 3 points seulement séparent les opinions des enseignants estimant que le métier n'a plus aucun prestige (respectivement 44 % et 41 %). Tout se passe donc comme si les enseignants conservaient un certain "quant à soi" professionnel source d'identité et de légitimité pour soi à exercer ce métier.

Pour autant, le regard que l'enseignant sent porter sur sa fonction et le statut qui lui est réservé dans la société semblent davantage exposés aux effets de dévaluation sociale et professionnelle associés au fait d'exercer en ZEP.

Opinion des enseignants des collèges en ZEP et hors ZEP sur la reconnaissance sociale dont ils bénéficient

<i>Vis-à-vis de la société, le métier d'enseignant est...</i>	Profs ZEP	Profs hors ZEP
Plutôt reconnu	42	54
Plutôt déconsidéré	40	35
Nsp	18	11
Total	100 %	100%

Bases profs ZEP = 710 / hors ZEP = 430

Selon la perception des enseignants des collèges en ZEP, le métier souffre, comparativement aux établissements hors ZEP, non pas tant d'une plus grande déconsidération sociale que d'une moindre reconnaissance mêlée à une incertitude plus grande.

Les disparités de contexte accentuent les divergences entre enseignants selon qu'ils exercent dans un rapport jugé difficile ou pas aux élèves (35 % des premiers et 48 % des seconds se sentent reconnus socialement) ou selon le lieu d'implantation du collège avec un enseignant sur deux s'estimant socialement déconsidéré dans les collèges en agglomération parisienne (contre, par exemple, 32 % dans les villes < 20 000 habitants).

On peut interpréter ce résultat comme l'expression d'une déception ou lassitude d'enseignants qui, confrontés à des publics plus difficiles socialement et moins performants scolairement, ne perçoivent pas les signes de reconnaissance attendus de la part des familles ou de l'institution, au regard de leur investissement dans la fonction.

6.3. Continuer à enseigner en ZEP ou pas ?

Un quart environ (26 %) des enseignants et 29 % des principaux des collèges en ZEP ont formulé une demande de mutation pour la rentrée scolaire prochaine.

- S'agissant des enseignants, le pourcentage apparaît en cohérence avec le taux moyen de 20 % de nouveaux enseignants affectés à la rentrée scolaire 1997/98 dans les collèges en ZEP.

Plus que le site d'affectation, ce sont la taille du collège d'une part (37 % de demandes de mutation d'enseignants dans les collèges de 800 élèves et plus) et surtout le niveau de difficulté dans les rapports avec les élèves qui conditionnent le niveau de demandes.

% d'enseignants ayant formulé une demande d'affectation selon le niveau de difficulté dans le rapport avec les élèves

Très difficile.....	37 %
Assez difficile	31 %
Assez peu difficile	23 %
Pas difficile.....	18 %

Or, cette demande de mutation n'est pas seulement motivée par le souhait d'exercer dans un nouvel établissement ou une nouvelle région mais par ce qui pourrait s'apparenter à une " fuite " vers des établissements réputés moins difficiles.

Opinion des enseignants sur la poursuite de l'enseignement en ZEP selon la demande de mutation

Pensez-vous continuer d'enseigner en ZEP ?	Demande de mutation	Pas de demande	Ensemble
Certainement	19	59	49
Sans doute	27	23	23
Sans doute pas	22	6	10
Certainement pas	18	5	9
Nsp	14	7	9
Total	100 %	100 %	100 %

Base profs = 710

En effet, les enseignants ayant demandé leur mutation sont près de quatre fois plus nombreux à écarter l'idée de poursuivre l'enseignement en ZEP. En fait, plus que la " fuite " des établissements classés en ZEP, c'est l'aspiration à ne plus exercer dans les contextes très difficiles qui oriente ces attentes. Ainsi, 10 % seulement des enseignants en poste dans les collèges où les rapports avec les élèves ne sont pas difficiles n'envisagent pas (sans doute pas ou certainement pas) de continuer à enseigner en ZEP; ils sont de 19 à 23 % en passant des collèges jugés assez difficiles à ceux qualifiés de très difficiles.

Corollaire, l'idée de poursuivre l'enseignement en ZEP baisse progressivement en passant des villes de < 20 000 habitants à l'agglomération parisienne (de 80 % à 68 %).

Cela ne doit pas faire oublier qu'une large majorité d'enseignants (72 %) n'a pas pour visée de cesser d'exercer en ZEP mais qu'il s'agit au contraire de s'y maintenir en travaillant à améliorer les conditions d'enseignement.

- S'agissant des principaux de collège, on pourra observer qu'à la différence des enseignants, le niveau de violence dans l'établissement et la taille des collèges ne font guère varier les demandes de mutation qui, à l'évidence, obéissent à d'autres principes et d'autres choix plus indépendants des types d'élèves accueillis.

ANNEXE 1
RESULTATS DETAILLES
DES TYPOLOGIES

ANNEXE A

Caractéristiques principales des élèves et établissements selon le type de rapport aux élèves (enseignants)

Les personnels et les établissements

100 % en colonne	Ensemble	Très difficile (12 %)	Difficile (29 %)	Assez peu difficile (40 %)	Très peu difficile (19 %)
Tranche urbaine					
< 20 000 habts	20	11	11	23	33
20 000 - 100 000 habts	22	14	27	21	25
> 100 000 habts	45	50	49	46	33
Agglomération parisienne	13	25	13	10	9
Taille établissement					
< 400 élèves	19	14	14	19	29
400 - 599 élèves	34	31	39	34	28
600 - 799 élèves	33	37	29	34	33
800 et plus	14	18	18	13	10
Sexe enseignant					
Homme	39	45	32	38	49
Femme	61	55	68	62	51
Age enseignant					
< 30 ans	20	19	26	19	13
30 - 39 ans	24	35	25	23	20
40 - 49 ans	20	26	24	30	40
50 ans et plus	26	20	25	28	27
Ancienneté d'exercice dans le collège					
≤ 5 ans	43	56	56	43	36
6 - 10 ans	15	13	16	17	14
> 10 ans	42	31	28	40	50
Discipline enseignée					
Lettres	18	7	21	17	21
Langues	15	7	19	16	12
Histoire-géographie	12	7	11	13	13
Scientifiques	22	17	19	25	20
Technologie	9	8	8	9	11
Musique / arts	6	14	7	5	4
EPS	11	37	12	6	4
Bivalents	7	3	3	9	15

Base = 708 profs

Les élèves, leur niveau scolaire, leur comportement

100 % en colonne	Ensemble	Très difficile (12 %)	Difficile (29 %)	Assez peu difficile (40 %)	Très peu difficile (19 %)
% d'élèves qui rencontrent de graves difficultés dans leur vie quotidienne les empêchant de travailler normalement à l'école					
0 - 15 %	42	40	28	44	57
16 - 34 %	35	20	40	40	29
35 % et plus	23	40	32	16	14
Moyenne	25 %	32 %	31 %	22 %	19 %
<i>Écart-type</i>	(18,6)	(24,4)	(19,5)	(15,7)	(14,8)
Niveau scolaire des élèves					
1 - 2 (faible)	26	44	28	22	21
3 - 4 (moyen)	60	56	72	77	78
5 - 6 (bon)	14			1	1
% d'élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture					
0 - 25 %	40	30	33	41	53
26 - 43 %	27	19	24	32	26
44 % et plus	33	51	43	27	21
Moyenne	34,7 %	43 %	38 %	33 %	30 %
<i>Écart-type</i>	(18,4)	(20)	(19,3)	(16,3)	(17,6)
Comportement discipliné/indiscipliné des élèves					
1 - 2 (indiscipliné)	23	52	33	18	4
3 - 4	58	46	60	63	51
5 - 6 (discipliné)	19	2	7	19	45
Sentiment de pouvoir aider tous les élèves à progresser quel que soit leur niveau					
Oui	24	16	14	28	33
Non	75	83	84	71	64
Nsp	1	1	2	1	3
Sentiment de pouvoir s'occuper suffisamment des élèves qui rencontrent des difficultés					
Très/plutôt suffisamment	25	25	16	27	33
Plutôt insuffisamment	58	44	61	61	57
Très insuffisamment	16	31	21	11	9
Nsp	1		2	1	1
Les élèves les plus en avance sont freinés dans leur progression					
Beaucoup	31	52	35	28	19
Un peu	38	36	38	39	41
Très peu / pas du tout	30	12	26	32	40
Nsp	1		1	1	

