

Dans le cadre de la relance de la politique d'éducation prioritaire, les acteurs de terrain ont été interrogés sur leurs représentations et leurs attentes. Les enquêtes ont montré une attente forte qui se traduit chez presque tous par une demande de moyens, mais aussi de reconnaissance de la spécificité des ZEP et du travail qui s'y réalise. Il y a aussi chez de fortes minorités l'attente d'une animation et d'un accompagnement pédagogiques ainsi que d'une démarche vers l'environnement immédiat, en particulier vers les familles. Les représentations des acteurs sont marquées par un double contraste. D'abord entre les écoles et les collèges. Ensuite entre d'une part, les acteurs qui peuvent se mobiliser autour de projets pédagogiques et travailler avec leurs collègues et, d'autre part, ceux pour qui les problèmes de comportement et même de violence rendent l'exercice du métier d'enseignant particulièrement difficile.

Travailler en ZEP

Enseignants des écoles et des collèges de ZEP, principaux des collèges et inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) ont été interrogés, en février 1998, dans le cadre de la relance de l'éducation prioritaire. Il s'agit de connaître les représentations des acteurs de terrain, l'image qu'ils ont de leurs élèves, de leur niveau scolaire et de leurs problèmes de comportement, et les conséquences pour l'exercice de leur métier et leurs attentes.

Les réponses des acteurs en ZEP sont parfois comparées aux réponses des acteurs hors ZEP données lors d'enquêtes menées entre 1994 et 1997. Le décalage dans le temps impose la prudence dans les comparaisons.

LES ZEP ONT AMÉLIORÉ SENSIBLEMENT LES CHOSES

Pour environ la moitié des acteurs, les ZEP ont « amélioré sensiblement les choses ». Pour une autre moitié, elles ont seulement permis de les « stabiliser » ou de « limiter les dégâts » (tableau I). Très

peu pensent qu'elles n'ont eu aucun effet. Ces proportions constituent une bonne base de départ pour la relance des ZEP.

Massivement, le classement en ZEP est associé à l'attribution de moyens pour huit ou neuf acteurs sur dix. Cette demande s'exprime soit sous la forme d'emplois d'enseignants ou de personnel d'éducation ou de santé, soit sous forme de diminution des effectifs des classes. La moitié des enseignants de collèges et 30 % des enseignants des écoles donnent la priorité à cet allègement. Beaucoup citent un objectif de 15 ou 18 élèves par classe. Les directeurs d'écoles demandent fréquemment une décharge de service et/ou un allègement des charges administratives.

Environ la moitié des principaux et des IEN, et un cinquième des enseignants, associent cette demande de moyens à des objectifs tels que développer le travail en équipe, la formation des enseignants, le partenariat, concevoir et réaliser des projets, utiliser les nouvelles technologies. Au-delà des moyens, les attentes portent sur l'ouverture vers l'extérieur, la coopération entre établissements (la liaison CM2-

TABLEAU I – Effets perçus de la politique des ZEP (en %)

Pensez-vous que les ZEP ont :

	amélioré sensiblement les choses	aucun effet	« limité les dégâts » ou stabilisé	aggravé la situation	NSP
Principaux	48	2	48	–	2
Professeurs de collège	30	6	54	–	10
Inspecteurs	28	4	63	1	3
Directeurs d'école	52	7	37	–	4
Maitres	46	7	40	1	6

sixième est fréquemment citée) mais, en collège, c'est le thème de la spécificité de l'enseignement en ZEP et la demande d'autonomie qui sont exprimés par un tiers des principaux et un quart des enseignants. Autonomie quant aux programmes et aux modalités d'organisation, ce qui inclut l'enseignement en classes à effectifs allégés.

Enfin, la spécificité de la gestion des ressources humaines en ZEP est fréquemment demandée par l'encadrement. L'idée de volontariat et de postes à profil pour l'encadrement fait presque l'unanimité. Par contre, l'idée d'une intervention des chefs d'établissement dans les nominations d'enseignants est massivement récusée par ces derniers.

