



HAL
open science

Une évaluation du système éducatif de l'Yonne

Nathalie Droyer, Marielle Lambert, Marie Duru-Bellat

► **To cite this version:**

Nathalie Droyer, Marielle Lambert, Marie Duru-Bellat. Une évaluation du système éducatif de l'Yonne. [Rapport de recherche] Ligue de l'enseignement de l'Yonne. 2007. halshs-00169337

HAL Id: halshs-00169337

<https://shs.hal.science/halshs-00169337v1>

Submitted on 3 Sep 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Une évaluation du système éducatif de l'Yonne

Nathalie Droyer, Marielle Lambert
Conseillère scientifique : Marie Duru-Bellat
Juin 2007



SOMMAIRE

INTRODUCTION	9
PARTIE I. L'ECOLE DANS L'YONNE, QUELLES SPECIFICITES ?	11
CHAPITRE I. CE QU'EN DISENT LES ACTEURS	12
I. Des disparités territoriales	13
II. Difficultés et stratégies des familles	13
III. Les élèves au centre du système éducatif	14
IV. Structures et moyens existants	15
V. Formation et accompagnement des enseignants	16
VI. Rôle des acteurs et actions mises en place	17
CHAPITRE II. COMPARAISON DE L'YONNE AVEC D'AUTRES DEPARTEMENTS FRANÇAIS	19
I. Caractéristiques de la population	21
<u>I.1. Les catégories socio professionnelles</u>	21
<u>I.2. La population</u>	24
<u>I.3. Les indicateurs sociaux</u>	27
II. Caractéristiques de la population scolaire	28
III. L'objectivation des sur ou sous réussites scolaires selon les départements	34
<u>III.1. Comparaison avec tous les départements de l'échantillon</u>	34
<i>III.1.1 Niveau de diplômes</i>	34
<i>III.1.2. Retard scolaire</i>	36

<i>III.1.3. Difficultés de lecture</i>	37
<i>III.1.4. Les ressources</i>	38
<u>III.2. Comparaison avec les départements bourguignons</u>	39
<i>III.2.1. Les évaluations nationales</i>	40
<i>III.2.2. Orientation et redoublement</i>	45
<u>III.3. Ressources</u>	46
CHAPITRE III. LES DISPARITES AU SEIN DU SYSTEME EDUCATIF ICAUNAIS	50
I. Les collègues accueillent des publics différents	51
<u>I.1. Caractéristiques des élèves</u>	51
<u>I.2. Le poids de la localisation de l'établissement</u>	55
II. Les différences dans les acquisitions et les carrières des élèves du collège	57
PARTIE II. L'EDUCATION DANS L'YONNE : CE QU'EN DISENT LES ACTEURS	69
CHAPITRE I. QUELLES ZONES ETUDIER, AVEC QUELS OUTILS ?	71
I. Zones d'études pour les monographies	71
II. Les outils d'enquêtes	77

<u>II.1. Qu'avons-nous demandé aux directeurs des écoles élémentaires ?</u>	78
<u>II.2. Et concernant l'interrogation les directeurs des établissements du secondaire ?</u>	78
<u>II.3. Sur quoi avons-nous interrogé les enseignants ?</u>	79
<u>II.4. Et les parents d'élèves ?</u>	80
CHAPITRE II. LES ACTEURS DE L'EDUCATION NATIONALE	81
I. Qui sont les enseignants et les chefs d'établissements interrogés, quelles sont leurs caractéristiques ?	81
<u>I.1. Les enseignants</u>	81
<i>I.1.1. Age et ancienneté : des différences en fonction des zones</i>	81
<i>I.1.2. Qualification et formation : le poids des niveaux d'enseignement</i>	85
<u>I.2. Les chefs d'établissements : des différences entre primaire et secondaire</u>	87
II. Interprétation des propos des acteurs de l'Education Nationale	89
<u>II.1. Le sentiment global des chefs d'établissements sur la situation de l'Yonne</u>	89
<u>II.2. Des caractéristiques locales variables</u>	94
<u>II.3. L'encadrement des élèves</u>	96
<i>II.3.1. Un accueil périscolaire variable</i>	96
<i>II.3.2. Des activités périscolaires liées à la ruralité</i>	97
<u>II.4. Les moyens humains et financiers</u>	97
<u>II.5. Relations avec des partenaires extérieurs à l'établissement</u>	101
<i>II.5.1. Une implication des enseignants dans les associations variable selon les zones</i>	101
<i>II.5.2. Le partenariat des établissements scolaires n'est pas régi par les zones</i>	102
<u>II.6. Caractéristiques des équipes pédagogiques</u>	103
<i>II.6.1. Des réunions au sein des établissements de nature et de fréquence différentes</i>	103

<i>II.6.2. Des enseignants plutôt motivés mais des implications hors temps scolaires plus variés</i>	104
<i>II.6.3. Une stabilité des équipes pédagogiques qui s'installe</i>	107
<i>II.6.4. Des directeurs aux rôles multiples</i>	110
<i>II.6.5. Des chefs d'établissement disponibles et investis ?</i>	112
<i>II.6.6. Des relations avec la hiérarchie institutionnelle plutôt rares d'après les enseignants et les directeurs des écoles</i>	113
<u>II.7. Relations internes à l'établissement</u>	114
<u>II.8. Environnement et vie scolaire des élèves</u>	118
<i>II.8.1. Un contexte de travail et de vie scolaire favorable</i>	118
<i>II.8.2. Des relations entre les élèves plutôt bonnes même si un secteur présente davantage de difficulté</i>	121
<u>II.9. Des niveaux scolaires très hétérogènes</u>	122
<u>II.10. Motivation et ambition des élèves</u>	126
<i>II.10.1. Des élèves motivés d'après les enseignants, les avis des chefs d'établissement sont davantage mitigés</i>	126
<i>II.10.2. Des ambitions faibles aux dires des directeurs du secondaire</i>	128
<u>II.11. Peu d'études supérieures et des voies professionnelles privilégiées</u>	131
<u>II.12. Relations avec les parents et leur implication</u>	133
<i>II.12.1. Des relations avec les parents faibles mais bonnes</i>	133
<i>II.12.2. Une image de l'école globalement positive, liée aux difficultés scolaires des élèves et aux vécus des parents</i>	137
III. Dispositifs d'aide mis en place dans les établissements	139
<u>III.1. Les actions</u>	139
<u>III.2. Points forts de la réussite</u>	142
<u>III.3. Points qui font défaut pour une réussite</u>	144

CHAPITRE III. LES RESULTATS DE L'ENQUETE AUPRES DES PARENTS ET DES COLLECTIVITES	148
I. Qui sont les parents	148
<u>I.1. La situation familiale</u>	148
<u>I.2. Le niveau de formation des parents différent selon les secteurs</u>	149
<u>I.3. La situation professionnelle des parents</u>	152
<u>I.4. La situation financière des parents</u>	155
II. Le comportement des parents	157
II.1. Le temps de présence des parents	158
II.2. La motivation des élèves estimée par les parents	161
II.3. Les difficultés scolaires	163
II.4. Les réseaux sociaux	165
<i>II.4.1. Familles, voisins, collègues</i>	165
<i>II.4.2.. L'adhésion à des associations</i>	169
<i>II.4.3. Les pratiques culturelles</i>	171
III. Mise en regard des zones	172
IV. Pour conclure	174
Bibliographie	177
Liste des tableaux	183
Liste des graphiques	185
Annexes	186

INTRODUCTION

A l'initiative de la Ligue de l'enseignement de l'Yonne et du SNUIPP 89, un collectif s'est mis en place pour mener une réflexion sur l'éducation dans l'Yonne. Il comprend des syndicats d'enseignants, des représentants de parents d'élèves, des représentants des mouvements pédagogiques, des représentants des mouvements d'éducation populaire et les associations éducatives complémentaires de l'école publique. Au regard de la situation scolaire au niveau départemental par rapport à d'autres départements de l'Académie et au niveau national, ces personnes partent du constat que « le département de l'Yonne, au vu de ses résultats scolaires, accumule un retard inexplicable ». Ils souhaiteraient comprendre les raisons de cette situation et dans cet objectif, ils se sont tournés vers l'IREDU¹ et l'ENESAD², associés dans le cadre de l'axe "Education et formation" de la Maison des Sciences de l'Homme de Dijon.

Aujourd'hui, les enjeux des scolarités sont tels qu'une large place est faite aux résultats scolaires et à leurs analyses. Divers traitements statistiques sont effectués aux différents échelons du système éducatif et permettent d'identifier les niveaux où semblent se situer les éventuelles difficultés. Mais bien souvent, aucune explication quant aux origines de ces problèmes, ni de propositions concrètes pour aider les acteurs du terrain à se mobiliser afin de tenter d'améliorer les situations observées ne sont données. Ceux-ci se retrouvent donc face à des chiffres qui leur renvoient une image de leur situation scolaire et essaient, de manière plus ou moins collective, de l'améliorer.

Si, pendant bon nombre d'années, les inégalités scolaires étaient synonymes d'inégalités sociales, d'abondantes recherches ont montré depuis lors qu'elles se conjuguent avec d'autres facteurs : liés aux contextes sociaux et scolaires³, en particulier l'effet établissement⁴, aux enseignants⁵ (les pratiques pédagogiques, leur formation, leurs aspirations...), au contexte

¹ Institut de Recherche sur l'EDUcation (IREDU).

² Etablissement National d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon (ENESAD).

³ L'existence d'effets contextuels c'est-à-dire l'influence spécifique sur les aspirations et les réussites scolaires des caractéristiques de l'environnement social a été mise à jour dès les années 50 (Wilson 1959, Blau 1960 et surtout Coleman dans les années 80).

⁴ Entendu comme la capacité des établissements scolaires à se construire comme unités pédagogiques et éducatives ; ils peuvent donc avoir leur propre efficacité indépendamment des caractéristiques de leur public (Duru-Bellat et Mingat, 1988, Cousin 1992, 1993, 1996, 1998, Grisay 2006).

⁵ L'étude des effets des pratiques enseignantes ou "effets-maître" a depuis longtemps donné lieu à de multiples travaux (Mingat 1991, Bressoux 1994, 2001, 2003, Crahay 2000, Bru 2002, 2005, Meuret 1995). Ces travaux

géographique⁶, aux décisions politiques prises au niveau national, régional, local⁷ et aux interactions entre les différents acteurs du système, aux caractéristiques individuelles et familiales des élèves⁸ (origine ethnique, sexe... mais aussi accompagnement de la scolarisation, stratégies des familles dans l'orientation, dans le choix des établissements...)... Cet ensemble de facteurs produit ici et maintenant une situation qui apparaît globalement satisfaisante ou non.

L'étude qui a été confiée à l'IREDU et à l'ENESAD vise, dans un premier temps, à faire un état des lieux de la situation du système éducatif dans l'Yonne. Pour se faire, une première phase consiste à auditionner les différents acteurs en lien avec le système éducatif pour comprendre quels sont, à leurs yeux, les problèmes spécifiques concernant la réussite des élèves dans le département. Une deuxième phase consiste à documenter la question de savoir s'il existe objectivement des performances significativement moins bonnes dans ce département (à l'aune des résultats scolaires et du déroulement des cursus). Enfin une troisième phase consiste à collecter des informations originales, par des monographies, afin de tenter de comprendre la situation observée.

s'accordent sur le fait que les enfants d'origine populaire et les élèves faibles sont plus sensibles aux variables pédagogiques et à l'environnement scolaire que les autres.

⁶ Certains travaux soulignent les disparités entre les établissements publics et l'aggravation des ségrégations (Broccolichi 1995, Trancart 1993, 1998, Van Zanten 2000, Terrail 1997).

⁷ Compte tenu de l'hétérogénéité des publics scolaires, les établissements doivent pouvoir avoir une certaine autonomie (Derouet 1992, avec Dutercq 1997, Charlot 1994).

⁸ Les stratégies des familles des milieux favorisés ont été démontrées en particulier par les travaux de Ballion 1982, 1986, 1991, ou de Caille 1991, 1993, 1995, 2001 ou encore de Broccolichi et Van Zanten 1997.

PREMIERE PARTIE

L'ECOLE DANS L'YONNE, QUELLES SPECIFICITES ?

PARTIE I. L'ECOLE DANS L'YONNE, QUELLES SPECIFICITES ?

CHAPITRE I. CE QU'EN DISENT LES ACTEURS

Pour répondre aux préoccupations communes des différents acteurs du système éducatif à savoir les instances qui ont en charge l'éducation, les élus locaux, les services déconcentrés de l'Etat, les responsables économiques et les acteurs sociaux, les institutions qui ont en charge la famille, les syndicats d'enseignants, les parents d'élève..., des auditions ont été menées entre mars et mai 2006. Elles ont été articulées autour de deux questions principales :

- De votre point de vue, diriez-vous qu'il existe dans l'Yonne des problèmes spécifiques concernant la réussite des élèves ? Si oui, pouvez-vous préciser lesquels (en essayant de les présenter par ordre d'importance) ?
- Vu les éléments que vous avez mis en avant, à quelles questions précises l'étude qui va être lancée devrait-elle apporter des réponses ? Avez-vous des suggestions particulières à faire concernant son déroulement ?

D'une manière générale, presque tous les acteurs auditionnés⁹ font état des "résultats catastrophiques" du système éducatif de l'Yonne par rapport à l'Académie et au niveau national. Certains dénotent cependant que le "catastrophisme" ne concerne pas tant les résultats que le discours qui est tenu à leur propos. Par ailleurs, il leur a été difficile de hiérarchiser l'ensemble des difficultés ou problèmes évoqués.

Une première étape consistera à déterminer si effectivement, les résultats des élèves du département de l'Yonne sont plus faibles d'une part en actualisant les données parce que les chiffres sur lesquels se basent les individus auditionnés datent au plus tard de 2003. Qu'en est-il aujourd'hui ? D'autre part, comparer les résultats obtenus dans l'Yonne avec le niveau national ou le niveau académique a peu de sens, contrairement aux comparaisons effectuées avec des départements similaires à l'Yonne du point de vue notamment de la population et de ses caractéristiques sociales. En effet le niveau d'analyse ciblé à l'échelle académique ne permet pas une approche parfaite de la situation du fait des disparités de population entre les départements réunis dans une même académie. Il paraît indispensable alors d'effectuer des comparaisons avec des départements ayant une composition sociale, un niveau d'études des

⁹ Cf. Annexe 1

adultes, des ressources, une ruralité... similaires à l'Yonne. Ce type de département existe-t-il ? Quels sont ses résultats scolaires ?

Sans entrer dans le détail des auditions et sans identifier les auteurs des déclarations qui nous ont été faites, les propos recueillis peuvent être classés en six grandes catégories concernant le territoire, les familles, les élèves, les structures et les moyens de l'éducation nationale, les enseignants et les collectivités. L'intérêt est d'objectiver les éléments qui sont spécifiques à l'Yonne, mais il faut noter que par le grand nombre et la diversité des acteurs auditionnés, il est fait état de l'ensemble des faiblesses que l'on peut attribuer au système éducatif. En général, sachant que cette démarche de consultation d'acteurs accentue nécessairement l'aspect revendicatif des propos.

I. Des disparités territoriales

A plusieurs reprises, la situation géographique du département a été soulignée. Outre une ruralité plus importante dans le sud de l'Yonne engendrant entre autres, l'isolement des familles et des enseignants, et un urbanisme davantage développé dans le nord, en particulier lié à la proximité de Paris, l'Yonne apparaît comme une juxtaposition de différents secteurs très hétérogènes et présentant une certaine diversité. L'éloignement des centres universitaires et des grandes villes génère, du point de vue des personnes auditionnées, peu de dynamisme culturel et une fuite des catégories socioprofessionnelles supérieures. Le manque d'attractivité du département et plus spécifiquement de certains de ses secteurs est accru par des problèmes de transports qui sont insuffisants voire inexistantes.

Aux dires des personnes auditionnées, il existerait des secteurs, des zones sur le territoire de l'Yonne où les niveaux moyens scolaires seraient plus importants, et d'autres moins. Quels sont-ils ? Quels sont les mécanismes à l'œuvre pouvant expliquer ces disparités ? Quels impacts ces variétés ont-elles sur les résultats des élèves en particulier le poids et les effets de la ruralité au niveau des familles et des enseignants ?

II. Difficultés et stratégies des familles

D'une manière générale, aux dires des acteurs entendus, les familles s'impliquent peu dans l'école et ne sont pas toujours invitées à le faire. Une distinction a été faite en fonction des catégories socioprofessionnelles : les plus favorisées, peu nombreuses, semblent mettre en place des stratégies d'évitement et de contournement de certains établissements. Quant aux

familles issues de groupes sociaux défavorisés, très nombreuses, elles présentent des difficultés pour comprendre le système éducatif en particulier les processus d'orientation, l'offre de formation, ... et pour accompagner la scolarité de leurs enfants en ce qui concerne notamment la construction de leurs projets. Ces familles ont peu d'ambition pour elles-mêmes et pour leurs jeunes et bien souvent les problèmes financiers qu'elles rencontrent déterminent le choix des formations (elles privilégient la proximité). Pour les personnes auditionnées, les familles ont une mobilité réduite voire nulle qui peut être subie et/ou voulue. Il a également été constaté la présence non négligeable d'enfants issus de l'immigration et des familles en très grande difficulté puisque de nombreux enfants sont placés.

Est-ce que les éventuelles faiblesses du niveau moyen des élèves observées sur le territoire de l'Yonne peuvent s'expliquer par les origines sociales des familles avec dans certains secteurs un regroupement de catégories sociales plus favorisées alors que pour d'autres, les groupes plus populaires seraient majoritaires ? Est-ce que les secteurs moins favorisés ont systématiquement de plus faibles résultats ? Quels sont les impacts sur les résultats scolaires des difficultés générales des familles et des stratégies qu'elles peuvent mettre en œuvre ?

III. Les élèves au centre du système éducatif

Les personnes auditionnées pointent le manque de culture et de curiosité intellectuelle chez la plupart des élèves en particulier une méconnaissance du patrimoine urbain, et le peu d'investissement dans les activités culturelles. Ils dénoncent le rythme soutenu et difficile à gérer des journées scolaires, lié en partie au problème de transport, à la répartition de l'offre de formation sur le territoire (considérée comme souvent inadaptée et insuffisante) et aux regroupements scolaires estimés dans certains cas comme inadéquats. Les difficultés des élèves semblent être précoces et nombreuses compte tenu des taux de redoublement, d'absentéisme et de décrochage scolaire. Les personnes auditionnées ont l'impression qu'il y a chez les élèves un défaut d'appartenance à un établissement scolaire, un manque de rituels, de récompenses et d'émulation. Enfin, le développement de problèmes comportementaux chez les jeunes paraît croître.

Les acteurs entendus s'interrogent : quelles sont les activités périscolaires proposées aux jeunes ? Sont-elles adaptées et en nombre suffisant ? Sont-elles différentes en fonction des secteurs du territoire de l'Yonne ? Quels effets ont-elles sur la réussite des élèves ? Les difficultés scolaires sont-elles réellement précoces ? Quelles sont les expériences scolaires

des jeunes ? Comment sont choisis les parcours de formation ? Dans certains secteurs de l'Yonne, les élèves sont-ils plus motivés que dans d'autres ? Pour quelles raisons et quels effets ?

IV. Structures et moyens existants

Le manque de moyens notamment en personnel enseignant et professionnels qualifiés en matière de santé, d'éducation... a été pointé : des classes surchargées, une mauvaise prise en charge des enfants en difficulté et des enfants handicapés, une faible scolarisation des enfants de deux ans... Les personnes auditionnées insistent sur le manque de collaboration avec d'autres partenaires, d'actions communes ou complémentaires : il y a peu de lien avec les entreprises et également avec les acteurs du périscolaire, les corps intermédiaires sont peu impliqués dans la réflexion collective notamment en ce qui concerne les décisions prises aux différents échelons et les enseignants ne bénéficient pas d'accompagnement et d'animation pédagogique (trop de tâches administratives), il n'y a pas d'interlocuteurs pour les parents, il n'y a pas d'aide pour développer le travail de réflexion dans les écoles ni pour les projets d'établissements, ni même de travail entre les institutions ... Les individus auditionnés soulignent également la nécessité de clarifier le statut et les fonctions des directeurs, s'interrogent sur l'efficacité du personnel administratif, pensent qu'il existe des problèmes de pilotage. Concernant l'offre de formation proposée aux élèves, ils l'estiment inadaptée, insuffisante et dénoncent le manque de passerelles entre les formations. Ils souhaitent une réflexion commune sur la carte scolaire (pluriannuelle avec la participation des élus) et les flux d'élèves en particulier le lien collèges/lycées et lycées professionnels. Les difficultés familiales engendrant des enfants en danger sont rarement signalées à la justice, en revanche, les délits dans le cadre scolaire le sont en nombre important ce qui laisse penser à une externalisation des problèmes.

Les discours entendus sur les structures et les moyens du système éducatif ne sont pas propre au département de l'Yonne mais existent sur l'ensemble du territoire français. Ce qui fait leur particularité c'est qu'ils émanent de différentes catégories d'acteurs (personnels éducatifs, politiques, judiciaires...) regroupés en un même lieu. Existe-t-il des secteurs où les structures et les moyens mis en œuvre ont des effets positifs sur la réussite des élèves ? Quelles conséquences ont les conditions d'enseignement sur les résultats des élèves ? Quels sont les secteurs de l'Yonne où des actions communes avec les diverses catégories d'acteurs sont menées ? Quelle incidence sur les résultats scolaires ? Comment est répartie l'offre de

formation sur tout le territoire ? Est-elle adaptée à la politique départementale, à la demande des parents et aux besoins économiques locaux ? Comment sont gérés les flux des élèves et leurs comportements dans les différents secteurs de l'Yonne ?

V. Formation et accompagnement des enseignants

La plupart des personnes auditionnées relèvent des dysfonctionnements de la formation initiale des enseignants et l'éloignement des lieux de formation continue, leur insuffisance voire leur absence en particulier sur les thématiques relevant du fonctionnement de l'institution (elles déplorent le manque de culture administrative, la méconnaissance du tissu périscolaire), de la gestion de la difficulté scolaire, de la coéducation, ... Certains enseignants, issus de la liste complémentaire, ne sont pas formés. Les nouveaux arrivants ne sont pas ou peu accompagnés, les enseignants plus expérimentés ne le sont pas non plus lors de la modification des pratiques professionnelles. D'une manière générale, les enseignants ont le sentiment d'être abandonné, il n'y a plus de cadre contenant car l'environnement a changé et de nouveaux acteurs jouant un rôle important sont apparus. Il s'agit en particulier des actions périscolaires qui auparavant étaient développées en concordance avec les établissements scolaires, souvent en relation avec les enseignants, alors qu'aujourd'hui les actions sont plus indépendantes, il n'y a plus de cohésion entre les différents mouvements et le système éducatif. Les enseignants manquent de confiance dans leur hiérarchie, n'ont pas d'explication ni de retour sur ce qu'on leur demande de faire comme par exemple les évaluations nationales. La population enseignante est, dans l'Yonne, relativement jeune. Il y a un turn over important du fait qu'elle ne veut pas rester et donc, elle ne s'investit pas durablement. Le peu de relation avec les parents et avec les autres personnes de l'établissement ne les en dissuade pas, bien au contraire, il n'y a pas d'émulation, pas de confrontation. La grande hétérogénéité des élèves tend à niveler par le bas les performances scolaires et il semble difficile de promouvoir l'excellence chez un élève. Il n'y a pas de dispositif pour suivre les élèves, ni pour individualiser les parcours scolaires.

Existe-t-il des secteurs où les enseignants seraient plus investis dans leur travail et inversement ? Quels impacts sur la réussite des élèves ? La formation initiale et continue des enseignants et l'accompagnement de ces derniers dans l'exercice de leur métier a-t-elle une incidence sur les résultats scolaires ? L'hétérogénéité des élèves a-t-elle une influence sur les pratiques professionnelles des enseignants et sur les résultats scolaires ? Des pratiques pédagogiques efficaces sont-elles mises en œuvre ?

VI. Rôle des acteurs et actions mises en place

Une fois encore, les personnes auditionnées soulignent l'absence de collaboration entre les différents acteurs, d'actions communes ou complémentaires en particulier entre la ville, l'école et les parents ce qui induit une discontinuité des actions éducatives. Elles regrettent le fait qu'il n'y ait pas d'évaluation des actions menées et des investissements faits. Elles dénoncent le peu de représentants de la communauté éducative dans l'élaboration des contrats éducatifs locaux. Elles insistent sur le problème de pilotage et sur les rôles qui sont parfois rempli par des collectivités qui n'ont pas en charge ces compétences. Dans l'Yonne, les politiques territoriales pour l'école sont très locales, sans concertation et donc diverses et variées engendrant des conditions d'enseignement très différentes d'un secteur à un autre. Le manque d'activités périscolaires (culturelles, musicales, sportives...) et le fait qu'elles ne soient pas assez diversifiées sont signalés. Quant aux ressources éducatives, les personnes auditionnées pointent leur inégale répartition et leur utilisation de manière cloisonnée. Les nouvelles technologies sont insuffisantes voire inexistantes dans certains secteurs. Enfin, le manque de structure d'accueil pour les enfants en bas âge est noté.

Existe-t-il des secteurs où les politiques éducatives locales ont des effets particuliers sur les résultats scolaires ? Comment peut-on les expliquer ? Quels sont les poids et les rôles joués par les différents acteurs, leurs attentes, leurs implantations dans les différents secteurs de l'Yonne ? Est-ce que la mise en place d'actions éducatives, leur évaluation, leur suivi, en collaboration avec les différents partenaires impliqués dans le système éducatif a des conséquences sur les résultats des élèves ? Quels sont les freins pour une politique éducative coélaborée, concertée et coordonnée ? Quels sont les impacts des équipements des écoles sur la réussite des élèves ?

Deux secteurs particuliers de formation ont été abordés : d'une part, les ZEP, elles sont au nombre de trois dans le département de l'Yonne. Sont-elles vraiment efficaces ? D'autre part, l'apprentissage qui présente des difficultés différentes selon les filières, les niveaux... Nous retrouvons les problèmes de mobilité avec des choix de secteurs d'activités en fonction de la distance domicile/entreprise. Se posent également des questions quant au choix de ce mode de formation, plus souvent par défaut selon les dires des personnes auditionnées. Un nombre non négligeable de ruptures de contrat et de sorties sans qualification est mentionné. L'apprentissage ne sera pas étudié dans la suite de cette étude car c'est un mode de formation

particulier qui ne concerne que peu d'élèves eu égard à la population scolaire totale, il mériterait d'être l'objet d'une étude indépendante et plus approfondie.

L'existence de zones présentant des résultats différents à l'intérieur du département icaunais semble faire consensus. Ce n'est pas une spécificité de l'Yonne puisque des travaux ont montré qu'il existe des différences parfois importantes entre le fonctionnement des écoles d'un lieu à un autre. Cette étude devra les identifier. Il conviendra ensuite d'analyser quels sont les facteurs susceptibles d'expliquer ces inégalités de réussite scolaire à travers des monographies. Plusieurs déterminants peuvent être pris en compte, ils peuvent être externes à l'école : les catégories socio-professionnelles en particulier la concentration de certaines d'entre elles, le niveau de diplôme des familles et son incidence sur le capital culturel, l'emploi des parents et leur situation économique, l'instabilité de la population scolaire, le niveau de violence et de délinquance autour des établissements, le quartier, l'urbanisme et les ressources en particulier culturelles, les liens entre les familles, l'école et les autres partenaires... Ils peuvent être aussi internes à l'école : le pilotage, les moyens et le fonctionnement des établissements scolaires, la formation et les conditions d'exercice des enseignants, les structures pédagogiques, les projets, leur existence et leurs effets...

CHAPITRE II. COMPARAISON DE L'YONNE AVEC D'AUTRES DEPARTEMENTS FRANÇAIS

Le projet engagé par le collectif "L'école que nous voulons dans l'Yonne" est sous-tendu par une interrogation en termes de territoire. Les constats opérés lors du rapport de l'Inspection Générale de 2004 sur l'Académie de Dijon ainsi que ceux formulés lors des auditions sont de nature à mettre en jeu le territoire, d'une part dans sa dimension de département par la mise en relation des performances de l'Yonne à celles de l'Académie et des autres départements et, d'autre part, dans une dimension interne au département avec la notion de secteurs par la mise en avant d'un territoire départemental très hétérogène et varié sur de multiples aspects que sont les performances scolaires, la ruralité, l'offre de formation, les caractéristiques des enseignants...

L'ensemble des faits évoqués amènent à deux questionnements : les caractéristiques de l'Yonne sont-elles différentes de celles des autres départements français présentant des caractéristiques similaires ? Les disparités internes au département expliquent-elles les performances estimées comme faibles par l'ensemble des personnes auditionnées ? Revient alors cette question évoquée tout au long des auditions : existe-t-il, dans l'Yonne, des problèmes spécifiques à ce département concernant la réussite des élèves ? La mobilisation de l'aspect territorial s'avère donc indispensable.

Si, pour un ensemble de champs de recherche, la dimension spatiale et les dynamiques territoriales ont depuis longtemps fait l'objet de travaux, sa prise en compte dans le domaine de l'éducation est plus récente et embryonnaire. Il faut attendre la fin des années quatre vingt pour que se multiplient des études et recherches mobilisant la dimension spatiale en sociologie de l'éducation¹⁰. Les découpages territoriaux et les différenciations observées sont à relier à des propriétés morphologiques (densité de population et d'établissements, contrastes sociaux et scolaires entre établissements...) ainsi qu'à des histoires sociales et à des dynamiques spatiales. Ainsi mobilisées, ces notions nous aideront à interroger les relations entre les différenciations perceptibles à différentes échelles (établissements, villes, département, région...). Une première étape est la comparaison de différents départements présentant des caractéristiques similaires à celui de l'Yonne tant au niveau de la population qu'au niveau des performances scolaires pour dégager une éventuelle spécificité icaunaise.

¹⁰ Cf. en particulier les travaux de J. Lamoure 1982, A. Van Zanten 1990, B. Ernst 1991

Une deuxième étape consiste à identifier, dans l'Yonne, les facteurs qui ont une incidence sur les résultats scolaires des élèves et à partir de laquelle pourra être effectué un découpage du territoire en unités qui auront du sens pour nos analyses.

I. Caractéristiques de la population

I.1. Les catégories socio professionnelles

Afin de pouvoir établir des comparaisons, nous avons sélectionné des départements similaires par leur composition de population active de 15 ans ou plus ayant un emploi en terme de Professions et Catégories Sociales (PCS). Cet élément de "classement social" de la population a été privilégié car il existe des relations démontrées avec les performances scolaires et l'orientation des élèves.