Base = 708 profs

100 % en colonne

	Ensemble	Très difficile (12 %)	Difficile (29 %)	Assez peu difficile (40 %)	Très peu difficile (19 %)
Type de classe représentative					
Bonne	35	32	35	32	45
Moyenne	33	19	32	38	28
Faible	32	49	33	30	27
Attitude des élèves dans la classe représentative					
Travaillent pour passer dans classe sup. / réussir examens	19	16	18	20	21
S'intéressent à la discipline	44	34	42	46	50
Demeurent passifs	24	25	23	24	24
Pas motivés / perturbent	13	25	17	10	5
2 difficultés majeures rencontrées avec les élèves					
Lacunes culturelles des élèves	35	18	27	37	53
Manque de motivation	26	30	28	27	15
Difficultés sociales / familiales	54	44	56	55	52
Insuffisante maîtrise de la langue	40	29	35	41	53
Hétérogénéité groupe/classe	25	29	27	25	19
Absence de calme / de discipline dans la classe	15	45	20	10	1
Autre	4	4	5	3	4
Problèmes d'absentéisme des élèves de la classe représentative					
Très/assez élevé	21	26	28	18	13
Assez peu élevé	39	43	46	38	32
Très peu élevé/ nul ou presque	40	31	26	44	55
Problèmes de discipline des élèves de la classe représentative					
Très souvent	15	81	18	2	
Assez souvent	30	19	51	32	2
Assez peu souvent	24		21	37	16
Très peu souvent / jamais	31		10	29	82
Problèmes de violence dans l'établissement					
Très souvent	17	65	21	7	
Assez souvent	44	34	67	46	13
Assez peu souvent	24	1	12	34	33
Très peu souvent / jamais	15			13	52
Nsp					2
Problèmes de violence auxquels l'enseignant a été confronté					
Très souvent	5	32	4		
Assez souvent	17	60	32	2	
Assez peu souvent	17	8	41	11	3
Très peu souvent/ jamais	61		23	87	97
Face à ces difficultés, les enseignants se déclarent					
Isolé	19	28	19	11	6
Soutenu	62	62	66	60	37
En mesure de faire face seul	19	10	15	29	57

Base = 708 profs

ANNEXE B

Caractéristiques principales des établissements selon leur niveau de violence (principaux des collèges)

100 % en colonne	Ensemble	Très élevé (14 %)	Assez élevé (35 %)	Assez faible (38 %)	Très faible (18 %)
Tranche urbaine					
< 20 000 hbts	21	11	13	24	38
20 000 - 100 000 hbts	21	17	25	21	17
> 100 000 hbts	42	44	42	44	38
Agglo Paris	16	28	20	11	7
Taille établissement					
< 400 élèves	25	14	14	31	46
400 - 599 élèves	36	41	40	35	22
600 - 799 élèves	26	27	32	22	22
800 et plus	13	18	14	12	10
Milieu sociaux élèves					
Agriculteurs, artisans, commerçants	6	2	2	7	14
Classes populaires	93	93	95	93	90
Chômeurs, RMistes	68	79	74	63	61
Classes moyennes	11	6	13	10	13
Classe supérieures, (cadres sup. chefs d'entreprise, PIS)	1		1	1	
Sexe principal collègue					
Homme	74	66	74	74	78
Femme	26	34	26	26	22
Ancienneté direction collègue					
≤ 2 ans	39	31	41	40	44
3 - 4 ans	25	28	20	28	25
5 - 9 ans	25	30	28	22	21
10 ans et plus	11	11	11	10	10
Taux rotation / année personnel enseignant					
< 10 %	14	9	12	14	20
10 - 19 %	41	34	45	40	40
20 - 29 %	17	34	27	28	24
30 % et plus	18	23	16	18	16
% d'élèves qui rencontrent de graves difficultés dans leur vie quotidienne les empêchant de travailler normalement à l'école					
Moyenne	26,3 %	32 %	28 %	25 %	23 %
<i>(Écart-type)</i>	<i>(18)</i>	<i>(18)</i>	<i>(18)</i>	<i>(17)</i>	<i>(19)</i>

Base = 643 principaux de collège

100 % en colonne	Ensemble	Très élevé (14 %)	Assez élevé (35 %)	Assez faible (38 %)	Très faible (18 %)
Niveau scolaire des élèves					
1 - 2 (faible)	27	34	30	21	26
3 - 4 (moyen)	71	65	68	77	73
5 - 6 (bon)	2	1	2	2	1
Comportement discipliné/indiscipliné des élèves					
1 - 2 (indiscipliné)	20	42	22	13	8
3 - 4	67	57	71	74	57
5 - 6 (discipliné)	13	1	7	13	35
% d'élèves qui à l'entrée en 6^e ne maîtrise pas les compétences de base					
Moyenne	22 %	27 %	23 %	21 %	19 %
<i>(Écart-type)</i>	<i>(13)</i>	<i>(16)</i>	<i>(14)</i>	<i>(12)</i>	<i>(12)</i>
Bagarres entre élèves					
Très souvent	14	56	15	2	
Souvent	38	39	57	34	6
Peu souvent	35	5	27	55	37
Rarement / jamais	13		1	9	57
Dégradation du matériel					
Très souvent	3	18	2		
Souvent	14	38	18	5	
Peu souvent	41	38	58	42	9
Rarement / jamais	42	6	22	53	91
Vois					
Très souvent	3	15	3		
Souvent	27	56	38	18	
Peu souvent	42	26	50	54	17
Rarement / jamais	28	3	9	28	83
Violence physique envers le personnel					
Très souvent		2			
Souvent	2	11			
Peu souvent	17	54	22	5	1
Rarement / jamais	81	33	78	95	99
Agressions causées par des personnes extérieures					
Très souvent		2			
Souvent	5	17	5	1	
Peu souvent	22	51	32	11	3
Rarement / jamais	73	30	63	88	97
Commerce de drogue					
Souvent	2	9			
Peu souvent	12	35	17	3	1
Rarement / jamais	84	55	82	94	95
NR	2	1	1	3	4

Base = 643 principaux de collège

100 % en colonne	Ensemble	Très élevé (14 %)	Assez élevé (35 %)	Assez faible (38 %)	Très faible (18 %)
Racket					
Très souvent	1	7			
Souvent	12	43	16	2	
Peu souvent	46	38	64	48	13
Rarement / jamais	41	12	20	50	87
Racisme					
Très souvent	4	20	3		
Souvent	21	53	31	8	2
Peu souvent	34	20	44	38	16
Rarement / jamais	41	7	22	54	82
Importance de ces problèmes depuis 5 ans					
Sans changement	17	10	15	19	24
En récession	12	8	7	13	24
En augmentation	66	76	74	63	48
Nsp	5	6	4	5	4

Base = 643 principaux de collège

ANNEXE C

Caractéristiques principales des établissements selon la fréquence du travail collectif