L'enquête se terminait par une question ouverte : « *Que voudriez-vous dire au ministre à propos de la relance des ZEP ?* ». La demande de moyens est réitérée par presque tous les enseignants des écoles et la moitié des professeurs de collège. Le thème de la reconnaissance tant de la difficulté du métier que des efforts accomplis, que du besoin de considération est aussi massif, surtout dans les écoles. Enfin s'expriment des suggestions sur la politique des ZEP, la spécificité encore, mais aussi la taille des établissements qui doit être réduite, le brassage des publics, sortir du « *ghetto* », le renforcement et le choix de l'encadrement, la mise en valeur des réussites et enfin l'image des ZEP : rompre l'assimilation médiatique entre ZEP et violence.

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT EN ZEP

Est-ce le même métier d'enseigner en ZEP et hors ZEP ? La question a été posée dans les écoles (tableau II). Pour un tiers des instituteurs de ZEP, ce n'est pas du tout le même métier. Les directeurs d'école font

TABLEAU II – Est-ce le même métier d'être instituteur en ZEP par rapport à une école hors ZEP ? (en %)

	Directeurs ZEP	Maîtres ZEP	Maîtres hors ZEP
Exactement le même	14	8	3
À peu près le même	19	18	8
Pas vraiment le même	35	38	30
Pas du tout le même	29	34	57
NSP	3	2	2
Ensemble	100	100	100

TABLEAU III – Opinion des enseignants, en ZEP et hors ZEP, sur le caractère normal ou pas des fonctions d'éducateur et de travailleur social (en %)

Enseignants en :	Oui	Non	NSP	Total
<i>Être un éducateur fait partie des fonctions normales du métier :</i>				
Collège ZEP	63	34	3	100
Collège hors ZEP	77	22	1	100
École ZEP	73	26	1	100
<i>Être un travailleur social fait partie des fonctions normales du métier :</i>				
Collège ZEP	29	70	1	100
Collège hors ZEP	29	63	7	100
École ZEP	29	70	1	100

Lecture : 63 % des enseignants en collège ZEP pensent qu'être éducateur fait partie des fonctions normales du métier.

TABLEAU IV – Fréquence du travail collectif (régulièrement ou assez souvent) sur différents objectifs en ZEP et hors ZEP (en %)

	Collège		École	
	en ZEP	hors ZEP	en ZEP	hors ZEP
Préparation de séquences pédagogiques	41	24	54	28
Échanger sur les méthodes pédagogiques	63	49	63	48
Produire des documents d'évaluation	42	37	43	35
Produire des supports de cours, des exercices	39	34	40	28
Harmoniser la correction des contrôles	32	27	–	28
Suivi des élèves	78	59	68	58
Travail sur des projets pédagogiques	58	42	67	55

un peu moins de différence. Mais on constate que, vue de l'extérieur, pour les instituteurs hors ZEP (enquête de 1994), la différence est encore plus élevée (57%). On peut y voir un effet de la médiatisation qui met en avant les cas les plus sensibles.

Si l'on compare les descriptions que les enseignants font de leur métier selon qu'ils sont en ZEP ou hors ZEP, on constate des différences, mais aussi des constantes. Les oppositions qui structurent l'identité enseignante ne sont pas très différentes. C'est ainsi que les enseignants ont tendance à accepter une définition de plus en plus large de leur métier : il ne se définit plus par la seule transmission des connaissances. Pour plus de 70 % des enseignants du premier et du second degré, « *être un éducateur fait partie des fonctions normales du métier* » et même pour 29 % d'entre eux « *être un travailleur social* » fait partie aussi des fonctions normales (tableau III). Mais, au-delà de cette évolution, on trouve une minorité d'enseignants qui décrivent leur classe comme difficile, qui disent en fait devoir faire un travail d'éducateur alors qu'il ne fait pas partie, selon eux, des fonctions normales de leur métier. Cette minorité de près de 15 % des enseignants hors ZEP, dépasse les 30 % en ZEP. En ZEP, ces fonctions nouvelles se font plus souvent au détriment de la fonction centrale de transmission des connaissances. Ainsi, 62 % des enseignants de collège hors ZEP disent qu'il est « *tout à fait vrai, que dans la réalité actuelle de*

leur métier, [ils] transmettent des savoirs et des connaissances. » Seulement 44 % des enseignants en ZEP répondent la même chose. Ce hiatus est d'autant plus fort que les enseignants décrivent leur classe comme très difficile.