Pour ce qui concerne la couronne parisienne, nous avons considéré le Loiret avec l'arrondissement de Montargis qui est voisin de celui de Sens, qui présente donc la même situation géographique avec la proximité parisienne, mais ce département est composé d'une population plus favorisée. De même nous avons observé l'Oise et la Marne présentant là aussi une population plus favorisée et dissemblable dans la répartition entre les différentes PCS. L'Aube semble être de ce point de vue similaire avec la population active de l'Yonne mais n'est pas attractive ni pour les entreprises, ni pour la population parisienne, comme on peut l'observer dans l'Yonne. Ont été retenus, avec des compositions semblables de PCS, l'Eure et la Somme. Concernant la comparaison avec des départements "plus provinciaux", là encore, l'Ardèche, la Charente, la Nièvre et la Saône et Loire sont les départements les plus similaires à l'Yonne du point de vue des PCS.

La première approche basée sur les PCS montre, pour les deux départements de la couronne parisienne les plus proches de l'Yonne, des profils relativement voisins dans l'ensemble. On observe un écart se situant au niveau du taux de cadres et professions intellectuelles supérieures, ce taux est plus élevé pour l'Eure et la Somme de 1.2 points. On observe également un taux d'ouvriers plus élevé de 2 points pour ces deux départements par rapport à l'Yonne. Cette différence se retrouve dans des taux un peu plus faibles d'agriculteurs et d'artisans, commerçants que ceux de l'Yonne. Par ailleurs, ces départements présentent une localisation géographique similaire à l'Yonne, en grande couronne parisienne, critère qui compte autant que la structure sociale.

L'Ardèche et la Charente semblent être les départements les plus semblables à l'Yonne dans leur composition de population selon les PCS. On trouve en Ardèche autant de cadres que dans l'Yonne et légèrement moins d'ouvriers avec un écart de 1.9 points. Le reste des catégories est assez proche, à noter, une plus grande part d'artisans, commerçants et une part

plus faible d'employés. Sachant que pour ces catégories les pourcentages de réussite des enfants sont assez proches, on peut considérer que cette différence n'aura pas d'impact en terme de résultats. En ce qui concerne la Charente, ses taux de cadres et d'ouvriers sont quasiment égaux à ceux de l'Yonne à 0.1 point près. On observe par contre un taux supérieur d'agriculteurs en Charente (6% vs 4%) et un taux d'employés moins important (27.7% vs 29%).

La population active de 15 ans ou plus ayant un emploi dans l'Yonne est très proche également au niveau de la répartition des PCS du département de la Saône et Loire. En effet, on trouve chez les icaunais 7.9% de cadres et professions intellectuelles supérieures, pour 7.8% en Saône et Loire et 0.6 point de plus d'ouvriers dans l'Yonne. La Saône et Loire compte un peu plus d'agriculteurs (5.2% vs 4%) et un peu moins d'employés (27.2% vs 29%) que l'Yonne. Les taux des artisans, commerçants et des professions intermédiaires sont similaires.

La population icaunaise est aussi assez proche de celle de la Nièvre avec 0.3 point de plus de cadres et professions intellectuelles supérieures dans l'Yonne et 1.2 d'ouvriers. L'Yonne présente des taux plus faibles en ce qui concerne les agriculteurs, différence de 1.5 points.

Cette première comparaison entre l'Eure, la Somme, l'Ardèche, la Charente, la Saône et Loire et la Nièvre avec le département de l'Yonne basée sur les professions et catégories sociales montre que les écarts observés entre les PCS ne dépassent pas deux points. Par conséquent, nous pouvons estimer que ces départements sont relativement semblables du point de vue de l'origine sociale des élèves. Les différences observées concernant la répartition des PCS entre les départements devraient peu infléchir les résultats scolaires, nous devrions donc constater des scores aux différentes épreuves relativement proches en particulier pour l'Ardèche, la Charente, la Saône et Loire, la Nièvre et l'Yonne.

Tableau 1 : Population active de 15 ans ou plus ayant un emploi par catégorie socioprofessionnelle, Insee, Recensement 1999¹¹

	Yonne	Eure	Somme	Ardèche	Charente	Saône et Loire	Nièvre
Agriculteurs exploitants	4%	2.4%	3.5%	4.9%	6%	5.2%	5.5%
Artisans, commerçants et chefs d'entreprises	7.2%	6.6%	5.6%	9.1%	7.5%	7.4%	7.3%
Cadres et professions intellectuelles sup.	7.9%	9.1%	9.1%	7.9%	8%	7.8%	7.6%
Professions intermédiaires	20.1%	21.7%	20.8%	21.2%	19.3%	20.1%	19.5%
Employés	29%	26.4%	27.2%	27.1%	27.7%	27.2%	29.6%
Ouvriers	31.7%	33.7%	33.7%	29.8%	31.6%	32.3%	30.5%

¹¹ Les dernières estimations de l'INSEE par les recensements partiels récents ne proposent pas de chiffres concernant la composition sociale par département.

I.2. La population

Le choix a été fait de retenir ces six départements et de prendre en compte d'autres variables afin d'évaluer au mieux les ressemblances avec l'Yonne pour la comparaison prochaine de leurs performances scolaires. Nous observons ici les effectifs de population, la densité, la variation du solde de la population, le logement, les revenus et les taux de chômage.

La population est plus importante dans l'Eure et la Somme que dans l'Yonne avec un écart d'environ 200 000 habitants. La densité est aussi plus élevée dans ces deux départements, quasiment le double, ce qui peut s'expliquer notamment par la partie sud de l'Yonne qui est davantage rurale. Les revenus médians sont assez proches, mais quelque peu en dessous pour la Somme. Celle-ci est également plus touchée par le chômage (deux points de plus par rapport à l'Yonne). Si l'on considère la moyenne annuelle des taux de chômage trimestriels en 2003, elle était également en faveur de l'Yonne qui compte 8.7% de chômage pour 9.5% dans l'Eure et 11% dans la Somme. On peut aussi noter que la Somme ne présente pas de solde migratoire positif contrairement à l'Eure et l'Yonne. La proportion d'étrangers est par ailleurs beaucoup plus forte dans l'Yonne que dans ces deux départements.

Les populations de l'Ardèche et de la Charente sont plus proches de l'Yonne que l'Eure ou la Somme au niveau du nombre d'habitants (les effectifs sont similaires en particulier pour la Charente et l'Yonne) et du territoire (même si celui de l'Yonne est légèrement plus grand et sa densité insensiblement plus faible). La population d'étrangers dans l'Yonne est supérieure, comme pour les deux départements précédents. L'Ardèche compte une variation de population et un solde migratoire positif proches de l'Yonne. Sa part de résidence secondaire est légèrement plus élevée de 5,5 points que celle de l'Yonne. Les revenus médians montrent une légère supériorité pour l'Yonne, il en va de même pour la part des ménages imposés. L'Yonne est la moins touchée par le chômage (0.6 point de moins).

Tableau 2: Caractéristiques de la population, Insee, Recensement 1999

	Yonne	Eure	Somme	Ardèche	Charente	Saône et Loire	Nièvre	France Métro.
Population 1999	333221	541054	555551	286023	339628	544893	225198	58518395
Superficie	6170	6040	6170	5529	5956	8575	6817	543965
Densité 1999	45	90	90	52	57	64	33	108
Variation de la pop. (entre 1990 et 1999)	+0.34	+0.57	+0.16	+0.33	-0.08	-0.29	-0.39	+0.37
Dont solde naturel	-0.06	+0.48	+0.3	0	-0.04	-0.01	-0.37	+0.36
Dont solde migratoire	+0.40	+0.09	-0.14	+0.33	-0.04	-0.28	-0.02	+0.01
Part des étrangers	4.35%	2.87%	1.74%	3.26%	2.04%	4.44%	2.23%	5.58%
Nbre logements	174496	239162	252092	160051	164440	274070	132430	28702012
Part des résidences secondaires	15	9.2	9	20.2	6.1	9.1	16.4	10.1
Revenu médian 2001	14197	14769	13318	13446	13435	13538	13570	14650
Part des ménages imposés 2001	59.1	63	55.3	53	53.5	55.1	53.9	60.1
Taux de chômage déc. 2004	9.2	9.8	11.2	10.4	9.9	8.9	9	10

Tableau 3: Caractéristiques de la population, Insee, estimation de la population au 1^{er} janvier 2005¹²

	Yonne	Eure	Somme	Ardèche	Charente	Saône et Loire	Nièvre	France Métro.
Population 2005	341000	562000	559000	302000	344000	546000	222000	63392100 (1/01/2007)
Superficie	6170	6040	6170	5529	5956	8575	6817	543965
Densité 2005	46	93.1	90.6	54.6	57.8	63.7	32.6	
Variation de la pop. (entre 1999 et 2005)	+0.4	+0.7	+0.1	+0.9	+0.2	0	-0.3	
Solde naturel	-0.1	+0.4	+0.3	+0.1	-0.1	0	-0.4	
Solde migratoire	+0.5	+0.2	-0.2	+0.9	+0.3	+0.1	0.1	

¹² Eléments estimés par les recensements partiels de la population effectués par l'INSEE.

On a pu voir que les départements de la Saône et Loire et la Nièvre ont une distribution en terme de PCS voisine. On observe par ailleurs un territoire plus vaste en Saône et Loire avec une population et une densité plus fortes, à l'inverse la Nièvre est moins étendue mais reste légèrement plus grande que l'Yonne avec une densité plus faible. Contrairement à l'Yonne, ces deux départements n'ont pas l'attractivité liée à la proximité parisienne et n'ont pas de variation de population positive. La part d'étrangers en Saône et Loire est cette fois très proche de celle de l'Yonne, ce qui n'est pas le cas pour la Nièvre qui a un taux proche des autres départements de comparaison. Les revenus médians et la part des ménages imposés montrent une légère supériorité pour l'Yonne. Les taux de chômage sont également voisins.

De ces indicateurs, on ne peut pas dire que l'Yonne soit dans une position défavorable dans ses caractéristiques de population, que ce soit par rapport aux départements de la couronne parisienne ou de ceux de province, même si le territoire icaunais se rapproche davantage des caractéristiques du département de l'Ardèche.

*Le tableau rappelle que l'Yonne n'a pas un effectif de population très important et a un territoire de faible densité. Elle doit sa variation de population (entre 1990 et 1999) à la proximité parisienne ce qui la distingue des autres départements de province et bourguignons. Elle se situe plutôt en **position favorable quant à l'emploi et aux revenus** par rapport aux départements de comparaison. Les caractéristiques importantes qui ressortent ici sont la **forte proportion d'étrangers**¹³ dans l'Yonne, c'est le cas également en Saône et Loire, et le **solde migratoire très élevé**.*

Au regard de la moyenne nationale, l'Yonne est un département rural, son taux d'étrangers est proche du taux national, mais son solde migratoire reste élevé. Elle est très proche également des taux nationaux en ce qui concerne le revenu médian et la part de ménages imposés. Son taux de chômage est légèrement inférieur à celui de la France. L'Yonne ne connaît donc pas une situation de pauvreté.

Afin d'affiner nos comparaisons de nouvelles variables sont introduites : les indicateurs sociaux.

¹³ Un étranger est une personne qui réside en France et ne possède pas la nationalité française, soit qu'elle possède une autre nationalité (à titre exclusif), soit qu'elle n'en ait aucune (c'est le cas des personnes apatrides). Les personnes de nationalité française possédant une autre nationalité (ou plusieurs) sont considérées en France comme françaises. Un étranger n'est pas forcément immigré, il peut être né en France (les mineurs notamment). (INSEE). Les taux présentent donc ici une valeur minimale n'incluant que les étrangers.

I.3. Les indicateurs sociaux

Tableau 4: Bénéficiaires des minima sociaux en juin 2003, CNAF

Département	Bénéf. d'au moins un minimum	Nbre de personnes couvertes	Tx pour 1000 hab.	RMIstes ¹⁴	Tx pour 1000 hab.	Pop.totale 01/01/2003
Yonne	10278	19717	58.1	7912	23.3	339460
Eure	14634	28409	51.2	13063	23.5	555332
Somme	20092	40042	71.2	21622	38.4	562534
Ardèche	8511	14765	50.7	7107	24.2	291098
Charente	12125	23883	70.2	12911	37.9	340441
Saône et Loire	13439	24586	45.5	10687	19.8	540920
Nièvre	7973	14548	65.2	6670	29.9	223230
Métropole	1810986	3378378	56.7	1865655	31.3	59625848

En ce qui concerne les bénéficiaires des minima sociaux en 2003, la Somme et la Charente semblent avoir une population plus défavorisée que l'Yonne. L'Yonne, l'Eure et l'Ardèche sont plutôt proches avec un taux de personnes couvertes supérieur pour l'Yonne et un taux de Rmististes similaires. La Nièvre qui semble moins défavorisée que la Somme ou la Charente a des taux qui restent supérieurs à la moyenne nationale. La Saône et Loire est le département qui compte les taux les plus faibles.

Un autre indicateur social est le nombre de bénéficiaires de bourses.

Tableau 5: Collégiens boursiers de la plus haute tranche en 2003-2004, DEPP¹⁵

Département	Pourcentage de boursiers
Yonne	3.9
Eure	4.4
Somme	7.8
Ardèche	5.6
Charente	7.5
Saône et Loire	5.0
Nièvre	7.7
Métropole	5.7

¹⁴ Nombre de personnes couvertes qui comprend les conjoint et/ou enfants de l'allocataire

¹⁵ Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance

On perçoit de nouveau des taux plus élevés que ceux de l'Yonne pour la Somme, la Charente et la Nièvre, taux qui sont supérieurs à la moyenne nationale. Les taux des autres départements restent assez proches entre eux et inférieurs à la moyenne nationale, l'Yonne présentant le taux le plus faible de 3.9%.

L'Yonne se rapproche davantage de l'Eure et de l'Ardèche en ce qui concerne les variables des indicateurs sociaux, cependant elle compte moins de boursiers que ces deux départements. D'autre part la Saône et Loire qui est moins défavorisée du point de vue des indicateurs de la CNAF, compte plus d'élèves boursiers également.

II. Caractéristiques de la population scolaire

D'autres variables de population sont à considérer en corrélation avec le système éducatif. Nous analysons les taux de population scolarisée et le niveau de diplôme des adultes, cette dernière variable étant corrélée par la suite aux performances scolaires des enfants.

A la date du recensement de 1999, on observe que l'Yonne possède d'importantes faiblesses concernant sa population scolarisée. La tranche des 3 à 6 ans, bien que proche de l'Eure, est la moins scolarisée au regard de la moyenne française et des autres départements retenus dans notre échantillon. Les variations sont principalement dues aux taux de scolarisation des deux et trois ans qui sont les plus inégaux selon les départements, les taux de scolarisation des âges supérieurs de 4 à 6 ans atteignant quasiment tous les 100%. La tranche des 16 à 18 ans est inférieure par rapport aux autres départements mais s'approche de la moyenne de la Somme. La population scolarisée des 19 à 24 ans est faible, l'écart est de 2.5 points minimum en dessous des autres départements (avec la Nièvre) et monte jusqu'à 18.9 avec la Somme. Quant à la tranche des 25 ans et plus qui est scolarisée à 1.4%, elle présente un taux supérieur aux autres départements exceptés par rapport à la Somme et à la moyenne nationale.

Tableau 6: Population scolarisée et niveau de formation des adultes, Insee, recensement 1999

Départements	Yonne	Eure	Somme	Ardèche	Saône et Loire	Nièvre	Charente	France
Pop scol 3 à 6 ans	77.1%	77.6%	82.9%	91%	81.2%	80.2%	83.2%	81.5%
Pop scol 16 à 18 ans	94%	95.4%	94.8%	97.1%	96.8%	95.5%	96.4%	96.4%
Pop scol 19 à 24 ans	37.6%	44.8%	56.5%	44%	42.0%	40.1%	47.8%	56.3%
Pop scol 25 ans ou plus	1.4%	1.2%	1.8%	1%	1.0%	0.9%	1%	1.9%
Pop non scol titulaire de :								
Aucun diplôme	21.5%	24.3%	27%	21%	22.6%	21.1%	23.4%	20%
CAP- BEP	26.6%	26.5%	23.2%	24.4%	27.3%	27.2%	27.6%	24.8%
BAC ou Brevet pro	10.4%	10.6%	9.9%	11.7%	10.2%	10.4%	11.2%	12.2%
Diplôme de niveau supérieur à Bac + 2	4.8%	5.7%	6%	5.6%	4.9%	4.4%	5.1%	9.1%

Tableau 7: Effectifs d'élèves scolarisés de 16 à 24 ans en 2004-2005, DEPP

Départements	Taux de scolarisation des 16-24 ans
Yonne	38.6
Eure	38.8
Somme	61.2
Ardèche	37.9
Charente	44.6
Saône et Loire	43.0
Nièvre	50.5
Métropole	55.7

En ce qui concerne le niveau de diplômes de la population non scolarisée, l'ensemble des départements ainsi que l'Yonne dans une moindre mesure ont des populations sans diplôme plus importantes que la moyenne nationale. La population titulaire d'un CAP-BEP est plus importante également que la moyenne nationale dans ces différents départements hormis la Somme et l'Ardèche légèrement en dessous. La population titulaire d'un baccalauréat ou d'un brevet professionnel est environ dans la même proportion pour l'ensemble de ces départements qui se situent cette fois en dessous de la moyenne nationale. Pour les titulaires d'un diplôme de niveau supérieur à Bac+2, ils sont quasiment moitié moins dans l'Yonne qu'en France, les autres départements ayant aussi des taux assez faibles.

Les taux de scolarisation des 16-24 ans en 2004-2005 laissent apparaître une scolarisation moins forte dans l'Yonne ainsi que dans l'Eure et l'Ardèche. Paradoxalement, la Somme qui montre des indicateurs peu favorables sur un plan social recueille le plus haut taux de scolarisation des 16-24 ans. Ce constat est valable également pour la Nièvre dans une proportion moins grande.

Nous pouvons retenir que globalement, les élèves de l'Yonne sont moins scolarisés avant 6 ans, particulièrement peu notamment pour les enfants de deux ans, et après 18 ans, un peu comme dans le département de l'Eure et que la population adulte de l'Yonne a des taux de diplôme proche de ceux du département de la Nièvre. Les faiblesses en préscolarisation sont importantes. Or différentes recherches montrent que la préscolarité est toujours associée à un bon déroulement de la carrière future et que cet effet est davantage marqué chez les étrangers¹⁶, nombreux dans l'Yonne.

Afin d'établir si la préscolarisation fait réellement défaut à l'Yonne, nous avons recueilli quelques chiffres plus détaillés.

¹⁶ Cf. entre autres, Jarousse J.P., Mingat, A., Richard, M., 1992 ; Brougères, G., Leclercq, S., 1997, Caille, J.P. 2001.

Tableau 8: Taux de scolarisation à deux ans et des 2-5 ans, DEPP

Département	Taux des 2 ans 1989/90	Taux des 2 ans 1994/95	Taux des 2 ans 1998/99	Taux des 2 ans 2004/05	Taux des 2 ans 2005/06	Taux 2-5 ans 2005/06
Yonne	25.5%	25%	23.1%	18.8%	15.1%	79.2%
Eure	11.4%	13.2%	19.9%	11.5%	11.3%	78.8%
Somme	36.4%	41.4%	43.2%	30.7%	28.3%	82.7%
Ardèche	67.1%	74.1%	75.4%	58.1%	48.5%	87.0%
Charente	46.4%	48.2%	46%	29.9%	28.4%	81.3%
Saône et Loire	39.4%	41.7%	40.4%	30.8%	29.8%	82.7%
Nièvre	37.1%	37.4%	41.6%	38.9%	33.1%	84.0%
France métro.	35.5%	35.4%	35.2%	26.5%	25.1%	81.7%

On constate que l'Eure et l'Yonne ont des taux de scolarisation des enfants de deux et jusqu'à cinq ans très en dessous des taux nationaux. L'Ardèche et la Charente quant à elles possèdent de bons taux de préscolarisation assez largement supérieurs à la moyenne nationale (le taux de l'Ardèche est particulièrement fort, même par rapport à l'ensemble des départements français). On constate que les départements présentent tous une évolution positive du taux de préscolarisation à l'exception de l'Yonne, de la Charente et de la Saône et Loire. Comme nous l'avons observé plus haut, ces chiffres appuient le constat d'un déficit au niveau de la préscolarisation.

Concernant la préscolarisation, le département de l'Yonne présente des taux relativement proches de celui de l'Eure qui sont bas. L'écart avec les autres départements est important, y compris avec les départements de l'académie qui ont quasiment des taux de scolarisation à 2 ans multipliés par 2.

Pour donner un ordre de grandeur de la population scolarisée, nous avons relevé les effectifs scolaires pour le premier degré.

D'une manière générale, l'Eure et la Somme comptent une population scolaire plus importante en terme d'effectif, jusqu'à quasiment le double pour l'Eure par rapport à l'Yonne, l'Ardèche et la Charente ainsi que plus d'écoles, en particulier pour la Somme. L'Ardèche et notamment la Charente dénombrent des effectifs de population scolarisés dans le premier degré semblable à l'Yonne, exception faite de l'enseignement spécialisé. La Saône et Loire compte des effectifs scolaires beaucoup plus importants et des écoles plus nombreuses que l'Yonne, la

Nièvre par contre compte presque moitié moins d'élèves et d'écoles. Dans l'enseignement privé, c'est la Somme et l'Ardèche qui présentent les effectifs les plus importants.

Il est aussi intéressant de noter que le nombre moyen d'élèves par établissement est plus important dans l'Eure (89,62 %) et plus faible dans l'Yonne (64,39 %). Ce département semble donc disposer davantage de petits établissements ce qui amène à nous interroger sur l'effet de leur taille sur la réussite scolaire des élèves, en général, les petits établissements favorisant la réussite¹⁷.

¹⁷ Brizard (1995) montre que les scores aux épreuves nationales de CE2 et de 6ème des écoles rurales sont comparables à ceux obtenus dans les écoles urbaines et que les écoles de moins de quatre classes semblent particulièrement performantes en mathématiques

Tableau 9: Effectifs scolaires : constats élèves 1^{er} degré 2002-2003, DEPP

Département	PUBLIC				PRIVE				TOTAL			
	PEL	ELM	SPE	TOT	PEL	ELM	SPE	TOT	PEL	ELM	SPE	TOT
Yonne	11867	18829	90	30786	900	1540	4	2444	12767	20369	94	33230
Eure	21884	34394	557	56835	1485	3243	6	4734	23369	37637	563	61569
Somme	20616	28686	458	49760	2958	5531	28	8517	23574	34217	486	58277
Ardèche	9267	12225	179	21671	3393	5191	21	8605	12660	17416	200	30276
Charente	11512	17423	210	29145	996	1898	12	2906	12508	19321	222	32051
Saône et Loire	18412	28322	356	47090	1465	2685	0	4150	19877	31007	356	51240
Nièvre	7133	11108	262	18503	403	854	17	1274	7536	11962	279	19777

PEL : pré-élémentaire

ELM : élémentaire

SPE : enseignement spécialisé

Tableau 10: Nombre d'écoles par type, 2002-2003, DEPP

Département	PUBLIC				PRIVE			
	Mater	Elém	Spécial	Total	Mater	Elém	Spécial	Total
Yonne	168	339	0	507	0	9	0	9
Eure	185	480	0	665	0	22	0	22
Somme	182	519	0	701	1	33	0	34
Ardèche	83	255	0	338	2	110	1	113
Charente	110	292	2	404	1	20	0	21
Saône et Loire	239	466	0	705	3	26	0	29
Nièvre	85	185	1	271	1	10	0	11

Il ressort de ces comparaisons territoriales et démographiques que l'Yonne est très semblable à l'Ardèche du point de vue des caractéristiques scolaires et dans une moindre mesure à la Charente qui apparaît plus défavorisée. Le seul point qui les différencie nettement au niveau du territoire est la non proximité de ces deux départements de la région parisienne. La comparaison avec l'Eure ou la Somme est plus complexe car leur population respective diverge par leurs effectifs ainsi que par leur densité ; la Somme est socialement défavorisée, par ailleurs elle compte une population scolarisée plus importante. On retiendra également que la Saône et Loire est très proche territorialement et démographiquement de l'Yonne, plus que la Nièvre. Elle apparaît légèrement moins défavorisée que l'Yonne et la Nièvre un peu plus. Au niveau de la population scolarisée, l'Yonne accuse un retard marqué pour la préscolarisation, c'est une de ses seules spécificités qui va se conjuguer avec un fort pourcentage d'étrangers accentuant l'effet de la faiblesse de la préscolarisation sur la réussite scolaire. La tranche de la population des 19-24 ans scolarisée est comparativement plus faible également.

III. L'objectivation des sur ou sous réussites scolaires selon les départements

Les sur-réussites et les sous-réussites sont définies par le rapport entre la composition sociale du public d'élèves et les résultats obtenus. Cette notion est sous-tendue par le fait que les groupes sociaux les plus favorisés réussissent mieux que les groupes sociaux moins favorisés. De ce fait la composition sociale du public d'élèves accueillis dans un établissement scolaire ou sur un département est un élément influençant les scores des établissements. On peut, à partir de chiffres nationaux, établir le niveau de performances scolaires de chaque groupe social. Il est alors possible, selon la composition sociale d'un établissement ou d'un département, de calculer un score attendu sur une épreuve ou une évaluation pour lesquelles on connaît les performances par groupe social, ce score prend en compte la composition du public. La différence entre ce score attendu, estimé avec la composition du public, et le score obtenu réellement permet alors d'évaluer les établissements ou départements en sur-réussite ou en sous-réussite.

III.1. Comparaison avec tous les départements de l'échantillon

III.1.1 Niveau de diplômes

Dans un premier temps, nous utiliserons comme indicateurs de comparaison des résultats

scolaires les taux de réussite aux diplômes du brevet des collèges et du baccalauréat. Il faut au préalable noter que selon les travaux de Danièle Trancart et Sylvain Broccolichi dans le cadre de la recherche *Inégalités territoriales en éducation*¹⁸, la Somme semble faire exception au niveau des résultats scolaires. « A l'analyse, le taux d'urbanisation est la principale variable écologique qui différencie les départements en sur réussite des départements en sous réussite, la variation de la valeur ajoutée¹⁹ des départements n'apparaît pas liée directement à la précarité²⁰ de la population. Les départements les plus performants sont peu urbanisés à l'exception notable de la Loire, et les départements les moins performants sont très urbanisés à l'exception de la Somme et de l'Oise ».

Tableau 11 : Pourcentages d'admis au brevet des collèges pour la session 2004, DEPP

Départements	Série générale	Série technologique	Série professionnelle	Ensemble
Yonne	76.4%	86.4%	85.8%	77.3
Eure	77.9%	83.1%	77.8%	78.3%
Somme	76.9%	76.2%	83.3%	77%
Ardèche	82.6%	76.5%	85.8%	82.8
Charente	79.7%	78.3%	85.4%	79.7%
Saône et Loire	79%	81.5%	81.9%	79.3%
Nièvre	76.7%	82.8%	86.7%	78%
France métro.	79.8%	76.5%	72.5%	79.2%

Les pourcentages d'admis au brevet englobent les notes du contrôle continu et des épreuves finales. Ces taux sont à relativiser étant donné que les politiques de rachat selon les départements peuvent diverger, mais ils donnent tout de même une tendance.

L'Yonne a le taux de réussite au brevet des collèges dans la série générale parmi les plus faibles, les résultats pour ce diplôme montrent un écart assez important entre les départements au regard des moyennes (jusqu'à 5.5 points avec l'Ardèche). L'Yonne obtient des résultats similaires à ceux de la Nièvre quelle que soit la série considérée. Elle présente une meilleure réussite dans les séries technologique et professionnelle par rapport à l'ensemble des

¹⁸ Voir notamment Broccolichi, S., Ben-Ayed, C., Mathey-Pierre, C., Trancart, D. (2007).

¹⁹ La valeur ajoutée correspond à la notion de sur et sous-réussite expliquée plus haut, les départements en sur-réussite apportant à leurs élèves une valeur ajoutée correspondant à la différence positive lorsque le département obtient un score supérieur à celui attendu.

²⁰ La notion de précarité dans ces travaux ne correspond pas à la définition économique du terme, mais est mesurée par un indice construit sur 5 variables qui sont la part d'élèves de 6^{ème} issus des catégories « ouvriers », issus des catégories « inactif », des catégories « très favorisées », la part de boursiers et la part d'élèves étrangers.

départements de comparaison.

Tableau 12: Proportions de bacheliers dans une génération par département de résidence en 2005, DEPP

Départements	Bac Général	Bac Technologique	Bac professionnel	Ensemble
Yonne	28.5	16.8	13.5	58.8
Eure	30.2	19.1	15.2	64.5
Somme	27.3	13.2	9.8	50.2
Ardèche	37	21.8	13.6	72.5
Charente	34.2	17.5	13.2	64.9
Saône et Loire	34.2	19.0	13.8	67.0
Nièvre	32.2	20.5	17.4	70.1
France métro.	33.7	17.3	11.5	62.5

Les écarts entre les proportions de bacheliers dans une génération selon le département de résidence se révèlent assez importants avec l'Eure et la Somme, L'Eure obtenant des résultats supérieurs à l'Yonne et la Somme des résultats inférieurs (respectivement -5.7 points et +8.6). La proportion de bacheliers dans une génération est très en dessous également pour l'Yonne par rapport à l'Ardèche, la Charente, la Saône et Loire et la Nièvre (écart minimal de 6.1 points). **L'écart est visible pour l'ensemble des baccalauréats, mais il est notamment marqué en ce qui concerne les séries générales.**

Si l'on distingue par filières et par département de résidence, les taux de réussite de l'Yonne se rapprochent davantage de ceux de l'Eure et de la Somme pour les séries générales, de la Charente pour la filière technologique et de l'Ardèche, de la Charente et de la Saône et Loire pour les filières professionnelles.

III.1.2. Retard scolaire

Un autre indicateur du système scolaire peut être pris en compte, il s'agit des retards, ici dans le secondaire, pour l'enseignement public.

En considérant les retards au niveau de la sixième, on ne dénote pas d'écart probant entre les différents départements, que se soit les retards de un an ou ceux de deux ans et plus. Les départements présentant les taux les plus forts sont l'Eure, l'Yonne et la Nièvre.

Tableau 13: Les retards dans le secondaire public, 2004-2005, DEPP

Déptmt	Elèves 6 ^{ème}			Elèves 3 ^{ème} G			Elèves 2 ^{nde}		
	total	1 an retard	2 ans et +	total	1 an retard	2 ans et +	total	1 an retard	2 ans et +
Yonne	3672	24%	3%	3529	35%	7%	2124	26%	4%
Eure	6710	25%	3%	6100	33%	6%	4026	27%	5%
Somme	5042	23%	2%	4759	27%	4%	3417	22%	4%
Ardèche	2456	21%	2.5%	2127	27%	5%	1342	20%	3%
Charente	3396	22%	3%	2834	27%	4%	2025	25%	4%
S.et L.	5559	21%	2%	5316	27%	5%	4046	21%	3%
Nièvre	2282	24%	3.5%	1988	28%	5%	1308	21%	3%
France	592747	22%	3%	553792	28%	5%	408215	24%	5%

Pour le niveau troisième en revanche l'Eure et surtout l'Yonne se détachent avec les plus forts taux de 35% pour les retards de un an et de 7% pour les retards de deux ans et plus. **On redouble donc beaucoup au collège dans l'Yonne, ce qui est spécifique à ce département.** Pour le niveau de seconde, l'Eure et l'Yonne ont également les taux les plus élevés de retards de un an, pour ce qui est des taux de deux ans et plus, ils demeurent assez proches des autres départements. On peut supputer qu'un grand nombre d'élèves quitte le système éducatif au niveau de la troisième dans l'Yonne ou entre en apprentissage étant donné son développement local, ce qui expliquerait que les taux de retards rejoignent ensuite en seconde des taux similaires aux moyennes des départements de comparaison.

