

LES PERSONNELS EN ZEP DANS TROIS RÉGIONS

Motivations et implications dans les structures partenariales

Hervé VIEILLARD-BARON (*)

Cette enquête réalisée en 1996 révèle des disparités sensibles dans les motivations des personnels en ZEP et leur investissement dans la politique de la ville selon les régions étudiées : Île-de-France, Midi, île de la Réunion.

Elle débouche sur une typologie des acteurs selon leur degré d'implication partenariale.

C'est dans les ZEP les plus stigmatisées, notamment en Île-de-France, que l'on trouve les personnels les plus motivés. Cependant, l'articulation ZEP-politique de la ville apparaît le plus souvent aux personnels enseignants floue ou inaccessible.

Les résultats mis en évidence et les propositions énoncées dans cet article s'inscrivent dans le cadre général d'une recherche menée pendant deux années consécutives avec une équipe de géographes et de sociologues en réponse à l'appel d'offres émis conjointement par l'IRES et la fédération de l'Éducation nationale en avril 1995 et intitulé « Politique de la ville : origines, moyens, méthodes et résultats » (1). Le rapport final portait notamment sur l'historique de la politique de la ville, sur l'analyse des trajectoires de dix-huit jeunes en insertion, enfin

(*) Professeur à l'université Paris-VIII.

sur la mutation des services publics dans les quartiers faisant l'objet d'une convention à partir des thèmes fédérateurs de la santé, de la justice et de l'éducation. C'est dans le cadre de ce dernier thème qu'une enquête a été menée en 1996 auprès d'un échantillon d'enseignants et de personnels non enseignants exerçant en zone d'éducation prioritaire dans trois secteurs différents (Île-de-France, Languedoc-Roussillon et région PACA, île de la Réunion).

Cette enquête est donc antérieure à celle qui a été adressée aux ZEP pour la préparation des Assises nationales de juin 1998. Elle peut y apporter cependant des compléments non négligeables.

Plus précisément, l'enquête a été distribuée dans les quartiers du Val Fourré à Mantes-la-Jolie et de La Noé à Chanteloup-les-Vignes (93 questionnaires au total), dans le midi de la France : communes d'Avignon (Montclar), de Sète (Île de Thau), de Narbonne, de Bollène et de Sorgues (53 questionnaires) ; et enfin sur l'île de la Réunion : quartier de Montgaillard à Saint-Denis de la Réunion et commune de Saint-Benoît (72 questionnaires).

L'enquête repose sur 49 questions qui ont été traitées, pour les deux tiers d'entre elles, selon les techniques quantitatives classiques en la matière. Elle a été diffusée auprès de personnels de l'enseignement primaire (un tiers des répondants) et de l'enseignement secondaire (deux tiers des répondants), mais la représentation des deux grands types d'établissements (écoles élémentaires et collèges) diffère assez fortement selon les régions. On distingue ainsi la vallée de la Seine et le Midi d'une part, et la Réunion d'autre part. Dans le premier cas, l'effectif des personnels travaillant dans le secondaire est supérieur à 70 %. Pour la Réunion, en revanche, ces deux groupes sont presque à égalité, représentant chacun près de la moitié de l'effectif.

Cette différence importante est à garder à l'esprit : elle n'est pas sans influencer les réponses au questionnaire, les préoccupations et les méthodes de travail des personnels du secondaire différant assez fortement de celles des enseignants du primaire.

En second lieu, la comparaison garde un impact limité puisqu'elle porte sur un échantillon réduit d'individus (218) et d'établissements (douze écoles et huit collèges). Certains pourcentages, concernant de

très faibles effectifs, sont largement aléatoires et ne permettent pas des analyses poussées. L'échantillon permet cependant de dégager une série de grandes tendances cohérentes entre elles, ce qui est un gage de leur validité. Les spécificités des personnels des trois régions où l'enquête a été distribuée apparaissent assez nettement grâce à une mise en perspective nationale.

Naturellement, il va de soi que les « répondants » ne constituent pas, à proprement parler, un échantillon représentatif des personnels de l'Éducation nationale en ZEP. En effet, ni la taille de l'échantillon (218 questionnaires remplis), ni les modes de diffusion de l'enquête ne permettent de prétendre à une représentativité statistique rigoureuse. Seuls les volontaires ont renvoyé le questionnaire après l'avoir rempli. Toutefois, dans le cas de la Réunion, deux directeurs d'école et un principal de collège ont pris en charge la collecte des questionnaires, ce qui a pu indirectement influencer les réponses : celles-ci sont assez sèches, se limitant aux items, sans ajout de commentaires personnels.

Les textes renvoyés prennent parfois un aspect de tribune ouverte. Même si les remarques critiques inscrites en marge n'ont pas à proprement parler de caractère représentatif, elles reflètent la voix de certains acteurs éducatifs au sein des ZEP étudiées ; elle permettent aussi de trancher dans le cas d'interprétations douteuses de données quantifiées. L'échantillon n'a donc qu'un intérêt exploratoire : il permet de mettre en lumière des tendances lourdes pour un groupe d'individus *a priori* motivés par le travail en ZEP.

Au niveau de l'orientation scientifique, les hypothèses de travail qui ont fondé la recherche sont les suivantes :

- il existe des différences régionales fortes dans la formation, dans le statut et dans l'ancienneté des personnels en ZEP ;
- les enseignants se sentent peu concernés par les mesures initiées au titre du développement social des quartiers ; leur investissement dans le domaine éducatif s'articule mal avec cette politique qui se veut pourtant largement intégratrice.

Ces hypothèses ambitieuses n'ont pas été explorées de manière égale et autant qu'il aurait été souhaitable ; elles nécessiteraient de multiples travaux complémentaires sur des effectifs plus nombreux.