100 % en colonne	Ensemble	Très élevé (17 %)	Assez élevé (30 %)	Assez faible (36 %)	Très faible (17 %)
Tranche urbaine					
< 20 000 habts	20	15	21	22	18
20 000 - 100 000 habts	22	19	25	24	20
> 100 000 habts	35	51	41	41	55
Agglomération parisienne	13	15	13	13	7
Taille établissement					
< 400 élèves	19	19	17	20	18
400 - 599 élèves	34	38	33	32	36
600 - 799 élèves	33	33	33	33	32
800 et plus	14	10	17	15	14
Discipline					
Lettres	18	14	20	20	14
LV	15	6	16	18	20
Histoire-géographie	12	10	11	14	10
Scientifiques	22	21	21	20	24
Technologie	9	19	9	6	4
Musique, arts	6	3	4	6	14
EPS	11	18	13	8	5
Bivalents	7	9	6	8	9
Ancienneté prof dans collège					
< ou = 2 ans	23	18	20	27	41
3 - 5 ans	20	24	21	20	21
6 - 10 ans	15	16	18	15	14
11 - 20 ans	25	23	24	25	15
> 20 ans	17	19	17	13	9
Préparation séquences pédagogiques					
Régulièrement	27	86	33	6	
Assez souvent	14	5	29	13	1
Occasionnellement	32	6	30	48	28
Jamais	27	3	8	33	71
Échanger sur les méthodes pédagogiques					
Régulièrement	37	92	47	17	4
Assez souvent	26	5	33	39	10
Occasionnellement	29	3	18	38	56
Jamais	8	2	6	30	

Base = 706 profs

100 % en colonne	Ensemble	Très élevé (17 %)	Assez élevé (30 %)	Assez faible (36 %)	Très faible (17 %)
Produire des documents d'évaluation					
Régulièrement	28	85	35	8	1
Assez souvent	14	7	21	19	1
Occasionnellement	30	7	33	39	28
Jamais	28	1	11	34	70
Produire des supports de cours, des exercices					
Régulièrement	23	81	26	4	1
Assez souvent	16	12	25	17	2
occasionnellement	32	6	34	46	25
Jamais	29	1	15	33	72
Harmoniser la correction des contrôles					
Régulièrement	20	66	21	5	
Assez souvent	12	20	17	10	
Occasionnellement	30	8	35	41	20
Jamais	38	6	27	44	80
Le suivi des élèves					
Régulièrement	55	80	69	51	18
Assez souvent	23	13	21	27	24
Occasionnellement	15	5	8	15	36
Jamais	7	2	2	7	22
Le travail sur des projets pédagogiques					
Régulièrement	40	78	52	28	4
Assez souvent	18	10	21	22	11
Occasionnellement	30	9	22	40	46
Jamais	12	3	5	10	39

Base = 706 profs

ANNEXE D

Caractéristiques principales des zones selon le niveau d'implication des différents acteurs

100 % en colonne	Ensemble	Implicat. très forte (31 %)	Implicat. forte (30 %)	Implicat. faible (20 %)	Implicat. très faible (19 %)
Responsable de zone					
Vous-même	37	47	38	32	21
Autre chef d'établissement	20	18	16	22	26
Inspecteur	40	34	40	41	48
Il n'y en a pas / nsp	2	1	6	5	5
Rôle principal du coordonnateur de zone					
Animation pédagogique	38	42	38	38	31
Partenariat	37	38	41	39	30
Gestion	18	14	15	17	27
Nsp	7	6	6	6	12
Nombre de réunions du Conseil de zone					
Aucune	22	17	21	27	25
1	35	34	36	32	43
2	27	29	26	26	24
3 ou plus	16	20	17	15	8
Fonction du conseil de zone					
Information réciproque	32	23	30	37	46
Projets de coordination des établissements de partenariat	40	46	42	37	29
Autre	23	28	24	21	16
	5	3	4	5	9
Fréquence des contacts en chefs d'établissement					
Souvent	61	94	58	50	24
De temps en temps	31	6	39	43	44
Rarement ou jamais	8	3	7	32	
Fréquence des contacts entre enseignants					
Souvent	18	46	12	2	1
De temps en temps	52	54	60	59	27
Rarement ou jamais	30		28	39	72
Élaboration du projet et mise en œuvre					
Formels	28		5	47	93
Productifs	67	100	89	40	4
Nsp	5		6	13	3
Suivi des actions et leur évaluation					
Formels	40		30	65	95
Productifs	53	99	61	22	
Nsp	7	1	9	13	5

Base = 645 principaux de collège

100 % en colonne	Ensemble	Implicat. très forte (31 %)	Implicat. forte (30 %)	Implicat. faible (20 %)	Implicat. très faible (19 %)
Collaboration avec les travailleurs sociaux et de santé					
Très importante	39	42	39	39	32
Assez importante	41	43	41	39	41
Assez peu importante / inexistante ou presque	20	15	20	22	27
Collaboration avec les associations culturelles					
Très importante	17	25	18	11	9
Assez importante	39	44	33	47	30
Assez peu importante / inexistante ou presque	44	31	49	42	61
Collaboration avec la police et la justice					
Très importante	29	36	26	25	27
Assez importante	48	45	50	47	52
Assez peu importante / inexistante ou presque	23	19	24	28	21
Satisfaction sur le fonctionnement actuel de la ZEP					
Très satisfait	5	10	5	2	2
Assez satisfait	63	75	69	56	44
Assez peu / pas du tout satisfait	31	15	25	39	56
nsp	1		1	3	
Effet du classement de l'établissement en ZEP auprès des familles					
facteur d'attraction	13	16	13	14	7
facteur de rejet	18	14	17	17	28
Ça n'a rien changé	60	61	62	57	57
Nsp	9	9	8	12	8
Effet des ZEP					
À permis d'améliorer les choses	48	60	48	42	32
N'a pratiquement eu aucun effet	2	2	1	4	3
À permis de limiter les " dégâts "	48	36	51	50	62
Nsp	2	2		4	3

Base = 645 principaux de collège

ANNEXE 2
QUESTIONNAIRES

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE PRINCIPAUX DE COLLÈGES EN ZEP

Base = 648 enquêtés

I – LES ÉLÈVES

1. Au total, combien d'élèves avez-vous dans votre collège ?

Moyenne = 555 élèves (*Écart-type* = 336)

2. De quels milieux sociaux sont issus la majorité des élèves de votre établissement ?

(2 réponses maximum)

ENQUÊTEUR : Ne rien suggérer

Milieux d'agriculteurs, artisans, commerçants.....	6
Classes populaires (ouvriers, manoeuvres, personnels de service).....	93
Chômeurs, sans emploi, Rmistes... ..	68
Classes moyennes (employés, techniciens, cadres moyens).....	11
Cadres supérieurs (professions libérales, intellect. et artisans, cadres supérieurs, chefs d'entreprise).....	1

Pouvez-vous situer les élèves de votre établissement sur une échelle graduée de 1 à 6 en termes :

– de niveau scolaire : 1 désigne le niveau le plus faible, 6 le niveau le plus élevé

3. Niveau scolaire des élèves	2	25	54	17	2	0	Niveau scolaire des élèves très élevé
très faible							

– de comportement discipliné ou indiscipliné : 1 désigne le comportement le plus indiscipliné, 6 le comportement le plus discipliné

4. Éléves très indisciplinés	2	18	39	28	12	1	Éléves très disciplinés
------------------------------	---	----	----	----	----	---	-------------------------

Jugez-vous les programmes d'enseignement...

Trop ambitieux.....	55	27
Suffisamment ambitieux.....	41	68
Pas assez ambitieux	1	3
Nsp (ne pas citer)	3	2

5. Au regard des possibilités intellectuelles des élèves _____
6. Au regard de l'objectif de poursuite d'études longues _____

7. Selon vous, y-a-t-il dans votre établissement des élèves qui rencontrent de graves difficultés dans leur vie quotidienne les empêchant de travailler normalement à l'école et si oui dans quelle proportion ?