III.1.3. Difficultés de lecture

Nous avons retenu d'observer également, comme mesure du niveau des élèves une évaluation qui n'est pas produite par l'éducation nationale mais qui en mesure les effets, ce sont les difficultés de lecture évaluées à la Journée d'Appel Pour la Défense (JAPD).

Tableau 14: Proportions de jeunes en difficulté de lecture à la JAPD, 2004, DEPP

Département	% en difficulté	% en grande difficulté
Yonne	18.3	5.9
Eure	11.6	5.5
Somme	15.1	7
Ardèche	8.2	4
Charente	12.1	5.4
Saône et Loire	15.6	4.6
Nièvre	18.5	5.8
France métro.	11%	4.4%

L'Yonne est le deuxième département qui compte le plus de jeunes en difficulté de

lecture sur toute la France derrière la Nièvre. Les proportions de la Saône et Loire et de la Somme sont aussi élevées, et c'est l'Ardèche qui compte le moins de jeunes en difficulté, le minimum sur l'ensemble des départements français étant de 5.4%. Les proportions de jeunes en grande difficulté de lecture s'échelonnent de 1.5% à 7.8% sur les départements français. On observe alors que la Somme dénombre une forte part de jeunes en grande difficulté, l'Yonne, la Nièvre, l'Eure et la Saône et Loire également. La situation de l'Yonne révèle donc quelques lacunes, les difficultés de lecture des jeunes peuvent dater de l'apprentissage de la lecture ce qui laisse supposer que les difficultés scolaires apparaissent précocement.

III.1.4. Les ressources

Les difficultés scolaires étant pour une part liées aux conditions de scolarisation des élèves, nous nous sommes penchés du côté des ressources pour rechercher une éventuelle explication des différences de performances scolaires entre ces départements.

Tableau 15: Ressources du premier degré public, DEPP

Département	P/E rentrée 2004	P/E rentrée 1994
Yonne	5.62	5.32
Eure	5.35	5.03
Somme	5.65	5.37
Ardèche	5.60	5.69
Charente	5.55	5.28
Saône et Loire	5.64	5.37
Nièvre	5.96	5.73
France	5.34	5.12

Le P/E est le nombre de postes d'enseignants pour 100 élèves. On observe que l'encadrement des élèves est similaire pour les départements de l'Yonne, de la Somme, de l'Ardèche et de la Saône et Loire. La Charente est un peu moins bien servie et l'Eure a un encadrement plus faible qui est proche de la moyenne nationale. Quant à la Nièvre elle compte l'encadrement le plus élevé parmi l'ensemble de ces départements. On ne remarque pas ici un désavantage de l'Yonne vis-à-vis de ces ressources en enseignants. Les données pour les indicateurs d'encadrement au niveau du second degré sont académiques et ne permettent pas de comparaison plus fine au niveau des départements.

Au vu de ces éléments de comparaison sur l'ensemble de ces départements comparables du point de vue de leur population, il ressort que les élèves de l'Yonne présente effectivement des points faibles dans leurs performances scolaires. Le premier concerne la

préscolarisation, avec des taux bas pour les élèves de deux ans. Les difficultés semblent également présentes dans le primaire ; elles sont durables puisqu'elles se traduisent effectivement dans les difficultés de lecture recensées à la JAPD. Le manque de préscolarisation, les difficultés du primaire notamment en lecture, ne sont pas rattrapées au collège, bien au contraire elles s'accroissent. L'importance du redoublement est aussi une des grandes difficultés de l'Yonne notamment au niveau du collège où il est très marqué. On observe par ailleurs des difficultés au niveau des résultats au brevet des collèges de la série générale et une proportion de bacheliers sur la génération 2005 plus faible que dans les autres départements (hormis la Somme). Une assez grande part de ces bacheliers de la génération 2005 est diplômée du baccalauréat professionnel, ce qui révèle une orientation importante vers ces filières.

Il existe vraisemblablement d'autres facteurs puisque par exemple l'Ardèche qui est plus pauvre, connaît moins de difficultés scolaires. Ce constat laisse à penser que la variable ruralité n'est pas un facteur expliquant les difficultés scolaires²¹. Au contraire, les élèves ruraux ont des résultats scolaires équivalents à ceux de leurs homologues urbains, malgré une origine sociale en moyenne un peu plus modeste²² ce qui conduit à s'interroger sur la persistance de certains discours. Ce qui les différencie par rapport aux élèves urbains ce sont des projets de poursuite d'études bien plus modestes que les urbains et un refus majoritaire de mobilité²³. Alpe (2006) insiste d'ailleurs sur le fait que le rural ne souffre pas d'un déficit culturel fort lié à la nature même du milieu mais concentre plutôt des difficultés liées aux caractéristiques socioprofessionnelles et culturelles de sa population.

Par ailleurs il existe peut-être aussi un effet de la couronne parisienne, puisque l'Eure et la Somme connaissent des difficultés. La population pauvre ne connaît pas les mêmes effets selon qu'elle habite en campagne ou en ville.

III.2. Comparaison avec les départements bourguignons

Nous allons approfondir la comparaison avec les départements bourguignons pour lesquels les données départementales sont plus fournies. Les évaluations nationales de sixième notamment sont un très bon indicateur du niveau des élèves et permettent une comparaison objective.

²¹ Cf. Brizard 1995

²² Cf. Oeuvarard 1995 , 2003, de Alpe et Poirey 2003 ou Alpe, Champollion et Poirey 2005

²³ Cf. Poirey et Fromajoux 1998, Arrighi 2004.

III.2.1. Les évaluations nationales

Si l'on considère les résultats moyens sur 100 des évaluations nationales de CE2 et 6^{ème} (tableaux ci-dessous), on constate, sans surprise puisque de nombreuses recherches et études présentent les mêmes caractéristiques, que les scores les meilleurs sont ceux des enfants de cadres et les moins bons (en isolant les inactifs), ceux des ouvriers. Les enfants de professions intermédiaires se placent en seconde position. Suivent les enfants d'artisans, commerçants et ceux d'employés qui ont des scores plutôt proches et les enfants d'agriculteurs sont moins bons que ces catégories en français, mais meilleurs en mathématiques.

Tableau 16: Scores nationaux (France métropolitaine) aux évaluations de CE2 selon les PCS à la rentrée 2005, MENESR

Evaluation CE2 Français	
PCS	Score moyen sur 100
Cadres et professions libérales	78.37
Professions intermédiaires	76.28
Agriculteurs exploitants	70.79
Employés	72.56
Artisans, commerçants	72.13
Ouvriers	69.17
Inactifs	67.95

Evaluation CE2 Mathématiques	
PCS	Score moyen sur 100
Cadres et professions libérales	78.48
Professions intermédiaires	75.73
Agriculteurs exploitants	73.23
Employés	70.89
Artisans, commerçants	71.24
Ouvriers	65.18
Inactifs	64.06

Tableau 17: Score nationaux aux évaluations de 6^{ème} selon les PCS à la rentrée 2005, MENESR

Evaluation 6 ^{ème} Français	
PCS	Score moyen sur 100
Cadres et professions libérales	68.13
Professions intermédiaires	62.66
Agriculteurs exploitants	56.79
Employés	57.87
Artisans, commerçants	58.73
Ouvriers	53.58
Inactifs	51.21

Evaluation 6 ^{ème} Mathématiques	
PCS	Score moyen sur 100
Cadres et professions libérales	74.08
Professions intermédiaires	68.77
Agriculteurs exploitants	67.42
Employés	64.03
Artisans, commerçants	67.27
Ouvriers	58.04
Inactifs	54.43

Sachant le poids de l'origine sociale sur la réussite scolaire, et compte tenu de la composition de la population dans les quatre départements de l'Académie, on peut supposer que l'Yonne et la Saône et Loire auront des résultats scolaires assez proches étant donné la proximité de composition de la population.

Cependant, on constate pour les évaluations nationales des 6^{ème}, des résultats moins bons pour l'Yonne, en français : 54% de réussite vs 57.8% en Saône et Loire et 55% dans la Nièvre, de même en mathématiques : 63.1% dans l'Yonne vs 66.1% en Saône et Loire et par contre 62.8% dans la Nièvre. La Nièvre présente donc des taux de réussite en français et en mathématiques similaires à l'Yonne (respectivement +1 point pour la Nièvre et -0.3)

Les résultats observés sont-ils liés à la structure de la population ? Pour répondre à cette question, nous avons observé les scores en fonction des PCS pour chaque département. Par la suite nous avons calculé un score "attendu" qui indique, selon la structure de la population, quel aurait dû être le score obtenu sur le département si les élèves de même origine sociale avaient la même réussite que les élèves de la France entière quel que soit le département considéré. Plus l'écart mesuré est important et plus nous dirons qu'il y a un effet département.

Tableau 18: Scores nationaux et départementaux aux évaluations en français de 6^{ème} 2005
selon la répartition de PCS des responsables des élèves, SSA, Rectorat Dijon

PCS	Score national moyen, Frs 6 ^{ème}	Yonne		Saône et Loire		Nièvre		Côte d'Or	
		%PCS	Score	%PCS	Score	%PCS	Score	%PCS	Score
Agriculteurs, exploitants	56.79	3.29	57.8	5.56	58.4	5.21	55	3.17	62.2
Artis., commer., chefs ent.	58.73	8.26	55.1	9.36	58.7	9.6	57.1	7.77	63.2
Cadres et prof. libérales	68.13	9.71	64.9	10.14	69.9	9.32	64.6	15.83	70.4
Professions intermédiaires	62.66	15.05	58.6	14.78	62.6	11.77	60.2	16.9	65.5
Employés	57.87	16.5	55.9	14.09	58.2	20.44	55.1	17.4	61.7
Ouvriers	53.58	34.14	50.1	34.77	54.1	27.04	52.1	28.38	56
Inactifs	51.21	10.36	46.1	9.13	50.1	12.41	49.5	8.68	53.6
Non Renseigné		2.68	47.1	2.16	52.3	4.2	48.6	1.21	55.7
Ensemble	58.5	100	54	100	57.8	100	55	100	61.5

Sur ces résultats en français des évaluations de 6^{ème} de la rentrée 2005, on constate pour chaque PCS distincte, que l'Yonne a des résultats inférieurs à la moyenne nationale (excepté pour la catégorie des agriculteurs, exploitants). La Saône et Loire est plus proche des résultats nationaux, la Nièvre est, comme l'Yonne en dessous des scores nationaux. Quant à la Côte d'Or, ses scores sont supérieurs sur toutes les catégories. Sur ces résultats là encore, la Nièvre présente des résultats similaires à l'Yonne.

Selon cette répartition de la population dans les différentes PCS et les résultats nationaux par PCS, on peut calculer le score attendu aux évaluations de français pour les départements.

Tableau 19: Scores obtenus et scores attendus aux évaluations de français de 6^{ème} en 2005, SSA, Rectorat Dijon

Eval. Frs 6 ^{ème}	Yonne	Saône et Loire	Nièvre	Côte d'Or	France
Score moyen obtenu	54	57.8	55	61.5	58.5
Score attendu	57.28	57.39	57.14	58.08	

Pour les élèves icaunais le score attendu devrait être de 57.28, il est dans les faits de 54. La structure de la population n'explique donc pas totalement ce résultat. On observe également que les scores attendus sont très proches entre eux pour l'Yonne, la Saône et Loire et la Nièvre, leur composition en terme de PCS ne différant qu'assez peu alors que leurs scores obtenus sont très différents au final. La Côte d'Or quant à elle a un score attendu un peu plus élevé étant donné sa composition sociale plus favorisée que celle des autres départements, score qu'elle dépasse largement. **L'Yonne fait moins bien que ce qu'elle devrait faire compte tenu de sa population.** Son score en français est inférieur à celui qu'elle devrait obtenir en considérant la composition du public d'élèves.

Le même procédé a été établi pour les évaluations de mathématiques.

Tableau 20: Scores nationaux et départementaux aux évaluations en mathématiques de 6^{ème} 2005 selon la répartition de PCS des responsables des élèves, SSA, Rectorat Dijon

PCS	Score national moyen, Math 6ème	Yonne		Saône et Loire		Nièvre		Côte d'Or	
		%PCS	Score	%PCS	Score	%PCS	Score	%PCS	Score
Agriculteurs, exploitants	67.42	3.29	70.1	5.56	65.9	5.21	62.8	3.17	70.6
Artis., commer., chefs ent.	67.27	8.26	65.4	9.36	67.2	9.6	64.8	7.77	70.5
Cadres et prof. libérales	74.08	9.71	73.1	10.14	76.6	9.32	71.1	15.83	77.3
Professions intermédiaires	68.77	15.05	66.8	14.78	70.0	11.77	66.6	16.9	71.8
Employés	64.03	16.5	63.9	14.09	65.8	20.44	65.1	17.4	69.0
Ouvriers	58.04	34.14	59.5	34.77	63.4	27.04	58.9	28.38	64.8
Inactifs	54.43	10.36	56.3	9.13	58.4	12.41	57.8	8.68	62.6
Non Renseigné		2.68	57	2.16	60.7	4.2	55.2	1.21	61.3
Ensemble	63.9	100	63.1	100	66.1	100	62.8	100	69.1

En mathématiques, l'Yonne a des résultats inférieurs à la moyenne nationale exceptée pour les catégories socioprofessionnelles des agriculteurs, exploitants, des ouvriers et des inactifs. Les scores de Saône et Loire sont globalement légèrement meilleurs que ceux nationaux, dans la Nièvre, les différences sont plus marquées, tantôt positivement, tantôt négativement. Quant au département de Côte d'Or, il affiche, comme en français, des scores les plus élevés.

Tableau 21: Scores obtenus et scores attendus aux évaluations de mathématiques de 6^{ème} en 2005, SSA, Rectorat Dijon

Eval. Math. 6 ^{ème}	Yonne	Saône et Loire	Nièvre	Côte d'Or	France
Score moyen obtenu	63.1	66.1	62.8	69.1	63.9
Score attendu	62.8	63.1	62.8	63.7	

On constate pour les résultats en mathématiques des scores supérieurs aux scores attendus pour l'ensemble des départements, la Nièvre atteignant juste le score attendu. **Les performances en mathématiques sont donc correctes** compte tenu de leur structure socioprofessionnelle même si l'Yonne et la Nièvre sont en dessous de la moyenne nationale.

Il est intéressant de constater que bien que l'Yonne ait une composition de population semblable au niveau des PCS à celle de la Saône et Loire, elle présente des résultats, aussi bien en français qu'en mathématiques plus faibles pour les évaluations nationales de 6^{ème}. Les résultats icaunais sont proches de ceux de la Nièvre dans les deux disciplines alors que la population de ce département semble plus défavorisée.

III.2.2. Orientation et redoublement²⁴

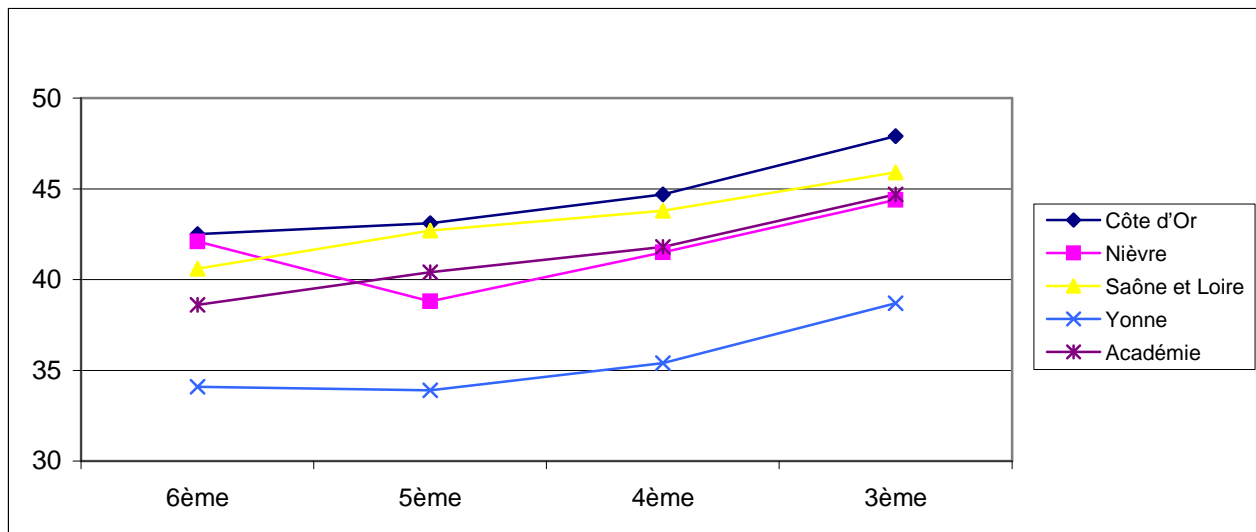
S'ajoutent à ces résultats des évaluations de 6^{ème}, différents constats pour l'année 2004-2005 : la Saône et Loire est le département de l'Académie qui fait le moins redoubler ses élèves et qui a un taux de passage supérieur aux taux académiques en ce qui concerne les différentes classes du collège. **L'Yonne, en fin de troisième, est le département qui oriente le plus d'élèves en lycée professionnel.** Son taux de passage en classe supérieure est inférieur au taux académique et notamment à ceux de Saône et Loire en fin de 6^{ème}, 5^{ème} et 3^{ème}. En fin de cinquième, son taux de redoublement est le plus élevé de l'Académie.

De même l'orientation dévoile aussi des différences qui peuvent être liées aux choix des familles, à l'offre de formation, ou encore à la politique locale, on remarque des inégalités interdépartementales.

Si on examine les chances pour un élève de 6^{ème} d'intégrer une classe de seconde générale et technologique sans redoubler, ni changer d'orientation (à partir des décisions d'orientation) l'Yonne est très en dessous des trois départements bourguignons.

²⁴ Les données sont extraites de *Géographie de l'orientation et de l'affectation de 2004/2005* produit par le SAIO service du rectorat.

Graphique 1 : Chance pour un élève de 6^{ème} d'intégrer une 2^{nde} générale et technologique



En ce qui concerne le lycée, le taux de passage en première de l'Yonne (toutes filières générales et technologique) est de 9 points inférieur à celui de Saône et Loire. Le taux de passage de la seconde à un CAP ou BEP est de 3.2 points supérieur dans l'Yonne par rapport à la Saône et Loire. Les situations de non passage à l'année supérieure ont été mesurées par l'addition du taux de maintien, la réorientation et des autres situations, cette variable est de 28.4% dans l'Yonne (plus haut taux de la région) et de 19.5% en Saône et Loire (plus faible taux de la région).

Au niveau des demandes des familles en orientation, pour les élèves de 3^{ème} générale, l'Yonne a le plus faible taux de demandes de 2^{nde} générale et technologique (56.8% vs 62.2% en Saône et Loire et 57.8% dans la Nièvre). On constate le même phénomène pour les demandes de seconde vers les 1ères générales et technologiques, ainsi que les demandes de 1ères vers les terminales générales et technologiques, avec en parallèle plus de demandes vers les CAP, BEP.

III.3. Ressources

De la même façon que nous avons considéré les inégalités dans les ressources attribuées aux départements observées plus haut, nous allons regarder si au sein de l'Académie, l'Yonne est moins financée.

Tableau 22: Nombre d'enseignants pour 100 élèves dans le 1^{er} degré (P/E), SSA, Rectorat Dijon

Département	P/E rentrée 2005	P/E rentrée 2004	P/E rentrée 1994
Côte d'Or	5.62	5.65	5.31
Nièvre	5.91	5.96	5.73
Saône et Loire	5.57	5.64	5.37
Yonne	5.63	5.62	5.32
France		5.34	5.12

Comme nous l'avions observé précédemment, ces chiffres sont très proches et ne montrent pas de différences notoires d'un département à l'autre, mis à part la Nièvre qui est quelque peu favorisée, sa situation particulière n'est pas récente car on observe déjà un P/E supérieur à la rentrée 1994. On constate également que ces taux ont une évolution positive en ce qui concerne l'Yonne et qu'elle a acquis à la rentrée 2005 un taux supérieur à la Côte d'Or et à la Saône et Loire, ce qui n'était pas le cas pour la rentrée précédente de 2004. **Il demeure que l'écart est quasi-inexistant entre l'Yonne et la Côte d'Or notamment ce qui laisse à penser que l'Yonne mériterait certainement une réévaluation de ses besoins compte tenu de sa population, très éloignée socialement de celle de la Côte d'Or.** Par ailleurs, on observe que par rapport à la France, l'Yonne n'est pas défavorisée.

Tableau 23: Ressources du second degré pour les collèges publics 2005-2006, SSA Rectorat Dijon

Département	Effectif total	Heures	Poids	H/E	E/S
Côte D'or	20359	25589,75	563600,25	1,257	22,02
Nièvre	8891	11734,25	244796,75	1,320	20,86
Saône-Et-Loire	22873	28253,35	619430,75	1,235	21,92
Yonne	15038	18586,5	416212	1,236	22,39
Académie De Dijon	67161	84163,85	1844039,75	1,253	21,91

E/S est le nombre moyen d'élèves par structure (division et/ou groupe), cet indicateur permet d'estimer le nombre moyen d'élèves dont un enseignant a la charge en moyenne pendant une heure. H/E est le nombre moyen d'heures par élèves. Il s'agit du nombre d'heures d'enseignement effectué dans une ou plusieurs matières au cours d'une semaine rapporté aux effectifs ayant suivi ces enseignements.

On peut observer que ces indicateurs sont proches pour l'ensemble de ces départements, mais l'Yonne a tout de même le taux E/S le plus élevé. Paradoxalement, ici la Nièvre est la moins

bien dotée et de nouveau la Côte d'Or possède les taux les plus proches de l'Yonne. Le nombre d'élèves moyen par division (E/S) mesure également les ressources attribuées aux départements et les conditions d'enseignement. Lorsqu'on mesure au niveau total du collège sans les classes d'enseignement spécialisé, l'Yonne là aussi a le plus fort taux E/S, avec celui de la Côte d'Or qui est quasiment égal. On retrouve la Nièvre qui présente le taux le plus faible. Lorsqu'on englobe l'enseignement spécialisé, l'Yonne garde le taux E/S le plus élevé, taux qui reste similaire de celui de la Côte d'Or et assez proche également des autres départements. En ce qui concerne le taux d'H/E, celui de l'Yonne est le plus faible avec la Saône et Loire, la Côte d'Or est légèrement au-dessus et la Nièvre enregistre le plus fort taux d'H/E et dispose donc de plus d'heures d'enseignements que les autres départements bourguignons. La distribution des ressources au niveau du collège ne montre donc pas d'inégalités vis-à-vis de l'Yonne. Cependant comme nous l'avons noté pour le premier degré, la Côte d'Or ayant une population plus favorisée que celle de l'Yonne, les ressources pour les établissements icaunais mériteraient d'être réévaluées.

*A l'aune de ces résultats, on retiendra que l'Yonne présente différents points faibles comme l'acquisition des diplômes tels que le brevet et le baccalauréat au niveau des filières générales, les retards scolaires plutôt élevés au niveau de la fin du collège, une orientation privilégiée vers les filières professionnelles, avec des taux d'accès au baccalauréat assez importants dans cette filière, et des résultats aux évaluations qui restent faibles même si on tient compte de la structure sociale de la population. Ces ressources sont certes moins élevées que celles de la Nièvre, mais le département ne semble pas subir de traitement défavorable. On peut préciser cependant **qu'étant donné ses caractéristiques, l'Yonne pourrait bénéficier de financements plus conséquents au regard de ceux de la Côte d'Or notamment.***

Choukri Ben-Ayed, Sylvain Broccolichi, Catherine Mathey-Pierre et Danièle Trancart (2007)²⁵ observent dans leurs travaux sur les inégalités socio-spatiales d'éducation différents résultats qui peuvent éclairer la suite de notre étude. Tout d'abord les écarts de performances entre les départements les plus en "sur réussite" et ceux les plus en "sous réussite", compte

²⁵ Broccolichi, S., Ben-Ayed, C., Mathey-Pierre, C., Trancart D. (2007) **Fragmentations et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves**, Education et formations n°74

tenu de leur population, sont importants. Ils correspondent principalement à une très forte limitation des situations d'échec scolaire dans les départements en "sur réussite" scolaire. D'autre part, la "sous réussite" scolaire est nettement liée à la forte densité urbaine et à l'importance des disparités sociales et scolaires de recrutement des établissements scolaires. Les départements où les résultats sont nettement inférieurs à l'attendu sont beaucoup plus urbanisés et ségrégués. Les disparités entre collèges et les inégalités de réussite selon l'origine sociale y sont exacerbées, tandis qu'elles sont considérablement réduites dans les territoires en sur-réussite, peu urbanisés. Ce facteur évoqué par les auteurs pour les départements en sous réussite, à savoir la densité urbaine, va à l'encontre de la situation de l'Yonne qui a un territoire de faible densité mais qui n'est pas classé en sur-réussite. Par contre il ressort des auditions que c'est un département qui connaît de fortes disparités et des secteurs où la population défavorisée est concentrée dans certaines zones. Les chercheurs notent à ce sujet que « la concentration de difficultés est un facteur de sous-réussite scolaire, et symétriquement, la rareté des situations de précarité²⁶ facilite la sur-réussite », ce qui semble être le cas pour certains secteurs de l'Yonne. Si on relie ce constat à celui fait par les personnes auditionnées à savoir le manque d'associations et d'animations culturelles, il nous faudra identifier le "capital social" de chacune des zones considérées. En ce qui concerne les disparités sociales et scolaires des établissements, nous allons étudier ce point à présent.

²⁶ La précarité, dans ces travaux, recouvre plutôt les situations de pauvreté. Par ailleurs, on observe que la concentration de difficultés a plus de poids sur les variations de réussite qu'une faible pauvreté.

CHAPITRE III. LES DISPARITES AU SEIN DU SYSTEME EDUCATIF ICAUNAIS

Après avoir établi que les difficultés icaunaises ne sont pas expliquées totalement par les caractéristiques de la population et du territoire, nous allons essayer de discerner au sein du système éducatif de l'Yonne ce qui peut porter préjudice aux résultats scolaires des élèves scolarisés dans ce département.

Choukri Ben-Ayed et Sylvain Broccolichi (2001) notent dans leurs travaux que leurs résultats concordent avec le constat effectué dès 1989 dans l'analyse des disparités géographiques des résultats aux évaluations nationales : plus la dispersion des scores entre les établissements est forte sur un territoire donné, plus le score moyen tend à être faible²⁷. Autrement dit, quand les inégalités entre établissements se creusent sur un territoire, elles se creusent davantage vers le bas que vers le haut et c'est finalement préjudiciable au résultat d'ensemble sur ce territoire.

Afin de vérifier si, comme les personnes auditionnées l'ont exprimé, il existe des zones sur le territoire de l'Yonne où les niveaux scolaires seraient plus faibles que dans d'autres, hétérogénéité particulièrement marquée, qui conduirait à tirer vers le bas les résultats départementaux, nous avons souhaité mesurer le niveau des élèves tant au primaire qu'au secondaire. Ces mesures permettront ensuite d'établir quelles sont les zones du département où les élèves réussissent le moins et celles où les élèves réussissent mieux. Une fois l'échantillon établi, nous avons mené des enquêtes plus qualitatives sur le terrain afin d'identifier et de mesurer quels sont les facteurs explicatifs des différences observées, les variables plus particulièrement prises en compte étant celles constatées lors des auditions. Des pistes seront ensuite proposées pour tenter d'améliorer les performances scolaires.

La mesure du niveau des élèves scolarisés en primaire a été effectuée par les résultats des évaluations nationales de CE2 de la rentrée 2005 par secteur de collège mis en regard avec des évaluations que nous avons menées à la fin de l'année scolaire 2005-2006 sur ces mêmes élèves de CE2. Ces évaluations de fin d'année sont fondées sur le même principe que celles menées en début d'année et reprennent des items sélectionnés parmi ceux présentés lors de l'évaluation de la rentrée. Nous avons retiré des épreuves les exercices ayant eu des taux de

²⁷ Cf. les travaux de Ernst 1991

réussite supérieurs à 75% et des taux inférieurs à 30 %, hormis les items indissociables de certains exercices. Nous avons envoyé ces évaluations à l'ensemble des établissements primaires scolarisant des élèves de CE2. Ces écoles sont au nombre de 261 ce qui représente 4050 élèves. Nous avons obtenu un taux de réponse de 54.4%, soit environ 2300 évaluations. En ce qui concerne les établissements du secondaire, nous nous sommes intéressés particulièrement au niveau du collège, nous avons considéré trois principales dimensions que sont :

- les élèves du point de vue de leur milieu social,
- les élèves du point de vue de leurs acquisitions scolaires par les évaluations nationales mis en regard avec les résultats au brevet des collèges,
- les élèves du point de vue de leurs chances d'orientation par les taux attendus d'accès de la sixième à la troisième, d'accès de la troisième au CAP/BEP, en seconde générale et en seconde professionnelle.

I. Les collèges accueillent des publics différents

I.1. Caractéristiques des élèves

Les trente sept collèges du département de l'Yonne ont des caractéristiques très différentes du point de vue du nombre d'élèves qu'ils accueillent et des caractéristiques mêmes de ces élèves tant en ce qui concerne leur origine sociale que le niveau des acquisitions scolaires à l'entrée de la 6^{ème}. Le tableau page suivante illustre cette variété des publics d'élèves pour chaque établissement.

En raison de l'inégale répartition géographique des différents groupes de population sur le territoire, on observe que les publics d'élèves des différents collèges sont relativement typés. Ainsi parmi les 37 établissements, le pourcentage d'enfants de PCS défavorisées²⁸ (PCS D) varie de 16.1 % (pour le collège 34) à 66.9% (pour le collège 4). Le pourcentage d'enfants de PCS favorisées (PCS F) varie également fortement de 4.2 % (collège 4) à 31.5 % (collège 37). Les collèges numérotés 34, 36 et 37, établissements privés sous contrat, sont ceux qui ont les

²⁸ Sont considérées comme PCS défavorisées les ouvriers qualifiés, non qualifiés, les ouvriers agricoles, les retraités employés ou ouvriers, les chômeurs n'ayant jamais travaillé, les personnes sans activité professionnelle. Sont considérées comme PCS favorisées les professions libérales, les cadres de la fonction publiques, les professeurs et assimilés, les professions de l'information, des arts et du spectacle, les cadres administratifs et commerciaux d'entreprise, les ingénieurs, les cadres techniques d'entreprise, les instituteurs et assimilés, et les chefs d'entreprise de dix salariés ou plus.

plus petits taux (inférieur à 25%) d'enfants de PCS défavorisés dans leurs effectifs, les collèges n° 4, 16, 21 et 25 plus de 60%. Une image relativement semblable, mais symétrique, est observée pour ce qui est de la proportion des enfants de PCS favorisées. Elle est inférieure à 7% dans les établissements 2, 4, 10, 16, 20 et 21, alors qu'elle est supérieure à 25% dans les collèges 5, 34 et 37.