Du point de vue méthodologique, on a tenté de discerner des tendances lourdes et on a essayé de dégager des contrastes majeurs dans les profils des acteurs en fonction de leur implication dans le partenariat local, et selon leur localisation géographique. Pour ce faire, les écarts dégagés par rapport au profil moyen ont apporté un éclairage intéressant. Les types mis en évidence sont soit les groupes géographiques (vallée de la Seine, Midi, île de la Réunion), soit les profils dégagés à partir d'une classification ascendante hiérarchique (CAH). Cette technique a été retenue pour sa robustesse d'interprétation, même si les modèles statistiques qui la sous-tendent sont assez élaborés. En revanche, les autres traitements statistiques, plus sophistiqués, n'ont donné que des résultats décevants et difficilement interprétables pour un analyste rigoureux. En fait, la faiblesse de l'effectif pour de nombreuses réponses interdisait un traitement global de toutes les données, que ce soit par le biais d'analyses en composantes principales (ACP) ou par celui des tableaux de corrélations. Le danger – qui est d'ailleurs inhérent à toute analyse quantitative lourde portant sur des échantillons limités – était de construire une série d'artefacts, c'est-à-dire de propositions sans fondement réel susceptibles de faire basculer l'interprétation dans un sens ou dans un autre.

Les enseignants en ZEP ont des profils très diversifiés

On constate en premier lieu que 57 % des répondants sont des femmes et 43 % des hommes. La deuxième question : « En quelle année êtes-vous arrivé dans cet établissement ? » souligne les différences régionales, en particulier pour ceux qui ont été installés avant 1989. Ainsi, parmi les arrivés avant 1989, le groupe qui se distingue le mieux est celui des personnels du Midi avec 12 % de plus que le profil moyen : sans doute s'agit-il davantage d'un « effet Midi » que d'une volonté plus forte que la moyenne de travailler en ZEP, puisqu'on le retrouve également dans les établissements qui ne sont pas situés en zone d'éducation prioritaire. Pour certains, la ZEP apparaît donc comme un choix « faute de mieux », permettant de rester ou de revenir dans le Midi, en l'absence d'offres alternatives du fait des barèmes.

L'ancienneté des personnels enquêtés apparaît un peu moins forte à Mantes-la-Jolie et à Chanteloup que dans les autres établissements. La dureté des conditions de travail et le moindre enracinement en sont-ils les raisons principales ? À y regarder de près, il faudrait plutôt expli-

quer cette situation par le fait que l'on se trouve en région parisienne et que la mobilité inter-établissement y est beaucoup plus forte que dans le reste de la France.

À la question : « Avez-vous eu une expérience professionnelle avant d'arriver dans le quartier ? », plus de 80 % des enquêtés répondent qu'ils ont eu une expérience antérieure à leur nomination en ZEP. Les différences entre régions ne sont pas significatives. Pour presque tous (85 %), il s'agissait d'un emploi d'enseignant ou en liaison directe avec l'enseignement (surveillant, animateur, etc.).

L'expérience professionnelle antérieure est un peu plus diversifiée à Mantes que dans les autres secteurs, avec un passage non négligeable par l'entreprise privée (sept individus). La raison majeure en est probablement l'appartenance à la région parisienne où l'enseignement apparaît comme un refuge en cas de chômage, alors qu'en province l'enseignement est souvent situé à un niveau plus élevé dans la pyramide de l'emploi.

La quatrième question, relative à *l'âge*, montre que les personnels en ZEP sont globalement plus jeunes que la moyenne : 40,5 % ont moins de 35 ans et 25,2 % se situent entre 35 et 45 ans (cela se vérifie d'ailleurs au niveau national). Leurs postes, difficiles et peu convoités, sont souvent des postes de début. Les individus en fin de carrière qui sont, certes, peu nombreux dans l'échantillon désirent néanmoins presque tous achever leur vie professionnelle dans leur établissement. Cette question confirme les réponses déjà notées : dans le Midi, la forte surreprésentation des 45-54 ans (19 %) est liée à une arrivée ancienne dans l'établissement.

L'île de la Réunion s'éloigne peu de la moyenne, même si les enseignants y sont légèrement plus âgés. En revanche, dans la vallée de la Seine, la population est nettement plus jeune que la moyenne. Cela s'explique par le fait que, comparativement aux autres localisations, les postes proposés sont souvent des premiers postes, beaucoup plus faciles à obtenir que des postes à la Réunion ou dans le midi de la France, y compris en ZEP.

De manière globale, à la question : « Désirez-vous rester dans votre établissement ? », la grande majorité des réponses exprimées est affir-

mative. Certains se fixent des limites dans le temps : « Rester, oui, mais à mi-temps (je veux rester vivant !) jusqu'à ce que j'en aie marre » (collège, Avignon). Il s'agit parfois d'un refus de se limiter au seul « travail social » : « Deux à quatre ans maximum. J'ai réellement envie d'enseigner ma matière ; je ne veux plus éduquer » (collège, Avignon). « Je ne me sens pas la force de rester plus de quatre ans si je veux vraiment enseigner ma matière » (collège, Chanteloup).

Après avoir signalé la difficulté de leur travail au fil du questionnaire, la plupart cependant affirment leur volonté de rester durablement dans leur établissement. L'explication presque unanime est le bon fonctionnement de l'équipe pédagogique : « L'équipe est soudée et l'ambiance est bonne » (collège, Avignon) ; « L'équipe est motivée » ; « Le collège tourne bien » (collège, Avignon)... Mais certains envisagent de rester tout simplement parce que leur retraite est proche.

Autre explication : « Je veux rester car l'école me semble le dernier défenseur de certaines valeurs auxquelles je crois encore » (école primaire, Sète).

Deux enseignants dénoncent la stigmatisation dont les ZEP seraient l'objet, tout en affirmant vouloir continuer d'y travailler. « Le travail en ZEP est souvent dévalorisé : on oppose centre ville et périphéries, bon instituteur et mauvais instituteur, esprit et matière ! » (école primaire, Sète).

Enfin, quelques passionnés expliquent que ce sont dans ces espaces difficiles qu'ils trouvent leur public d'élection : « Enfants très attachants. Notre métier y trouve toute sa raison d'être ». « Je sers à quelque chose et je peux travailler sereinement » (collège, Mantes). « Travail difficile, mais passionnant » (école primaire, Mantes).

Enfin, on ne relève que de rares propos d'enseignants désirant quitter la ZEP : ils justifient leur volonté de départ par « la fatigue, la lassitude ». « Peu d'amélioration au cours des années malgré l'énergie déployée » (collège, Mantes).