Noter le % (noter zéro si aucun élève concerné)26,3 % ($\sigma = 18,1$)

8. Selon vous, quelles sont les difficultés de vie quotidienne qui ont le plus d'effets sur la scolarité de vos élèves ?

ENQUÊTEUR : Ne rien suggérer – plusieurs réponses possibles

Ils ne peuvent pas travailler correctement à la maison	12
Leur famille ne peut pas les aider	15
Des problèmes familiaux (familles désunies, etc.)	80
Des problèmes de " bande " et de violence.....	6
Chômage, problèmes économiques	67
Problèmes culturels (langue).....	13
Autre (préciser).....	18

9. Cette année, avez-vous organisé une évaluation à l'entrée en 6^e ?

Oui.....	96	PASSER EN Q 11
Non.....	4	

10. SI NON (25 répondants)

Quelle est parmi la liste suivante, la raison principale pour laquelle vous n'avez pas organisé d'évaluation en 6^e? (une seule réponse)

Manque de moyens.....	
L'évaluation est peu intéressante.....	
L'évaluation demande trop de travail.....	
Opposition des enseignants.....	
Autre (préciser).....	

11. D'après cette évaluation (ou celle de l'année précédente si pas d'évaluation à la rentrée scolaire en 1997/98), comment situez-vous le niveau moyen de vos élèves par rapport à la moyenne nationale ?

Très au-dessus de la moyenne	
Un peu au-dessus de la moyenne.....	5
Au même niveau	11
Un peu en dessous	48
Très en dessous.....	35
Nsp.....	1

12. Et comment situez-vous le niveau moyen de vos élèves en fin de 3^e ?

Très au-dessus de la moyenne	1
Un peu au-dessus de la moyenne.....	9
Au même niveau	23
Un peu en dessous	52
Très en dessous.....	14
Nsp.....	1

Pour l'évaluation des capacités en lecture, on distingue 4 niveaux dont les 2 extrêmes sont :

Le plus bas : ceux qui ne savent pas lire, il ne maîtrisent pas les compétences de base : saisir l'information explicite

À l'inverse : les très bons lecteurs maîtrisent les compétences remarquables : découvrir l'implicite d'un texte.

13. Dans votre établissement, quelle est la proportion d'élèves qui à l'entrée en 6^e ne maîtrise pas les compétences de base ?

Noter la proportion (en %) 22,2 % ($\sigma= 13,3$)

14. À l'inverse, quelle proportion d'élèves maîtrise les compétences remarquables ?

Noter la proportion (en %) 20,1 % ($\sigma= 13,5$)

15. Dans votre collège, y-a-t-il une classe de 6^e où les bons élèves sont beaucoup plus nombreux que dans les autres classes ?

Oui..... 35
Non..... 65

16. Y-a-t-il une classe de 6^e où sont regroupés les élèves les plus faibles ?

Oui..... 30
Non..... 70

17. Pour les élèves en difficulté grave à l'entrée en 6^e, avez-vous créé ?

Un dispositif de consolidation spécifique (une classe spéciale)..... 27
Un dispositif de consolidation intégré aux autres classes..... 62
Pas de dispositif 11

18. Globalement, comment qualifieriez-vous votre collège ?

Un collège comme les autres 26
Un collège difficile 71
Nsp 3

19. Pensez-vous qu'une action en direction des familles serait :

Très utile..... 73
Assez utile 20
Assez peu utile 4 PASSER EN Q 21
Inutile 2 PASSER EN Q 21
Nsp 1 PASSER EN Q 21

SI UTILE

20. Quel serait l'objectif de cette action ?

ENQUÊTEUR : Ne rien suggérer – plusieurs réponses possibles

Pour faire davantage travailler les élèves, les motiver 18
Pour diminuer l'indiscipline 1
Pour construire un projet personnel de l'élève 9
Pour permettre aux parents de s'exprimer 40
Pour rendre le fonctionnement de l'école transparent..... 17
Pour aller contre la " démission " des parents
(les amener à jouer leur rôle d'éducateur)..... 53
Donner un sens à l'école 31
Autre (préciser)..... 14

21. Certains de vos élèves participent-ils après la classe à une activité d'accompagnement solaire organisée par une association ou un centre social dans l'établissement ou en dehors ?

Oui..... 89
Non..... 11 PASSER EN Q 26

22. SI OUI

Dans quelle proportion ? (Si NSP : ne pas coder)

Noter le % :..... 16,1 % ($\sigma = 12,3$)

23. Pour vous, est-ce : (une seule réponse)

Très utile..... 68
Assez utile 27
Ce n'est pas vraiment utile 4
Nsp 1

24. Selon vous, cet accompagnement sert-il d'abord : (une seule réponse)

Aux apprentissage scolaires 64
À améliorer le comportement des élèves 29
Nsp 7

25. Selon vous, la présence d'accompagnateurs issus du même milieu ou du même quartier que les élèves, est-elle un facteur d'efficacité ?

Oui, certainement.....	33
Oui sans doute	32
Non sans doute pas	20
Non certainement pas	7
Nsp.....	8

II – APPRENTISSAGES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES

26. Par rapport aux programmes pour les enseignants qui exercent dans une classe difficile, quelle attitude préférez-vous ? (une seule réponse)

Faire tout le programme sans renoncer à aucun objectif.....	5
Faire tout le programme sans trop approfondir.....	9
Réduire le programme en assurant les bases	85
Nsp.....	1

27. À propos du rôle du chef d'établissement, pouvez-vous nous dire si vous êtes tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord, pas du tout d'accord avec la proposition suivante :

	tt à fait d'acc	+tôt d'acc	+tôt pas d'acc	pas du tt d'acc	Nsp
Le rôle du chef d'ét. est de s'impliquer dans le domaine pédagogique et d'animer l'équipe enseignante.....	87	11	1	0	1

28. Sur 100 enseignants, quelle est la proportion des enseignants de votre établissement qui travaillent en équipe :

Régulièrement.....	46 % ($\sigma = 25,8$)
Occasionnellement.....	29 % ($\sigma = 18,8$)
Rarement ou jamais	25 % ($\sigma = 23,3$)

Intervenez-vous dans les domaines suivants ?

	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
29. Équilibrer la charge de travail des élèves.....	67	33
30. Harmoniser les exigences et les critères d'évaluation	82	18
31. Développer les méthodes de travail des élèves.....	77	23
32. Développer des compétences transversales aux disciplines	78	22
33. Harmoniser les méthodes pédagogiques.....	68	32

À propos de l'orientation des élèves, pouvez-vous donner sur une échelle de 1 à 6 avec le plus grand accord à 6 et le plus grand désaccord à 1, votre opinion sur les propositions suivantes ?