Tableau 24: Caractéristiques des élèves des différents collèges publics, MENESR/DEPP

Etab.	%PCS F	%PCS D	% Etrang.	Effectif	%Redoub. 6ème	%Retard 6ème
1	10	37.1	0.5	428	10	2
2	6.9	55.7	0.8	262	12	4
3	22.3	30.4	2.8	570	11	1
4	4.2	66.9	11.9	353	8	1
5	26.5	32.1	4.3	728	7	3
6	11.5	48	3.6	768	14	2
7	9.4	47.5	5.4	448	4	1
8	7.8	46.1	0.8	386	5	2
9	12.1	41.8	0	182	0	0
10	6.7	54.7	3.7	267	11	1
11	15.4	41	3.7	383	5	0
12	10.4	45	1.2	251	12	6
13	8.5	40.1	0	294	2	0
14	9.1	50.3	6.3	680	12	2
15	7.1	51.4	3.7	465	13	1
16	6	66.6	4.7	401	3	0
17	10.1	40.1	0	227	6	2
18	12.7	46.3	4	497	4	0
19	8.7	56.4	0.8	725	6	3
20	5.8	39.9	2.2	138	3	0
21	5.3	62.8	7.1	621	15	5
22	19.5	25.1	1	606	9	1
23	9.2	34.1	1.1	185	4	0
24	13.8	32.3	5.1	471	9	3
25	7.3	63.2	16.8	778	6	2
26	15.4	48.7	4.8	579	11	6
27	17.9	35.1	4.7	402	7	1
28	9	54.4	5	700	7	1
29	14.2	34.2	0	535	5	0
30	8.5	32.4	5.3	284	13	9
31	13.7	34.2	1.1	380	4	1
32	7	48.1	0.5	416	4	0
33	15.4	43.6	0.3	642	7	1
France	22	34.4	4.1%	509	7	3

Tableau 25: Caractéristiques des élèves des différents collèges privés sous contrat, MENESR/DEPP

Etab.	%PCS F	%PCS D	% Etrang.	Effectif	%Redoub. 6ème	%Retard 6ème
34	27.8	16.1	0.7	604	15	4
35	20.6	28.8	2.4	286	8	0
36	19.9	20.6	0.3	306	16	2
37	31.5	21.7	2.1	534	14	6

Comme nous venons de le préciser, les proportions de PCS défavorisées varient très largement. S'ajoute à ces disparités le fait qu'un grand nombre de collège compte une proportion de PCS défavorisées supérieure à la moyenne nationale qui est de 34.4%. On observe une proportion d'enfants de PCS défavorisées supérieure à 50% pour 10 établissements et 25 établissements sur 37 dépassent la proportion nationale.

De même qu'il existe des établissements à forte proportion de PCS défavorisées, il existe une part importante d'établissements qui ont peu d'enfants de PCS favorisées : 17 établissements ont moins de 10% de PCS favorisées. On compte seulement 7 établissements ayant une proportion de PCS favorisées supérieure à 19% et 4 établissements au-dessus de la moyenne nationale, celle-ci étant de 22%.

On observe des variations assez importantes dans les compositions sociales des collèges qui créent des situations extrêmes dans les deux sens. En effet, l'ensemble des collèges ayant plus de 19% de PCS favorisées a également moins de 40% de PCS défavorisées. A l'inverse, l'ensemble des établissements qui ont plus de 50% de PCS défavorisées a moins de 10% de PCS favorisées. Par rapport à la population départementale, si l'on considère qu'un établissement qui compte entre 10 et 19% de PCS favorisées et entre 40.1 et 50% de PCS défavorisées, offre une mixité sociale, on ne dénombre, parmi les 37 collèges, que 8 établissements présentant ces critères.

La proportion des enfants de nationalité étrangère est également très variable avec des situations contrastées. Elle varie de 0% à 16.8% avec une moyenne de 3.2% et un écart-type de 3.4%, la moyenne nationale étant de 4.1%.

Au-delà de leurs caractéristiques sociales, les élèves diffèrent aussi d'un collège à l'autre du point de vue de leur passé scolaire à leur entrée dans l'enseignement secondaire. Pour caractériser cette dimension nous pouvons analyser les proportions d'élèves qui accusent un retard dans leurs études (% retard 6^{ème}), ce taux exprime le pourcentage d'élèves présentant un retard supérieur ou égal à 2 ans et les proportions d'élèves qui doublent leur sixième (% redoub 6^{ème}) qui expriment la proportion d'élèves restant au même niveau sur la base de l'effectif de l'année courante. Il ne s'agit donc pas du taux de redoublement qui se calcule sur la base de l'effectif de l'année précédente. Le retard scolaire en sixième ainsi que le doublement de la sixième sont associés à des difficultés rencontrées par les enfants dans leur scolarité primaire. Les moyennes nationale et académique de retard en sixième sont de 3% et la moyenne départementale est de 2% avec un écart-type de 2.1. En ce qui concerne le pourcentage de doublants, les moyennes nationale et académique sont de 7% et la moyenne départementale est de 8% avec un écart-type de 4.2.

La proportion d'élèves en retard en sixième varie de 0 à 9. La majorité des établissements compte moins de 2% d'élèves en retard et n'accuse donc pas de spécificité à cet égard. La proportion d'élèves doublants leur sixième varie de 0 à 16. Ces proportions ne montrent pas non plus de spécificité de l'Yonne, la moyenne départementale présentant un taux de doublants supérieur d'un point seulement à celle de la moyenne nationale. Les collèges ne semblent pas souffrir d'un public plus en retard ou comptant plus de doublant au niveau de la sixième. Mais on retrouve de nouveau des variations plutôt larges entre les établissements. Le taux élevé de redoublements pointés auparavant prends donc place effectivement au collège. Par ailleurs on peut noter que certains collèges qui présentent une population plutôt défavorisée n'ont aucun retard en sixième. (Par exemple les collèges 13, 16, 32).

Les collèges les plus populaires n'ont pas de tendance significative à avoir aussi une proportion plus importante d'élèves en retard ou de doublant en sixième. On observe même une part moins importante d'établissements ayant moins de 2% d'élèves en retards pour des établissements ayant par ailleurs soit entre 40.1% à 50% de PCS défavorisées soit plus de 50% de PCS défavorisées.

La tonalité sociale des collèges est donc très variable, avec des collèges dont la population des élèves est favorisée tels que 5, 34, 37 qui ont à la fois de nombreux enfants de PCS favorisées et peu d'enfants de PCS défavorisées. Ce sont des établissements de taille

relativement importante (respectivement 728, 604 et 534 élèves), ils ont moins de 5 % d'étrangers. Ils ont un pourcentage de doublants en 6^{ème} non négligeable (7, 15 et 14 %) et un pourcentage d'élèves en retard de 2 ans ou plus (retards datant donc de leur scolarité en primaire) parmi les plus élevés également. Ce constat étonnant des retards dans ces collèges peut-être expliqué par l'enseignement privé qui accueille un public plutôt favorisé, mais à la fois qui est perçu comme un recours pour les parents dont les enfants sont en difficulté.

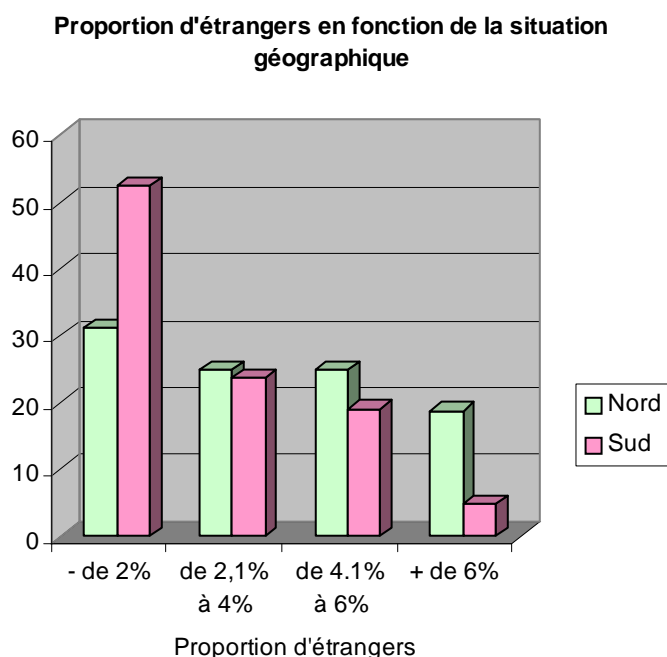
Dans la situation diamétralement inverse nous observons que les collèges 4, 16, 21 et 25 ont beaucoup d'enfants d'origine sociales défavorisées et peu d'élèves de milieux plus aisés, ils ont des tailles variables. D'une manière générale, ils ont plus de 5 % d'étrangers, ont de forts taux de doublants mais très peu d'élèves accusant déjà d'un retard scolaire de 2 ans ou plus.

I.2. Le poids de la localisation de l'établissement²⁹

Les différences inter établissements quant à leur tonalité sociale, PCS des parents et proportion d'étrangers, sont en forte relation avec leur localisation géographique dans le département. L'attractivité de l'Yonne vis-à-vis de la région parisienne influence notablement la disparité entre les établissements. Le Sénonais accueille beaucoup de personnes âgées de 55 à 75 ans dont plus de 80% originaires de l'Ile de France, Sens accueille aussi de nombreux adultes âgés de 30 à 49 ans accompagnés de leurs enfants. Actifs pour la plupart, ils contribuent à la modification du paysage social de l'arrondissement : les cadres, les professions intermédiaires et les employés sont sur-représentés parmi les arrivants comparés au profil des actifs résidants dans l'arrondissement. Paradoxalement c'est aussi dans le Nord du département qu'on retrouve les établissements avec les profils sociaux les moins favorisés.

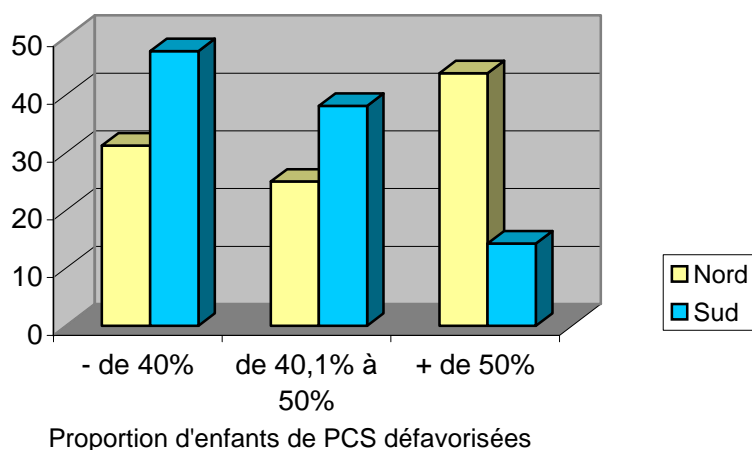
²⁹ Nous avons découpé le département en deux parties pour identifier les établissements du Nord et ceux du Sud par une ligne allant du canton de St Julien du Sault à St florentin.

Graphique 2 : Proportion d'étrangers en fonction de la situation géographique



11 établissements sur 21 localisés dans le Sud du département comptent moins de 2% d'étrangers pour 5 établissements sur 16 dans le Nord. A l'inverse, un seul des collèges dans le Sud a plus de 6% d'étrangers pour 3 dans le Nord.

Graphique 3 : Proportion d'enfants de PCS défavorisées en fonction de la situation géographique



De même que pour la proportion d'étrangers, la proportion d'enfants de PCS défavorisées diffère selon la situation géographique. 10 des établissements se situant au Sud comptent moins de 40% d'enfants de PCS défavorisées, à l'opposé 7 d'établissements au Nord compte plus de 50% d'enfants de PCS défavorisées.

Les différences géographiques relevées en fonction des proportions de PCS et d'étrangers ne sont pas significatives statistiquement³⁰.

³⁰ Le calcul du Khi-deux permettant de vérifier si les différences constatées ont moins de 5 chances sur 100 d'être dues au hasard ne se révèle pas significatifs pour ces deux indicateurs croisés avec la situation géographique.

*Comme nous l'avons déjà établi, la population scolarisée dans les collèges du département présente des **taux d'étrangers et de PCS défavorisées relativement important et largement au-dessus de la moyenne nationale** et inversement il compte une population d'élèves de PCS favorisées de 10 points inférieure à la moyenne nationale. Cette **population est regroupée plus précisément** au Nord du territoire, conséquence a priori de la proximité de la région parisienne. Il ressort des analyses l'importance de la disparité de population scolarisée entre les collèges sur le territoire icaunais.*

Après avoir observé que les collèges différaient assez fortement en ce qui concerne des caractéristiques a priori aussi importantes que la tonalité sociale et le passé scolaire du public des élèves qu'ils accueillent, il est maintenant intéressant d'examiner s'il existe des différences dans les résultats qu'obtiennent leurs élèves (évaluations nationales de sixième, taux d'accès dans les niveaux supérieurs).

II. Les différences dans les acquisitions et les carrières des élèves du collège

Le niveau des élèves est évalué par les résultats aux évaluations nationales en début de sixième. Sont considérés dans cette partie uniquement les établissements publics, nous n'avons pas les résultats des établissements privés aux évaluations.

D'une manière générale, même si la comparaison avec les scores nationaux a peu de sens, rappelons que les résultats de l'ensemble des établissements sur le département sont inférieurs à la moyenne nationale en français (4.5 points). La différence s'observe en particulier sur les élèves les plus forts avec un écart de 6.5 points. En mathématiques, la différence entre la moyenne de l'Yonne et celle du niveau national est très faible (0.8 point) avec une différence de 8,4 points entre les 10% les plus faibles au niveau départemental comparés au 10% les plus faibles au niveau national, mais à l'inverse les 10% les plus forts sur le département ont un score inférieur de 6.7 points.

Les scores des établissements varient de 46.3 (collège 16) à 63.9 (collège 20) en français et de 53 (collège 16) à 71.6 (collège 22) en mathématiques.

Tableau 26 : Caractéristiques sociales des collèges et scores aux évaluations nationales de 6^{ème} de septembre 2005, SSA Rectorat Dijon

Etab.	%PCS F	%PCS D	% Etrang.	Score Français	Score Mathém
1	10	37.1	0.5	54.7	67.6
2	6.9	55.7	0.8	51.7	63.1
3	22.3	30.4	2.8	61.2	69.5
4	4.2	66.9	11.9	50.5	58.8
5	26.5	32.1	4.3	58.1	66.6
6	11.5	48	3.6	56.5	64.5
7	9.4	47.5	5.4	51.3	64.3
8	7.8	46.1	0.8	53.4	68.3
9	12.1	41.8	0	52.3	66.3
10	6.7	54.7	3.7	53.2	62.7
11	15.4	41	3.7	55.2	61.5
12	10.4	45	1.2	57.5	62.4
13	8.5	40.1	0	58.8	66.4
14	9.1	50.3	6.3	47.2	59.1
15	7.1	51.4	3.7	54.3	62.1
16	6	66.6	4.7	46.3	53
17	10.1	40.1	0	50.4	57.6
18	12.7	46.3	4	49.3	59.8
19	8.7	56.4	0.8	54.7	67.1
20	5.8	39.9	2.2	63.9	65.9
21	5.3	62.8	7.1	49.6	59
22	19.5	25.1	1	59.5	71.6
23	9.2	34.1	1.1	61.2	66.6
24	13.8	32.3	5.1	50	63.2
25	7.3	63.2	16.8	50.9	56.6
26	15.4	48.7	4.8	52.9	57.9
27	17.9	35.1	4.7	60.8	65.8
28	9	54.4	5	46.4	60.6
29	14.2	34.2	0	63.2	70.3
30	8.5	32.4	5.3	52.7	60.7
31	13.7	34.2	1.1	56.5	63.2
32	7	48.1	0.5	57	64.9
33	15.4	43.6	0.3	51	58.8
France	22	34.4	4.1%	58.5	63.9

La diversité des scores selon les établissements s’analyse en fonction de plusieurs facteurs. Tout d’abord la composition sociale du public des élèves, avec un facteur significatif sur la réussite scolaire, la proportion d’enfants de PCS défavorisées.

On observe en français comme en mathématiques que les établissements qui ont des proportions plus fortes d'enfants de PCS défavorisées obtiennent les scores les plus faibles aux évaluations. L'inverse est vrai également, les établissements qui comptent moins d'enfants de PCS défavorisées obtiennent en majorité les scores les plus élevés. Nous notons aussi quelques collèges qui présentent un taux de PCS défavorisées de plus de 35 % et un taux de PCS favorisées de moins de 10 % et qui obtiennent des scores en mathématiques parmi les meilleurs (collèges 1, 8 et 19).

Afin de percevoir quels sont les établissements qui réussissent à obtenir des bons résultats avec une population plutôt défavorisée ou encore ceux qui réussissent moins bien que ce que l'on pourrait attendre compte tenu de leur population nous avons représenté dans le graphique ci-dessous les performances des élèves aux évaluations de 6^{ème} en fonction du pourcentage d'élèves issus de familles défavorisées. Les établissements qui sont au-dessus de la droite de régression, sont des établissements qui sont efficaces, ceux qui sont en-dessous sont en difficulté. Le tableau qui suit présente également l'efficacité des établissements en comparant pour chacun d'eux le score attendu aux évaluations de 6^{ème} et le score obtenu.

Graphique 4 : Répartition des collèges selon leur score moyen aux évaluations de 6^{ème} et leur proportion de PCS défavorisées

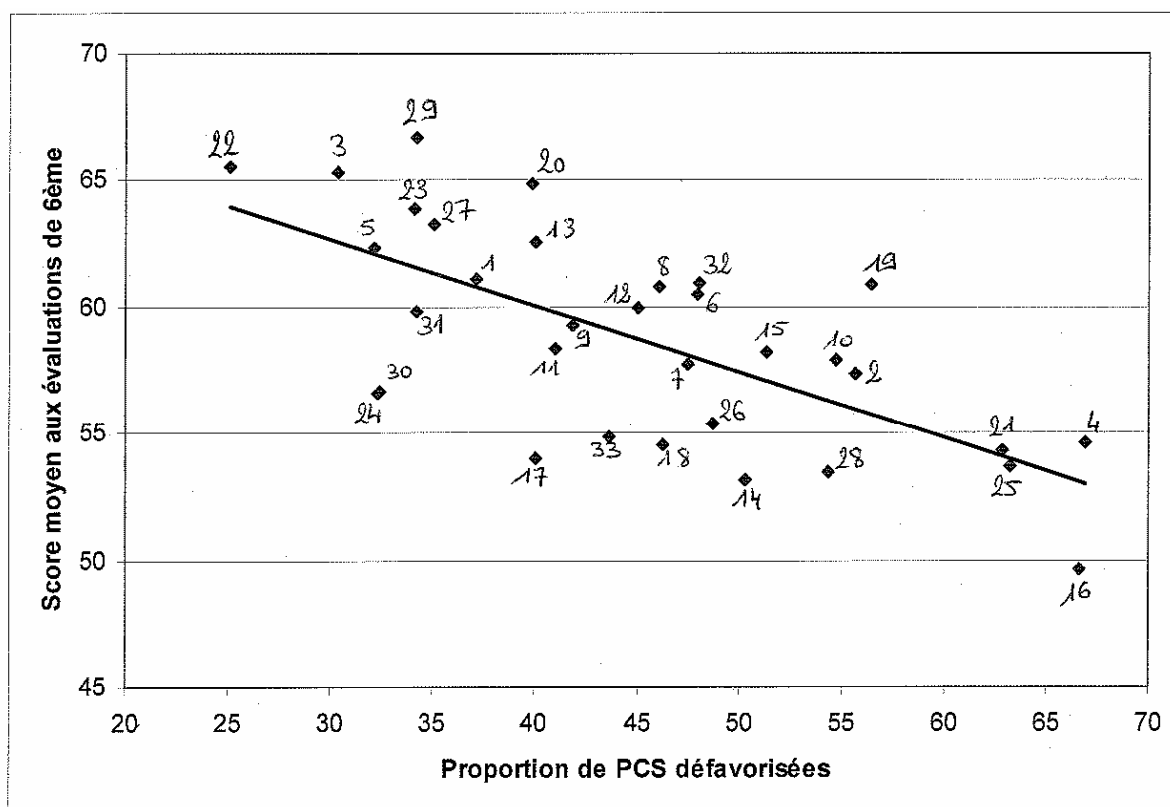


Tableau 27 : Evaluations sixième 2005 (Score attendu selon la composition sociale de l'établissement)

Etablissement	Effectif	Score attendu Français	Score obtenu Français	Différence entre le score attendu et score obtenu	Score attendu Math	Score obtenu Math	Différence entre le score attendu et le score obtenu
5	728	58,06	58,14	0,08	65,24	66,79	1,55
8	386	55,47	53,46	-2,01	62,94	68,42	5,48
9	182	55,18	52,32	-2,86	62,78	66,51	3,73
11	383	55,67	55,18	-0,49	63,58	61,83	-1,75
12	251	55,24	57,46	2,22	62,84	62,45	-0,40
13	294	54,25	58,5	4,25	61,79	66,62	4,82
16	401	53,82	46,31	-7,51	61,00	53,18	-7,82
17	227	55,63	50,42	-5,21	63,44	57,61	-5,83
20	138	55,93	63,92	7,99	63,58	64,97	1,39
21	621	53,91	49,37	-4,54	61,33	58,88	-2,45
24	471	57,25	49,97	-7,28	64,79	63,44	-1,35
26	579	55,70	52,88	-2,82	62,89	58,20	-4,69
29	535	57,00	62,91	5,91	64,41	70,49	6,08
30	284	56,32	52,74	-3,58	63,62	61,00	-2,61
32	416	55,10	57,08	1,98	62,59	65,23	2,64
4	353	53,26	50,45	-2,81	60,41	58,25	-2,16
3	570	57,65	61,18	3,53	64,79	69,65	4,86
23	185	55,50	61,18	5,68	63,45	66,57	3,12
33	642	56,07	50,99	-5,08	63,38	59,02	-4,36
1	428	56,19	54,69	-1,50	63,60	67,52	3,92
6	768	55,60	56,48	0,88	62,86	64,77	1,91
25	778	54,05	50,67	-3,38	61,33	56,77	-4,57
7	448	55,63	51,31	-4,32	62,92	64,53	1,61
19	725	55,31	54,73	-0,58	62,71	67,36	4,66
14	680	55,11	47,01	-8,10	62,34	59,21	-3,13
15	465	54,88	54,31	-0,57	62,06	62,30	0,24
2	262	54,51	51,74	-2,77	62,07	63,18	1,11
28	700	54,54	46,42	-8,12	61,92	60,71	-1,22
22	606	58,05	59,46	1,41	65,41	71,79	6,38
10	267	54,13	53,21	-0,92	61,41	62,75	1,34
27	402	56,62	60,59	3,97	63,73	65,89	2,15
31	380	56,56	56,52	-0,04	63,74	63,39	-0,35
18	497	55,99	49,31	-6,68	63,37	60,13	-3,24

Un autre facteur pouvant influencer sur les résultats d'un établissement est la proportion d'étrangers³¹. Le même phénomène que pour le facteur relatif à la proportion de PCS défavorisées s'observe, les établissements comptant une proportion d'étrangers plus élevée ont globalement de moins bons résultats et vice et versa. Cet effet est cependant moins marqué que celui de la proportion de PCS défavorisées.

³¹ Cf. les travaux de Caille 1995, 1996, 2007.

Afin d'évaluer la progression des élèves au sein d'un même collège, nous avons voulu mettre en regard les résultats des évaluations nationales de sixième avec les résultats au diplôme du brevet des collèges.

Méthode :

Pour suivre la même promotion d'élèves, nous avons considéré les évaluations de la rentrée 2001 ainsi que les résultats au brevet de 2005. Sont examinées ici les notes obtenues à l'examen écrit, indépendamment des notes du contrôle continu. Nous n'utiliserons pas les taux de réussite au diplôme mais les notes afin de rester sur une mesure des performances des élèves. Cette analyse est basée sur le postulat que les collèges gardent leurs élèves sur la continuité des quatre années de la sixième à la troisième.

Dans un premier temps nous avons calculé une moyenne générale par collège, résultant des scores en français et en mathématiques des évaluations de sixième de 2001. Nous avons alors élaboré quatre groupes d'appartenance, le premier englobant les collèges ayant des scores inférieurs à 65, le second, les scores allant de 65 à la moyenne départementale (66.53), le troisième des scores variant de cette même moyenne à 69, et enfin le dernier groupe réunit les collèges ayant des scores supérieurs à 69.

Tableau 28 : Classement des collèges selon leurs scores moyens aux évaluations de sixième 2001

Groupe	Identifiant collège	Score moyen
Groupe 1	25	59,30
	16	60,42
	11	62,46
	32	63,42
	15	63,62
	24	64,08
	21	64,25
	18	64,52
	14	64,74
Groupe 2	28	65,08
	4	65,09
	9	65,30
	29	66,08
	31	66,11
	26	66,18
	17	66,20
Département	34	66,53
Groupe 3	19	66,64
	7	66,64
	33	66,92
	13	66,97
	2	67,03
	6	68,11
	10	68,18
	23	68,43
	30	68,72
Groupe 4	27	69,32
	5	69,47
	8	69,53
	1	71,55
	12	71,91
	3	72,18
	20	72,56
	22	75,11

On remarque que les collèges du groupe 1 obtenant les scores les moins élevés sont les mêmes qui avaient été repérés comme ayant une tonalité sociale défavorisée, en particulier les collèges 16, 21, 25. Le graphique fait apparaître que les collèges 21 et 25 obtiennent des scores aux évaluations en cohérence avec ce qui est attendu, par contre le collège 16 est un score inférieur à ce qui est attendu compte tenu de sa population. Huit des neuf établissements appartenant au groupe 1 possèdent des proportions de PCS défavorisées de plus de 40%, dont six au-dessus de 50% et six d'entre eux des taux des PCS favorisées de moins de 10%. Les collèges 11, 18 et 24 ont des taux de PCS favorisées un peu plus fort entre 10% et 15%, par ailleurs le graphique montre que leurs résultats sont en-dessous des résultats attendus. Le collège 24 fait plutôt exception car il est donc au-dessus des 10% de PCS

favorisées et a un taux de PCS défavorisées de 32.3%, ce qui ne le place pas parmi les situations défavorisées majeures. Les collèges du groupe 1 ont aussi une forte proportion d'étrangers, taux qui s'étalent de 3.7% à 16.8%. Là encore une exception le collège 32 ne présente que 0.5%. Il faut noter par ailleurs que huit autres collèges présentent ces mêmes caractéristiques au niveau des proportions des PCS. Les collèges 4 et 28 dans le groupe 2, les collèges 2, 7, 10, 13, 19 dans le groupe 3 et le collège 8 du groupe 4.

Les collèges du groupe 2 et 3 sont des collèges présentant une population plus hétérogène. Ceux du groupe 2 possèdent une situation un peu moins favorisée que ceux du groupe 3 soit par une part de PCS favorisée moindre, soit par une part de PCS défavorisée qui reste importante (hormis les collèges cités ci-dessus qui présentent des caractéristiques similaires à celles du premier groupe). Enfin le groupe 4 rassemble à la fois une population plus élevée de PCS favorisée (jusqu'à 26.5%) et une proportion moins importante de PCS défavorisée (minimum 25.1%). Les collèges 12 et 20 ressortent par leurs caractéristiques moins favorisées, respectivement 10.4% et 5.8% de PCS favorisées et 45% et 39.9% de PCS défavorisées, mais avec une réussite meilleure de ce qu'on pourrait attendre au vu de sa composition sociale, ce qui est visible sur le graphique. Il en va de même pour collège 8 dont nous avons parlé plus haut.

De nouveau un classement a été établi, en fonction des notes obtenues à l'examen écrit du brevet des collèges en 2005, les collèges ont été répartis en quatre groupes de mêmes effectifs que les quatre formés par les évaluations de sixième, c'est-à-dire que nous avons remis dans le premier groupe de neuf collèges, ceux qui ont les moins bons résultats au brevet, dans le second groupe les sept collèges suivants et ainsi de suite. La conservation des effectifs des groupes permet alors de mesurer si les collèges ont progressé en établissant s'ils ont glissé vers un autre groupe.

En effet la littérature montre qu'il est plus prudent de travailler sur plusieurs années afin de tester la stabilité des éventuels « effet collège »³².

³² Cf. notamment les travaux de Denis Meuret (2003) et de Cousin et Guillemet (1992) qui montrent que les établissements scolaires ne connaissent pas tous une grande stabilité de leurs performances dans le temps.

Tableau 29 : Classement des collèges selon les notes obtenues au brevet des collèges 2005.

Groupe	Identifiant collège	Score moyen	Evolution des collèges
Groupe 1	16	7,46	Stable
	19	8,38	A régressé 2 niveaux
	32	8,39	Stable
	31	8,52	A régressé
	25	8,65	Stable
	13	8,86	A régressé 2 niveaux
	4	8,91	A régressé
	24	8,95	Stable
	17	9,13	A régressé
Groupe 2	2	9,15	A régressé
	28	9,27	Stable
	6	9,31	A régressé
	9	9,52	Stable
	33	9,57	A régressé
	7	9,61	A régressé
Département	34	9,66	
Groupe 2	14	9,84	A progressé
Groupe 3	15	9,87	A progressé 2 niveaux
	21	9,89	A progressé 2 niveaux
	20	9,94	A régressé
	26	9,95	A progressé
	29	9,98	A progressé
	12	9,98	A régressé
	3	9,98	A régressé
	8	10,17	A régressé
	10	10,33	Stable
Groupe 4	18	10,34	A progressé 3 niveaux
	11	10,52	A progressé 3 niveaux
	1	10,53	Stable
	27	10,68	Stable
	30	10,75	A progressé
	23	10,81	A progressé
	22	10,90	Stable
	5	11,64	Stable

De ce classement on peut noter que onze collèges, soit un tiers des effectifs, conservent leur groupe d'origine, neuf passent dans un groupe supérieur et treize dans un groupe inférieur. Les groupes les plus stables sont les extrêmes, les groupes 1 et 4 qui conservent chacun quatre collèges, alors que le 2 n'en garde que deux et le groupe 3 un seul. Le groupe 1 présente le plus de collèges en augmentation, dont notamment les collèges 11 et 18 qui remontent au groupe 4, ces deux derniers présentaient, comme nous l'avions souligné ci-dessus des caractéristiques sociales meilleures que les collèges du même groupe, la part liée à l'efficacité du collège et celle liée à sa composition sociale est dans ce cas indissociable. Le groupe 3 présente quant à lui le plus de collèges en "régression" dont notamment les collèges 13 et 19 qui descendent au groupe 1. Ces deux collèges possèdent une tonalité sociale semblable à celle des collèges du groupe 1 relevé dans le premier classement à savoir un taux de PCS

défavorisées supérieur à 40% et un taux de PCS favorisées inférieur à 10%. On ne peut dissocier ici non plus le rôle de la composition sociale de la population du collège de celui de l'effet établissement. Cette fois cependant les résultats étant à la baisse, on peut déplorer que ces collèges n'aient pas su conserver le niveau acquis lors du primaire.