À propos des *statuts*, on observe très peu de situations précaires dans l'échantillon considéré (seulement 5,5 % de maîtres auxiliaires) : peut-être est-ce dû au fait que ce sont les plus motivés qui ont répondu au

questionnaire. L'incertitude quant au caractère durable du poste pourrait limiter sinon l'investissement professionnel, du moins l'intérêt suscité par l'enquête. De plus, la précarité du statut conduit à percevoir la nomination en ZEP comme un passage très bref, ce que quelques commentaires ajoutés en marge montrent effectivement.

Globalement, 29 % des répondants sont des instituteurs ou professeurs des écoles et 5 % des directeurs d'école ; 35 % sont titulaires du CAPES ; 3,2 % sont agrégés ; 8 % sont PEGC et 1,4 % adjoints d'enseignement. Les autres personnels interrogés sont principaux, CPE, documentalistes, ATOSS ou « para-médicaux » (moins de 2 % dans chaque catégorie).

Dans la comparaison régionale, les personnels de la région parisienne apparaissent plus diplômés que le reste de l'échantillon : plus de la moitié des titulaires du CAPES qui ont été interrogés se trouvent à Mantes-la-Jolie. On peut considérer que cette situation résulte d'effets de structure : sous-représentation du secondaire dans le cas de la Réunion, ouverture plus large du CAPES dans les années 1990 bénéficiant surtout aux personnels les plus jeunes situés en région Île-de-France.

L'information sur les ZEP et les outils spécifiques reste faible

Au vu des réponses à la question : « Avez-vous eu une information sur les ZEP avant d'y être installé ? », les connaissances préalables sur les ZEP semblent très limitées : 26 % des enquêtés ont été informés avant leur nomination en ZEP. Ce déficit de communication est particulièrement marqué en ce qui concerne le Midi. En revanche, les personnels de la vallée de la Seine sont, en arrivant, un peu moins mal informés sur les ZEP que leurs collègues, d'abord à cause de l'amélioration de la formation initiale en IUFM, secondairement en raison de conférences spécialisées tenues au moment de la prérentrée. Les cursus de formation les plus récents intègrent désormais une initiation à l'outil ZEP et à la connaissance des quartiers en difficulté.

À l'inverse, la formation permanente (assurée notamment par les MAFPEN et, depuis 1998, par les IUFM) semble avoir un effet relativement limité : 8 % des répondants ont participé à des stages concernant les problématiques ZEP, contre près de 50 % en formation initiale.

L'ancienneté des personnels peut expliquer aussi l'absence d'information initiale. Plusieurs explicitent ainsi leur réponse : « J'y étais avant que cela existe » (enseignants en collège à Avignon, Sorgues et Sète).

Si l'on se réfère aux réponses à la question : « Savez-vous pourquoi votre collège – ou votre école – a été classé en ZEP ? », les causes du classement semblent assez bien connues : 80 % des enquêtés affirment en connaître les raisons. C'est particulièrement net pour les établissements de la vallée de la Seine. À l'opposé, les causes de l'appartenance à la ZEP sont beaucoup moins évidentes à la Réunion : la moitié répondent positivement. L'identité des ZEP y semble plus floue ; sans doute l'est-elle d'autant plus que les difficultés scolaires, sociales et économiques touchent la quasi-totalité de l'île. Les critères de localisation n'y sont pas vraiment spécifiques, à la différence de Mantes ou de Chanteloup où les lignes de clivage, à la fois urbanistiques et symboliques, sont bien marquées (de nombreux questionnaires précisent : « quartier difficile » ou « secteur sensible »).

Dans cette partie de la vallée de la Seine, l'image forte des communes en termes de violence urbaine ou de difficultés économiques et sociales ne laisse guère d'incertitude. Plusieurs propos ajoutés en marge rappellent l'importance de l'échec scolaire et le poids de la population étrangère pour expliquer le classement en ZEP.

Des choix motivés pour exercer en ZEP

La question suivante : « Avez-vous choisi de travailler en ZEP ? » révèle de très fortes disparités régionales. Ainsi, tandis qu'à la Réunion seulement 22 % des personnels concernés par l'enquête ont choisi de travailler en ZEP, ils sont 61 % à Mantes et à Chanteloup, alors que les établissements de ces deux communes ont des images autrement plus stigmatisantes que celles des établissements d'outre-mer. À Mantes-la-Jolie, une principale de collège ajoute plaisamment à propos des ZEP : « Je suis tombée dedans quand elles étaient petites ! » Le Midi présente une situation intermédiaire : près de 40 % ont fait le choix de la ZEP.

Dans chaque région cependant, les appréciations qualitatives portées sur les questionnaires permettent de nuancer l'attractivité des zones

d'éducation prioritaires : certains enseignants n'ont pas choisi de venir travailler en ZEP, mais ont décidé d'y rester après leur nomination, justifiant *a posteriori* « leur choix ».

Comme on l'a déjà dit, il faut rappeler aussi que certains enquêtés (les méridionaux notamment) n'ont pas été en situation d'opter pour la ZEP, dans la mesure où celle-ci n'avait pas encore été créée lors de leur nomination.

Il reste que cette question offre un des résultats les plus intéressants pour la compréhension de la spécificité de Mantes et de Chanteloup. Travailler en ZEP y est un choix positif pour près des deux tiers, alors que globalement, dans les trois secteurs considérés, 44 % de l'ensemble des personnels sondés ont choisi de travailler en ZEP (contre 55 % qui n'ont pas choisi). Le Val Fourré à Mantes-la-Jolie et, à un moindre degré, la ZAC La Noé de Chanteloup-les-Vignes apparaissent à cet égard comme des hauts lieux de l'engagement enseignant, en dépit ou à cause de l'étiquette stigmatisante qui est plaquée sur eux. Au bout du compte, il n'est pas indifférent de constater que les établissements considérés comme les plus « difficiles », ou représentés comme tels par les médias nationaux, peuvent être attractifs à une époque donnée, toute chose étant égale par ailleurs.