34. Même si les performances sont médiocres, il faut largement tenir compte, au moment de l'orientation, des efforts de l'élève et de sa volonté de réussir

Désaccord	1	4	9	25	30	31	Accord
------------------	---	-------	---	-------	---	-------	----	-------	----	-------	----	---------------

35. L'important est de permettre au plus grand nombre de poursuivre des études longues (bac général au minimum)

Désaccord	7	18	25	24	14	12	Accord
------------------	---	-------	----	-------	----	-------	----	-------	----	-------	----	---------------

III – LES PROBLÈMES SOCIAUX ET DE VIOLENCE

Aujourd'hui, on parle beaucoup de problèmes sociaux et de violence à l'école. En ce qui concerne votre établissement, connaît-il les problèmes suivants :

	<i>Très souvent</i>	<i>Souvent</i>	<i>Peu souvent</i>	<i>Rarement ou jamais</i>	<i>NR</i>
36. Bagarres entre élèves	14	38	35	13	
37. Dégradation du matériel	3	14	41	42	
38. Vols	3	27	42	28	
39. Violence physique envers les personnels	2	17	81		
40. Agressions causées par des personnes extérieures		5	22	73	
41. Commerce de drogue		2	12	84	2
42. Racket	1	12	46	41	
43. Racisme	4	21	34	41	

44. Pour faire face aux problèmes sociaux et de violence, sur qui prenez-vous le plus appui ?

ENQUÊTEUR : Ne rien suggérer – plusieurs réponses possibles

Les personnels d'éducation et de surveillance	72
Les enseignants	53
Les parents	14
Les élèves	3
Les personnels ATOSS (administratifs, techniques, ouvriers, de services et de santé)	33
Les autorités académiques et inspecteurs	1
D'autres chefs d'établissement	0
Police ou gendarmerie	36
Travailleurs sociaux (assistante sociale, éduc. spé)	55
Personne en particulier	1
Emplois-Jeunes	5
Associations	13
Prévention	2
Autre (préciser)	23

45. Estimez-vous l'importance de ces problèmes de puis 5 ans :

Sans changement	17
En récession	12
En augmentation	66
Nsp	5

46. Dans votre établissement, existe-t-il une action ou un projet d'éducation à la citoyenneté ?

Oui	95
Non	5

47. On entend dire de plus en plus fréquemment qu'une des missions de l'école doit être de contribuer à l'éducation des élèves à la citoyenneté. Avec laquelle de ces propositions êtes-vous le plus d'accord ? (une seule réponse)

C'est un thème à la mode mais qui ne signifie pas grand chose	1
On demande à l'école de se charger de problèmes sociaux qu'elle n'est pas en mesure de résoudre	12
C'est par les contenus et les modes d'enseignement qu'on peut le mieux former à la citoyenneté	84
Nsp	3

48. Selon vous, les personnels ouvriers et de service ont-ils un rôle éducatif dans le cadre de leur activité quotidienne dans l'établissement ?

Oui.....	93
Non.....	7 PASSER EN Q 50

SI OUI

49. Dans votre établissement, ce rôle l'exercent-ils principalement ? (une seule réponse)

Par leur seule présence dans l'établissement.....	23
Par l'exercice de leur activité professionnelle	51
Par leur participation à des activités éducatives	24
Autre (préciser).....	3

50. Dans votre établissement, les élèves ou leurs délégués ont-ils un rôle ?

Très important	10
Assez important.....	48
Assez peu important.....	39
Très peu ou pas du tout important	3

sur la vie de l'établissement ?

51. Dans votre établissement, une formation des délégués élèves est-elle organisée ?

Oui.....	87
Non.....	13

IV – RECRUTEMENT-SECTORISATION-ZEP

52. Combien d'enseignants avez-vous au total dans l'établissement ?

< 30	14
30 - 39	27
40 - 49	18
50 - 59	18
60 et plus.....	23

53. Et combien de nouveaux enseignants à la rentrée scolaire 97/98 ?

EN %	20.2 % ($\sigma = 11,4$)
-------------------	--

54. Selon vous, le classement de votre établissement en ZEP, a-t-il été pour les familles et les élèves ? (une seule réponse)

Un facteur d'attraction	13
Un facteur de rejet.....	18
Ça n'a rien changé	60
Nsp.....	9

55. Qu'attendez-vous du classement de votre établissement en ZEP ?

ENQUÊTEUR : Noter la réponse en clair

.....
.....

56. Votre établissement appartient à une ZEP depuis l'année :

1981-1982	47
1983-1989	27
1990 ou après	26

57. L'établissement reçoit-il des moyens spécifiques au titre de la politique des ZEP ? (2 réponses possibles)

Par le MEN	97
Par d'autres institutions	64

58. Qui est responsable de zone ?

Vous-même	37
Un autre chef d'établissement.....	20
Un inspecteur	40
Actuellement, il n'y en a pas.....	2

59. Le coordonnateur de votre zone fait-il principalement ? (une seule réponse)

De l'animation pédagogique	38
Du partenariat.....	37
De la gestion	18
Nsp.....	7

60. Combien de réunions du Conseil de zone ont eu lieu depuis la rentrée scolaire ?

Aucun	22
Un	35
Deux.....	27
Trois ou plus.....	16

61. Le Conseil de zone est-il un lieu ? (une seule réponse)

D'information réciproque	32
De projet de coordination des établissements	40
De partenariat.....	23
Autre (préciser).....	5

Y-a-t-il des contacts entre l'équipe pédagogique de votre établissement et celle des autres établissements ou écoles ?

	<i>Souvent</i>	<i>De temps en temps</i>	<i>Rarement / jamais</i>
62. Entre chefs d'établissement	61	31	8
63. Entre enseignants	18	52	30

Selon vous, ces contacts ont-ils été plutôt formels ou plutôt productifs pour :

	<i>Formels</i>	<i>Productifs</i>	<i>Nsp</i>
64. L'élaboration du projet et sa mise en oeuvre	28	67	5
65. Le suivi des actions et leur évaluation.....	40	53	7

66. De quelle année date le projet de ZEP ou sa dernière mise à jour ?

Avant 1990	3
1990	2
1991	1
1992	2
1993	4
1994	9
1995	16
1996	15
1997	47

En ce qui concerne votre établissement, avez-vous avec les acteurs suivants une collaboration :

	<i>Très importante</i>	<i>Assez importante</i>	<i>Assez peu importante</i>	<i>Inexistante ou presque</i>	<i>NR</i>
67. Les travailleurs sociaux et de santé.....	39	41	16	4	
68. Les associations culturelles.....	17	39	35	9	
69. La police et la justice	29	48	19	4	

V – LES ACTIONS ENTREPRISES

70. Pouvez-vous me citer un exemple d'action réussie dans votre collège ou à l'échelle de la ZEP ?

ENQUÊTEUR : Noter la réponse en clair

.....

71. Pouvez-vous me citer deux ou trois exemples de ce qui manque pour faire face aux difficultés que vous rencontrez dans votre établissement ?

ENQUÊTEUR : Ne rien suggérer – Plusieurs réponses possibles

Le manque de moyens en personnel enseignant	13
Le manque de moyens en personnel non-enseignant	26
Le manque de collaboration entre les établissements scolaires de la ZEP	4
Le manque de collaboration avec les parents.....	12
Le manque de relations avec les municipalités et les partenaires	4
Le manque de motivation des personnels.....	9
Le manque de stabilité des personnels.....	5
Le manque de formation du personnel enseignant.....	13
Le manque d'articulation avec le projet DSQ	1
Personnel social	18
Manque de temps.....	17
Moyens matériels	20
Souplesse / efficacité	4
Autre (préciser).....	27

72. Au total, jugez-vous le fonctionnement actuel de la ZEP ?

Très satisfaisant	5
Assez satisfaisant.....	63
Assez peu satisfaisant.....	27
Pas du tout satisfaisant	4
NSP	1

VI – LA POLITIQUE DES ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

Êtes-vous d'accord ou pas d'accord avec les opinions suivantes ?