Ce hiatus dépend du contexte plus ou moins difficile, il dépend aussi des conceptions du métier et du rapport à la classe. L'écart est moindre pour les enseignants qui ont une conception plutôt « *utilitaire* » de leur métier et plus élevé pour ceux qui ont l'ambition de transmettre une culture et de faire partager « *l'amour de leur discipline* ». Il est maximum (55 %) chez les professeurs de langues vivantes. Les mêmes enseignants pensent que, dans leur classe, peu d'élèves s'intéressent à leur enseignement. Ils souhaiteraient aussi que l'orientation soit plus sélective.

L'ensemble des enseignants de collège ZEP et hors ZEP pensent que « *le travail dans une classe difficile* » se traduit par plus de besoins de formation et plus de travail avec les collègues. En particulier, ils sont 60 % à dire qu'ils sont amenés à travailler avec les collègues de disciplines différentes qui ont la même classe (alors que, hors de ce contexte, le travail en équipe concerne surtout des enseignants de même discipline). La spécificité des enseignants en ZEP est qu'ils sont plus souvent amenés à remettre en cause les contenus disciplinaires (60 % contre 50 %) et à être très demandeurs de formation pédagogique (33 % contre 22 %).

Ainsi les élèves en difficulté peuvent susciter, chez les uns, le sentiment d'un métier particulièrement difficile et amener, chez d'autres, un développement de nouvelles pratiques. On constate (*tableau IV*) qu'en ZEP les enseignants sont plus nombreux à s'investir dans un projet pédagogique, à développer le travail avec les collègues et à reconnaître le rôle pédagogique du chef d'établissement.

De même, dans les écoles de ZEP, on remarque un investissement plus fréquent dans le fonctionnement en cycles (enquête de 1997) : dans 27 % des écoles de ZEP contre 8 % hors ZEP, les cycles auraient apporté des changements très importants. L'apprentissage de la lecture y donne lieu plus souvent à un travail de fabrication d'outils et à une réflexion commune pour harmoniser les méthodes et les pratiques.

L'IMAGE DES ÉLÈVES

L'origine sociale des élèves

D'après leurs enseignants, les classes des écoles et collèges en ZEP se caractérisent d'abord par l'absence de mixité sociale : 63 % des classes en ZEP auraient des élèves provenant essentiellement des milieux populaires et défavorisés contre environ 20 % des classes hors ZEP. En outre, refusant de s'en tenir à la nomenclature qui leur était proposée, 70 % des enseignants ont cité les chômeurs, les RMistes ou les familles ne parlant pas français (17 % des maîtres d'école les citent). L'image de la difficulté s'impose donc.

Le niveau scolaire

Le niveau scolaire des élèves, tel que le perçoivent les enseignants, est décrit en répartissant les élèves d'une classe sur une échelle de 1 à 6, la position 1 indiquant un niveau très faible et 6 un niveau très élevé. Le *tableau V* résume cette répartition. On constate que les proportions d'élèves de niveau élevé sont très voisines en ZEP et hors ZEP. La différence provient, surtout en collège, de la proportion d'élèves faibles (42 % contre 26 %) et, surtout, de la concentration de ces élèves : dans un tiers des classes de collèges de ZEP, les deux tiers des élèves sont jugés faibles ou très faibles, alors que dans le tiers le plus faible des classes hors ZEP, 45 % environ des élèves sont jugés de faible niveau scolaire.

TABLEAU V – Répartition des élèves de leur classe selon le niveau perçu par les enseignants (en %)

Enseignants en :	Niveau faible et très faible	Niveau moyen	Niveau élevé et très élevé
Collèges ZEP	42	32	26
Collèges hors ZEP	26	48	26
Écoles ZEP	19	26	55
Écoles hors ZEP	13	27	60

Lecture : en moyenne, les enseignants de collège en ZEP situent 42 % des élèves d'une classe précise au niveau faible et très faible.