Si vous avez choisi de travailler en ZEP, pour quelles raisons ? (5 choix au maximum)	Ensemble	Ensemble (en %)
0. Sans réponse	120	23,9
1. Travailler avec un public socialement défavorisé	61	12,1
2. Travailler à proximité du domicile	41	8,2
3. Travailler avec des enfants issus de l'immigration	27	5,4
4. Travailler en équipe	58	11,5
5. Travailler dans une bonne ambiance	39	7,8
6. Avoir des moyens supplémentaires	58	11,5
7. Développer des expérimentations pédagogiques	52	10,3
8. Bénéficier d'une bonification d'ancienneté	14	2,8
9. Toucher une indemnité supplémentaire	11	2,2
10. Avoir une priorité de mutation	20	4,0
11. Autres	2	0,4
Total	503	100,0

Il va de soi que seuls les enquêtés ayant opté pour une ZEP ont répondu à la question adjacente : « Si vous avez choisi de travailler en ZEP, pour quelles raisons ? » Pour ce « noyau dur », les avantages matériels apparaissent spontanément de peu de poids en comparaison des motivations pédagogiques et humaines. Pourtant, la question a tenté de prévenir le risque d'un affichage de motivations plus « nobles » que celles véritablement à l'origine du choix : en proposant des réponses multiples (cinq items au maximum), elle permettait de présenter d'éventuelles motivations matérielles comme secondes, mais non négligeables. Le tableau de la page précédente précise les raisons du choix.

Les réponses à la question : « Quelle est la raison la plus importante ? » soulignent la volonté de travailler avec un public socialement défavorisé (25 % des réponses), de développer le travail en équipe (13 % des réponses) et de mener des expérimentations pédagogiques (10 % des réponses) – alors que les motifs d'intérêt personnel – à l'exception de la proximité du domicile (10 % des réponses) – jouent un rôle secondaire. Le choix de travailler en ZEP apparaît ainsi comme la conséquence directe d'un engagement social large, celui-ci primant – au moins dans le cadre des réponses – sur le souci immédiat d'intégration des enfants issus de l'immigration.

Un regard sur les secteurs géographiques souligne que les acteurs impliqués dans l'action pédagogique en ZEP sont mus par les mêmes motivations, à l'exception des personnels de la Réunion. Sur cette île, l'explication par le souci de travailler avec des enfants issus de l'immigration est complètement absente des motifs énoncés. Faut-il rappeler que la place des immigrés et les problèmes d'intégration se posent très différemment dans ce département d'outre-mer où les communautés coexistent ouvertement, sans mettre en cause l'équilibre républicain – que l'on considère les communautés « malbars » issues de la côte occidentale de l'Inde, chinoises de la Chine du Sud, « zarabes » musulmanes originaires du Pakistan, ou bien encore les « cafres » descendant d'anciens esclaves noirs, sans parler des étrangers malgaches et comoriens ? Le regard porté sur l'école y est également très différent et les enseignants ont tendance à défendre des positions élitistes. À l'opposé, pour Mantes et Chanteloup, quelques items sont surreprésentés : par exemple le choix de travailler avec un public défavorisé, et celui de soutenir les enfants issus de l'immigration.

Pour l'ensemble des individus qui ont répondu à l'enquête, au-delà des nuances régionales, se précise ainsi un profil « militant » d'enseignants qui choisissent la ZEP en toute connaissance de cause – parfois même avec des représentations dramatiques qui ne correspondent guère à la réalité qu'ils vont affronter directement. Le choix majeur est celui de se mettre au service des publics en grande difficulté sociale et, secondairement, d'aider à l'intégration des immigrés. En revanche, les avantages matériels personnels semblent jouer un rôle mineur – réponses qui ne seront pas confirmées lors de la redéfinition de la carte des ZEP en 1998-1999, si l'on s'en tient aux motivations effectives de ceux qui refusent de voir leur établissement sortir de la zone d'éducation prioritaire...

Des intervenants spécialisés et des procédures spécifiques plus ou moins bien connus

Si l'on suit les réponses aux questions, les coordonnateurs de ZEP sont présents et reconnus presque partout : 85 % des personnels interrogés connaissent leur existence. Il n'y a que les établissements du Midi où ils sont moins nettement repérés : à peine 70 % les connaissent. De manière globale, les coordonnateurs ont réussi à entrer directement en contact avec environ la moitié des enquêtés. Parmi ceux-ci, un quart participent à l'élaboration du projet de zone, ce qui montre un intérêt non négligeable pour la dynamique « ZEP ». Mais, une fois de plus, l'implication est plus forte à Mantes et Chanteloup : 35 % des enquêtés contre 25 % pour le reste de la France.

À la question : « Avez-vous connaissance des décisions prises par le conseil de zone ? », 41 % des enquêtés répondent par l'affirmative, 56 % par la négative, les autres ne donnant pas de réponse.

Du point de vue géographique, la diffusion de l'information par le biais des conseils de zone semble assez bonne dans les établissements de la vallée de la Seine (près de 50 % de réponses positives), alors qu'elle l'est nettement moins pour ceux de la Réunion et du Midi (environ un tiers). Cette meilleure information va de pair avec la plus forte implication des personnels des établissements de la banlieue parisienne.

Dans les commentaires, deux vecteurs de communication apparaissent un peu plus efficaces que les autres : les réunions thématiques et la

diffusion de leurs comptes rendus et, dans le cas de la Réunion, l'information par la voie hiérarchique, notamment par les personnels de direction. Le journal de la ZEP et la participation directe au conseil de zone jouent également un rôle non négligeable.

En ce qui concerne les structures « politique de la ville », une large majorité des enquêtés (68 %) connaît leur existence dans son quartier d'exercice. Cette prise de conscience est particulièrement marquée pour Mantes et Chanteloup, communes emblématiques du « mal être urbain » et du « développement social des quartiers » dès 1982-1983.

La connaissance précise des outils réellement mobilisés (DSQ/DSU, contrat de ville, opération « école ouverte », CCPD ou comité d'environnement social, projet « Petite enfance », projet « Santé », charte d'accompagnement scolaire, réseaux solidarité école, etc.) est en revanche plus limitée. La moitié des enquêtés déclarent ne pas les connaître, ou éludent purement et simplement la question. Ainsi, à Mantes et à Chanteloup, si trois-quarts des individus savent que leur commune est concernée par un contrat de ville, la moitié à peine lui donnent un sens concret. Sinon, l'articulation entre les outils proposés au titre du contrat de ville et le principe théorique de la discrimination positive défendu par la Délégation interministérielle à la ville est mal perçue.