	<i>D'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>Nsp</i>
73. En ZEP, tous les chefs d'établissement devraient être nommés sur profils	88.....	10	2
74. En ZEP, les chefs d'établissement devraient pouvoir donner leur avis sur la nomination des enseignants	80.....	16	4
75. En ZEP, on ne devrait nommer que des enseignants volontaires.....	82.....	17	1

76. Par rapport aux inégalités sociales, diriez-vous du système éducatif tel qu'il fonctionne actuellement qu'il : (*une seule réponse*)

Réduit les inégalités sociales	28
N'a pas d'effet sur les inégalités sociales.....	39
Accentue les inégalités sociales.....	29
Nsp (ne pas proposer).....	4

77. Les Zones d'Éducation Prioritaires ont été créées en 1981-82. Pensez-vous que cette politique : (une seule réponse)

À permis d'améliorer sensiblement les choses dans les établissements concernés	48
N'a pratiquement eu aucun effet dans les établissements concernés	2
À permis de " limiter les dégâts " dans les établissements concernés.....	48
Nsp.....	2

78. Pour vous, à quoi les moyens supplémentaires affectés en ZEP devraient-ils être consacrés en priorité ? (une seule réponse)

Création de poste de personnels d'éducation et de surveillance	20
Heures pour la concertation, la formation	46
Prime spécifique pour les enseignants et personnels	1
Diminution des effectifs par classe d'un ou 2 élèves.....	29
Autre (préciser).....	4

VII – REPRÉSENTATIONS DE LA FONCTION ET DE L'INSTITUTION

79. L'Éducation Nationale vous apparaît-elle...

Comme une institution plutôt incapable de s'adapter aux exigences nouvelles	20
Comme une institution plutôt capable de s'adapter aux exigences nouvelles	76
Nsp (ne pas proposer).....	4

80. Concernant l'avenir du système éducatif français, êtes-vous...

Très optimiste.....	10
Assez optimiste	63
Assez peu optimiste	20
Très peu optimiste.....	4
Pas du tout optimiste.....	1
Nsp (ne pas proposer).....	2

SIGNALÉTIQUE

81. Sexe

Homme.....	74
Femme	26

82. Quel âge avez-vous ?

Moins de 30 ans	0
30 - 39 ans	1
40 - 49 ans	31
50 ans et plus	68

83. Depuis combien d'années dirigez-vous ce collège ?

1 ^{re} année.....	18
1 - 2	21
3 - 4	25
5 - 9	25
10 ans et plus	11

84. Avez-vous demandé votre mutation cette année ?

Oui.....	29
Non.....	70
NR	1

POST-CODIF ENQUÊTEUR

85. RECO Taille établissement

< 300 élèves	12
300 à 399 élèves	13
400 à 499 élèves	18
500 à 599 élèves	18
600 à 699 élèves	16
700 à 799 élèves	10
800 élèves et plus	13

86. RECO Tranche urbaine établissement (Cf. Listing)

Moins de 5000 habitants (codes 0 et 1)	12
5000 à 9999 habitants (code 2).....	4
10 000 à 19 999 habitants (code 3).....	5
20 000 à 49 999 habitants (code 4).....	12
50 000 à 99 999 habitants (code 5).....	9
100 000 à 199 999 habitants (code 6).....	13
200 000 habitants et plus (code 7)	29
Agglomération Parisienne (PARIS) (code 8).....	16

87. Code département établissement.....

88. Académie.....

89. ZONE

A.....	28
B.....	49
C.....	23

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS DES COLLÈGES EN ZEP

Base = 710 enseignants

I – LA CLASSE, LES ÉLÈVES

1. Dans quelle(s) discipline(s) enseignez-vous ?

Monovalents (une seule discipline)

Lettres	18
Langues :	
Anglais	10
Allemand.....	3
Espagnol.....	2
Autres	/
Histoire-géographie	12
Mathématiques.....	13
Physique.....	3
Sciences naturelles	6
Technologie.....	9
Musique.....	3
Arts plastiques.....	3
EPS	11

Bivalents (deux disciplines)

Lettres - Langues	2
Lettres - Autres.....	2
Maths - Sciences.....	3

2. Au total, dans combien de classes enseignez-vous ?

Nombre de classes = 6,63 (*Écart-type* = 4,14)

3. De quels milieux sociaux sont issus la majorité des élèves de votre établissement ?

(2 réponses maximum)

ENQUÊTEUR : Ne rien suggérer

Milieux d'agriculteurs, artisans, commerçants.....	6
Classes populaires (ouvriers, manœuvres, personnels de service).....	77
Chômeurs, sans emploi, Rmistes... ..	69
Classes moyennes (employés, techniciens, cadres moyens).....	6
Cadres supérieurs (professions libérales, intellect. et artisans, cadres supérieurs, chefs d'entreprise)	1

Pour l'évaluation des capacités en lecture, on distingue 4 niveaux dont les 2 extrêmes sont :

Le plus bas : ceux qui ne savent pas lire, il ne maîtrisent pas les compétences de base : saisir l'information explicite

À l'inverse : les très bons lecteurs maîtrisent les compétences remarquables : découvrir l'implicite d'un texte

4. Dans votre établissement, quelle est la proportion d'élèves qui à l'entrée en 6^e ne maîtrise pas les compétences de base ?

Noter la proportion (en %) : 34,7 % (*Écart-type* : 18,4)

5. À l'inverse, quelle proportion d'élèves maîtrise les compétences remarquables ?

Noter la proportion (en %) : 17 % (*Écart-type* : 10,8)

Pouvez-vous situer les élèves de vos classes sur une échelle graduée de 1 à 6 en termes de :

– niveau scolaire : 1 désigne le niveau le plus faible, 6 le niveau le plus élevé

6. Niveau scolaire des élèves très faible 2 24 60 13 1 0 Niveau scolaire des élèves très élevé

– intérêt pour la discipline enseignée : 1 désigne l'intérêt le plus faible, 6 l'intérêt le plus élevé

7. Éléves pas du tout intéressés 1 7 27 38 25 2 Éléves très intéressés

– de comportement discipliné ou indiscipliné : 1 désigne le comportement le plus indiscipliné, 6 le comportement le plus discipliné

8. Éléves très indisciplinés 3 20 32 26 17 2 Éléves très disciplinés

9. **Choisissons maintenant une classe.** Soit la classe dont vous êtes le professeur principal, soit une classe représentative en termes de niveau scolaire et de difficultés rencontrées par les élèves. De quelle classe s'agit-il ?

6^e 28
 5^e 26
 4^e enseignement général 21
 4^e enseignement technologique 2
 3^e enseignement général 21
 3^e enseignement technologique 2

ENQUÊTEUR : Citer par la suite la classe précise (Ex : 6^e A ...)

10. Combien d'élèves avez-vous dans cette classe ?

Nombre d'élèves : 23 (Écart-type : 3,6)

Pouvez-vous répartir les élèves de cette classe par niveau scolaire sur une échelle de 1 à 5 : Combien ont le niveau 1 (très faible), 2, 3, 4 ou 5 (très élevé) ?

11	niveau 1 (très faible)	20 % ($\sigma= 17$)
12	niveau 2	22 % ($\sigma= 17,5$)
13	niveau 3	32 % ($\sigma= 17,4$)
14	niveau 4	16 % ($\sigma= 13,9$)
15	niveau 5 (très élevé)	10 % ($\sigma= 10,9$)

16. Dans cette classe, avez-vous le sentiment de pouvoir aider tous les élèves à progresser quel que soit leur niveau ?

Oui 24
 Non 75
 Nsp (ne pas proposer) 1

17. S'agissant des élèves de cette classe qui rencontrent des difficultés scolaires, avez-vous le sentiment de pouvoir vous en occuper :

Très suffisamment 3
 Plutôt suffisamment 22
 Plutôt insuffisamment 58
 Très insuffisamment 16
 Nsp (ne pas proposer) 1

18. À l'inverse, les élèves de cette classe les plus en avance, sont-ils freinés dans leur progression parce que vous devez vous occuper des autres :

Beaucoup	31
Un peu	38
Très peu	9
Pas du tout	21
Nsp (ne pas proposer).....	1

Voici quatre types d'attitudes des élèves durant les heures de cours. Pouvez-vous répartir les élèves de votre classe selon ces quatre types d'attitudes

19	Travaillent pour passer dans la classe supérieure et réussir aux examens sans s'intéresser vraiment à ma discipline	19 % ($\sigma = 22$)
20	S'intéressent à ma discipline et à ses objectifs intellectuels et formateurs	44 % ($\sigma = 27,5$)
21	Demeurent passifs et ne s'intéressent pas à mes cours	24 % ($\sigma = 18,6$)
22	Ne sont pas motivés et perturbent la classe	13 % ($\sigma = 14,1$)

Par rapport à cette même classe, les programmes de votre discipline, les jugez-vous...