Dans la continuité de cette comparaison de la diversité des établissements et de leurs résultats, nous pouvons observer les carrières des élèves à travers les taux d'accès aux niveaux supérieurs. Ces taux montrent la capacité d'un établissement à garder ses élèves et à les emmener jusqu'au bout de leur cursus. Ils mesurent la probabilité qu'un élève atteigne le niveau supérieur donné, en restant dans le même collège et ce, quel que soit le nombre de redoublements éventuels. Sont mesurés les taux d'accès bruts, les taux attendus académiques et les taux attendus en France. Ces taux attendus sont les taux que présenterait un établissement si ses élèves accédaient au niveau supérieur donné avec la même réussite que les élèves de la population de référence de même âge et origine sociale. Les deux populations de références étant celles de l'académie et celle de la France.

Tableau 30 : Efficacité des établissements dans le cheminement des élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème} MENESR/DEPP³³

	Fréquence	Pour cent
Taux brut supérieur aux taux attendus par rapport à l'académie et la France (Font plus passer les élèves de 6 ^{ème} à la 3 ^{ème} qui ce qui est attendu compte tenu de la population)	15 Collèges n° : 3, 6, 9, 14, 19, 20, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33	45,5
Taux brut inférieur aux taux attendus par rapport à l'académie et la France (Font moins passer les élèves de 6 ^{ème} à la 3 ^{ème} qui ce qui est attendu compte tenu de la population)	11 Collèges n° : 1, 2, 4, 11,12, 13, 15, 17, 18, 23, 30	33,3
Total	33	100,0

Exemple de lecture : 15 établissements sur 33 ont des taux bruts supérieurs aux taux académique et français ce qui signifie qu'ils parviennent à amener leurs élèves jusqu'en 3^{ème} dans une plus forte proportion que ce qu'il était attendu compte tenu de leur population.

³³ Les collèges ne figurant pas dans les tableaux sont dans une situation intermédiaire entre le taux attendu français et le taux attendu académique.

Tableau 31 : Efficacité des établissements dans le cheminement des élèves de la 3^{ème} à la 2^{nde} générale et technologique MENESR/DEPP

	Fréquence	Pour cent
Taux brut supérieur aux taux attendus par rapport à l'académie et la France	11 Collèges n° : 3, 4, 5, 8, 18, 19, 20, 22, 26, 27, 32	33,3
Taux brut inférieur aux taux attendus par rapport à l'académie et la France	21 Collèges n° : 1, 2, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 21, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 33	63,6
Total	33	100,0

Tableau 32 : Efficacité des établissements dans le cheminement des élèves de la 3^{ème} à la 2^{nde} professionnelle MENESR/DEPP

	Fréquence	Pour cent
Taux brut supérieur aux taux attendus par rapport à l'académie et la France	11 Collèges n° : 4, 7, 9, 10, 12, 15, 16, 21, 23, 26, 28	33,3
Taux brut inférieur aux taux attendus par rapport à l'académie et la France	15 Collèges n° : 1, 2, 5, 8, 11, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 27, 30, 32, 33	45,5
Total	33	100,0

On observe pour l'accès de la 6^{ème} à la 3^{ème} que 15 établissements sur les 33 que compte l'Yonne ont des taux bruts supérieurs aux taux attendus, ce qui signifie qu'ils maintiennent leurs élèves plus qu'ils ne le devraient jusqu'en 3^{ème}. En revanche, 11 établissements sont en dessous des taux attendus par conséquent, ils ont des difficultés pour emmener leurs élèves de 6^{ème} jusqu'en 3^{ème}.

Au niveau de l'accès en 2^{nde}, qu'elle soit générale et technologique ou professionnelle, il y a plus de collèges qui ont des taux bruts inférieurs aux taux attendus académique et de France, ce qui confirme le constat relevé dans la partie sur l'orientation en comparaison avec les départements de Bourgogne, à savoir que **les collèges font moins passer leur élèves en 2^{nde}**. Ce constat est particulièrement vrai pour l'accès en 2^{nde} générale et technologique.

L'ensemble des éléments présentés ici pour les collèges tend à confirmer la spécificité de l'Yonne. Il y a des collèges typés avec des proportions variables de PCS défavorisées et d'étrangers. Comme nous l'avons remarqué plus tôt, la situation de l'Yonne détient des taux

*assez élevés d'étrangers au regard des proportions françaises et des proportions de PCS défavorisées très variées selon les établissements. Cet écart dans les caractéristiques de la population scolaire explique en partie les performances moins élevées des collèges et rétablit quelque peu l'équilibre avec les résultats français. De même les proportions de ces **variables** sont très diverses selon les établissements ce qui confirme l'hétérogénéité du territoire icaunais. On retrouve dans les établissements cumulant une population défavorisée et une forte part d'étrangers, les moins bonnes performances dans les évaluations nationales en français comme en mathématiques. L'agrégation de ces variables explique une grande part des résultats plutôt faibles. On sait par un ensemble de travaux statistiques et ethnographiques³⁴ que la tendance à regrouper les moins bons élèves entre eux est préjudiciable à leur progression. Cependant, les traitements statistiques précédents montrent aussi de nombreuses exceptions, d'où la nécessité d'investir les établissements par des monographies.*

Malgré tout, la spécificité de l'Yonne est relative. En effet, la comparaison de l'ensemble des départements français menée dans l'étude de S. Broccolichi, C. Ben-Ayed, C. Mathey-Pierre et D. Trancart³⁵ ne place pas le département de l'Yonne dans une situation d'échec. La comparaison qui est établie dans cette recherche se base sur les résultats des évaluations nationales de 6^{ème} croisés avec un indice de précarité construit à partir de variables prenant en compte des critères de pauvreté de la population. Cette comparaison permet d'élaborer un tableau des départements en sur et sous réussite. Il est fait état des 12 les plus en sous réussite et des 12 les plus en sur-réussite. L'Yonne n'apparaît pas dans ce classement, mais l'Eure et la Somme, que nous avons choisis en comparaison, y figurent parmi les départements en sous-réussite. **Ces résultats relativisent donc l'impression d'échec scolaire présente dans l'Yonne.** Cela dit, les acteurs de l'Education Nationale et même au-delà semblent particulièrement sensibles ces résultats, ressentent une situation d'échec du système scolaire, c'est pourquoi nous nous dirigeons vers eux pour tenter de déterminer sur quels éléments ils appuient leurs discours.

³⁴ Aussi bien au primaire qu'au secondaire, cf. Cahier de l'IREDU 2003, n°65.

³⁵ Broccolichi, S., Ben-Ayed, C., Mathey-Pierre, C., Trancart, D. (2007).

La suite de l'étude permet d'approfondir quelles variables plus qualitatives peuvent contribuer à expliquer une autre part de la variation des performances scolaires, variation qui, on l'a vu, ne s'explique pas entièrement par la tonalité sociale des établissements.

DEUXIEME PARTIE

CE QU'EN DISENT LES ACTEURS

PARTIE II. L'EDUCATION DANS L'YONNE : CE QU'EN DISENT LES ACTEURS

Après ces premiers constats, il nous a paru nécessaire d'analyser de manière plus fine, à l'aide de monographies, les variables susceptibles de jouer un rôle dans la réussite scolaire, c'est l'objet de cette troisième partie. L'origine sociale des élèves joue certes un grand rôle dans leur réussite scolaire, mais elle n'explique pas totalement l'inégalité des performances : les destins scolaires ne sont pas entièrement subordonnés aux déterminismes socioculturels mis à jour dans les années 60, ce qui se passe dans les établissements peut influencer le devenir des élèves. Ces différences de performances entre les élèves peuvent s'expliquer par l'établissement fréquenté, toutes choses égales par ailleurs, c'est-à-dire à inégalités sociales et scolaires de départ comparables.

Deux courants de recherche sont à l'origine de cette explication : celui de l'école efficace (school effectiveness)³⁶ dont l'objectif était d'identifier les diverses variables permettant d'expliquer les résultats et leurs différences selon les contextes scolaires et celui de l'amélioration de l'école (school improvement)³⁷ davantage centré sur l'amélioration du contexte organisationnel. Un autre facteur peut influencer la réussite scolaire : le capital social³⁸. Ce concept n'est pas une idée nouvelle. Il a pris son essor en France grâce à Bourdieu³⁹ dès les années 80. Pour ce sociologue, la reproduction et l'accroissement du capital économique supposent en fait tout un travail de transformation en d'autres types de capital (le capital scolaire, culturel, linguistique, symbolique (le prestige) et plus généralement le capital social qui, d'une certaine manière, actualise et réalise toutes ces formes de capital extra-économiques sans lesquelles l'enrichissement économique se révélerait impossible. Le capital social est « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'interreconnaissance ; ou en d'autres termes, à l'appartenance à un

³⁶ Trupp 1995, 1999

³⁷ Berger, Bottani, Soussi et al 2004

³⁸ Cf. Bevort et Lallement 2006

³⁹ Bourdieu 1980. Cette conception économique du capital social a ensuite été reprise et enrichie par de nombreux chercheurs comme Burt 1992, Lin 1995. Coleman (1988, 1990) reprend la théorie des économistes en insistant sur le fait que l'Homo oeconomicus (agent économique) a besoin d'investir dans lui-même, dans son éducation notamment, et accumuler ainsi un capital humain mais aussi, il peut et doit tirer profit des ressources que constituent les relations sociales, bref du capital social. Pour lui, le capital social est d'abord une ressource pour les acteurs (personnes, entreprises...) puisqu'il facilite l'action de ces derniers au sein des structures dans lesquelles ils prennent place.

groupe comme ensemble d'agents... unis par des liaisons permanentes et utiles... fondées sur des échanges inséparablement matériels et symboliques ». Enfin, nous étudions un dernier facteur intervenant dans la réussite scolaire des élèves : leur motivation et leur ambition.

Pour tenter de démêler les influences de ces différents facteurs, il fallait travailler, de manière qualitative, sur des zones contrastées.

CHAPITRE I. QUELLES ZONES ETUDIER, AVEC QUELS OUTILS ?

Présentons rapidement de ce nouveau paragraphe la méthodologie suivie. Nous avons tout d'abord identifié les zones ou secteurs dans le territoire icaunais à partir des catégories socioprofessionnelles des parents des élèves scolarisés et des résultats scolaires. Puis, dans chacune des zones repérées, des monographies à partir d'enquêtes par questionnaires et entretiens ont été réalisées.

I. Zones d'études pour les monographies

Nous avons choisi d'utiliser comme unité "territoriale" les zones de secteur de collèges. Cette délimitation permet de mesurer plus facilement l'évolution des élèves en les suivant après l'école primaire dans le collège du secteur, puis le lycée. Il existe, à cette rentrée 2006, 33 secteurs de collèges répartis dans 7 circonscriptions. Nous avons sélectionné 7 secteurs de collèges pour représenter différentes situations de public d'élèves et de réussite scolaire. Une zone représentant un public d'élèves de PCS favorisées ayant de bons résultats et une zone représentant la situation inverse avec un public d'élèves de PCS défavorisées et des résultats faibles serviront de "zones témoins" pour évaluer les différences au niveau des élèves, le fonctionnement des établissements scolaires et les rôles des parents.

En dehors de ces zones témoins, deux secteurs sont choisis ayant une situation favorable en termes de tonalité sociale avec des résultats plutôt faibles, cette zone de deux secteurs sera étudiée afin de mesurer quels peuvent être les facteurs qui entraînent une réussite moins bonne que celle qu'on pourrait attendre. Trois autres secteurs sont également choisis ayant un public d'élèves défavorisé qui obtient de bons résultats scolaires. Là encore nous observerons quelles conditions sont présentes et quels facteurs sont mis en œuvre pour favoriser la réussite scolaire.

Les critères de sélection des zones reposent sur deux variables principales qui sont la composition sociale du public d'élèves avec la répartition des différentes PCS et les résultats

scolaires. Pour la composition sociale, sont prises en compte les proportions des différentes PCS des collèges. La composition sociale des écoles primaires n'étant pas connue, elle sera approchée par la composition sociale des collèges, sachant que les écoles qui appartiennent à un même secteur de collège sont de tonalité sociale similaire. Pour la réussite scolaire, nous prenons en compte plusieurs facteurs, à savoir les résultats des écoles par secteurs de collèges aux évaluations nationales de CE2 de septembre 2005, les résultats aux évaluations de CE2 de juin 2006 et les résultats aux évaluations nationales de sixième de septembre 2005. La progression entre les deux évaluations de CE2 est également prise en compte.

Les résultats des deux séries d'évaluations de CE2 (septembre 2005 et juin 2006) sont considérés par la moyenne des scores des écoles par secteur de collèges. Ces moyennes permettent d'établir un classement des secteurs de collèges (pour juin ne sont considérées, dans le secteur, que les écoles ayant répondues) selon leur score en 4 groupes. Le groupe 1 ("faible") regroupe les secteurs les plus faibles, le groupe 2 ("moyen-faible") les secteurs moyennement faibles dont les écoles ont des scores encore inférieurs à la moyenne départementale, le groupe 3 ("moyen-bon") les secteurs dont les scores sont moyennement bons, qui passent au-dessus de la moyenne départementale, et le groupe 4 ("bon") regroupe les secteurs qui obtiennent les meilleurs scores. Les progressions entre les deux évaluations sont classées selon l'écart des scores entre septembre et juin, les écarts allant de -0.32 (en mathématiques) à 19.43 (en français). Plus l'écart est grand, plus l'école a eu une forte progression. De nouveau les écoles sont classées en 4 groupes de 1 pour les écoles ayant les plus faibles progressions à 4 pour celles enregistrant les meilleures progressions. Les scores aux évaluations nationales de sixième sont également répartis sur le même principe que les évaluations de CE2 sur 4 groupes. Nous prenons en compte par ailleurs le classement des collèges fait dans la partie précédente avec les évaluations de 6^{ème} et les résultats au brevet, en considérant l'évolution entre 2001 et 2005 : régression, stabilité ou progression dans ce classement.

Notons que cette catégorisation est nécessairement schématique, pur nous permettre d'aboutir à des types de zones.

Type : ZONE 1 PCS défavorisées, bons résultats

- Brienon :
Evaluation CE2 septembre 2005 : moyen-bon en français, moyen-faible en mathématiques
Evaluation CE2 juin 2006 (1 école) : moyen-bon
Progression : bon en français, moyen-faible en mathématiques
PCS défavorisées
Evaluation sixième 2005 : moyen-faible en français, moyen-faible en mathématiques
Evolution : stable
- Aillant sur Tholon :
Evaluation CE2 septembre 2005 : moyen-bon
Evaluation CE2 juin 2006 (6 écoles) : 3 faibles, 3 moyen-bons, 1 bon
Progression : faible en français, moyen-faible en mathématiques
PCS défavorisées
Evaluation sixième 2005 : moyen-bon en français, bon en mathématiques
Evolution : stable
- Avallon Parc des Chaumes :
Evaluation CE2 septembre 2005 : moyen-bon en français, moyen-faible en mathématiques
Evaluation CE2 juin 2006 (8 écoles) : 2 faibles, 2 moyen-faibles, 2 moyen-bons, 2 bons
Progression : faible en français, moyen-bon en mathématiques
PCS défavorisées
Evaluation sixième 2005 : moyen-faible en français, bon en mathématiques
Evolution : régression
- Pont sur Yonne :
Evaluation CE2 septembre 2005 : moyen-faible en français, faible en mathématiques
Evaluation CE2 juin 2006 (8 écoles) : 1 faible, 2 moyen-faibles, 3 moyen-bons, 2 bons
Progression : moyen-bon en français, bon en mathématiques
PCS défavorisées
Evaluation sixième 2005 : moyen-bon en français, bon en mathématiques
Evolution : régression 2 niveaux

La zone 1 regroupe deux secteurs de collège qui sont Brienon et Avallon Parc des Chaumes. Pour l'ensemble des secteurs présentés, les résultats varient de faibles à bons, il est difficile de trouver des secteurs qui sont défavorisés et qui présentent une bonne réussite. Le secteur de Brienon a été choisi car il se situe dans la même zone que Migennes. Joigny a le même type de population défavorisée mais avec des résultats beaucoup plus faibles que Brienon, il semble donc important de s'y intéresser. Nous n'avons pas sélectionné Aillant sur Tholon car le secteur présente une population un peu moins défavorisée que les autres secteurs. Nous

avons ensuite fait le choix d'Avallon Parc des Chaumes car le collège enregistre une baisse dans le classement opéré, moins forte que celle de Pont sur Yonne. Pour le secteur de Briennon nous nous sommes rendus dans la seule école qui a répondu aux évaluations de juin et dans un collège. Pour le secteur d'Avallon Parc des Chaumes, nous sommes allés dans deux écoles en Regroupement pédagogique intercommunal (RPI) dont celle qui a le groupe de CE2 ayant un score moyen-bon en juin et une école qui a un bon score en juin. Nous avons également retenu le secteur de Saint Fargeau pour lequel nous n'avions pas d'écoles répondantes aux évaluations de CE2 de juin 2006, mais ce secteur se classe dans ce type de zone avec une population plutôt défavorisée et des résultats plutôt bons.

Type : ZONE 2 PCS favorisée, bon résultats :

- Auxerre Denfert Rochereau :
Evaluation CE2 septembre 2005 : bon
Evaluation CE2 juin 2006 (1 école) : bon
Progression : bon
PCS favorisées
Evaluation sixième 2005 : bon
Evolution : stable
- Saint Georges sur Baulche :
Evaluation CE2 septembre 2005 : bon
Evaluation CE2 juin 2006 (4 écoles) : 3 bons, 1 moyen-bon
Progression : moyen-faible
PCS favorisées
Evaluation sixième 2005 : bon
Evolution : stable
- Toucy :
Evaluation CE2 septembre 2005 : bon
Evaluation CE2 juin 2006 : pas d'école répondante
PCS favorisées
Evaluation sixième 2005 : bon
Evolution : progression

Nous avons retenu pour ce type de zone, Saint Georges sur Baulche, car cette zone a 4 écoles qui ont répondu aux évaluations de juin 2006 alors que les deux autres ont une et aucune école répondante. Dans cette zone nous étudierons deux écoles et un collège.

Type : ZONE 3 PCS défavorisées, résultats faibles

- Migennes Jacques Prévert:
Evaluation CE2 septembre 2005 : faible
Evaluation CE2 juin 2006 (4 écoles) : 1 faible, 2 moyen-faibles, 1 moyen-bon
Progression : moyen-bon en français, bon en mathématiques
PCS défavorisées
Evaluation sixième 2005 : moyen-bon en français, moyen-faible en mathématiques
Evolution : progression 2 niveaux
- Migennes Paul Fourrey :
Evaluation CE2 septembre 2005 : faible
Evaluation CE2 juin 2006 (4 écoles) : 1 faible, 3 moyen-faibles
Progression : moyen-faible en français, bon en mathématiques
PCS défavorisées
Evaluation sixième 2005 : faible
Evolution : stable
- Joigny :
Evaluation CE2 septembre 2005 : faible
Evaluation CE2 juin 2006 (8 écoles) : 2 faibles, 3 moyen-faibles, 2 moyen-bons, 1 bon
Progression : faible en français, bon en mathématiques
PCS défavorisées
Evaluation sixième 2005 : faible
Evolution : progression
- Saint Florentin:
Evaluation CE2 septembre 2005 : moyen-faible en français, moyen-bon en mathématiques
Evaluation CE2 juin 2006 (5 écoles) : 1 faible, 3 moyen-faibles, 1 moyen-bon
Progression : moyen-faible
PCS défavorisées
Evaluation sixième 2005 : faible
Evolution : progression de 2 niveaux
- Villeneuve l'Archevêque:
Evaluation CE2 septembre 2005 : moyen-faible
Evaluation CE2 juin 2006 (7 écoles) : 2 faibles, 1 moyen-faibles, 3 moyen-bons, 1 bon
Progression : moyen-faible en français, bon en mathématiques
PCS défavorisées
Evaluation sixième 2005 : moyen-bon
Evolution : stable

La zone retenue ici est celle de Migennes Paul Fourrey qui présente les caractéristiques les plus défavorisées. Dans ce secteur, l'ensemble des écoles ayant répondu aux évaluations de juin 2006 sont classées comme faibles ou moyennement faibles, les autres secteurs ont des résultats plus mitigés même s'ils tendent à être faibles en majorité. Nous sommes allés dans

une école en ZEP enregistrant un score moyen faible en juin, dans deux écoles en ZEP aussi qui ont un score faible en juin et dans un collège.

Type : ZONE 4 PCS favorisées, résultats faibles

- Saint Valérien:
Evaluation CE2 septembre 2005 : faible en français, moyen-faible en mathématiques
Evaluation CE2 juin 2006 (2 écoles) : 1 faible, 1 moyen-faible
Progression : faible en français, moyen-faible en mathématiques
PCS favorisées
Evaluation sixième 2005 : faible en français, moyen-bon en mathématiques
Evolution : stable
- Villeneuve la Guyard :
Evaluation CE2 septembre 2005 : moyen-bon en français, bon en mathématiques
Evaluation CE2 juin 2006 (4 écoles) : 2 faibles, 1 moyen-faible, 1 bon
Progression : faible
PCS favorisées
Evaluation sixième 2005 : moyen-bon
Evolution : régression
- Bléneau :
Evaluation CE2 septembre 2005 : faible en français, moyen-bon en mathématiques
Evaluation CE2 juin 2006 (1 école) : 1 moyen-faible
Progression : moyen-faible en français, moyen-bon en mathématiques
PCS favorisées (mais peu de moyennement favorisées)
Evaluation sixième 2005 : moyen-faible en français, bon en mathématiques
Evolution : stable
- Paron :
Evaluation CE2 septembre 2005 : moyen-faible
Evaluation CE2 juin 2006 (6 écoles) : 3 faibles, 1 moyen-bon, 2 bons
Progression : moyen-bon
PCS favorisées (mais aussi fort pourcentage de défavorisées)
Evaluation sixième 2005 : faible
Evolution : progression de 3 niveaux
- Noyers :
Evaluation CE2 septembre 2005 : moyen-faible en français, moyen-bon en mathématiques
Evaluation CE2 juin 2006 (4 écoles) : 2 faibles, 2 moyen-bons
Progression : faible en français, moyen-faible en mathématiques
PCS moyennement favorisées
Evaluation sixième 2005 : moyen-faible en français, faible en mathématiques
Evolution : régression

Les secteurs retenus pour ce type de zone sont Saint Valérien et Villeneuve la Guyard. Les choix sont moins tranchés que pour les zones précédentes qui montraient des caractéristiques fortes. Ici Saint Valérien est la zone ayant les résultats les plus faibles. Les résultats de Villeneuve la Guyard sont plus hétéroclites, mais le collège du secteur apparaît moins bien

classé au regard des scores ce qui n'est pas le cas des autres secteurs. Bléneau n'a qu'une seule école répondante en juin et présente une tonalité sociale plus mitigée, ce qui est le cas également de Paron et de Noyers et leurs résultats scolaires sont plus éclectiques.

Nous sommes allés, pour le secteur de Saint Valérien dans deux écoles et un collège. Pour le secteur de Villeneuve la Guyard, nous sommes allés également dans les deux écoles qui enregistrent les moins bons scores et dans un collège.

Par ailleurs, pour l'ensemble des zones sélectionnées nous sommes allés dans quatre lycées.

II. Les outils d'enquêtes

L'objectif de cette étude est d'apporter des connaissances sur ce qui influence la réussite scolaire des élèves scolarisés dans le département de l'Yonne. Trois hypothèses ont été formulées lors du premier rapport (octobre 2006) à savoir :

- Quelle est l'influence du capital social et du capital culturel c'est-à-dire comment les ressources en matière d'aide sociale, d'équipements socio-éducatifs, d'animation, d'accueil des jeunes en dehors des temps scolaires... favorisent ou non la scolarité des jeunes. Un point de départ est d'observer au travers d'une part, d'un recueil d'information auprès des mairies sur les structures et les activités proposées ainsi que les politiques et le budget en la matière. D'autre part, au travers d'un questionnaire destiné aux parents des élèves scolarisés dans les établissements de notre échantillon, portant sur leurs pratiques associatives et culturelles.
- Comment comprendre les différences d'un établissement à l'autre ? Pour répondre à cette interrogation, des entretiens auprès des directeurs des établissements scolaires ont été menés afin d'analyser le mode de gestion de l'école, ses équipements, ces modes de relations dans et en dehors de l'établissement et les projets conduits. Egalement, des questionnaires à destination des enseignants ont été administrés pour recueillir des informations concernant les équipements utilisés, les activités réalisées, la perception qu'ils ont de leurs élèves et les relations qu'ils entretiennent entre eux mais aussi avec d'autres partenaires.
- Quelle est l'influence des motivations et des projets des élèves sur leur réussite scolaire ? Cette question est appréhendée au travers des entretiens menés auprès des chefs d'établissements ainsi que des questionnaires à destinations des enseignants pour connaître la perception qu'ils ont de la motivation de leurs élèves et si l'établissement a ou non mis en place des encouragements officiels et auprès des parents pour nous

permettre de mesurer l'influence éventuelle qu'ils ont sur le choix d'étude et le métier de leurs enfants.

II.1. Qu'avons-nous demandé aux directeurs des écoles élémentaires ?

Nous avons interviewé en entretien quatorze directeurs d'école élémentaire, réparti sur le territoire icaunais. Les entretiens étaient prédéfinis avec un guide de questions⁴⁰ afin de pouvoir aborder avec chacun un certain nombre de thèmes que nous avons retenus. La première question d'ordre très général sur la situation scolaire de l'Yonne nous permet d'avoir une idée globale de ce qui est ressenti sur le terrain. Nous avons abordé ensuite l'école en elle-même, sa situation géographique, les transports qui en découlent, sa structure en constitution des classes, effectifs d'élèves, d'enseignants et d'autres personnels, puis ses équipements matériels et les dispositifs qui l'entourent, accueil périscolaire, restauration scolaire et les activités proposées par la commune. Nous nous sommes ensuite intéressés au directeur lui-même, son statut, son ancienneté, sa formation, pour aboutir à la gestion de l'école, à savoir l'organisation de l'équipe pédagogique, les rapports humains et professionnels, l'implication de chacun dans son rôle. Les rapports à la hiérarchie ont également été pris en compte, ainsi que le budget. Puis les relations entre les différents acteurs au sein de l'école, direction, enseignants, élèves, ont été considérées, ainsi que le contexte scolaire, la motivation des élèves, leur niveau scolaire et les dispositifs mis en place pour les aider. Nous avons observé par la suite les relations avec les parents, leur implication dans la vie de l'école. Enfin nous avons questionné la direction sur le projet d'école, ses objectifs, ses actions et sa régulation, pour terminer par les facteurs que les directeurs considèrent comme favorisant la réussite scolaire et ceux qui font défaut à l'établissement pour permettre cette réussite.

II.2. Et concernant l'interrogation les directeurs des établissements du secondaire ?

Nous avons été reçus en entretien par neuf chefs d'établissements du secondaire, concernant au total six collèges et quatre lycées. Ces établissements sont répartis sur différents secteurs de l'Yonne ; nous avons deux collèges (24 et 31) dans la zone nord du département (zone 1), ainsi qu'un lycée (37) ; un collège (16) dans la zone 3, un lycée (34) dans la zone 2 et dans la zone 1, deux collèges (8 et 20) et deux lycées (35 et 36). Comme indiqué dans la

⁴⁰ Cf. Annexe 4

méthodologie, nous avons choisi des établissements selon la composition sociale de leur public d'élèves et selon la réussite et le déroulement du cursus des élèves afin de déterminer quels peuvent être les facteurs favorisant particulièrement la réussite scolaire. Il faut noter que le collège de la zone 2 sélectionné pour son public favorisé et sa réussite scolaire n'a pas souhaité participer à l'enquête. De plus un établissement du Nord qui nous a reçus en entretien et qui s'était engagé à distribuer les questionnaires aux parents d'élèves et aux enseignants, n'a pas donné suite à l'enquête, et enfin un établissement de la zone 3 qui nous a également reçus en entretien et qui s'était engagé à répondre, a déployé la distribution des questionnaires tardivement et uniquement chez les enseignants. Les questions posées sont les mêmes que pour les entretiens menés auprès des directeurs des écoles⁴¹.

II.3. Sur quoi avons-nous interrogé les enseignants ?

Les questionnaires enseignants⁴² ont été distribués dans 15 écoles élémentaires, 5 collèges et 4 lycées soit environ 800 questionnaires. Nous avons recueilli 29 questionnaires d'enseignants en élémentaire, 49 questionnaires de professeurs en collège et 88 questionnaires de professeur en lycée. Les enseignants ont été interrogés dans un premier temps sur leurs caractéristiques individuelles, sexe, âge, ancienneté dans l'enseignement et dans le département, puis sur leur formation académique, leurs formations initiale et continue. Les enseignants se sont ensuite exprimés sur l'équipement de l'établissement, le niveau des élèves, leur motivation. Par ailleurs, les enseignants ont été interrogés sur leurs relations avec les parents, avec les élèves, avec le chef d'établissement, dans cette même optique, ils ont répondu à des questions sur les relations professionnelles et le fonctionnement de l'équipe pédagogique. Enfin, nous leur avons demandé d'expliquer quels sont pour eux les facteurs favorisant la réussite scolaire et ceux qui font défaut à l'établissement.

Tableau 33 : Effectif des répondants selon la zone et le niveau d'enseignement

		Niveau		Total
		Elémentaire	Secondaire	
Zones	Zone 1	6	84	90
	Zone 2	8	4	12
	Zone 3	8	9	17
	Zone 4	7	40	47
Total		29	137	166

⁴¹ Cf. annexe 5

⁴² Cf. annexes 6 et 7

II.4. Et les parents d'élèves ?