Au niveau opérationnel, 81 % des enquêtés déclarent ne pas être impliqués dans les actions de partenariat liées à la politique de la ville, ou laissent la question sans réponse. La représentation des écarts au profil moyen met en évidence les disparités géographiques. Ainsi, les enseignants de l'île de la Réunion apparaissent très en retrait, avec seulement 10 % de réponses affirmatives. Les 19 % des personnels qui se déclarent impliqués le sont majoritairement de façon extra-professionnelle, en tant que militants associatifs ou bien comme simples habitants de la commune d'exercice. Les questions suivantes confirment cette situation : globalement, celle-ci traduit une articulation médiocre entre la politique de la ville et les initiatives en matière éducative.

Cet engagement limité n'est pourtant pas assimilable à une condamnation de principe des contrats de ville dans leurs retombées concrètes sur le quartier et les établissements. L'affirmation de l'utilité des projets liés à la politique de la ville est majoritaire (52 %), mais cela ne se tra-

duit pas toujours par une ouverture personnelle. Une enseignante explique ce hiatus en notant à propos de l'action communale : « Nous ne sommes tenus au courant de rien » (collège, Sète). Au niveau des représentations, tout se passe comme si deux types d'interventions – mesures dépendant de la politique de la ville et actions pédagogiques reliées au projet d'établissement – coexistaient sans synergie directe. Qui plus est, un tiers des sondés affirment l'inefficacité de la politique de la ville pour l'institution scolaire... Les enseignants les plus critiques, mais aussi les plus pragmatiques, sont ceux de Mantes et de Chanteloup ; ils font relativement moins appel aux associations de quartier que les autres tout en sachant profiter à l'occasion des propositions contractuelles externes à l'institution scolaire elle-même.

Cela dit, la rareté des interventions menées en commun avec les associations ou les partenaires institutionnels autres que l'Éducation nationale n'est pas toujours due, on va le voir, à la méconnaissance ou à l'absence des partenaires extérieurs. Par exemple, le conseil communal de prévention de la délinquance, quand il existe, est connu par 18 % des personnels interrogés, mais seulement 5 % déclarent avoir été en liaison au moins une fois avec cette instance.

Les contacts directs avec les chefs de projet ou les membres de l'équipe de projet sont relativement rares (13 %), avec une pointe dans les établissements du Midi (25 %). De même, les liens avec les missions locales restent limités. La structure est d'ailleurs assez mal identifiée, puisqu'à peine plus du quart des enquêtés connaît son rôle.

Certains dispositifs ont été repérés à une époque donnée, mais ils ont été oubliés faute de pratique. On relève plusieurs occurrences de ce type : « J'ai su son rôle, mais je l'ai oublié. » La multiplication même des acteurs nouveaux et leur instabilité expliquent la préférence accordée aux partenaires traditionnels de l'Éducation nationale. Ainsi, pour un enseignant (collège, Avignon) : « Contrat de ville, DSU, comité d'environnement social, mairie de quartier, conseil général... on s'y perd ! » Un autre enseignant note au sujet du comité d'environnement social (la structure se nommait encore de la sorte en 1996) : « Je n'en ai aucune nouvelle. J'ignore même s'il existe encore ! » (collège, Sorgues).

Le recours aux associations du quartier, comme aux personnes ressources de la ville, n'est pas négligeable, mais il concerne au mieux

31 % de l'effectif global. Si l'on suit les commentaires, l'importance du « travail social » au sens large n'est pas mise en cause : par exemple, les trois-quarts des personnels enquêtés estiment nécessaire d'être en relation avec les éducateurs de justice qui suivent leurs élèves, alors que seulement 2 % considèrent ces relations comme inutiles.

À cet égard, les écarts régionaux qui portent sur des effectifs bruts très réduits sont peu significatifs et ne permettent pas de commentaire détaillé.

Un contact revendiqué avec les partenaires sociaux traditionnels

À l'analyse, les partenaires « extérieurs » les plus valorisés sont effectivement les partenaires traditionnels de l'Éducation nationale ; ils ne sont en rien spécifiques aux dispositifs engendrés par la création des ZEP : il s'agit notamment des éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse, des assistantes sociales, des psychologues, des infirmières ou des médecins, éventuellement des commissaires de police. Ces partenaires, même s'ils n'effectuent pas d'enseignement, interviennent dans les établissements à un moment ou à un autre.

En ce qui concerne les éducateurs de justice, seulement un tiers des enquêtés a été en contact avec eux, ce qui n'empêche pas l'écrasante majorité de convenir de leur utilité. Cette proportion est nettement plus forte dans le cas de l'assistante sociale qui intervient au moins quelques heures par semaine dans l'établissement : 54 % des personnels interrogés lui ont parlé de la situation de certains de leurs élèves. De même, les relations avec l'infirmière et le médecin scolaire paraissent essentielles.

Les réponses négatives (absence de contact avec l'assistante sociale par exemple) sont souvent rapportées au manque de cette catégorie de personnel dans l'établissement, et non à un refus de collaborer avec elle. Du reste, le rôle fondamental de l'assistante sociale dans ces quartiers difficiles est souligné par de nombreuses remarques : sa fonction est « indispensable », « primordiale », « vitale »... L'assistante sociale permet « une concertation permanente à propos d'élèves en difficulté » ; elle est « le trait d'union entre la famille et nous » ; « elle connaît le dossier de chaque élève ». Son éventuelle absence au sein d'un établissement est dénoncée comme une « absurdité » (collège, Mantes).

Seuls les parents-relais (les « femmes-relais » par exemple), dont le nombre a été multiplié grâce à des financements externes, sont considérés comme un acquis récent très positif.

Le croisement de ces dernières questions avec celles concernant le statut des personnels permet de montrer que la minorité qui travaille le plus en liaison avec les associations de quartier, les acteurs municipaux, les éducateurs ou les professionnels de l'enfance... est pour une part importante – mais fluctuante – constituée des personnels de direction (directeurs d'école, principaux) et des autres personnels non enseignants (CPE, assistante sociale, psychologue scolaire...). Les responsables d'établissement ont logiquement des contacts fréquents avec les chefs de projet ; ils « travaillent en étroite relation avec les associations » (collège, Sorgues). C'est ce même groupe qui demande une « plus grande implication de l'Éducation nationale dans le travail social » (collège, Sorgues). Ce dernier souhait ne se retrouve chez aucun enseignant, certains prenant même des positions réactives : « Enseigner et surtout pas éduquer ! » (collège, Avignon).