Dans les écoles, le plus frappant (par contraste avec les collèges) est l'image très positive que les instituteurs ont du niveau scolaire de leurs élèves, que leur école soit en ZEP ou hors ZEP. Dans l'échelle de niveau scolaire, les instituteurs en ZEP situent encore 55 % de leurs élèves aux deux positions les plus élevées. Malgré le caractère subjectif de ce classement, il traduit un sentiment de maîtrise du métier et la capacité à atteindre les objectifs fixés. Le fait d'être responsable d'une classe est sans doute la principale explication.

L'ORGANISATION DES CLASSES EN COLLÈGE

Ceci se répercute sur l'organisation des classes. Ainsi « les classes spécifiques de consolidation », où peuvent être regroupés en sixième les élèves en grande difficulté, existent dans 27 % des collèges de ZEP et 9 % des collèges hors ZEP. De même, en ZEP, 35 % des collèges ont au moins « une classe de sixième où les bons élèves sont beaucoup plus nombreux que dans les autres classes » contre environ 15 % dans les collèges hors ZEP. Ces classes sont plus fréquentes dans les grandes agglomérations. L'objectif est de freiner la fuite des élèves ayant de bons résultats scolaires.

Face à ce public plus difficile, les enseignants des collèges de ZEP se distinguent de leurs collègues hors ZEP mais aussi de leurs propres principaux par une demande d'orientation plus sélective. Ils sont moins d'accord pour tenir compte dans l'orientation « des efforts et de la volonté de réussite des élèves. » Mais surtout, ils s'opposent massivement (82 %) à l'objectif de « permettre au plus grand nombre de poursuivre des études longues. » Cette demande de sélection est plus fortement corrélée avec l'existence de problèmes de

violence ou d'indiscipline qu'avec la faiblesse du niveau des élèves.

LES ZEP, LEUR ENVIRONNEMENT, LES RELATIONS AVEC LES PARENTS

À l'origine des ZEP se trouve la volonté de trouver des points d'appui extérieurs à l'école et dans l'autre sens d'apporter l'appui de l'école à la solution des problèmes de la ville.

Pour l'ensemble des enseignants – en ZEP et hors ZEP – les familles jouent un rôle décisif dans la réussite ou l'échec des élèves. Par exemple, invités à citer « les principales raisons pour lesquelles certains enfants ne savent pas lire à l'entrée en sixième », 70 % des instituteurs (ZEP et hors ZEP) citent la responsabilité des familles et les problèmes socio-économiques qu'elles rencontrent. Parmi eux, 25 % vont jusqu'à invoquer « la démission des familles ». De même, les enseignants de collège invités à expliquer « pourquoi les enfants des catégories sociales défavorisées réussissent moins bien à l'école » pensent que « les parents des catégories sociales défavorisées sont souvent moins capables d'aider scolairement leurs enfants. » Ils sont 70 % à en faire le motif principal.

Comment l'environnement social et familial se répercute-t-il sur l'école ? Dans les réponses à des questions ouvertes, on trouve des réponses dans trois registres qui peuvent se cumuler :

- les difficultés matérielles : les enfants ne peuvent pas travailler normalement à la maison (12 % des réponses) ;

- les lacunes culturelles citées par 35 % des enseignants de collèges, l'insuffisante maîtrise de la langue (de 40 à 47 % des répondants, selon les catégories) et la famille ne peut les aider (14 %) ;

- le comportement des enfants : manque de motivation et manque d'attention (25 %) et indiscipline, le comportement est mis en relation avec le manque d'intérêt des familles pour l'école (24 %).

D'après les enseignants, environ un quart de leurs élèves rencontrent de graves difficultés dans leur vie quotidienne qui les empêchent de travailler normalement à l'école. Mais la proportion varie beaucoup,

elle atteint ou dépasse la moitié des élèves dans près de 15 % des collèges et des écoles.