Nous avons distribué un total d'environ 8000 questionnaires⁴³ dans 15 écoles élémentaires (notées de A à O, les écoles A, B, C, D, E, F appartiennent à la zone 1, les écoles G et H à la zone 2, I, J, K représentent la zone 3, et L, M, N, O la zone 4) 4 collèges (8, 10, 20, 31) et 4 lycées (34, 35, 36, 37). Deux écoles élémentaires ont refusé de participer à l'enquête et ont été remplacées par deux autres, un collège a refusé également de participer et deux collèges, qui avait donné leur accord pour être l'intermédiaire au niveau de la distribution des questionnaires et qui nous avait reçus en entretien, n'ont finalement pas donné suite à la démarche. Nous avons eu un retour de 1168 questionnaires dont 1156 exploitables, ces chiffres représentent un nombre de familles qui nous ont répondu alors que le nombre de questionnaires distribués correspond à un nombre d'élèves que nous avons à notre disposition par établissement. Ces 1156 familles répondantes représentent en fait un ensemble de 1821 élèves scolarisés de l'élémentaire au lycée, ces élèves pouvant être scolarisés dans d'autres établissements que ceux sélectionnés dans l'échantillon. On compte 770 élèves en primaire, 586 en collège et 465 en lycée. Le taux de retour, de 23% est très faible, et conséquence a priori de la longueur du questionnaire et du refus des familles de répondre à des questions qui leur semblaient indiscrettes.

L'interrogation des parents portait sur leurs caractéristiques personnelles (formation, emploi, composition de la famille), sur leur implication au niveau du travail scolaire et les éventuelles difficultés de leurs enfants, sur leurs relations avec les établissements scolaires et enfin sur leurs pratiques de loisirs (culturelles, associatives, sportives) et leur réseau de relations sociales.

⁴³ Cf. Annexe 8

CHAPITRE II. LES ACTEURS DE L'ÉDUCATION NATIONALE

I. Qui sont les enseignants et les chefs d'établissements interrogés, quelles sont leurs caractéristiques ?

I.1. Les enseignants

I.1.1 Age et ancienneté : des différences en fonction des zones

Tableau 34 : Répartition des âges des enseignants selon les zones

Age	Moins de 30 ans	De 30 à 40 ans	De 41 à 50 ans	Plus de 50 ans
Zone 1	10%	31.1%	34.4%	24.4%
Zone 2	16.7%	8.3%	50%	25%
Zone 3	17.6%	41.2%	23.5%	17.6%
Zone 4	13%	37%	21.7%	28.3%
Total	21.1%	32.1%	30.9%	24.8%

Tableau 35 : Répartition de l'ancienneté des enseignants selon les zones

Age	10 ans ou moins	De 11 à 20 ans	Plus de 20 ans
Zone 1	33.7%	30.3%	36%
Zone 2	16.7%	33.3%	50%
Zone 3	29.4%	47.1%	23.5%
Zone 4	42.2%	22.2%	35.6%
Total	34.4%	30.1%	35.6%

Les différences au niveau des âges entre les zones ne sont statistiquement pas significatives, les descriptions donnent les tendances selon les proportions.

Les enseignants de la **zone 1** se répartissent, au niveau des âges, dans deux catégories massives, celle des 30-40 ans (31%) et celle des 40-50 ans (34%). Au niveau de l'ancienneté des enseignants sur leur nombre d'années d'enseignement, la zone ne présente pas de spécificité, les enseignants étant répartis également dans les catégories des moins de 10 ans d'ancienneté, des 10 à 20 ans et des plus de 20 qui compte chacune entre 30 et 36%. L'ancienneté au sein de l'établissement actuel est majoritairement de moins de 10 ans, comme pour l'ensemble des zones. On peut penser que cette ancienneté de moins de 10 ans dans l'établissement s'explique par un turn over des jeunes enseignants. La volonté de quitter le

département est importante (29.1%) de la même façon que dans la zone 4. On peut ajouter à cet élément que cette zone compte les temps de trajet les plus longs entre le domicile et le travail, 20.7% ont entre une demi-heure et une heure et 10.3% ont plus d'une heure de trajet.

Les enseignants de la **zone 2** se caractérisent par une forte proportion d'individus qui ont entre 40 et 50 ans (50%), c'est la plus forte proportion de cette classe d'âge. L'ancienneté d'enseignement recoupe les données des âges, on compte dans cette zone 50% des enseignants qui ont plus de 20 ans d'ancienneté d'enseignement et la plus petite proportion sur toutes les zones (16.7%) d'enseignants ayant moins de 10 ans d'expérience. Cette zone, plus favorisée, bénéficie donc des enseignants les plus expérimentés, et on sait par les recherches en éducation que les enseignants plus expérimentés sont plus efficaces⁴⁴. Leur ancienneté dans l'établissement, a contrario se caractérise par le plus fort taux d'enseignants ayant moins de 10 ans d'enseignement dans l'établissement actuel, phénomène qui trouve une explication dans l'attrait du secteur que les enseignants n'atteignent qu'en fin de carrière étant donné les processus d'affectation. La zone connaît donc beaucoup de renouvellement avec les départs en retraite et les remplacements qui sont souvent pris par des personnes expérimentées mais qui restent peu de temps dans l'établissement. Seuls 23.5 % des enseignants expriment la volonté de quitter le département, c'est le taux le plus faible sur l'ensemble des zones. Les conditions favorables se réunissent pour ces enseignants qui ont dans l'ensemble des temps de trajet pour aller travailler les plus courts.

La **zone 3** connaît une population d'enseignants légèrement plus jeune que les autres zones. Le taux le plus fort (41.2%) se situant dans la catégorie des 30-40 ans. Elle a également le plus fort taux des moins de 30 ans (17.6%) légèrement au-dessus de la zone 2 (16.7%). Elle présente aussi le plus faible taux des plus de 50 ans avec cette fois une différence très marquée par rapport aux trois autres zones. L'ancienneté se caractérise de la même façon que les âges, à savoir que la majorité des enseignants se situe dans une tranche d'ancienneté moyenne avec 47.1% qui ont 10 à 20 ans d'expérience. Cette zone compte la plus faible proportion des enseignants de plus de 20 ans d'expérience (23.5%). Paradoxalement, l'ancienneté dans l'établissement actuel est plus forte, on trouve moins d'enseignants ayant moins de 10 ans d'enseignement dans l'établissement (52.9% ?), même si c'est une majorité c'est le plus petit taux de cette catégorie et le secteur compte le plus fort taux dans la catégorie des 11 à 20 ans d'enseignement dans l'établissement actuel. On peut supposer que les

⁴⁴ Cherkaoui (1979) montre que la pratique pédagogique mesurée par le nombre d'années d'enseignement est positivement corrélée avec la réussite

enseignants qui restent dans ce secteur en font le choix et souhaitent s'investir auprès de la population, ce phénomène ressort dans les entretiens avec les directeurs des écoles de la zone. Dans cette même tendance, les enseignants souhaitant quitter le département ne sont pas en nombre important, le taux se trouve très proche de celui de la zone 2 (25%). On ne perçoit pas non plus de difficulté liée au temps de trajet qui ne sont pas parmi les plus importants, (hormis deux cas).

La **zone 4** compte 37% d'enseignants entre 30 et 40 ans, taux proche de la zone 3, mais à l'inverse, elle compte beaucoup moins d'enseignants de la classe des moins de 30 ans et possède le plus fort taux des enseignants de plus de 50 ans. On remarque dans les différences d'ancienneté des enseignants dans cette zone, qu'il compte le plus d'enseignants ayant moins de 10 ans d'expérience (42.2%) et que les autres enseignants se situent plus dans la tranche supérieure avec plus de 20 ans d'expérience (35.6%). Au niveau de l'ancienneté dans l'établissement actuel, comme pour la zone 1, la majorité des enseignants sont là depuis moins de 10 ans (65.2%), cette zone connaît a priori des roulements importants d'enseignants certainement débutants, notés par exemple en entretien dans une des écoles de la zone 4. Dans ce même ordre, on compte le plus fort taux d'enseignants qui émettent le souhait de quitter le département (33.3%). Dans cette zone les trajets domicile-travail ont une durée moyenne ou un peu longue, on compte 13% qui ont d'une demi-heure à 1 heure de trajet, proportion forte derrière la zone 1.

On observe que la zone 2, la plus favorisée et avec de bons résultats dispose des enseignants les plus expérimentés. Or les recherches en sciences de l'éducation ont démontré l'existence de l'effet « maître » qui est d'autant plus positif que l'ancienneté est élevée⁴⁵. Les enseignants plus expérimentés sont plus efficaces, or ils enseignent dans la zone « la moins en difficulté ». La zone 4, plutôt favorisée mais avec des résultats plus faibles que la zone 2, à l'inverse dispose d'enseignants plus jeunes, moins stables et qui souhaitent plus quitter le département. Ces facteurs liés aux enseignants expliquent une part des difficultés que connaît la zone 4 malgré sa population. La stabilité de l'équipe pédagogique, tout comme l'ancienneté des enseignants, sont identifiés dans les

⁴⁵ Cf. les travaux de P. Bressoux, 1994, 2001 ; M. Duru-Bellat 1996 ; S.G. Rivkin, E.A. Hanushek, J.F. Kain 2005.

recherches⁴⁶ comme facteurs positifs sur la réussite des élèves qui sont ici absents. Pour les deux zones plus défavorisées, 1 et 3, on note que la zone 3 qui a de moins bons résultats détient les taux d'enseignants les plus jeunes, ce qui ne favorise pas les élèves, par contre les enseignants semblent assez stables.

Il faut noter par ailleurs que les services de l'Inspection académique font consensus sur le fait que le département est très peu demandé en affectation, les candidatures pour être Professeur des Ecoles dans le département sont moins nombreuses que dans les autres départements de l'académie. Il existe une proportion non négligeable d'enseignants nommés sous la contrainte et qui font des demandes de dérogation pour suivre leur formation à l'IUFM de Dijon. Sur 80 enseignants nommés, 30 ne se sentent pas bien parce qu'ils sont expatriés, ils font alors souvent des demandes de temps partiel, ce qui implique que beaucoup d'élèves ont deux enseignants, ce constat peut peser sur la relation pédagogique mise en place avec l'élève et l'investissement des enseignants dans leur classe. L'appel aux listes complémentaires est fréquent, les enseignants qui prennent alors leur poste ne sont pas formés. En 2004/2005, 84 enseignants sortent de listes complémentaires pour 75 en recrutement classique.

⁴⁶ Chauveau et Rogovas (1995) montrent que la stabilité et la motivation des maîtres favorisent la réussite scolaire

1.1.2. Qualification et formation : Des différences selon les niveaux d'enseignement

Tableau 36 : Niveau de diplôme des enseignants selon la zone et le niveau d'enseignement

Niveau d'enseignement	Enseignants du primaire				Enseignants du secondaire			
Niveau de diplôme	Bac	Licence	Maîtrise, DESS, DEA, Doctorat	Autres	Bac	Licence	Maîtrise, DESS, DEA, Doctorat	Autres
Zone 1	33.3%	66.7%	0%	0%	2.4%	20.2%	53.6%	23.8%
Zone 2	75%	25%	0%	0%	0%	25%	50%	25%
Zone 3	25%	37.5%	25%	12.5%	11.1%	33.3%	44.4%	11.1%
Zone 4	28.6%	28.6%	28.6%	14.3%	0%	37.5%	67.5%	5%
Total	41.4%	37.9%	37.9%	6.9%	2.2%	23.4%	56.9%	17.5%

Le niveau de diplôme des enseignants ne varie pas selon les zones mais selon le niveau d'enseignement. En effet, les enseignants du secondaire sont beaucoup plus massivement titulaires d'un niveau de maîtrise ou plus (56.9%) et de licence de façon moins importante (23.4%), alors que les enseignants du primaire sont majoritairement titulaires du bac (41.4%) et de la licence un peu moins fortement (37.9%). Les écarts sont très significatifs et sous-tendent les variations qu'on observe selon les zones du fait du nombre plus ou moins important d'enseignants du secondaire. Les différences de qualification par niveau ne sont pas significatives, seul la zone 2 pour le niveau du primaire se distingue légèrement avec un taux plus important de titulaire du Bac au détriment des diplômes plus élevés, cette différence s'explique par les âges des enseignants de cette zone pour qui la formation à l'époque de leur début de carrière était moins élevée.

Il en va de même avec la formation initiale dans le primaire qui dans les zones 1 et 3 est majoritairement l'IUFM. Dans la zone 4 on compte autant d'enseignants formés à l'IUFM qu'à l'Ecole Normale et dans la zone 2 c'est plus fortement l'Ecole Normale. Pour la formation initiale des enseignants du secondaire, les zones 3 et 4 ont des plus forts taux d'enseignants formés à l'IUFM (66.7% et 65%). Les enseignants des zones 1 et 2 sont majoritairement sortis d'autres formations que l'IUFM, notamment le CPR (centre

pédagogique régional) ou de l'ENNA (technique, professionnel) ou ENS (Ecole Normale Supérieure).

Au niveau de la formation continue, les différences ne sont pas significatives, mais on relève des tendances.

Tableau 37 : Formation continue des enseignants selon les zones et le niveau d'enseignement

Niveau d'enseignement	Enseignants du primaire		Enseignants du secondaire	
	Ont suivi une formation	N'ont pas suivi de formation	Ont suivi une formation	N'ont pas suivi de formation
Zone 1	66.7%	33.3%	58.5%	41.5%
Zone 2	62.5%	37.5%	50%	50%
Zone 3	100%	0%	22.2%	77.8%
Zone 4	42.9%	57.1%	80%	20%
Total	69%	31%	62.2%	37.8%

Dans l'ensemble il n'apparaît pas de comportement distinctif entre les enseignants du primaire et du secondaire, on compte respectivement 69.2% et 62% qui ont suivi au moins une formation complémentaire au cours des cinq dernières années. La zone 4, sans distinction de niveau d'enseignement semble avoir une tendance plus forte à suivre des formations continues (74% pour 59%, 59%; 58% dans les autres zones). Ce résultat est particulièrement vrai quand on détaille pour les enseignants du secondaire, 80% ont suivi une formation complémentaire, alors que pour le primaire on en compte 42.9%. Le détail par niveau montre que ce sont les enseignants de la zone 3 qui sont les plus formés pour le primaire, en effet la totalité des enseignants répondants du primaire ont reçu une formation complémentaire pour 53.5% des enseignants du secondaire. Les zones 1 et 2 ne montrent pas de particularité, les enseignants sont un peu plus de la moitié à suivre des formations continues, c'est vrai pour le secondaire et pour une part un peu plus importante du primaire. Les deux zones qui ont une réussite plus faible que celle attendue par rapport à leur population sont paradoxalement celles où les enseignants se forment le plus. Les formations suivies par les enseignants du primaire, sans distinction de zone, concernent majoritairement trois domaines, la maîtrise du langage et de la langue française, la culture scientifique et technologique et la direction d'école. Pour les enseignants de collège, les domaines sont très diversifiés, on relève surtout une grande part de

formation aux TICE ; pour les enseignants de lycée, c'est très diversifié également, on retrouve les formations en informatique et surtout des formations disciplinaires. Les formations continues sont considérées dans l'ensemble comme utiles, de l'ordre de 30 à 40%, 20% les considèrent très utiles et 20%, peu utiles. Les zones sont très semblables selon ce point de vue, même si on peut noter que la zone 4 rassemble le plus d'enseignants jugeant les formations peu utiles.

I.2. Les chefs d'établissements : des différences entre primaire et secondaire

Dans le primaire, sur les quatorze écoles visitées, cinq directeurs sont des hommes et neuf des femmes, soit environ les deux tiers. Leur moyenne d'âge est de 44 ans. Leur ancienneté dans la profession d'enseignant, sans qu'ils soient directeurs par ailleurs, est très variable et s'échelonne de 0 à 33 ans, certains Professeurs des Ecoles étant nommés dès leur première année sur des postes de direction dans des écoles à classe unique. Cet état de fait, dû au système de nomination sur les postes et aux choix offerts selon l'ancienneté, engendre des difficultés importantes. Les enseignants nouvellement nommés sur des postes de direction doivent s'adapter et intégrer leur nouvelle profession et conjointement porter la gestion d'une école. Même si l'école est de petite taille les contraintes administratives restent les mêmes, voire parfois s'alourdissent pour le cas des classes à multi niveaux où l'enseignant multiplie les réunions administratives, les réunions pour les évaluations. Les directeurs ont donc en moyenne 10 ans d'enseignement derrière eux et sont sur des postes de direction depuis 8 ans en moyenne (l'écart allant de 2 ans à 25 ans). Pour ce qui est de leur mobilité, la majorité d'entre eux ont exercé leur direction dans l'établissement où ils sont actuellement, les quatre directeurs qui ont changé d'établissement sont parmi les plus expérimentés.

Les directeurs les plus expérimentés sont répartis sur le territoire sans distinction de composition sociale du public d'élèves, ni des résultats (par rapport aux évaluations de CE2), c'est-à-dire qu'on ne peut pas considérer que ceux qui ont le plus d'ancienneté soient répartis sur les établissements les plus favorisés ou ayant les meilleurs résultats.

Les directeurs ont reçu pour formation initiale un stage de direction de quelques semaines (durée variable selon les répondants), mais quatre d'entre eux n'ont reçu aucune formation spécifique, il s'agit dans les quatre cas de petites écoles rurales à une ou deux classes. Douze directeurs déclarent ne pas avoir suivi de formation continue, pour certains parce que la récence de leur nomination ne s'y prête pas, pour d'autres parce qu'il n'y a pas assez d'offres de formations. Les formations reçues par les deux directeurs restants sont pour l'un une semaine sur l'animation d'une équipe qui a été très utile, pour l'autre c'est le stage de

direction initial qui a été effectué en poste. **Dans ces deux écoles, les résultats sont corrects avec pourtant des compositions sociales différentes.**

Le développement des formations des directeurs d'école élémentaire est à repenser car elles sont peu nombreuses, notamment pour dynamiser les écoles et le travail en équipe, en tenant compte de la problématique des possibilités de remplacement. Leur temps de décharge est fonction des effectifs des écoles, les six écoles ayant une ou deux classes n'ont aucune journée de décharge, les autres, de 4 à 9 classes, ont une journée de décharge. Ce temps est estimé trop court pour les écoles qui ont huit ou neuf classes car il ne suffit pas à la charge administrative, à l'organisation et la gestion de l'équipe et aux entretiens avec les parents. L'ensemble des directeurs (déchargés un non) prend sur son temps personnel pour recevoir les parents. Ce constat est valable sur le département entier, puisque c'est vrai dans les écoles rurales qui sont présentes en Puisaye, dans l'Avalonnais, mais aussi dans le Migennois et le Nord-Sénonais. Les plus grandes écoles ont les mêmes difficultés non plus dues à la ruralité mais à leurs effectifs importants qui multiplient les charges de travail.

En ce qui concerne le secondaire, sur les neuf chefs d'établissements interrogés, on compte sept hommes et deux femmes, contrairement au primaire, ce sont les hommes qui dominent à ces postes. Les deux femmes de notre échantillon occupent des postes en collèges dans des secteurs où la population est défavorisée. La moyenne d'âge des personnes interrogées est de 53 ans et demi, elle est plus élevée si l'on considère uniquement les lycées (de 55.25 ans avec trois proviseurs entre 58 et 60 ans). Les chefs d'établissements interrogés ont tous été enseignants auparavant et ils sont, sur leur poste actuel, totalement déchargés de cours. Leur ancienneté en tant que chef d'établissement est en moyenne de 15.9 années, ils sont donc expérimentés pour la majorité, l'ancienneté minimum étant de quatre ans (Puisaye) et la maximum de 30 ans (Sénonais). Leur ancienneté dans l'établissement où ils sont en poste est beaucoup plus réduite que pour les directeurs de primaire, elle va de 1 an et demi à 6 ans. En effet, la politique pour le secondaire est beaucoup plus orientée vers la mobilité et prône le mouvement notamment dans une dynamique de projet, particulièrement par rapport au projet d'établissement. Cette mobilité est vraie pour l'ensemble des secteurs observés. Leur formation initiale est variée selon leur âge, les plus anciens ayant été formés en stage, les autres ont suivi la formation de chef d'établissement, accompagné de stages également et passé le concours pour cette fonction.

Au niveau de la formation continue, elle est plus développée que dans le primaire, tous les chefs d'établissements suivent des formations régulièrement dans différents domaines selon

leur intérêt et les problèmes à gérer dans leur établissement. Les domaines de formation les plus récurrents sont la gestion, les finances et les formations juridiques. On trouve également des formations sur l'animation de réunions, sur la gestion des ressources humaines, sur les nouvelles technologies, l'hétérogénéité des publics, les enfants en difficulté, l'absentéisme... Les chefs d'établissements ne portent pas le même jugement sur l'offre de formations proposée. En majorité ils estiment bénéficier d'assez d'offres de formations qu'ils qualifient d'utiles, mais deux d'entre eux à l'inverse pense que les propositions sont trop réduites « *il n'y a pas assez de sollicitations, le plan académique de formations devrait être plus autoritaire* ». Ils remarquent également que les formations ne représentent que quelques journées par an, et qu'il existe des problèmes de disponibilité pour les suivre. Les différences relevées ici sur les caractéristiques des chefs d'établissements ne dévoilent pas de spécificités selon les territoires du département, elles sont plutôt, au niveau des formations, le reflet des écarts d'âge entre les individus.

II. Interprétation des propos des acteurs de l'Education Nationale

Sont présentés ici les résultats des questionnaires à destination des enseignants et les entretiens menés auprès des chefs d'établissements.

II.1. Le sentiment global des chefs d'établissements sur la situation de l'Yonne

Dans le primaire, la première approche de l'entretien sur la situation globale de l'Yonne dans son système éducatif confirme le sentiment de difficultés sur le département comme il avait été souligné lors des auditions. Les discours sont tout de même davantage nuancé et ce sentiment de difficulté va de « *L'Yonne est sinistrée* », remarque d'un directeur dont l'établissement a de faibles résultats et un public d'élèves issus de milieux défavorisés (école I zone 3) et qui a également enseigné dans d'autres départements, à « *il existe des difficultés dans l'Yonne mais pas dans notre école* » remarque d'un directeur dont l'école a une composition sociale favorisée et de bons résultats (école H, zone 2), ce qui démontre une fois de plus la disparité territoriale.

Un des points qui fait quasiment consensus est le manque de moyens, pas spécifiquement au regard des budgets alloués par les communes, même s'ils sont variables et que certaines écoles bénéficient davantage de possibilités de manœuvre que d'autres, mais plus précisément en terme de moyens humains particulièrement sur les emplois concernant la vie scolaire

(emploi vie scolaire, AVS...), psychologue scolaire, infirmière... plutôt que sur les effectifs d'enseignants eux-mêmes. **Dans les zones où les résultats aux évaluations de CE2 sont faibles, quelle que soit la composition sociale (zones 3 et 4), le besoin en personnel non enseignant est ressenti de manière plus forte que dans les autres secteurs.** « *On manque de moyens pour lutter contre les difficultés scolaires : pas de psychologue scolaire, pas d'orthophoniste, une médecine scolaire ? Une infirmière que nous ne voyons que pour les équipes éducatives* » (école O, zone 4).

L'école M de la zone 4 remarque une faible quantité du matériel pédagogique ce qui pourrait être une explication de ses plus faibles résultats eu égard à une population favorisée mais l'école F de la zone 3, qui déplore aussi ce fait ainsi que l'absence d'un Emploi Vie scolaire (EVS) compte tenu de sa classe unique qui regroupe tous les niveaux d'enseignement⁴⁷, **obtient des résultats corrects avec une composition sociale défavorisée.** Nous pourrions penser que c'est une spécificité des écoles rurales mais, a contrario certaines écoles rurales se disent très bien dotées par la mairie (écoles A et B, zone 1). Au niveau de l'équipement informatique et du matériel multimédia, l'ensemble des écoles est équipé hormis l'école E, zone 1 (au niveau multimédia) et les écoles I et J, zone 3, qui manquent également de certains de ces équipements. L'équipement des écoles ne semble donc pas influencer sur les résultats des épreuves de CE2 et de sixième du fait que ces deux zones, qui ont une composition sociale défavorisée, ont des résultats différents.

Le problème du remplacement des enseignants est posé dans les zones où notamment les résultats sont les plus faibles, quelle que soit la composition sociale (zones 3 et 4). En fait, les écoles concernées sont parmi celles qui comptent le plus de classes, les écoles moins nombreuses en enseignants (F par exemple) semblent être prioritaire lors de besoins en remplaçants, cette logique qui paraît régie par le fait que, dans les plus grandes écoles les élèves de l'enseignant absent sont répartis dans les autres classes tend à être rationnelle, il n'en reste pas moins que les journées où ces élèves sont ventilés dans différentes classes à différents niveaux, sont perdues. Cette solution bien qu'empiriquement réalisable n'est pas adaptée pour répondre à l'apprentissage qui doit être assuré y compris pendant l'absence d'enseignants.

⁴⁷ Leroy-Audouin, C., Suchaut, B. 2006, 2007 ; Leroy-Audouin, C., Mingat, A. 1996.

Ce problème des remplacements n'est pas sans conséquence sur les possibilités de formation continue des enseignants, sur les écoles K, zone 3 et N, zone 4 notamment, qui présentent toutes les deux des difficultés de remplacement freinant d'autant plus, aux dires des directeurs, les demandes de formation. S'agissant de l'école N, zone 4, la formation est par ailleurs réduite du fait de la situation géographique et des lieux proposés. En effet les formations sont majoritairement à Auxerre, voire à Dijon, ce qui implique des déplacements importants (assujettis toujours aux remplacements).

Dans la continuité de ces facteurs humains, il est relevé que **quelle que soit la composition sociale des écoles et les résultats scolaires**, l'arrivée de nouveaux directeurs dans les écoles n'est pas sans poser de difficultés eu égard notamment à la nouveauté de la pratique du métier en particulier la prise d'une direction d'école qui implique une charge administrative souvent difficile à gérer, et pour certain, au changement géographique (écoles B, E, F, M, zones 1, 3, 4). On retrouve ces remarques dans les écoles interrogées du secteur d'Avallon où sont situées de petites écoles à classe unique ou à faibles effectifs, « *ce déracinement provoque une fragilité qui n'est pas propice à un début de carrière serein* » mais aussi dans la zone 4, où, a contrario, les effectifs sont beaucoup plus importants. Ce diagnostic peut être relativisé pour les écoles visitées du secteur d'Avallon qui tend à se stabiliser, avec certaines enseignantes faisant parfois même le choix de s'y installer « *avec mon ancienneté, j'aurais pu avoir une classe sur Avallon, mais je ne voudrai pas partir, je me sens vraiment bien ici* ». (École A)

Se dévoilent également au cours des entretiens les **difficultés liées à la population** et au contexte familial. Elles sont évoquées par les directeurs d'école lorsque **la composition sociale est dite défavorisée (écoles F, I, J zones 1 et 3) mais aussi lorsqu'elle est dite favorisée et que les résultats sont moindres que ceux attendus ou espérés (Zone 4)**. En fait, dans le premier cas, la pauvreté des aspects financiers et culturels est pointée, « (...) *s'y ajoute une population pauvre financièrement et culturellement* », (école M, zone 4) « *le niveau social est très bas* », (école E, zone 1) « *les difficultés sont surtout liées au milieu social* », (école J, zone 3) « *il y a des familles en difficultés financières et éducatives* » ; dans le second, c'est surtout le manque de suivi scolaire de la part des parents qui est noté (Nord de l'Yonne). Les écoles N et O, zone 4, pointent l'évolution démographique flagrante du secteur, avec une augmentation des effectifs, jusqu'à 36 élèves dans une classe de l'école O et un manque de moyens qui en découle. Cette évolution démographique n'est pas uniquement quantitative, mais également qualitative dans le sens où le public d'élèves change, les parents

travaillent sur la région parisienne, avec une amplitude horaire sur la journée large laissant seuls plus longtemps leurs enfants. Les valeurs de l'école semblent évoluer aussi, un directeur note un manque de respect évident de la part des élèves et familles vis-à-vis des enseignants. Ces caractéristiques sont également relevées en Puisaye, et dans une certaine mesure dans le nord de la zone 2.

Un dernier point est apparu, concernant les relations avec la hiérarchie, **principalement ciblé sur la zone 3**, certains pointent des problèmes de pilotage identifié par un **manque de considération et d'implication de l'Inspection académique**. Une école souligne dans ce secteur également **un manque de recherches pédagogiques, de mouvements pédagogiques** qui dynamiseraient l'éducation, retard également pointé dans une autre école, école H, zone 2.

Les chefs d'établissements du secondaire se sont également exprimés sur la situation générale de l'Yonne, du point de vue des difficultés scolaires des élèves. Les chefs d'établissements du Sud du département y compris en Puisaye sont des individus ayant une faible ancienneté dans le département et ayant exercé auparavant dans d'autres académies. Ils sont conscients de la situation et des préoccupations existantes ainsi que du rapport émis par l'Inspection Générale sur l'Yonne, mais ils n'ont pas le sentiment que les élèves soient particulièrement en difficultés. L'un (lycée 35, zone 1) relève une défaillance, au niveau des enseignants notamment, qui ne motivent pas assez les élèves et soulignent que ce ne sont pas les élèves les fautifs, l'autre chef d'établissement (collège 20, zone 1) pointe l'isolement des établissements ruraux qui engendre un déficit culturel. Dans le lycée 34, zone 2 avec des PCS favorisées et de bons résultats, **le sentiment de difficulté scolaire est plus marqué, il est observé un manque de velléité au travail de la part des élèves, un consumérisme en augmentation**. Dans le même temps il est souligné qu'il existe peu de différences avec la Nièvre, où le milieu est quasiment équivalent et que les **jeunes sont peu ambitieux**, cet état est attribué à une atmosphère répandue en Bourgogne où il est ressenti un état d'esprit très différent par rapport aux autres académies.