Au final, la ZEP est conçue comme un lieu possible d'investissement enseignant intense et comme une occasion d'expérimentation pédagogique faisant éventuellement sortir le maître ou le professeur du cadre de sa classe puisque le travail en équipe y est fortement valorisé. En revanche, à l'exception des personnels des équipes de direction, la ZEP est rarement vécue, ou même pensée, comme la possibilité de travailler avec des partenaires extérieurs à l'Éducation nationale. Si le caractère indispensable du travail social est reconnu, les structures pérennes susceptibles d'intégrer des enseignants et les conseils mis en place dans le cadre de la politique de la ville n'apparaissent guère opérationnels.

Le souhait toujours réaffirmé de rencontrer les parents

Près de 70 % des enseignants ont rencontré au moins une fois les parents (ou les grandes sœurs) de leurs élèves en dehors des réunions institutionnelles. Cet investissement en temps, volontairement consenti, marque l'importance accordée à la relation avec les familles. Ce « partenariat » éducatif classique reste donc fortement valorisé même si chacun s'accorde pour en souligner les carences, notamment celles qui résultent de la faiblesse des images parentales. Les contacts sont particulièrement

intenses dans les établissements étudiés de la vallée de la Seine, alors même que les enseignants concernés en soulignent les difficultés. 60 % d'entre eux constatent le non-respect fréquent des rendez-vous pris par les parents et des problèmes de langue qui paraissent parfois insurmontables. Deux enseignants proposent « l'embauche d'interprètes pour les parents qui ne parlent pas français » (collège, Avignon).

En ce qui concerne les *études dirigées*, la majorité des établissements en propose après les cours, mais peu des collègues interrogés se sentent concernés. Les heures supplémentaires proposées sont toujours jugées insuffisantes... Au niveau géographique, la Réunion accuse sur ce point un retard considérable : – 22 % par rapport au profil moyen. Peut-être est-ce une des raisons de la faiblesse de la réussite scolaire dans ce département ?

On observe aussi que l'investissement éducatif en ZEP se traduit rarement par une relation directe avec les associations qui pratiquent l'aide aux devoirs, même si l'activité de ces dernières est positivement appréciée : 80 % d'avis favorables contre 5 % d'avis défavorables. À cet égard, les enseignants du midi de la France se distinguent par une implication nettement plus forte dans ce type d'associations.

Le manque de temps et la surcharge de travail reviennent souvent pour expliquer le faible investissement dans ces activités connexes. C'est ce qu'explique un directeur d'école primaire du quartier de l'Île de Thau à Sète : « Direction d'école de cinq classes sans décharge, c'est fou !!! Besoin de temps ! [...]. Il ne faut pas être payé plus, mais être plus disponible. »

Au bout du compte, le travail classique des enseignants semble suffisamment prenant pour ne pas laisser de place à un investissement horaire supplémentaire. Ainsi, un enseignant de collège ajoute à sa réponse négative : « Stress des cours et fatigue ne me laissent plus assez d'énergie. Je désire passer le relais » (collège, Avignon). Pour un autre exerçant également à Avignon : « Le travail personnel est déjà trop envahissant. »

Les difficultés des élèves perçues par les enseignants

À la question « Quels sont les problèmes les plus aigus que vous rencontrez dans vos relations avec vos élèves ? », comme on le voit sur le

tableau qui suit, deux types de réponses se dégagent : d'un côté, les problèmes strictement scolaires (retard, manque de motivation, difficulté de concentration), de l'autre les problèmes familiaux (précarité financière, désengagement des parents, absence de modèles d'identification, etc.). En revanche, les thèmes qui sont de loin les plus médiatiques (violence, comportements asociaux, fort pourcentage d'élèves étrangers) – qui pouvait être exprimé sous la modalité plus « présentable » de « diversité culturelle au sein de la classe » – sont peu cités comme causes principales de difficultés.

Quels sont les problèmes les plus aigus que vous rencontrez dans vos relations avec vos élèves ?	Ensemble	Ensemble (en %)
0. Sans réponse	131	12,1
1. Le retard scolaire des élèves	105	9,7
2. Leur manque de motivation	123	11,3
3. Leur difficulté de concentration	135	12,4
4. Certains comportements asociaux (irrespect, racket...)	83	7,6
5. L'ambiance de violence	46	4,2
6. Le fort pourcentage d'élèves étrangers	8	0,7
7. La diversité culturelle au sein de la classe	10	0,9
8. La dégradation de l'environnement	34	3,1
9. La faiblesse des images parentales	78	7,2
10. L'absence de modèles d'identification	86	7,9
11. Le désengagement des parents	131	12,1
12. Les difficultés matérielles des élèves	47	4,3
13. Leurs carences affectives	62	5,7
14. Autres	6	0,6
Total	1 085	100,0

Au total, on est très loin des images véhiculées par les médias nationaux : pour les enseignants, les problèmes majeurs rencontrés dans l'exercice de leur métier sont d'ordre pédagogique – ce qui est en parfaite cohérence avec un engagement qui est avant tout « enseignant ». En revanche, les difficultés d'intégration des populations issues de l'immigration et les problèmes de comportement semblent pour ces enseignants des explications peu pertinentes. Un professeur note ainsi : « À la réflexion, cela me paraît peu important » (collège, Mantes). Or ce sont ces thèmes qui justifient souvent les initiatives partenariales propo-

sées localement. La méconnaissance, ou plutôt le rejet de ce partenariat, loin d'être dû ici à une mauvaise information ou à un refus de s'engager dans des zones difficiles, apparaît comme un choix cohérent.

Les propositions d'amélioration du service public

En réponse à la question générale « Comment améliorer les services publics en ZEP ? », beaucoup proposent la création de structures transversales... qui, *a priori*, existent déjà. Un professeur de collège à Mantes explique : « Il faut organiser des réunions rassemblant des membres de différents organismes afin de donner des réponses cohérentes et similaires aux jeunes demandeurs. » Il faut travailler « avec des partenaires et les associer aux équipes pédagogiques, chacun respectant son rôle ». Il faut « faire en sorte que chacun connaisse l'existence des autres et les projets des autres » (collège, Mantes). Améliorer les services publics, ce serait « prendre enfin le temps de rencontrer les différents acteurs et organismes ».