Les réponses des instituteurs de ZEP à une question sur ce que l'on peut attendre d'une démarche de l'école vers les parents des enfants en difficulté éclairent leur attitude (plusieurs réponses possibles) :

- 44 % veulent aider les familles pour qu'elles s'intéressent au travail scolaire de leurs enfants, que ceux-ci soient plus motivés et pour rechercher une cohérence entre l'éducation donnée à l'école et à la maison ;

- 37 % veulent aider les familles à comprendre le fonctionnement de l'école ;

- 38 % veulent responsabiliser ces familles et lutter contre leur démission.

La quasi-totalité des directeurs d'école et des instituteurs pensent que l'école a la responsabilité d'établir le contact avec les familles des enfants en difficulté et « *qu'elle le fait assez facilement* ».

Cependant, les IEN ont un diagnostic très différent : les trois quarts d'entre eux pensent que l'école établit ce contact assez difficilement.

L'INDISCIPLINE ET LA VIOLENCE

L'indiscipline et la violence sont ressenties à des niveaux très différents selon les établissements et aussi selon les enseignants. Pour une petite minorité des acteurs (de 8 à 12 % selon les catégories), ces problèmes sont devenus insupportables, pour une majorité (de 59 à 67 % selon les catégories) ils ne sont pas des difficultés majeures.

Des échelles de difficultés dues à l'indiscipline et à la violence ont été construites, le *tableau VI* croise une échelle répartissant les enseignants de collège en quatre classes avec d'autres réponses à l'enquête.

On constate d'abord qu'aux yeux de ces enseignants les difficultés de comportement sont corrélées à un faible niveau scolaire. Ainsi les compétences en lecture, à l'entrée en sixième, des élèves des classes très difficiles ou difficiles seraient particulièrement faibles. De même, dans les classes difficiles, on peut moins aider tous les élèves à progresser, en s'occupant suffisamment des élèves en difficulté, sans que les élèves les plus en avance soient freinés. Dans ces classes très difficiles, 25 % des élèves sont considérés comme des « *perturbateurs* »

	Ensemble	Classe			
		très difficile	difficile	assez peu difficile	très peu difficile
		12	29	40	19
% d'élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture					
0 - 15 %	38	30	33	41	53
16 - 34 %	27	19	24	32	26
> ou = 35%	35	51	43	27	21
Sentiment de pouvoir s'occuper suffisamment des élèves en difficulté					
Très / plutôt suffisamment	25	25	16	27	33
Plutôt insuffisamment	58	44	61	61	57
Très insuffisamment	16	31	21	–	9
Les élèves les plus en avance sont freinés dans leur progression					
Beaucoup	31	52	35	28	19
Un peu	38	19	32	38	28
Très peu / pas du tout	31	49	33	30	27
Difficultés majeures rencontrées avec les élèves					
Lacunes culturelles	35	18	27	37	53
Manque de motivation	26	30	28	27	15
Insuffisante maîtrise de la langue	40	29	35	41	53
Agitation, indiscipline	15	45	20	10	1
Face à ces difficultés, les enseignants se déclarent					
Isolés	19	28	19	11	6
Soutenus	62	62	66	60	37
En mesure de faire face seuls	19	10	15	29	57

NB. Les pourcentages se lisent en colonne.

Lecture : parmi les 12 % d'enseignants qui ont décrit une classe avec de très difficiles problèmes de discipline et de violence, 28 % se déclarent isolés face à ces difficultés. Ou encore, dans le même groupe, 30 % pensent que le pourcentage d'élèves de sixième de leur collège qui ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture ne dépasse pas 15 %.

Dans votre classe, vous arrive-t-il d'être confronté à des problèmes de discipline ?				
	Très souvent	Assez souvent	Peu souvent	Jamais
Collèges				
Enseignants en ZEP	15	30	42	13
Enseignants hors ZEP	3	14	70	13
Écoles				
Enseignants en ZEP	12	27	24	38
Enseignants hors ZEP	8	22	35	34
et à des problèmes de violence ?				
Collèges				
Enseignants en ZEP	5	17	29	49
Écoles				
Enseignants en ZEP	12	27	34	27
Enseignants hors ZEP	2	17	31	49
Cette année, votre établissement a-t-il été confronté à des problèmes de violence ?				
Enseignants collèges en ZEP	17	44	24	13

qui empêchent le déroulement normal de la classe, contre 13 % dans l'ensemble des collèges de ZEP et 6 % des élèves dans les collèges hors ZEP.