Trop ambitieux.....	56	18
Suffisamment ambitieux.....	39	66
Pas assez ambitieux	1	9
Nsp (ne pas citer)	4	7

23. Au regard des possibilités intellectuelles des élèves _____

24. Au regard de l'objectif de poursuite d'études longues _____

(Bac général au minimum)

25. Parmi la liste suivante, quelle sont les 2 difficultés majeures rencontrées avec vos élèves ?

Les lacunes culturelles des élèves.....	35
Le manque de motivation	26
Leurs difficultés sociales et familiales	54
Leur insuffisante maîtrise de la langue.....	40
L'hétérogénéité du groupe - classe	25
L'absence de calme ou de discipline dans la ou les classes	15
Autre (préciser).....	4

26. Selon vous, y-a-t-il dans votre établissement des élèves qui rencontrent de graves difficultés dans leur vie quotidienne les empêchant de travailler normalement à l'école et si oui dans quelle proportion ?

Noter le % (noter zéro si aucun élève concerné) 25 % ($\sigma = 18,6$)

27. Selon vous, quelles sont les difficultés de vie quotidienne qui ont le plus d'effets sur la scolarité de vos élèves ?

ENQUÊTEUR : Ne rien suggérer – plusieurs réponses possibles

Ils ne peuvent travailler correctement à la maison	12
Leur famille ne peut les aider	14
Des problèmes familiaux (familles désunies, etc.)	70
Des problèmes de " bande " et de violence.....	7
Absence d'intérêt des familles pour l'école	24
Chômage, difficultés économiques.....	46
Problème de langue, culture différente.....	6
Problème de déficit, carences culturels.....	4
Problème urbain (cadre de vie, ghetto, etc.).....	4
Autre (préciser).....	16

II – APPRENTISSAGES ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Travaillez-vous avec des collègues sur les objectifs suivants, régulièrement, assez souvent, occasionnellement ou bien jamais ?

	Régu	Assez souvent	Occas	Jamais
28. La préparation des séquences pédagogiques	27	14	32	27
29. Échanger sur les méthodes pédagogiques	37	26	29	8
30. Produire des documents d'évaluation	28	14	30	28
31. Produire des supports de cours, des exercices	23	16	32	29
32. Harmoniser la correction des contrôles.....	20	12	30	38
33. Le suivi des élèves	55	23	15	7
34. Le travail sur des projets pédagogiques.....	40	18	30	12

35. Avez-vous besoin d'être soutenu dans votre travail d'enseignant et si oui par qui ?

ENQUÊTEUR : Ne rien suggérer – Plusieurs réponses possibles

Oui, par le chef d'établissement (adjoint, CPE).....	38
Oui, par l'inspection académique ou du Rectorat.....	6
Oui, par les collègues.....	29
Oui, par l'IPR de votre discipline	7
Oui, par le coordinateur.....	1
Le Ministre, le ministère	6
Emplois-Jeunes.....	2
Personnels santé et social	8
Les parents.....	11
La formation	4
Autre (préciser).....	12

36. À propos du rôle du chef d'établissement, pouvez-vous nous dire si vous êtes tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord, pas du tout d'accord avec la proposition suivante :

	tt à fait d'acc	+tôt d'acc	+tôt pas d'acc	pas du tt d'acc	Nsp
Le rôle du chef d'établissement est de s'impliquer dans le domaine pédagogique et d'animer l'équipe enseignante.....	18	34	25	21	2

Selon vous, le chef d'établissement peut-il intervenir dans les domaines suivants ?

	OUI	NON	NSP
37. Equilibrer la charge de travail des élèves.....	43	54	3
38. Harmoniser les exigences et les critères d'évaluation	39	60	1
39. Développer les méthodes de travail des élèves.....	42	56	2
40. Développer des compétences transversales aux disciplines.....	63	34	3
41. Harmoniser les méthodes pédagogiques.....	38	58	4

Nous avons entendu plusieurs opinions à propos du rôle de l'enseignant. Pouvez-vous nous dire si vous jugez très vraie, assez vraie, assez peu vraie, pas vraie du tout chacune de ces propositions ?

	tt à fait vraie	assez vraie	assez peu vraie	pas vraie... du tout	Nsp
Dans la réalité actuelle de mon métier...					
42. Je transmets des savoirs et des connaissances aux élèves.....	44	43	12	1	0
43. Je suis un éducateur	60	34	4	2	0
44. Je suis un travailleur social	35	38	14	13	0

45. Pour vous, être un éducateur fait-il partie des fonctions normales de votre métier ?

Oui.....	63
Non.....	34
Nsp (ne pas proposer).....	3

46. De même, pour vous, être un travailleur social fait-il partie des fonctions normales de votre métier ?

Oui.....	29
Non.....	70
Nsp (ne pas proposer).....	1

47. Cette année, avec la classe de... dont nous avons parlé, diriez-vous que les performances des élèves ont été améliorées sensiblement :

Pour la plupart d'entre eux	26
Pour la moitié d'entre eux environ	28
Pour quelques uns seulement.....	29
Pour très peu d'élèves ou aucun	13
Nsp.....	4

48. Pouvez-vous me décrire une action réussie que vous avez entreprise ou dont la classe a bénéficié ?

ENQUÊTEUR : Noter en clair la réponse

.....
.....
.....

III – LES PROBLÈMES DE DISCIPLINE ET DE VIOLENCE

49. Dans cette classe dont nous avons parlé, vous arrive-t-il d'être confronté à des problèmes de discipline ?

Très souvent.....	15
Assez souvent.....	30
Assez peu souvent.....	24
Très peu souvent.....	18
Jamais.....	13

50. Dans cette classe, cette année, le nombre des élèves souvent absent est-il ?

Très élevé.....	3
Assez élevé.....	18
Assez peu élevé.....	39
Très peu élevé.....	28
Nul ou presque.....	12

51. Cette année, diriez-vous que votre établissement a été confronté à des problèmes de violence ?

Très souvent.....	17
Assez souvent.....	44
Assez peu souvent.....	24
Très peu souvent.....	13
Jamais.....	2
Nsp.....	