Dans le Migennois, les difficultés sont beaucoup plus présentes ; dans un établissement, on parle de difficultés scolaires, mais surtout comportementales, dans un autre, on

relève des difficultés précoces, avec notamment des problèmes en lecture⁴⁸, « *le premier degré est trop éloigné du second degré. Il arrive des élèves du premier degré qui ont des lacunes essentielles en lecture ce qui crée des difficultés transversales, il y a beaucoup de non lecteur* », pour cet établissement en question le responsable observe aussi que le collègue donne plutôt une moins-value sur le niveau des élèves, « *les bons élèves ne quittent pas le collège avec un bon niveau, mais ce n'est pas général dans l'Yonne. Ceux qui arrivent en échec y restent, ceux qui étaient sur le fil ne s'en sortent pas très bien, ils décrochent souvent en fin de 5^{ème} ou en 4^{ème}, ils n'ont plus le goût de l'apprentissage* ». A l'inverse, **un autre chef d'établissement ne partage pas le constat de difficultés spécifiques à l'Yonne**, selon ses dires, il n'y a pas plus de cas sociaux ou de cas difficiles dans l'Yonne, il parle d'une image négative entretenue. Malgré tout, il octroie le fait qu'il existe des pôles d'immigrés où on retrouve notamment des difficultés de lecture. Pour les chefs d'établissements du Nord Sénonais, là encore nous avons recueilli des propos contradictoires. **Certains chefs d'établissements déclarent que les difficultés sont évidentes et ne font pas de doute, pour un autre, il existe en effet des difficultés mais comme dans d'autres départements.** Ce dernier remet en cause un état d'esprit appartenant à l'Yonne, « *il y a un attachement viscéral à la ruralité, c'est un problème avec le monde moderne. Il y a une volonté dans le département de garder de petites unités scolaires, ce sont de mauvaises orientations. Les choix des élèves se font ensuite par défaut.* » Avec ce raisonnement, il relève un manque d'ouverture, sans remettre en cause les moyens qui sont pour lui suffisants « *le département est très bien doté sur le papier (par rapport à la Seine et Marne ou à la Seine Saint Denis par exemple), dans l'Yonne, il y a des efforts de faits, le maillage est surabondant* ». Cette personne relève quelques facteurs sclérosants, dont **l'immobilité spécifique des personnels des établissements et le fait qu'il faudrait prendre acte que le Nord du département est une troisième couronne de la banlieue parisienne**, « *il y a 5000 sénonais dont beaucoup partent travailler à Paris, mais tout le monde fait comme si ça n'existait pas. On est installé dans une ruralité qui n'est pas cohérente* ». Il observe enfin qu'il existe un problème dans l'académie, où Dijon prend une surdimension par rapport à son véritable poids, c'est une nouvelle fois relevé comme **un problème d'organisation, d'état d'esprit et non de moyens.**

⁴⁸ Cf. Bernstein, B. (1975), Lahire (1993) qui montre que le rapport au langage que requiert l'école est plus ou moins familier et maîtrisable selon le milieu social des élèves.

Dans le lycée où la composition sociale est favorisée et les résultats sont bons, le manque de travail des élèves est surtout pointé. A l'inverse, dans les zones où les résultats aux épreuves nationales sont faibles, certains chefs d'établissements constatent des difficultés scolaires et comportementales qu'ils imputent à l'Yonne en particulier à l'immobilité d'une partie des personnels, à des problèmes d'organisation et d'état d'esprit (plus que de moyens) notamment les principaux des collèges, d'autres estiment que c'est comme partout ailleurs notamment les chefs d'établissements des lycées.

II.2. Des caractéristiques locales variables

Les écoles que nous avons observées sont de tailles variables et d'environnements divers. Sept appartiennent à des espaces à dominantes rurales⁴⁹ et huit font partie des espaces à dominantes urbaines⁵⁰ dont cinq sont sur des communes multipolarisées. Les communes des écoles dans lesquelles nous nous sommes rendus vont de 145 habitants (école B zone 1) à 8235 (écoles I et J zone 3). Quatre écoles sont classées en ZEP (écoles F, I, J, K, zones 1 et 3) et quatre sont en RPI (écoles A, B, L, M zones 1 et 4) dont trois qui ont une classe unique à simple ou multi niveaux (écoles A, B, M). Sur la totalité des écoles observées, cinq sont organisées en classe unique, ces classes regroupant un seul (CE2, école M) ou l'ensemble des niveaux (GS au CM2, école F). Selon ces considérations organisationnelles et géographiques, les modes de transports et les temps qui en découlent sont variés. Dans les écoles en RPI, le car scolaire est majoritaire, ainsi que pour une école rurale de la zone 1 (école C). Ces temps de transport varient de quelques minutes pour les élèves les plus proches à 20-25 minutes. Pour les autres écoles, le mode de transport qui domine est le véhicule parental, avec lequel les temps de transports sont en majorité très courts. De l'avis général des directeurs, les temps de transports ne nuisent pas aux apprentissages scolaires, hormis une école de la zone 4 qui souligne que les journées sont très longues, que les enfants ne rentrent pas chez eux le midi, qu'ils sont très fatigués l'après-midi ce qui implique que l'enseignant organise les apprentissages en fonction de ces fluctuations attentionnelles sur la journée.

⁴⁹ Définition INSEE : L'espace à dominante rurale, ou espace rural, regroupe l'ensemble des petites unités urbaines et communes rurales n'appartenant pas à l'espace à dominante urbaine (pôles urbains, couronnes périurbaines et communes multipolarisées). Cet espace est très vaste, il représente 70 % de la superficie totale et les deux tiers des communes.

⁵⁰ Définition INSEE : L'espace urbain est l'ensemble, d'un seul tenant, de plusieurs aires urbaines et des communes multipolarisées qui s'y rattachent. Dans l'espace urbain multipolaire, les aires urbaines sont soit contiguës, soit reliées entre elles par des communes multipolarisées. Cet espace forme un ensemble connexe. Un espace urbain composé d'une seule aire urbaine est dit monopolaire. La France compte actuellement 96 espaces urbains. Les aires urbaines n'étant pas définies dans les départements d'outre-mer, les espaces urbains ne le sont pas non plus.

Les établissements du secondaire sont moins localisés dans de petites communes rurales, étant donné qu'ils regroupent, pour les collèges, un ensemble d'écoles implantées dans le secteur et, pour les lycées, ils rassemblent également plusieurs secteurs de collèges. Notre échantillon d'établissements du secondaire compte trois établissements en unité urbaine⁵¹, quatre en ville isolée et deux sur des communes rurales. Le moyen de transport majoritaire pour ces niveaux d'enseignement est le car scolaire auquel peuvent s'ajouter les bus pour les établissements desservis par ce mode de transport. On compte pour les collèges, les temps de transports les plus faibles, de 20 à 40 minutes. Ils sont le résultat de la politique de maintien de petits établissements à travers l'ensemble du département, qui engendre un recrutement des collèges sur des secteurs relativement restreints. Il est difficile de juger si ces temps doivent être considérés comme étant longs ou non, mais il ne semble pas possible d'envisager d'élargir le nombre d'établissements ouverts sur le département à ce niveau. La seule option reste le développement des transports et leur multiplication.

Au niveau des lycées, les trajets s'allongent énormément à cause du secteur de recrutement qui s'élargit. En effet le département compte sept lycées généraux et technologiques et quatre professionnels, pour trente trois collèges. Il faut de 45 minutes à 1h30 ; **les lycées qui** ont un secteur de recrutement très large sont **les plus désavantagés (situés en zones 1 et 4, lycées 35 et 37)**. Une particularité s'ajoute par rapport au niveau du primaire et du collège, celle de l'internat. Le lycée 34 en zone 2 accueille de nombreux internes, c'est le cas également du lycée 35 en zone 1. A contrario le lycée 37 en zone 4 maintient un internat au trois quart vide, en partie à cause des transports scolaires gratuits selon le chef d'établissement, ce qui nuit aux possibilités d'ouverture culturelles et ne prête pas à la rupture avec le monde rural. Cinq chefs d'établissements considèrent que les temps de transports ne sont pas une nuisance à la vie scolaire y compris dans les établissements ayant les temps les plus longs. Les quatre autres considèrent au contraire les temps de transports comme une perte de temps, « *c'est un temps qui est mis entre parenthèse, il ne peut pas être utilisé* » et comme facteur de stress, « *les transports sont longs, on peut les rater, ça crée du stress* », ainsi qu'un enfermement dans le

⁵¹ L'unité urbaine est une **commune** ou un ensemble de communes qui comporte sur son territoire une zone bâtie d'au moins 2 000 habitants où aucune habitation n'est séparée de la plus proche de plus de 200 mètres. En outre, chaque commune concernée possède plus de la moitié de sa **population** dans cette zone bâtie. Si l'unité urbaine s'étend sur plusieurs communes, l'ensemble de ces communes forme une agglomération multicommunale ou agglomération urbaine. Si l'unité urbaine s'étend sur une seule commune, elle est dénommée ville isolée. Ces seuils, 200 mètres pour la continuité de l'habitat et 2 000 habitants pour la population, résultent de recommandations adoptées au niveau international. *Source Insee*

monde rural comme on l'a souligné plus haut. Les différences marquées selon les zones du point de vue des transports sont donc plus vraies pour les lycées et à ce niveau, ce sont les lycées 35 et 37 (zones 1 et 4) qui en souffrent le plus.

Les temps de transports sont variables mais particulièrement longs pour ces deux zones opposées : celle dont l'origine sociale des élèves est favorisée mais qui a de faibles résultats aux épreuves nationales et celle dont l'origine sociale est défavorisée mais qui a des résultats corrects à ces mêmes épreuves. Est-ce lié à l'internat qui est beaucoup plus utilisé dans la seconde zone citée que dans la première ?

II.3. L'encadrement des élèves

II.3.1. Un accueil périscolaire variable

Au niveau de l'accueil des élèves en dehors des temps scolaires, considéré au niveau de l'élémentaire, le matin et le soir, avant et après l'école, là encore la localisation et les transports jouent un rôle important. En effet dans les écoles où une majorité d'enfants arrivent et partent par les transports scolaires, l'organisation d'un accueil est limitée. Il existe parfois une garderie dans une des communes appartenant au RPI. **Quelle que soit la composition sociale des élèves et les résultats aux épreuves de CE2**, l'accueil périscolaire dépend en grande partie des municipalités. Certaines d'entre elles mettent en place une garderie avant et après l'école (écoles B, C, G, I, J, K, N, toutes zones) qui sont à la charge de la mairie et encadrées par des employés municipaux, les enfants peuvent y faire ou non leurs devoirs, selon les situations. Pour ces communes s'y ajoutent parfois une étude surveillée qui elle est consacrée à la réalisation des devoirs (écoles G et H, zone 2) ou encore il est parfois organisé des études pour les élèves en difficultés et uniquement réservée à ces élèves qui sont choisis par les enseignants (écoles I et J, zone 3 et jusqu'à l'année dernière école C, zone 1). Dans quelques cas, aucun accueil n'est prévu pour les enfants en dehors des temps scolaires (écoles A, F, O zones 1 et 4). **Les élèves ne jouissent donc pas d'un accompagnement équivalent selon l'école et la commune où ils sont scolarisés.** L'aide aux devoirs ne semble pas être accessible à un grand nombre d'élèves qui pourraient en avoir besoin, car malgré les directives gouvernementales concernant les devoirs à la maison qui les interdisent, en pratique ces devoirs demeurent et peuvent créer a priori des inégalités quant à l'apprentissage. En effet, les conditions dans lesquelles les enfants effectuent leurs devoirs sont fonction de l'investissement des parents dans le suivi scolaire et de la situation familiale en général. Une

homogénéisation des propositions et possibilités offertes aux élèves à la sortie de l'école notamment par un partenariat avec les municipalités doit être pensée.

II.3.2. Des activités périscolaires liées à la ruralité

Les différences observées dans les activités périscolaires varient en fonction de la ruralité mais pas en fonction de la composition sociale et des résultats aux épreuves de CE2. Les communes rurales ne disposent pas des structures et des moyens qui sont ceux des villes ou de grosses communes. Autant il ne semble pas y avoir d'insuffisances dans les villes, où les propositions sont nombreuses et variées, qu'elles soient culturelles, sportives ou autres, autant les petites communes rencontrent des difficultés à organiser des activités et à les faire perdurer. Certaines manquent de moyens humains, les habitants ne sont pas ou peu impliqués dans les associations, le bénévolat, d'autres communes manquent davantage de moyens financiers ou de structures d'accueil. Ce constat cependant est relatif, les communes s'efforçant de déployer, selon leur potentialité, des moyens pour proposer aux enfants des activités. Les petites communes maintiennent en général une bibliothèque, un club de foot, (certaines n'ont qu'un terrain non aménagé). Sur les écoles I et J, zone 3 ce sont les activités sportives qui dominent et qui sont très fréquentées. On peut noter que dans l'école G, zone 2, où la commune est très impliquée dans le domaine de l'enfance et où la politique est dirigée sur l'enfant, les élèves sont attendus par des moniteurs à la sortie de l'école et accompagnés en activités sportives ou à la maison de l'enfant. On peut y souligner également un travail régulier entre la commune et l'école.

Les écoles B, H, I, J, K, (zones 1, 2 et 3) travaillent également étroitement en partenariat avec les mairies. Dans l'ensemble les mairies sont souvent disposées à faire de leur mieux pour leurs écoles, structures qui leur permet souvent de conserver de la vie dans la commune. Aucun directeur n'est en conflit avec les municipalités hormis pour l'école C, zone 1 concernant le maintien de l'étude surveillée. L'existence de Contrat Educatif Local (CEL) est aussi un atout, on note pour l'école K, zone 3, par exemple un dynamisme autour de ce contrat et la volonté de la direction d'inclure les enfants dans une « *communauté éducative* ».

II.4. Les moyens humains et financiers

Dans le primaire, la taille des écoles considérées s'échelonne d'une classe à neuf classes avec des effectifs allant de 16 à 202 élèves. Le nombre d'enseignants varie de 1 à 11 (y compris les

emplois en mi-temps). Chaque école dispose d'un EVS⁵², hormis les écoles A, B, F et N, zones 1 et 4. Les directeurs des écoles ne sont pas unanimes au niveau des moyens humains qui leur sont attribués. L'école F, zone 1 déplore l'absence d'un EVS compte tenu de sa classe unique qui regroupe tous les niveaux d'enseignement. L'école O, zone 4 regrette qu'il n'y ait pas plus de moyens humains pour aider les élèves en difficultés notamment.

Pour ce qui est de l'équipement matériel, au niveau du mobilier toutes les écoles déclarent être équipées correctement, au niveau du matériel pédagogique (manuels, petites fournitures, livres...) en général les directeurs estiment être convenablement pourvus. Certaines petites écoles à classe unique (école F, zone 1 et école M, zone 4) pointent par contre une faible quantité du matériel pédagogique (peu de dictionnaires...), a contrario certaines écoles rurales se disent très bien dotées par la mairie (écoles A et B zone 1). Au niveau de l'équipement informatique, l'ensemble des écoles est équipé, certains ordinateurs commencent à vieillir et l'école J, zone 3 est en cours d'équipement par de la récupération. Une fois de plus les situations divergent de part l'investissement des communes. Pour le matériel multimédia, les écoles sont également plutôt bien équipées, disposent de télévisions, magnétoscopes, lecteurs DVD, etc., hormis l'école E, zone 1 qui ne possède aucun de ces équipements car les anciens ne fonctionnent plus. Les écoles I et J, zone 3 manquent également de certains de ces équipements.

La gestion de l'établissement des écoles élémentaires est régie par **le budget** qui est alloué par les communes. De ce point de vue les écoles sont dans des situations inégales. En effet les dotations des communes varient de 35 euros par enfant à 130 euros, soit pratiquement quatre fois plus que les écoles les moins dotées. Les budgets ne sont pas fonction de la taille des écoles et des communes. On trouve la dotation la plus forte comme la moins élevée sur une petite école rurale. Les plus grosses écoles ont plutôt un budget moyen autour de 40 à 45 euros. On remarque par ailleurs que les écoles du Sud, en particulier du secteur d'Avallon sont mieux budgétées que les écoles du Nord. On ne peut cependant pas généraliser cette constatation étant donné le nombre d'écoles concernées. Les budgets sont estimés comme suffisants dans la majorité des cas et les communes semblent ouvertes aux demandes des écoles, les investissements plus importants et coûteux étant souvent attribués en supplément du premier budget qui est dit de fonctionnement. Il est utilisé à cet effet et sert essentiellement à l'achat de fournitures, manuels, fichiers, matériel pédagogique. Les insuffisances relevées,

⁵² Cf. annexe 2.

pour quelques écoles (écoles J, zone 3 et M, zone 4), touchent les projets qui sont limités par le manque de moyens, tels les sorties et voyages, particulièrement en raison du coût des transports qu'ils nécessitent. **Le manque de moyens financiers limitant certains projets est relevé aussi bien dans des écoles qui ont des compositions sociales favorisées et défavorisées.**

Pour le secondaire, la comparaison des moyens d'un établissement à l'autre est difficile, car les renseignements fournis par les chefs d'établissements ne s'alignent pas sur les mêmes critères. On peut établir malgré tout que les établissements sont équipés similairement en termes de bureaux et de locaux pour les enseignants et le personnel administratif. L'état de ces locaux peut varier, selon l'ancienneté des bâtiments, par exemple au collège 10, zone 1 notamment où les bâtiments sont dégradés, mais en cours de rénovation. Ces données divergent aussi en fonction de la taille des établissements et du nombre de personnels administratifs et enseignants, mais tous les établissements ont un bureau de direction, une salle pour les enseignants, des salles informatiques, des salles de technologie, un CDI, les équipements sportifs sont ceux des municipalités ou pour quelques-uns, existent dans l'enceinte de l'établissement comme au lycée 36, zone 1 par exemple qui a un très bon équipement.

Pour pouvoir opérer des comparaisons plus fines, nous nous baserons sur un document provenant de l'Inspection académique avec des chiffres comparables. Au vu de ces chiffres⁵³, on remarque que les subventions par élève se situent dans une tranche allant de 175 à 315 euros pour les collèges et de 242 à 299 euros pour les lycées. L'écart par élève entre les subventions la plus forte et la plus faible est plus important pour les collèges, l'étendue est de 140 euros, que dans les lycées où l'écart est de 57 euros. Au niveau des collèges on remarque des différences qui ne sont pas propres a priori au public d'élèves accueillis. On observe par exemple que le collège 22, zone 2, où la population est une des plus favorisée et dans le collège 10, zone 1 où la population est au contraire défavorisée un budget total (subventions et taxe d'apprentissage) par élève quasiment équivalent. Par ailleurs le collège 16, zone 3 où les élèves sont de familles défavorisées compte un budget parmi les plus élevés, à la même hauteur que le secteur d'Avallon. Le collège ayant le meilleur rapport budget par élève est le

⁵³ Cf. annexe 3

collège 20 zone 1, l'explication peut se trouver dans le fait que l'établissement a de petits effectifs, et que les frais de viabilisation d'un bâtiment restent assez élevés même si le nombre d'élèves est plus faible. Les deux établissements du Nord Sénonais sont dotés de budgets assez similaires dans une moyenne sur les sept collèges légèrement inférieure.

On pourrait penser que les budgets alloués aux établissements ont une incidence sur la réussite des élèves mesurée par les épreuves nationales. Si ce fait s'avère pour les deux zones qui ont des résultats corrects, c'est moins vrai pour la zone qui a une population défavorisée et des résultats faibles alors qu'il compte parmi les budgets les plus élevés.

La dotation en budget dans le secondaire fait partie intégrante de la gestion de l'établissement et elle est le fruit d'attributions annuelles par le Conseil Général pour les collèges et par le Conseil Régional pour les lycées. Quelques subventions de l'Etat s'y ajoutent, mais dans une proportion très faible. On compte également, dans le budget, des recettes liées à la restauration et aux internats qui proviennent donc des parents, mais nous ne considérerons pas ces gains qui sont simplement des recettes transférées en dépenses dès les services consommés par les élèves. Ce ne sont donc pas des ressources pour les établissements mais uniquement des services dont l'argent transite dans le budget des établissements. Les subventions de fonctionnement s'étalent de 39000 euros à 508000 euros, elles sont fonction des effectifs d'élèves accueillis dans l'établissement.

L'impression sur la suffisance du budget est très variée cette fois selon les établissements. Trois chefs d'établissements s'estiment satisfaits de leur budget, bien qu'émettant certaines réserves quant aux possibilités qu'ils offrent, il s'agit de trois lycées (lycée 34, zone 2, lycée 35, zone 1 et lycée 37, zone 4) : « *Je ne suis pas partisan du discours sur le manque de moyens, je n'ai pas le sentiment que le budget soit un frein aux projets car il y a peu de projets, mais ça pourrait poser problème s'il y avait un développement des projets* » lycée 35, zone 1, « *le budget est suffisant, mais il n'est pas toujours réparti de manière astucieuse, par exemple, il y a d'énormes frais de chauffage* ». Il y a ensuite les établissements (collèges 20 zone 1 et 24, zone 4) qui n'ont pas d'évolution de leur budget, qui ont ce qu'on appelle "une enveloppe gelée" suite à des investissements notamment de réfection des bâtiments ou d'agrandissement, cette année il demeure cinq collèges sur les trente trois dans cette situation dont deux dans notre échantillon. Quatre chefs d'établissements (10 zone 1, 16 zone 3, 31 zone 4, 36 zone 1) trouvent quant à eux le budget trop limite voire insuffisant, « *c'est*

insuffisant pour le pédagogique et le fonctionnement journalier, le collège est très délabré, on refait au fur et à mesure l'aménagement » collège 10, zone 1, « le budget n'est pas suffisant, mais ça tient. Tout dépend des ambitions qu'on a pour l'établissement » lycée 36, zone 1, « ce n'est jamais suffisant, cette année particulièrement, on doit faire des économies dans beaucoup de domaines » collège 31, zone 4.

Il faut noter cette fois que ces remarques concernant le budget sont typées du point de vue du territoire dans le sens où l'insuffisance du budget est notée dans trois collèges et un lycée de population défavorisée ou ayant des résultats faibles, soit des établissements du Migennois et du Nord Sénonais. Cependant, même avec un budget dit limité, certains établissements ont des résultats aux épreuves nationales corrects.

Le budget est employé pour une grosse part dans le fonctionnement, la viabilisation, ce sont des charges qui sont incompressibles. On trouve également le matériel pédagogique et des charges d'entretiens, les structures de taille importante représentent une mini société à gérer avec toutes les fonctions d'employés et d'ouvriers pour la maintenance. Le but exposé le plus souvent pour les chefs d'établissements est d'améliorer les conditions de travail des professeurs et des élèves. En dehors de ces utilisations de fonctionnement aucun projet ou investissement ne ressort particulièrement dans les établissements.

II.5. Relations avec des partenaires extérieurs à l'établissement

II.5.1. Une implication des enseignants dans les associations variable selon les zones

Tout d'abord au niveau de l'implication locale des enseignants, 30% des enseignants du secondaire interrogés ne participent à aucune association. Cette proportion est plus forte dans la zone 3, défavorisée avec de faibles résultats (66%, mais sur un faible effectif). Pour ceux qui ont une activité, il s'agit prioritairement de participation à des syndicats (surtout les zones 1, défavorisée avec de bons résultats et 4, favorisée avec de faibles résultats), suivis des associations pédagogiques et des associations de quartier ou locale.

Pour les enseignants du primaire, 18% ont une activité syndicale (surtout les zones 2 et 4, toutes deux favorisées mais avec des résultats bons en 2 et plus faibles en 4), 14% ont une participation à une association locale, surtout le zone 1, 17% à une association sociale, plus forte pour la zone 3.

II.5.2. Le partenariat des établissements scolaires n'est pas régi par les zones

En primaire, les écoles, de part leur financement, sont amenées à travailler en collaboration avec les mairies. Les élus sont leurs principaux partenaires extérieurs, elles réalisent avec eux le budget de fonctionnement pour l'école, examinent les investissements à opérer. La collaboration avec les mairies s'effectue aussi par l'investissement ou le partenariat des directeurs et enseignants dans les centres de loisirs, le Contrat Educatif Local. Les autres partenaires sont les associations ayant trait à l'école (associations les amis des écoles), les associations locales pour certaines écoles, les syndicats : syndicat scolaire, les SIVOM qui peuvent gérer les intervenants extérieurs, l'accueil périscolaire... Les fortes implications des directeurs, aux dires de ces derniers, ne sont pas automatiquement liées aux écoles qui ont de bons résultats.

L'ensemble des établissements du secondaire travaille quant à eux en partenariat avec de nombreux acteurs extérieurs⁵⁴. Tout d'abord, les établissements sont en relation avec le Conseil Régional pour les lycées et le Conseil Général pour les collèges, ces deux institutions assurant leur fonctionnement en leur attribuant des subventions de fonctionnement. Les lycées travaillent aussi avec le Conseil Général et l'ensemble des établissements est en relation avec les mairies des communes sur lesquelles ils sont implantés. Les relations sont ponctuelles et portent sur différents champs, problèmes de promiscuité, mise en place de petits projets avec soutien de la mairie, des échanges de service sur des petits travaux, participation au contrat de ville, travail dans le cadre du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), relations avec le service culturel de la ville. Les établissements sont aussi en relations avec des associations locales, pour le collège 20 en zone 1, l'une d'elle apporte même un soutien financier avec ses actions, en complément du FSE. Les partenaires privilégiés des lycées ayant des voies professionnelles sont les entreprises et les commerçants, partenaires indispensables finançant également les taxes d'apprentissage. Aux dires des chefs d'établissements du secondaire, on ne dénote pas de différence en fonction des quatre zones retenues dans notre échantillon.

⁵⁴ Barrère (2006) montre que même si les chefs d'établissements eux-mêmes adhèrent volontiers à l'idée de relations immédiates entre les politiques menées au niveau local et les résultats des élèves, ce lien apparaît assez problématique.

II.6. Caractéristiques des équipes pédagogiques

II.6.1. Des réunions au sein des établissements de nature et de fréquence différentes

Nous avons interrogé les enseignants sur la fréquence des **réunions pédagogiques** avec les enseignants et le chef d'établissement. Les fréquences les plus répandues sont de « environ une fois par trimestre » pour 33% des enseignants et de « environ une fois par mois » pour 30% des enseignants. Seuls 18% des enseignants se réunissent une à deux fois par an. La zone 3 compte le plus de réunions à la fréquence d'une fois par semaine (23,5%). La zone 1 a une majeure partie des réunions à la fréquence d'une fois par trimestre, le zone 2 plutôt d'une fois par mois et la zone 4 s'étale dans ces deux occurrences.

Les pratiques des directeurs d'écoles élémentaires au niveau **des réunions** diffèrent quelque peu, mais sont relatives à la taille de l'établissement et son appartenance à un RPI. Il existe cinq principaux types de réunions :

- les conseils des maîtres, qui se déroulent de un par trimestre à une à deux heures par semaine,
- les conseils de classes, environ tous les deux mois, ils ne sont pas toujours mentionnés et parfois apparentés aux conseils de cycles,
- les conseils de cycles, de trois par an dans certains RPI, un par trimestre, un par mois, une à deux heures par semaine,
- les conseils d'écoles, plus rares, notamment car ils accueillent également les parents, se déroulent aussi en fonction des projets qui sont mis en place, sorties, voyages..., se pratiquent de trois fois par an à un par trimestre,
- et enfin les réunions officielles, qui se font beaucoup dans les petites écoles, dans les RPI également pour rompre l'isolement, mais qui existent aussi dans les plus grandes écoles où des petits groupes d'enseignants travaillent ensemble.

Un des directeurs d'école en RPI propose la mise en place de coordinateurs de réseau, détachés des écoles, car la gestion des réseaux par les directeurs eux-mêmes est fastidieuse.

Pour le secondaire, la gestion de l'établissement et la coordination du travail avec les équipes pédagogiques sont soumises à divers **types de réunions** à la fréquence aléatoire et variée selon les établissements. Les types de réunions que l'on trouve sont conventionnellement les mêmes. Il existe les conseils de classes qui se déroulent tous les trimestres pour la totalité des établissements, les conseils d'enseignement qui ont plus une vocation disciplinaire, les conseils pédagogiques, ils ne sont pas mis en place dans tous les établissements, notamment

en raison de la relative nouveauté de ce dispositif, les conseils d'administration, les assemblées générales, plus ou moins rares spécialement en fonction des effectifs d'enseignants qu'il est parfois difficile de rassembler en totalité. Ensuite on distingue des types de réunions appelées parfois différemment d'un établissement à l'autre et qui n'ont pas toujours lieu, c'est le cas des conseils de vie lycéenne, des commissions éducatives, et les réunions propres à chaque établissement selon leur fonctionnement interne comme les "sous-réunions"» par thème, les réunions de spécialités qui réunissent les enseignants d'une même spécialité d'enseignement et particulièrement dans les établissements à fort effectifs, et les réunions informelles pratiquées dans certains établissements où le management des chefs d'établissements est ressenti comme "participatif", ces dernières réunions ne sont pas fonction de la taille de l'établissement. Là encore, dans l'organisation effective des établissements, **on ne distingue pas de particularités selon les territoires mais bien des divergences selon la personnalité du chef d'établissement, sa conception de la manière dont il doit diriger l'établissement et la taille également de l'établissement.** Il est souligné par ailleurs par deux chefs d'établissements (lycées 35 et 36) la lassitude des enseignants par rapport aux réunions qui sont trop nombreuses à leur goût et la nécessité de faire attention à leur utilité et leur suivi « *il faut faire attention à ne pas faire trop de réunions, il faut qu'elles soient suivies de compte-rendu et d'effets* ».

II.6.2. Des enseignants plutôt motivés mais des implications hors temps scolaires plus variés

Nous avons également interrogé les directeurs d'écoles élémentaires sur la **motivation des équipes pédagogiques**. Les éléments recueillis concernent uniquement les écoles ayant plusieurs classes, les directeurs d'écoles à classe unique n'ayant pas de collègues. Au vu de l'appréciation des directeurs, on peut observer que la motivation des enseignants dans le primaire n'est pas une difficulté majeure. En effet **les directeurs sont plutôt satisfaits des éléments de leur équipe pédagogique quelle que soit la composition sociale des élèves et leurs résultats**, « *l'équipe est très impliquée, très motivée, il y a beaucoup de travail en équipe, on se concerte beaucoup, ça vient du maître supplémentaire qui permet ce travail en équipe et oblige les enseignants, par la création des groupes de niveau pour mener les élèves au mieux, à avoir un regard sur les élèves* » école J, zone 3, « *l'équipe est très motivée et donne beaucoup d'elle-même* » école O, zone 4. On peut noter cependant qu'il s'agit de gestion des relations humaines et qu'il y a parfois un ou deux individus qui ne sont pas intégrés dans l'équipe, plus par manque "d'atomes crochus" ou de volonté d'investissement

que par divergence d'opinions pédagogiques qui existent et qui ont été soulignées mais qui ne portent en général pas à conflit, « *l'implication de départ est bonne, les trois quarts sont motivés, malgré des différences d'approches pédagogiques, il n'y a pas de jugement de valeurs, sauf deux avec qui ça ne passe pas bien* » école G, zone 2. La motivation étant une caractéristique propre à chaque individu, elle est aussi variable que le nombre d'individus, « *ils sont motivés à différents degrés* » école H, zone 2, « *c'est variable selon les individus, certains sont moins impliqués, c'est moitié/moitié* » école I, zone 3. L'arrivée de nouveaux collègues est parfois source de tension, s'ils ne s'intègrent pas dans une équipe déjà constituée qui fonctionne parfaitement, « *il y a un groupe d'anciens très motivés et très impliqués et sur les trois collègues nouvellement nommés, un est très motivé et les deux autres sont moins impliqués* », école N, zone 4 « *la relation ne passe pas avec la nouvelle, elle ne s'implique pas* » école G, zone 2.