Dans les difficultés rencontrées avec les élèves, il est frappant de constater que les problèmes de comportement sont les plus cités dans les classes difficiles, alors que dans les classes peu difficiles on cite plus fréquemment les « *lacunes culturelles* » des élèves ou l'insuffisante maîtrise de la langue : il faut un contexte pas trop défavorable pour faire émerger les difficultés d'apprentissage.

Enfin, le sentiment d'isolement contribue fortement à la difficulté de la classe.

Le niveau de difficulté dépend beaucoup du contexte. C'est ainsi qu'en région parisienne, le pourcentage des classes très difficiles s'élèverait à 25 % (contre 12 % en moyenne). Les disciplines artistiques et surtout l'éducation physique y seraient beaucoup plus exposées (37 %).

Dans les écoles, la fréquence des problèmes de discipline et de violence apparaît très élevée aussi bien en ZEP que hors ZEP (*tableau VII*). Ces problèmes décroissent légèrement avec l'âge des élèves : les petites

sections de maternelles seraient donc les plus difficiles ! L'enquête de 1994 avait mis en relation ces problèmes avec le caractère très éprouvant du métier d'instituteur ainsi que le décalage entre l'image idéale du métier et son exercice concret : en maternelle une insulte peut être une violence insupportable.

Pour 37 % des instituteurs les problèmes de violence sont « négligeables », pour 54 % ils sont « supportables » mais pour 9 % ils sont « devenus insupportables ».

Pour la majorité des acteurs (de 46 à 66 % selon les catégories), la violence serait en augmentation depuis cinq ans. Pour une minorité, qui est loin d'être négligeable, les actes cités sont particulièrement graves. 11 % disent avoir été eux-mêmes victimes de violences physiques (seulement 2 % des principaux mentionnent de tels actes dans leur collège de la part des élèves et 5 % des agressions causées par des personnes extérieures). 2 % seulement des principaux mentionnent un commerce de drogue, mais 13 % du racket et 25 % du racisme.

En croisant les questions aux enseignants de collège sur la violence à laquelle ils ont été eux-mêmes confrontés et la violence dans leur établissement, on constate que 40 % des enseignants perçoivent leur collège comme peu ou pas violent et, parmi les 60 % qui le perçoivent comme violent ou assez violent, 40 % n'ont pas eux-mêmes été confrontés à de tels actes mais peuvent se sentir en insécurité.

Face à ces problèmes, les collèges et les écoles mobilisent les ressources internes et externes : 36 % des principaux se sont appuyés sur la justice et la police et 33 % sur leur personnel ATOSS. Le recours est d'autant plus important que le niveau de violence est élevé. On notera que 93 % des principaux de ZEP reconnaissent un rôle éducatif au personnel ouvrier et de service contre moins de 50 % hors ZEP. Enfin, seulement 10 % des principaux donnent un rôle très important aux élèves ou à leurs délégués dans la solution de ces problèmes.

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

En ZEP, l'éducation à la citoyenneté est acceptée. 95 % des collèges auraient un projet d'éducation à la citoyenneté et/ou

mèneraient de telles actions. Pour 85 à 90 % des enseignants de ZEP, elle fait partie des « fonctions normales du métier », ce qui n'empêche pas le tiers des enseignants d'affirmer « qu'il s'agit d'un thème à la mode, mais qui ne signifie pas grand chose. »

Pour la majorité d'entre eux, c'est par les contenus et les modes d'enseignement qu'on peut le mieux former à la citoyenneté. 10 % des instituteurs citent l'implication des élèves et les méthodes actives.