Une part importante des propos librement tenus semblent contradictoires avec tout ce qu'on a constaté à propos des structures issues de la politique de la ville ou financées dans le cadre des contrats de ville. Mais les enseignants ne s'embarrassent pas de la contradiction : ils demandent davantage de rencontres, davantage de partenariat, davantage de cohérence... Pourtant, ils ne se rendent guère aux réunions programmées à l'extérieur de l'école, hors du temps scolaire !

Par ailleurs, la plupart des répondants affirment la nécessité de recrutements spécifiques et localisés pour ces quartiers difficiles. On devrait « éviter de mettre en poste des non-volontaires dans les ZEP (...) et intégrer davantage de fonctionnaires issus de l'immigration » (collège, Mantes). Un autre enseignant propose également de « recruter parmi les jeunes du quartier pour motiver les adolescents, leur montrer qu'il y a de l'espoir pour plus tard » (collège, Mantes). Il faudrait aussi « installer des antennes de services publics [dans le quartier] avec des gens parlant la langue d'origine des immigrés » (collège, Avignon).

En définitive, les services publics devraient « participer à la destruction de quartiers pièges à populations en difficulté » (collège, Avignon). Il faut « casser le ghetto ! » dit encore un professeur de collège à Mantes-la-Jolie.

Plusieurs enseignants insistent sur l'importance de l'éducation « civique », confondue parfois avec l'éducation « citoyenne » ou avec la simple morale républicaine : ainsi, les services publics « devraient aider à socialiser les élèves : mettre en place un système rigoureux d'apprentissage et de respect des règles de la vie en société » (école primaire, Sète). Quelques-uns estiment que, pour y aboutir, « il faut cesser d'assister ces jeunes » (collège, Mantes).

De nombreux collègues demandent aussi un allègement radical du nombre d'élèves par classe (15 à 20 en moyenne, pour les personnels qui ont répondu à l'enquête). Pour la plupart, le travail de fond doit se faire dès le début du primaire. Une revendication maximaliste va jusqu'à proposer « 10 élèves par classe en CP » pour être vraiment efficace. Quelques instituteurs demandent un effort particulier pour la petite enfance (à partir de 2 ans) afin de proposer les activités d'éveil qui font défaut à la maison. L'équation « Deux fois plus de problèmes = deux fois plus de moyens » est formulée par une directrice d'école du Val Fourré à Mantes.

Dans quelques cas enfin, le questionnaire fonctionne comme un exutoire à un ras-le-bol parfois violent : « C'est bien de faire des questionnaires, mais au lieu de nous demander notre avis – et ce n'est pas la première fois –, on ferait mieux d'agir ! » (collège, Mantes). Il est aussi le lieu de quelques constats très alarmistes : « Le manque d'évolution positive de ce quartier est désespérant [...]. Il faut faire vite, très vite ! » (collège, Mantes).

Un essai de typologie des acteurs de l'Éducation nationale en ZEP

La typologie suivante a été réalisée selon la technique de la classification ascendante hiérarchique (CAH) qui permet de distinguer des catégories chez les personnels qui ont été soumis à l'enquête. Cette classification a été réalisée sur des séries préalablement standardisées (moyenne = 0 et écart-type = 1), et c'est par l'analyse des écarts au profil moyen que des groupes nettement spécifiés ont été mis en évidence. On a accordé à chaque variable le même poids dans la procédure de classification, ce qui a impliqué, dès le début, que la distance entre deux observations pour une variable ait exactement la même importance que la même distance pour une autre variable. Globalement, les variables ont été mesurées sur une échelle identique pour éviter qu'une variable

n'écrase les autres et ne biaise les résultats. Le nombre des variables a été volontairement limité afin d'obtenir des profils clairement lisibles.

Les variables étudiées sont donc issues de onze questions, choisies parmi celles qui ont le nombre de « non-réponses » le plus faible. De fait, pour permettre un traitement quantitatif simple, les seules réponses retenues sont les réponses oui (1) et non (0). Cela explique que le nombre d'individus sur lequel porte cette classification ne soit que de 191, alors que 218 personnes se sont prêtées à l'enquête. Par ailleurs, les questions utilisées ici ont été choisies pour leur caractère discriminant ; celles qui comprennent de nombreuses modalités ont été éliminées.

Au final, l'arbre de classification obtenu donne naissance à sept grands types qui rendent compte assez clairement des disparités à l'intérieur de l'ensemble des personnels, disparités déjà perçues au fil des analyses précédentes :

Type 1 (22 individus) : Des nouveaux arrivés assez motivés

Ce premier type est constitué d'individus qui ont pour caractéristique majeure leur absence totale d'expérience professionnelle lors de leur arrivée en ZEP. Ce groupe jeune, qui s'est formé sur le tas, n'a pas d'autre caractéristique nette. On ne relève ni un dégoût marqué, ni un fort découragement qui aurait pu se manifester par un désengagement personnel. En comparaison avec le type 4 (« enseignants avant tout »), leur ouverture vers l'extérieur, certes en dessous de la moyenne, apparaît cependant nettement plus importante.

Type 2 (13 individus) : Des personnels peu impliqués

Une seule particularité marque ce groupe : une participation au projet de zone légèrement plus forte que la moyenne, alors même que les décisions du conseil de zone sont très mal connues. Pour le reste, ce groupe reste peu mobilisé.

Type 3 (22 individus) : Des « missionnaires » du travail social

Ce groupe se caractérise d'abord par une très forte implication dans les dispositifs de la politique de la ville : tous ses membres sans exception y ont participé à un titre ou à un autre. Le reste du profil est au-dessus du profil moyen à tous égards : il s'agit de personnels très investis auprès des élèves et des parents, mais aussi dans le partenariat institu-

tionnel et dans les expérimentations pédagogiques en ZEP. Les enseignants forment à peine plus de la moitié de ce groupe, alors que l'on y compte par ailleurs trois directeurs d'école, un CPE, un proviseur, deux ATOSS et deux individus classés « autres » (dont une psychologue scolaire). Il s'agit donc pour une bonne part de personnels non enseignants qui sont en relation avec les structures extérieures à l'école du fait de leurs fonctions.