52. Cette année, avez-vous vous-même été confronté à des problèmes de violence ?

Très souvent.....	5
Assez souvent.....	17
Assez peu souvent.....	17
Très peu souvent.....	12
Jamais.....	49 PASSER EN Q 56

53. De quels genres d'actes de violence s'agissait-il ? (plusieurs réponses possibles)

ENQUÊTEUR : Ne rien suggérer – Plusieurs réponses possibles

Bagarres, coups entre élèves.....	33
Agressivité, menaces.....	14
Violences verbales, insultes envers les enseignants.....	70
Violences physiques envers les enseignants.....	11
Dégradation du matériel de l'établissement.....	3
Dégradation de vos biens personnels.....	4
Vols.....	3
Violences verbales entre élèves.....	12
Autre (en clair).....	6

54. Comment avez-vous réagi ?

ENQUÊTEUR : Ne rien suggérer – Plusieurs réponses possibles

En raisonnant les élèves.....	56
En recherchant la solidarité des collègues.....	6
En alertant la direction de l'établissement (y compris adjoint, CE ou CPE).....	33
En cherchant à rencontrer les parents.....	12
En demandant l'exclusion temporaire de l'élève.....	18
En demandant l'exclusion définitive de l'élève.....	3
En portant plainte.....	5
Sanctions, devoirs supplémentaires.....	17
Autre (en clair).....	33

55. Face à ces difficultés, vous sentez-vous ?

Isolé.....	19
Soutenu.....	62
En mesure de faire face seul.....	19

On entend dire de plus en plus fréquemment qu'une des missions de l'école doit être de contribuer à l'éducation des élèves à la citoyenneté. Êtes-vous d'accord ou pas d'accord avec les propositions suivantes :

	<i>D'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>Nsp</i>
56 C'est un thème à la mode mais qui ne signifie pas grand chose.....	34	63	3
57 On demande à l'école de se charger de problèmes sociaux qu'elle n'est pas en mesure de résoudre.....	81	16	3
58 C'est par les contenus et les modes d'enseignement qu'on peut le mieux former à la citoyenneté.....	60	34	6

59. Pour vous, l'éducation à la citoyenneté fait-elle partie normalement du métier d'enseignant ?

Oui.....	86
Non.....	12
Nsp.....	2

60. Globalement, comment qualifieriez-vous votre collègue ?

Un collègue comme les autres.....	19
Un collègue difficile.....	71
Nsp.....	10

IV – LA ZONE D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

61. Avez-vous eu cette année des relations de travail avec des collègues d'autres établissements ou écoles de la ZEP ?

Une à deux fois par mois.....	13
Une à deux fois par trimestre	15
Une à deux fois par an	20
Jamais	52

62. Avez-vous eu connaissance du projet de la ZEP dans laquelle vous travaillez ?

Oui.....	70	
Non.....	30	PASSER EN Q 66

63. Avez-vous contribué à son élaboration ?

Oui.....	52
Non.....	48

64. Concernant ce projet ZEP, avec laquelle de ces propositions êtes-vous le plus d'accord ? (une seule réponse)

C'est un document plutôt formel.....	12
C'est un ensemble de propositions mises bout à bout.....	20
C'est le résultat d'une réflexion collective.....	63
Nsp.....	7

65. Selon vous, le projet ZEP a-t-il un effet :

Positif.....	64
Négatif	0
Aucun effet	29
Nsp.....	7

sur votre activité professionnelle en général ?

66. Qu'attendez-vous du classement de votre établissement en ZEP ?

ENQUÊTEUR : Noter la réponse en clair

.....

.....

Êtes-vous d'accord ou pas d'accord avec les opinions suivantes ?

	<i>D'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>Nsp</i>
67. En ZEP, les chefs d'établissement devraient pouvoir donner leur avis sur la nomination des enseignants	23.....	69	8
68. En ZEP, on ne devrait nommer que des enseignants volontaires	80.....	16	4

69. Les Zones d'Éducation Prioritaires ont été créées en 1981-82. Pensez-vous que cette politique : (une seule réponse)

À permis d'améliorer sensiblement les choses dans les établissements concernés	30
N'a pratiquement eu aucun effet dans les établissements concernés	6
À permis de " limiter les dégâts " dans les établissements concernés.....	54
Nsp.....	10

70. Pour vous, à quoi les moyens supplémentaires affectés en ZEP devraient-ils être consacrés en priorité ? (une seule réponse)

Création de postes de personnels d'éducation et de surveillance	22
Heures pour la concertation, la formation	21
Prime spécifique pour les enseignants et personnels	3
Diminution des effectifs par classe d'un ou 2 élèves.....	45
Autre (préciser).....	8
Nsp.....	1

V – LES REPRÉSENTATIONS DE LA FONCTION ET DE L'INSTITUTION

71. Par rapport aux inégalités sociales, diriez-vous du système éducatif tel qu'il fonctionne actuellement qu'il: (une seule réponse)

Réduit les inégalités sociales	17
N'a pas d'effet sur les inégalités sociales.....	48
Accentue les inégalités sociales.....	32
Nsp (ne pas proposer).....	3

À propos de l'orientation des élèves, pouvez-vous donner sur une échelle de 1 à 6 avec le plus grande accord à 6 et le plus grand désaccord à 1, votre degré d'accord sur les propositions suivantes ?

72. Même si les performances sont médiocres, il faut largement tenir compte, au moment de l'orientation, des efforts de l'élève et de sa volonté de réussir

Désaccord 25 14 23 28 28 Accord

73. L'important est de permettre au plus grand nombre de poursuivre des études longues (Bac général au minimum)

Désaccord 312625 9 6 3 Accord

74. Considérez-vous qu'aux yeux de la société :

Le métier d'enseignant n'a plus aucun prestige	46
Le métier d'enseignant garde un certain prestige	49
Le métier d'enseignant garde tout son prestige	2
Nsp (ne pas proposer).....	3

75. Vous-même, en tant qu'enseignant, vous sentez-vous vis-à-vis de la société...

Plutôt reconnu	42
Plutôt déconsidéré.....	40
Nsp (ne pas proposer).....	18

76. L'Éducation Nationale vous apparaît-elle...

Comme un institution plutôt incapable de s'adapter aux exigences nouvelles	42
Comme une institution plutôt capable de s'adapter aux exigences nouvelles	49
Nsp (ne pas proposer).....	9

77. Concernant l'avenir du système éducatif français, êtes-vous...

Très optimiste.....	1
Assez optimiste	41
Assez peu optimiste	40
Très peu optimiste.....	11
Pas du tout optimiste.....	6
Nsp (ne pas proposer).....	1

SIGNALÉTIQUE ENSEIGNANT

78. Sexe Homme.....39 Femme61	79. Quel âge avez-vous ? Noter en clair..... Moins de 30 ans.....20 30 - 39 ans24 40 - 49 ans30 50 ans et plus.....26
--	---

80. Quel est votre corps ?

Agrégé.....	5
Certifié (ou professeur d'EPS).....	72
Adjoint d'enseignement (ou chargé d'enseignement EPS).....	2
PEGC.....	17
MA.....	4

81. Depuis combien d'années êtes-vous enseignant dans ce collège ?

≤ 2 ans.....	23
3 - 5 ans.....	20
6 - 10 ans.....	15
11 - 20 ans.....	25
> 20 ans.....	17

82. Avez-vous demande votre mutation cette année ?

Oui.....	26
Non.....	74

83. Pensez-vous continuer d'enseigner en ZEP ?

Oui certainement.....	49
Oui sans doute.....	23
Non sans doute pas.....	10
Non certainement pas.....	9
Nsp.....	9

84. Avez-vous appelé ?

De votre établissement.....	12
De votre domicile.....	87
Autre lieu (préciser).....	1

85. RECO Taille établissement

< 300 élèves.....	8	600 à 699 élèves.....	19
300 à 399 élèves.....	11	700 à 799 élèves.....	14
400 à 499 élèves.....	18	800 élèves et plus.....	14
500 à 599 élèves.....	16		

86. RECO Tranche urbaine établissement (Cf. Listing)

Moins de 5000 habitants (codes 0 et 1).....	9	50 000 à 99 999 habitants (code 5).....	8
5000 à 9999 habitants (code 2).....	4	100 000 à 199 999 habitants (code 6).....	15
10 000 à 19 999 habitants (code 3).....	7	200 000 habitants et plus (code 7).....	30
20 000 à 49 999 habitants (code 4).....	14	Agglomération Parisienne (code 8).....	13

87. Code département établissement.....

88. Académie établissement.....

89. ZONE

A	25
B	51
C	24