L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE

L'accompagnement scolaire des élèves après la classe tend à se généraliser, il concerne 90 % des collèges de ZEP et 43 % des écoles. 16 % des élèves de ces collèges et 25 % des élèves de ces écoles y participent (dans une enquête de 1997 auprès de 800 instituteurs en ZEP ou hors ZEP, on arrivait à une proportion totale de 7 % des élèves). L'opinion des acteurs du terrain est massivement favorable. Les attentes se situent pour les deux tiers dans le domaine des apprentissages et pour un tiers dans l'amélioration du comportement. Le portrait du « bon accompagnateur » est à égalité celui du jeune du même quartier, du même milieu social, parfois un « grand frère » dont on attend un rôle de médiateur, et celui de l'adulte d'un milieu social et surtout d'un milieu culturel plus élevé, parfois un enseignant.

LA ZEP EST-ELLE UNE INSTANCE DE COOPÉRATION ?

La ZEP n'est pas seulement un territoire où les écoles et les collèges qui en font partie bénéficient de règles différentes pour l'affectation de l'encadrement et pour l'attribution des moyens d'enseignement. Il s'agit aussi d'une instance intermédiaire entre les établissements et le niveau académique.

La zone est dotée d'un responsable, le plus souvent un principal de collège ou un inspecteur de l'Éducation nationale. Ce responsable préside un conseil de zone et il est assisté d'un coordonnateur, un enseignant, le plus souvent du premier degré (75 %), affecté à temps plein à une mission d'animation pédagogique.

Le conseil ne fonctionne effectivement que dans les deux tiers ou les trois quarts des cas, selon les acteurs interrogés. Lorsqu'il fonctionne, il est le plus souvent « un lieu d'information réciproque » (40 %), « un lieu de partenariat » (32%). Il est un lieu « de projet et de coordination entre les établissements » dans un tiers des cas. Le responsable de zone est assisté d'un coordinateur. Au moment de l'enquête, cette fonction était vacante dans 12 % des ZEP. Dans 68 % des cas, il s'agissait d'un enseignant des écoles et dans 15 % d'un enseignant de collège. Pour environ un tiers des IEN et des principaux, c'est d'abord un animateur pédagogique, pour 40 % il est plutôt chargé de développer le partenariat et pour 15 % il est perçu comme un gestionnaire.

Les projets de ZEP

95 % des ZEP ont un projet (beaucoup d'enseignants ne font pas bien la différence entre projet de ZEP et projet d'établissement). 5 % des directeurs d'école, 10 % des maîtres et 35 % des enseignants de collège ne le connaissent pas. Dans 50 % des cas, il a été au moins mis à jour en 1997 et dans 16 % des cas en 1996. Pour les projets plus anciens, on peut s'interroger sur leur importance réelle. D'ailleurs, un tiers des inspecteurs pensent que le projet de leur zone aurait besoin d'être « beaucoup réactualisé ».

TABLEAU VIII
Diriez-vous du projet de la ZEP qu'il est... (en %)

	Premier degré		
	IEN	Directeurs	Maîtres
Un document plutôt formel	16	9	18
Une simple mise à bout de propositions	18	17	16
Le résultat d'une réflexion collective	58	64	48
Ne connaît pas	3	5	10
N'existe pas	5	5	8

Que représente ce projet pour les acteurs de terrain ? Une petite moitié des enseignants et près des deux tiers des principaux de collèges et directeurs sont impliqués dans ce projet et disent qu'il est le fruit d'une « véritable réflexion collective » (tableau VIII). Les deux tiers pensent qu'il a un effet positif. Ces proportions sont très élevées, beaucoup plus importantes que l'adhésion aux projets d'établissement hors ZEP.

La coordination entre établissements

Les relations de travail et de coopération entre établissements sont plus intenses dans l'encadrement. 61 % des principaux et 37 % des directeurs d'école disent travailler beaucoup avec leurs collègues. 13 % des enseignants de collège disent travailler au moins une fois par mois avec des collègues d'autres établissements, ainsi que 20 % des maîtres du premier degré. (Comparées aux données sur la travail en équipe dans l'ensemble de la population, ces proportions sont très élevées).

Les réponses des principaux de collège ont été classées selon leur degré d'implication dans la ZEP et l'intensité de la coopération entre les établissements. 31 % ont une implication très forte, 30 % assez forte, 20 % assez faible, 19 % aucune implication. Il est intéressant de constater une corrélation assez forte entre cette implication d'une part et le rôle pédagogique du coordinateur, un conseil de zone, lieu d'élaboration du projet et l'existence d'une évaluation des actions entreprises d'autre part.