Type 4 (82 individus) : De « purs enseignants », peu concernés par les actions extérieures à leur enseignement

Ce type regroupe la part la plus importante des personnels étudiés : 82 individus sur 191, soit près de la moitié. Il s'agit presque exclusivement d'enseignants : 23 instituteurs ou professeurs des écoles, 7 PEGC, 37 capétiens, 3 agrégés, 6 maîtres auxiliaires. Les personnels de direction sont en revanche complètement absents. Cette catégorie correspond à la tendance lourde mise en évidence dans l'analyse précédente. Le profil de ces enseignants est d'ailleurs très cohérent puisqu'il est toujours au-dessous du profil moyen (à l'exception de l'expérience professionnelle préalable).

Pour ce groupe, la participation au projet de zone est quasiment nulle, et l'implication dans toute forme de partenariat extérieure à l'école est inexistante. Les relations avec les professionnels de l'aide sociale à l'enfance, avec les éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse ou avec les animateurs des missions locales sont rares, voire totalement inexistantes. Les liens avec les associations qui pratiquent l'aide aux devoirs sont quasiment nulles...

S'agit-il alors d'une catégorie profondément démotivée ? Loin de là ! Comme nous l'avons mis en évidence dans l'analyse du questionnaire, il s'agit ici d'individus qui centrent leur action exclusivement sur le travail enseignant et la pédagogie interne à l'école, comme si celle-ci restait la garante de tous les apprentissages solides. Sans doute dénombre-t-on dans ce groupe la plupart des enseignants ayant choisi un établissement situé en zone d'éducation prioritaire pour les avantages matériels qu'il procure, mais ils sont loin de constituer la majorité des personnels ayant répondu à l'enquête.

Type 5 (15 individus) : Des militants de l'enseignement

Ce groupe est d'abord caractérisé par le choix massif de venir travailler en ZEP et aussi par une très forte implication dans les travaux des conseils de zone. Il est presque exclusivement constitué d'ensei-

gnants du Val Fourré à Mantes-la-jolie et de la ZAC La Noé à Chanteloup-les-Vignes, communes situées à l'ouest de la grande couronne parisienne, dans le département des Yvelines. Il s'agit d'instituteurs, de professeurs et de directeurs d'école très motivés par le travail dans les secteurs difficiles. Ce qui les oppose au type 3 (« les missionnaires du travail social »), c'est qu'ils ne s'impliquent guère dans le partenariat et les initiatives relevant des contrats de ville.

Type 6 (16 individus) : Des militants associatifs

Cette catégorie se distingue surtout par son souci de rester en liaison avec les associations qui pratiquent l'aide aux devoirs (tous ses membres sont concernés). Du point de vue géographique, il s'agit essentiellement de personnels du midi de la France, surtout enseignants, très investis par ailleurs dans les structures associatives ou dans l'action municipale. Les insulaires de la Réunion n'apparaissent pratiquement pas dans cette catégorie.

Type 7 (19 individus) : Des personnels, majoritairement non enseignants, très impliqués dans le partenariat

Ce dernier groupe (composé presque uniquement de personnels de Mantes et de Chanteloup) a un profil constamment au-dessus de la moyenne. Sa forte implication dans la ZEP, aussi bien dans le partenariat issu des premières mesures de développement social des quartiers que dans la dynamique associative locale, s'explique d'abord par les fonctions occupées : direction, action sociale, interventions médicale ou paramédicale.

On ne trouve parmi ces 19 individus que deux instituteurs et cinq professeurs titulaires du CAPES. On relève par ailleurs un directeur d'école, deux principaux (sur trois), le seul principal adjoint, un CPE, cinq individus classés « autres » (dont une assistante sociale)...

Conclusion

En définitive, l'existence d'une forte minorité au niveau national de personnels de l'Éducation nationale qui font le choix de travailler en ZEP dément l'image, souvent colportée par les médias, de démission des enseignants dans ces espaces difficiles. L'analyse régionale montre même qu'il s'agit d'une majorité dans le secteur de Mantes-la-Jolie soumis à l'enquête. C'est sans doute là le constat le plus encourageant ; c'est en tout cas la marque d'un engagement fort : celui-ci ne s'ex-

plique pas (au moins publiquement) par les avantages matériels offerts par la ZEP, mais par la volonté d'agir auprès de populations en grande difficulté économique et sociale.

Si l'on s'en tient au cadre strict de l'enquête, ce sont donc dans les ZEP les plus stigmatisées que l'on trouve les personnels les plus motivés, même si l'enthousiasme de certains d'entre eux a tendance à s'émousser avec les années. Le paradoxe n'est qu'apparent : secteur d'offre de postes encore important, la région parisienne distingue un noyau dur de convaincus de l'utilité de l'exercice en ZEP. Ces établissements difficiles parviennent aussi à fidéliser un groupe de personnels n'ayant pas toujours choisi d'être nommé en ZEP, mais acceptant – à l'usage – d'y rester. Globalement, le tiers des enseignants y sont en poste depuis huit ans ou plus. C'est dans ces établissements que les concertations, les équipes et les expérimentations pédagogiques sont les plus fréquentes. Mais les moyens qui y sont affectés sont toujours jugés insuffisants. Le travail ultérieur engagé par Catherine Moisan pour la préparation des Assises nationales des ZEP en 1998 confirme d'ailleurs ces remarques.

En ce qui concerne le rapport à la politique de la ville, on constate que l'outil ZEP fait sortir certains acteurs interrogés des murs de l'établissement, mais très rarement du cadre strict de leur fonction d'enseignant quand ils sont sur des postes d'enseignement. Autant l'outil ZEP paraît fonctionnel dans son contenu pédagogique, autant son articulation avec les procédures et les dispositifs dépendant des contrats de ville paraît floue ou inaccessible.

Comment expliquer cette polarisation sur l'enseignement ? L'engagement pédagogique militant ne se fait pas par défaut, ni par incapacité à tisser des liens extérieurs à l'école : il résulte de l'affirmation que les mécanismes sur lesquels l'institution enseignante est susceptible d'agir pour donner un avenir à ces espaces difficiles sont en priorité des questions relatives à l'enseignement et, plus largement, à la formation.

Hervé VIEILLARD-BARON

NOTE

(1) L'équipe était composée d'Hervé Vieillard-Baron, Brigitte Bertoncello, Frédéric Dufau, Bénédicte de Lataulade, Elsa Bérézné et Jeanne-Marie Fangous.