APPRENTISSAGE ET ÉDUCATION

La finalité des ZEP est « *d'améliorer les performances scolaires des élèves par une action éducative renforcée* ». L'action au niveau de la zone ou au niveau de chaque école ou collège est-elle d'abord une action de « vie scolaire » tendant à créer des conditions favorables à l'enseignement, ou bien cette action touche-t-elle directement aux apprentissages ?

À travers le projet de zone, le rôle du coordonnateur et celui du conseil de zone dans près d'un tiers des zones, l'action menée concernerait directement le champ pédagogique. De même, pour environ un tiers des acteurs, la demande de moyens est liée directement à une finalité pédagogique : concertation, formation pédagogique etc. Enfin, lorsqu'on demande aux enseignants de collège de décrire une « action réussie », environ 40 % se situent dans le champ de la vie scolaire, de l'éducation, des échanges avec l'extérieur. 60 % se situent dans le domaine de l'enseignement proprement dit. Dans ce groupe, on peut distinguer ceux (35 %) qui citent soit une

action de renforcement de leur enseignement, soit une action ponctuelle inhabituelle et ceux (25 %) qui décrivent une mise en situation des élèves modifiant les conditions d'apprentissage.

DIVERSITÉ DES ZEP

L'enquête fait ressortir la diversité des situations dans les écoles et collèges en ZEP et la diversité des réactions des acteurs. Pour 10 à 15 % des enseignants, surtout en collège on peut parler de difficulté extrême, parfois de détresse, devant la gravité des problèmes de comportement et de violence qui font passer au second plan les difficultés d'apprentissage et à cause de l'isolement dans lesquels ils sont vécus. À l'inverse, plus d'un tiers des acteurs, face aux difficultés des élèves sont amenés à développer des pratiques collectives et à s'investir dans des projets pédagogiques.

François-Régis Guillaume,
chargé de mission à la DPD

POUR EN SAVOIR PLUS

Enseigner dans les collèges et les lycées – Les enseignants dans leurs classes et leurs établissements, Les dossiers d'Éducation et Formations n°61, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, février 1996.

Enseigner dans les écoles – Enquête sur le métier d'enseignant, Les dossiers d'Éducation et Formations n°51, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, janvier 1995.

Enseigner dans les collèges et les lycées : enquête sur le métier d'enseignant, Les dossiers d'Éducation et Formations n°48, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, janvier 1995.

SOURCES

En janvier-février 1998, des enquêtes téléphoniques ont été menées auprès de quatre échantillons d'acteurs de terrain travaillant en ZEP en France métropolitaine.

Les enquêtes ont été menées par TMO-régions pour les collèges et par le CREDOC pour le premier degré.

Principaux de collège. Les principaux de tous les 687 collèges en ZEP ont été sollicités. 648 ont pu être interrogés.

Enseignants de collège. 170 de ces collèges ont été tirés au sort et dans ces collèges, 800 enseignants. 710 ont pu être interrogés.

Inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) du premier degré. Tous ceux ayant au moins une école de ZEP dans leur circonscription ont été sollicités (530). 414 ont pu être interrogés.

Instituteurs et professeurs des écoles. Les directeurs de 230 écoles de ZEP ont été interrogés ainsi que 377 autres enseignants des mêmes écoles.

Par ailleurs, les enquêtes menées en 1994-95 et 1996 auprès de 1 000 enseignants des lycées et collèges et en 1994-95 et 1997 auprès de 800 enseignants des écoles ont été utilisées pour comparer les réponses à quelques questions des enseignants en ZEP et hors ZEP.



Directeur de la publication
Michel GARNIER
Rédactrice en chef
Francine LE NEVEU
Maquette et impression
DPD édition & diffusion

SERVICE VENTE
DPD édition & diffusion
58 bd du Lycée, 92170 VANVES

ABONNEMENT ANNUEL
France : 280 F – Étranger : 300 F