Nous avons également demandé le sentiment des directeurs sur l'investissement des enseignants hors temps de cours. Les réactions sont plus mitigées, dans certaines écoles les directeurs estiment que l'équipe est investie « *il y a une coopération avec les demandes extérieures* » école G, zone 2, « *il y a notamment un investissement dans l'association "les amis des écoles"* » école H, zone 2, « *tout le monde participe à des événements hors temps scolaires* » école N, zone 4, « *tous les travaux sont faits collectivement, les choix pédagogiques (...)* » école O, zone 4. Dans d'autres écoles les réactions sont plus relatives mais pas négatives « *hors temps institutionnel, l'implication est variée mais réelle* » école K, zone 3, « *il y a un manque de réflexions sur les finalités éducatives, pas de discussion sur le pourquoi des ZEP...* » école I, zone 3. Ces deux établissements ont une composition sociale défavorisée et des résultats faibles. **On peut penser que l'implication des enseignants hors temps scolaire pourrait avoir une incidence sur les résultats⁵⁵** mais dans les écoles N et O, zone 4 où différentes activités sont organisées par les enseignants en dehors du face-à-face pédagogique, les résultats sont aussi faibles.

En ce qui concerne **la motivation des enseignants** du secondaire, **là encore cet indicateur vu par les chefs d'établissements ne semble pas expressément lié au secteur**. On relève une **bonne motivation de l'équipe enseignante** dans l'établissement 20 de la zone 1 et

⁵⁵ Comme l'ont démontré Crahay et Lafontaine (1994)

l'établissement 31 de la zone 4 **et dans une moindre mesure dans les établissements 10 et 36 de la zone 1, 16 de la zone 3 et 24 de la zone 4.** L'établissement 20, plutôt défavorisé avec de bons résultats qui montre une bonne motivation des enseignants, a pour particularité dans notre échantillon d'être l'établissement à plus faible effectif, ce qui peut être un facteur d'harmonisation des relations et favoriser les échanges ainsi qu'une dynamique professionnelle plus aisée. **L'implication hors temps scolaire est également très forte,** « *c'est une équipe restreinte mais qui fonctionne fort bien, ils sont à l'écoute des élèves, ils ne rechignent pas à la tâche. Ils sont toujours volontaires pour toutes activités pédagogiques innovantes* ». **C'est le cas aussi pour l'établissement 31 du zone 4** « *ils (les enseignants) sont investis dans les clubs sur le temps de 12h-14h, ils font de l'aide aux devoirs en dehors des heures d'ouverture, ils restent aussi pour recevoir les parents, parfois même très tard, ils sont assez conviviaux* »

La motivation est également présente, comme nous l'avons souligné dans les établissements du Migennois et de Saint Valérien, **mais dans une plus faible proportion.** Différents facteurs sont relevés pour expliquer la relativité de la motivation : soit par l'existence d'une part de l'équipe qui est moins motivée, « *ce sont des gens soucieux de faire le mieux possible. Dans l'immense majorité ils ont le souci de bien faire, ils ne sont pas indifférents. Il y a 5% qui ne sont pas impliqués, qui ne font pas de remise en cause de leur savoir et de leur méthode* » (collège 24, zone 4), soit par la présence d'une lassitude, en particulier chez les plus anciens, vis-à-vis de l'enseignement ou du public d'élèves. « *Dans l'ensemble, l'appréciation est très positive, ce sont des gens qui sont très pédagogues, qui ont une conscience professionnelle. Mais certains sont démotivés. Les profs les plus anciens ont une petite lassitude. (...) les jeunes s'investissent car ils ont besoin d'argent (club ou cours de soutien), pour les anciens il y a plus de difficultés. Ils attendent la retraite, ils ne font pas d'heures supplémentaires, ils ne sont pas productifs les cinq dernières années* » (collège 10, zone 1), « *ils sont très motivés et ils sont stables. Certains ont une lassitude devant les difficultés grandissantes des jeunes. On n'arrive plus à les maîtriser. Ils ont des situations familiales difficiles, en conflit, ils sont dans le rejet de l'adulte, de l'école. L'enfant qui réussit est battu (par ses pairs), ils sont dans la non acceptation de la réussite (...) les enseignants sont là toute la journée, même quand il n'y a pas cours. Ils font de la régulation, ils sont dans l'investissement* » (collège 16, zone 3). **On observe aussi des équipes qui sont motivées mais dont l'investissement hors temps scolaires est plus variable.** « *Globalement c'est une bonne équipe, motivée, ce sont des gens volontaires, mais exigeants, mais c'est bien vis-à-vis de tout (...) ceux qui peuvent s'investir en dehors des cours le font mais pas les mères de*

famille, les élus locaux... » (lycée 36, zone 1). Les exemples cités ci-dessus relatent, malgré des variations individuelles, une motivation et un investissement assez conséquent. Il reste trois chefs d'établissements de notre échantillon (les lycées 34, 35, 37, zones 2, 1, 4) qui sont moins convaincus de la motivation en cours et de l'investissement hors temps de cours des enseignants. Il faut noter que ces établissements sont tous les trois des lycées et dans des zones totalement différentes. Dans tous les cas, il est remarqué que c'est une très faible part de l'équipe qui est motivée, « il y a des moteurs, mais peu, il y a ceux qui font juste leur travail et ceux qui sont la caricature type. Il existe une difficulté d'adhésion à la culture de projet, par exemple en seconde, beaucoup de constat d'échec et pas de solution pour y remédier, les solutions n'entraînent pas l'adhésion (...) par rapport aux autres académies il y a une sorte d'archaïsme et de volonté de ne pas faire, de pourquoi essayer de faire mieux ? » lycée 35, zone 1, « C'est très variable, ce sont toujours les mêmes, il n'y en a pas assez, environ une vingtaine. C'est un phénomène de société, on travaille pour gagner sa vie, le public est difficile. C'est très divers, les enseignants sont inquiets de l'évolution de leur travail. (...) Il y a un manque de réflexions pédagogiques. Manifestement il y a de l'échec, est-ce dû à la pédagogie qui est en place? Est-ce lié aux élèves? Peut-être, mais il n'y a pas de réflexions. Les profs ne donnent pas la motivation aux élèves. Il y a un échec pédagogique. Il y a très peu de travail en équipe. Peut-être à cause de la séparation des bâtiments, les profs ne se connaissent pas (...) C'est aussi lié à la formation universitaire des profs, ils n'ont pas l'habitude de travailler en équipe, ils ont une position de concurrence à cause du concours. Il y a une typologie des enseignants, ils n'aiment pas qu'on regarde leur pédagogie » lycée 34, zone 2, « c'est très difficile de juger, ils sont globalement consciencieux et compétents, mais ils ne sont pas très efficaces, ils ne s'interrogent pas assez sur l'efficacité (...) hors temps de cours, ils ne sont pas investis, c'est lié à l'immobilité, certains sont là depuis 1975, ils ne peuvent plus s'investir » lycée 37, zone 4.

II.6.3. Une stabilité des équipes pédagogiques qui s'installe

En ce qui concerne la **constitution des équipes**, à savoir **leur stabilité, la rotation** et la présence de nouveaux Professeurs des Ecoles, on peut noter, dans les entretiens menés auprès des chefs d'établissements, dans un premier temps, que les écoles à classe unique qui ont été observées sont stables ou en cours de stabilisation, la remarque a été faite plusieurs fois qu'avant il y avait beaucoup de rotation de jeunes enseignants qui cherchaient notamment à repartir dans leur région d'origine et qui se plaignaient de l'isolement. On observe aujourd'hui que certaines de ces écoles ont trouvé des enseignants qui se plaisent dans cette situation. A

l'école E, zone 1, l'enseignante est en poste depuis quatre ans, à l'école F, zone 1, depuis neuf ans, à l'école A, zone 1 depuis dix ans. Elles pointent toutes les trois le fait qu'avant il existait une forte rotation. « *Avant ma direction, il y a eu beaucoup de changements (l'ancienne est restée deux ans et avant, un an), il y a des problèmes avec les familles, des problèmes sociaux* » école F, zone 1, « *Il y a eu beaucoup de changements, mais là c'est stable depuis trois ans* » école E, zone 1, « *Avant il y a eu beaucoup de changements, surtout des jeunes qui se sentent perdus, isolés, personnellement je me sens bien ici et je souhaite y rester* » école A, zone 1. Sur les écoles B, zone 1, et M, zone 4, les enseignantes récemment diplômées, sont là depuis deux ans et font remarquer toutes les deux que ce sont des écoles qui connaissent tous les ans la nomination d'un débutant qui ne reste pas « *Il y a beaucoup de rotation, tous les ans, ce sont toujours des débutants qui viennent de loin (Dijon) et qui cherchent à partir* » école M, zone 4, « *Il y a assez de rotation, souvent des débutants qui ne restent pas* » école B, zone 1. Dans les autres écoles qui ne sont pas en classe unique, le sentiment tend plutôt à considérer que les équipes sont stables, ou qu'une rotation existe mais qu'elle est faible. Seuls les directeurs des écoles G, zone 2 et N, zone 4 ne vont pas dans ce sens, mais pour deux raisons différentes. L'école N a connu cette année deux arrivées dont une pour une création de classe, pour l'école G, elle a connu deux ans de suite une rotation avec trois nouvelles arrivées, et connaîtra une nouvelle arrivée également en 2007. Une partie de ces changements sont dus à la procédure de recrutement, l'école par sa situation géographique et son contexte attire des enseignants en fin de carrière.

La stabilité des équipes semble engendrer de meilleurs résultats quand la composition sociale est défavorisée (écoles A, E, F, zone 1) puisque dans les écoles M et N, zone 4 où la rotation est plus importante, les résultats sont plus faibles que ceux attendus ou espérés compte tenu du milieu social plutôt favorisé de leurs élèves. Cependant, ce fait est contredit par l'école B, zone 1 qui présente de bons résultats malgré une composition sociale défavorisée et une rotation des équipes pédagogiques forte.

Les chefs d'établissements du secondaire relèvent assez peu de rotation, ils parlent de rotation "normale", "habituelle", ils qualifient même souvent leurs équipes comme étant "stables", mais selon plusieurs des chefs d'établissements la situation est en évolution et va tendre à produire plus de changements, « *la rotation n'est pas énorme, mais c'est en train de changer à cause du vieillissement* » lycée 35, zone 1, « *il n'y a pratiquement pas de rotation, le turn-over est très faible, mais ça va changer avec les départs en retraite* » lycée 36, zone 1. Il semble que la stabilité soit répandue chez les enseignants du secondaire, elle est même

parfois reprochée par certains chefs d'établissements comme étant trop développée. « *Il y a peu de rotation, même dans tous les établissements, les gens habitent sur place, il y a quelques jeunes qui cherchent à s'en aller. Il n'y a pas de carottes au bout de la mutation, uniquement vers la ZEP. Il devrait y avoir une carotte pour faire changer d'établissement* » collège 10, zone 1, « *30 à 40% des enseignants sont très stables, c'est trop fort, ils ne s'investissent plus* » lycée 37, zone 4. A l'inverse, certains sont favorables à la stabilité des équipes pédagogiques pour rendre l'intégration et l'investissement dans l'établissement possible : « *il y a une demande de stabilité, il arrive qu'il y ait des profs sur trois établissements sur 40km de distance, ce n'est pas possible, il y a un problème de présence et d'investissement dans le collège* » collège 16, zone 3. Deux difficultés se font jour ici, à savoir une forte implantation, une sédentarisation d'une frange des enseignants, souvent les plus anciens, qui sont originaires de la région ou qui se sont sédentarisés dans le secteur où ils travaillent. Cette situation peut porter à deux interprétations, les personnes stables s'investissent dans leur établissement parce qu'elles le connaissent, qu'elles y sont intégrées, ou bien ces mêmes personnes stables tombent dans un épuisement et au contraire se détachent de la vie de l'établissement. Il semble se dessiner un profil d'une partie des enseignants qui sont et les plus anciens et les plus stables, qui sont désormais désintéressés, sinon de leur travail ou des élèves, au moins de la vie de l'établissement et du travail en équipe. Aux dires des responsables, les remplacements par les retraites renouvelleront dans les années à venir cette partie de la population enseignante. La deuxième difficulté qui est apparue est celle des enseignants employés sur plusieurs postes dans différents collèges, cette complication est soulevée dans le collège 16, établissement au public en difficultés qui nécessiterait un suivi particulier et certainement un investissement ou tout au moins une présence plus forte des enseignants. Un autre cas particulier est soulevé au collège 20 dans la zone 1 où on compte 60% d'enseignants « anciens » et 40% de Titulaires de Zones de Remplacement (TZR). Cette forte proportion de TZR, nommés en situation précaire, ne joue pas a priori sur les résultats du collège recensés comme globalement bons, mais elle est due à la situation d'isolement manifestement « *ce sont des bouche-trou, ils ont envie de se rapprocher de chez eux, mais ils apportent quand même du sang neuf* ». On peut alors se demander si ces enseignants, en situation d'être appelés à se déplacer sont à même de s'investir, plus ou moins que les enseignants implantés ou à l'inverse s'ils sont, par les changements qu'impliquent leur statut, plus dynamique et motivés.

II.6.4. Des directeurs aux rôles multiples

Nous avons par ailleurs questionné les directeurs d'écoles élémentaires sur **les rôles qu'ils pensent avoir et la façon dont ils mènent leur établissement**. Dans la grande majorité ils se prononcent pour un partage des responsabilités avec les collègues, la prise de décision en commun, deux écoles marquent cependant une différence, pour l'une, (école G, zone 2) dans une prise de décision qui est commune mais le partage des responsabilités est trop lourd et les enseignants ne veulent pas les porter, pour l'autre (école I, zone 3) il s'agit plus d'une impossibilité « *dans l'idéal, je serai pour un partage des responsabilités, mais ce n'est pas possible dans la réalité, donc je suis obligé d'être ferme : il n'y a pas de partage des idées, je fais le tampon entre les enseignants et les parents* ». **Le partage des responsabilités entre les directeurs et les enseignants ne semble pas influencer sur les résultats**. En effet, pour les deux écoles citées où il n'y a pas de partage des responsabilités, les résultats et le public d'élèves sont différents.

Dans certaines écoles le **rôle envers les parents** est souligné, il est vécu de différentes façons, « *il y a un rôle de fermeté vis-à-vis des parents, pour le respect des enseignants et des enseignements* » école O, zone 4 « *il y a un rôle de médiation avec les familles, à la demande* » école K, zone 3. Ces différences augurent souvent de l'existence ou non d'un climat de tension entre les parents et l'école. On peut noter que les relations avec les parents semblent plus tendues dans les écoles de la zone 4.

Que les relations soient fermes entre l'école et les parents (écoles N et O, zone 4) ou plus modulées (école K, zone 3), cela n'a pas d'influence sur les résultats quelles que soient les origines sociales des élèves.

Un autre rôle évoqué par certains directeurs d'écoles est **l'accompagnement et l'aide pédagogique** des nouveaux Professeurs des Ecoles ou des PE2 qui peuvent effectuer leur stage pendant les journées de décharge de direction, il est par ailleurs observé que l'IUFM délaisse quelque peu ses stagiaires. Enfin on relève que les directeurs connaissent leur statut qui n'a pas de caractère hiérarchique sur leurs autres collègues, ils sont conscients de cette modalité et par conséquent ne jugent pas les enseignants sur leur travail dans leur classe et les considèrent en tant que collègues et non en tant que supérieur.

Le rôle du chef d'établissement du secondaire dans la coordination de l'équipe, dans l'envie des enseignants de s'impliquer, dans les directives à suivre pour l'avenir de l'établissement est primordial. **On observe dans un premier temps que leur statut n'est pas le même que les directeurs d'écoles primaires, ce sont des supérieurs hiérarchiques** par rapport aux professeurs, en cela le poids qui leur incombe est plus important. **De plus les possibilités de diriger par le partage des responsabilités sont quasiment nulles.** Les principaux et les proviseurs parlent plus de management participatif ou de concertation avec les enseignants, ainsi que de délégations mais surtout vers des personnels administratifs ou de vie scolaire. Aucun d'entre eux n'exprime l'application d'une gestion directive, mais il ressort plutôt une dualité dans leur rôle, à savoir le dialogue, la concertation et les décisions de directives à prendre pour la suite et leurs applications. « *Je pratique un management participatif, cela suppose des rencontres, le partage des responsabilités n'est pas toujours possible. Il faut coller à la réalité du terrain, sinon les actions ne sont pas mises en place* » lycée 35, zone 1, « *Mon rôle est d'être un pilote, ce n'est plus d'être un administrateur (...) je suis un élément fédérateur et un élément directeur* » collège 20, zone 1, « *Je suis très à l'écoute, pour l'échange et la discussion, mais une fois la décision prise, il faut une application* » lycée 36, zone 1. On remarque que les deux femmes qui sont principales dans deux collèges (collèges 16, zone 3 et 31, zone 4) en milieu plutôt défavorisé sont légèrement plus directives et autoritaires, peut-être en raison de leur statut de femme. « *J'essaie de partager les responsabilités, ça dépend des collaborateurs, je suis ex-proviseur adjoint et ex-enseignante, donc je suis plus directive* » collègue 16, « *Je pratique les deux : la direction ferme et le partage des responsabilités, je suis obligée car je suis seule, je suis autoritaire, je montre les directions mais je suis obligée aussi de déléguer, de donner des responsabilités sur des points particuliers* » collègue 31. **Les différences qui surviennent dans le management des établissements sont liées presque exclusivement à la personnalité des dirigeants, leur charisme, leur facilité ou non de communication.** Cela entraîne soit une adhésion de la part des enseignants et des autres personnels, soit un rejet qui se traduit dans la motivation et le travail. On observe également que certains chefs d'établissements sont plus attachés au côté pédagogique, d'autres au côté de l'évolution de l'institution, de prévisions. Ces tendances sont corrélées notamment aux effectifs de l'établissement, une petite taille d'établissement privilégie en général les aspects pédagogiques, les établissements de grande taille sont plus portés sur la gestion et le devenir de l'établissement. On trouve peut-être une des explications de la meilleure réussite des plus petits établissements.

II.6.5. Des chefs d'établissements disponibles et investis ?

Au niveau de la **disponibilité du chef d'établissement**, du point de vue des enseignants, elle est marquée territorialement, les zones 1 et 3 trouvent la direction très disponible, dans la zone 4, elle est plutôt assez disponible et pour la zone 2, elle est considérée comme peu disponible. Les différences sont surtout marquées par le niveau d'enseignement, les directeurs d'écoles primaires sont largement considérés comme très disponibles (77%), c'est beaucoup moins le cas dans le secondaire (35%), mais on compte quand même 49% de disponibilité assez bonne. **L'investissement du chef d'établissement** relevé dans les questionnaires destinés aux enseignants est également ressenti plutôt positivement. Dans la zone 1, il est très bon pour 80% des enseignants, dans la zone 2 il est plutôt assez bon, dans la zone 3, une majorité considère les chefs d'établissements très investis mais moitié moins que dans la zone 1 (46.7%) et enfin dans la zone 4 les chefs d'établissements sont considérés comme assez investi. Les zones où on comptabilise également une petite proportion pour un faible investissement sont les zones 2 et 3. Pour la zone 2, en ce qui concerne la disponibilité et l'investissement, l'origine des résultats se trouvent en partie au lycée 34 où les quelques enseignants répondants sont assez insatisfaits.

Au niveau de **l'investissement personnel des directeurs en primaire**, de leur point de vue, ils sont unanimes à ce sujet et estiment tous être très investis. Il peut s'agir d'un investissement auprès des enseignants comme interlocuteur privilégié, auprès des familles avec un rôle relationnel, et surtout un rôle de coordinateur des différents partenaires extérieurs. Plusieurs directeurs (notamment des écoles F, H, I, K) sont impliqués dans la vie locale, par le travail avec les associations « les amis des écoles », le partenariat avec les acteurs des Contrats Educatifs Locaux (CEL), l'action dans des centres de loisirs, le statut de conseiller municipal... Il ressort de leurs discours qu'ils se sentent encore investis par leur rôle. Ils considèrent qu'ils sont disponibles pour les parents et les enseignants mais que la journée de décharge ne suffit souvent pas à gérer le fonctionnement des établissements. Ils prennent souvent du temps sur leur temps personnel pour recevoir les parents ou pour avoir des discussions avec les enseignants. On pourrait penser que l'investissement personnel des directeurs auprès des différents acteurs dans l'établissement scolaire mais aussi en dehors a une influence sur les résultats scolaires et ce, quel que soit le milieu social des élèves. Ce constat se vérifie pour les écoles F et H, mais deux écoles où l'investissement dans la vie locale semble important contredisent ce point (écoles I et K).

Tous les chefs d'établissements du secondaire se disent **investis dans leur fonction**, avec de larges horaires, l'un d'eux (lycée 36, zone 1) souligne l'importance de la vie scolaire, du temps accordé aux élèves, la présence en internat afin que « *les élèves sachent qu'il y a quelqu'un qui dirige* ». Ils se disent aussi disponibles, « *leur porte est toujours ouverte* », ils appuient leur disponibilité auprès des parents notamment et l'importance des relations humaines qui sont nécessaires au bon fonctionnement des établissements.

II.6.6. Des relations avec la hiérarchie institutionnelle plutôt rares d'après les enseignants et les directeurs des écoles

En ce qui concerne **la relation des enseignants à leur hiérarchie** institutionnelle, 30% des répondants ont été inspectés avec une proportion plus forte dans la zone 2. 1,9% des enseignants répondants ont reçu l'IEN ou le conseiller pédagogique (CP) pour une visite aux parents d'élèves (sans distinction de zones). 9,4% des enseignants ont reçu l'IEN ou le CP pour les conseiller, notamment dans les zones 2 et 4 et pas du tout dans la zone 3. 12,6% ont eu une visite de courtoisie 18% dans la zone 2 et 35% dans la zone 3 (biaisée par la rencontre avec l'IEN dans l'école K de la zone 3 pour une mise au point spécifique). 9,4% des enseignants ont reçu une visite pour l'animation d'un stage et enfin 47% des enseignants répondants n'ont vu ni l'IEN ni le CP durant l'année 2005-2006, proportion qui est plus forte dans les zones 1 et 4.

Nous avons également abordé lors de nos entretiens avec les directeurs d'écoles **les rapports avec la hiérarchie**, à savoir en particulier l'Inspection académique et en l'occurrence pour les directeurs des écoles, l'Inspecteur académique de circonscription. Dans les écoles en question les rapports ne présentent pas de difficultés relationnelles, ils sont « *corrects* », « *cordiaux*, « *bons et francs* ». Les contacts se font plus fréquemment avec les secrétariats plutôt que les Inspecteurs, voire avec les conseillers pédagogiques. Ils sont surtout de nature administrative, pour des remplacements ou dans le cas de difficultés avec une famille. La fréquence des rapports n'est pas très forte et tend plutôt à émaner des écoles vers l'Inspection académique que l'inverse.

Leurs relations avec la hiérarchie pour les établissements du secondaire sont globalement bonnes et n'engendrent pas de souci. Plusieurs chefs d'établissements (lycée 34, zone 2, lycée 36 zone 1) indiquent leur possibilité d'être en désaccord avec leur hiérarchie et de l'exprimer,

tout en restant courtois. Ils ont une culture de l'administration plus approfondie qu'au niveau du primaire, ils ont des contacts, avec une hiérarchie supérieure, l'Inspecteur d'académie, le Recteur. Ils sont également plus impliqués car ils ont un rôle dans l'évaluation des enseignants qui se fait avec leur participation et celle de la hiérarchie. Aucune zone en particulier ne déplore de contentieux avec la hiérarchie ou de discrimination. L'objet des contacts est très varié, il s'étend des questions techniques, de fonctionnement de l'académie (pour les chefs d'établissements originaires d'autres académies), aux questions budgétaires, d'ordre social, et pour les contacts descendants, il s'agit des réunions d'information, de la mise en place de nouveaux dispositifs.

II.7. Relations internes à l'établissement⁵⁶

D'après les enseignants, les **contacts entre collègues** ne montrent aucune particularité et la communication est quotidienne⁵⁷. Par contre pour ce qui est des contacts avec des collègues d'autres établissements, les enseignants de la zone 2 ont beaucoup plus cette pratique que les autres, notamment que la zone 3. Les relations entre les enseignants sont majoritairement bonnes, 55% d'enseignants les qualifient d'assez bonnes et 41% de très bonnes. La zone 3 se caractérise par une plus forte proportion de « très bonnes » relations et 30% d'assez bonnes. En ce qui concerne les **relations entre les enseignants et la direction**, les caractéristiques sont plus significatives selon les zones. En grande partie elles sont qualifiées d'assez bonnes (49%) et pour 40% de très bonnes. C'est dans les zones 1 et 3 que l'on comptabilise le plus de relations « très bonnes ». Par contre, on compte 20% et 24% dans les zones 3 et 4 de relations plutôt difficiles, ces deux zones sont donc très hétérogènes quant aux relations avec les chefs d'établissements.

Au niveau de **l'isolement des enseignants**, leurs sentiments sont mitigés, 60% ne se sentent pas du tout isolés, 36% un peu et 4% beaucoup. Le plus fort sentiment d'isolement se trouve paradoxalement dans la zone 2. Ce sont les enseignants de la zone 3 qui expriment le moins ce sentiment d'isolement.

Les **relations enseignants – élèves** sont dans l'ensemble positives, 77% des enseignants les jugent assez bonnes et 15% très bonnes. Aucun enseignant ne qualifie les relations de « difficiles », item le plus négatif proposé. Sur les zones 1, 2, 4 les enseignants prédominent

⁵⁶ MacNeil (2005) formule l'hypothèse selon laquelle les écoles qui possèdent un bon climat et une culture forte et reconnue ont des enseignants plus motivés et des résultats meilleurs. Ce résultat avait déjà été démontré par Dubet, Cousin et Guillemet en 1989

⁵⁷ Ce qui intervient positivement sur la réussite scolaire (Grisay 1997)

dans la réponse « assez bonnes » et dans la zone 3 on compte autant de réponses sur des relations assez bonnes et très bonnes (44% pour chaque item). Les **relations entre les élèves et les chefs d'établissements** sont du même ordre avec une prédominance pour les relations « assez bonnes » et même très bonnes dans les zones 2 et 3 (34% en moyenne pour les deux zones). Les difficultés scolaires qui peuvent exister ne sont donc pas corrélées avec les relations vers les élèves avec qui les enseignants ne relèvent pas de problèmes de communication même si par ailleurs les parents ont quand même relevé dans leur questionnaire que les enseignants manquent d'écoute vis-à-vis des élèves.

Les relations humaines ont également été considérées par les directeurs des écoles élémentaires. Dans un premier temps pour les **relations entre les enseignants**, on observe huit écoles où les directeurs jugent que les individus s'entendent bien, « *relations très bonnes, équipe qui fonctionne ensemble depuis des années* », « *relations amicales et professionnelles* », dans deux écoles (écoles G, zone 2 et I zone 3). On relève qu'il y a de un quart à la moitié des individus qui ne s'entendent pas mais avec qui les relations restent courtoises, « *tout va bien en apparence, parce que ce sont des gens civilisés, mais il y a une certaine hypocrisie* » (école I), « *il y a les trois quarts avec qui ça se passe bien et un quart avec qui ça se passe très mal, on le ressent au niveau humain* » (école G). Il y a trois écoles soit en RPI, soit qui n'ont pas tous les cycles et qui doivent travailler avec des collègues d'autres écoles, qui déclarent avoir quelques difficultés avec certaines des écoles. (Une école en RPI de la zone 4 pose problème aux deux autres écoles du même RPI, et une école en zone 1 qui doit travailler avec une autre école de la même zone trouve les enseignants peu disposés à travailler ensemble, avec une "compétition" entre les deux écoles qui n'a pas lieu d'être (cette dernière école a par ailleurs refusé de se prêter à l'enquête). Les difficultés relèvent souvent d'un problème de disponibilité pour travailler en dehors des temps scolaires, en effet les enseignants ne travaillant pas dans les mêmes écoles, ils sont amenés, s'ils souhaitent travailler en équipe, à se déplacer et à se rencontrer sur des temps supplémentaires, « *certains enseignants n'ont pas la même conception des choses, ils trouvent que les réunions sont trop tard...* » école E, zone 1.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressés aux **relations entre les enseignants et les directeurs**. On retrouve à peu près les mêmes appréciations, en général quand les relations sont plutôt bonnes entre les enseignants, elles le sont aussi avec le directeur d'école et lorsqu'elles sont plus mitigées dans l'équipe, c'est la même chose avec le directeur. Ensuite pour ce qui est des **relations entre les enseignants et les élèves**, hormis le fait que chaque

enseignant est différent et qu'un avis global est difficile à porter, on observe qu'elles sont bonnes, plusieurs écoles parlent de relations confiantes. Enfin pour les **relations entre les élèves et les directeurs**, là encore elles sont très bonnes voire confiantes, on distingue cependant une relation d'autorité due au statut qui est voulue et respectée.

En primaire, quelle que soit la zone considérée, les relations entre les enseignants ne sont pas toujours bonnes, de la même façon entre les enseignants et le directeur. En revanche, les relations entre les élèves avec les enseignants d'une part, et avec les directeurs d'autre part, sont estimées bonnes voire confiantes par les directeurs.

De la même façon pour les établissements du secondaire, nous nous sommes attachés à la vie de l'établissement dans l'aspect des relations humaines. Les relations humaines sont le vecteur soit d'un climat sain, de travail et profite à la motivation et l'implication, soit le vecteur de tensions et de fuite de l'établissement. Tout d'abord en ce qui concerne les **relations entre les enseignants**, on observe que dans l'ensemble des collèges et particulièrement dans les deux plus petits établissements de notre échantillon, (collèges 10 et 20 zone 1), les relations sont bonnes, conviviales, familiales et cette situation est attribuée au petit nombre d'enseignants. Lorsque le nombre d'enseignants augmentent quelques inimitiés apparaissent mais, semble-t-il, sans provoquer de tensions. **Il n'apparaît pas de lien direct des relations entre les enseignants sur les résultats des élèves.** Les relations sont également jugées bonnes dans le lycée 36 zone 1, où le Proviseur exprime mener un effort de traitement équitable entre tous les professeurs afin de ne pas provoquer de tensions et « *de travailler dans une réelle transparence* ». Pour les lycées 34, 35, 37, les relations entre les enseignants sont moins conviviales, voire même tendues, deux chefs d'établissements (lycées 34 et 35) manifestent l'absence de travail en équipe et d'esprit d'équipe. « *Les enseignants sont centrés de manière disciplinaire. Quand il y a interdisciplinarité, c'est compliqué, les bâtiments sont spécifiques, il y a un isolement selon les spécificités. Les relations internes aux disciplines sont bonnes. C'est très difficile. Il y a 75% de femmes, dont des mères de famille, elles ont une vie familiale après le lycée, elles sont moins impliquées, ont des relations très épisodiques. Mais dans la partie technique c'est plutôt masculin. La situation paraît grave. Il y a "un terrorisme intellectuel" des gens qui pensent avoir la vérité, la salle des profs est une cocotte minute, il n'y a pas d'échange. Les échanges pédagogiques sont quasi inexistantes. Il n'y a pas d'esprit de corps, sauf si la hiérarchie attaque les profs, ils se serrent les coudes. Mais les gens ne s'apprécient pas vraiment. Au mieux il y a de la jalousie, au pire de la haine* » lycée

34, zone 2, « *Les relations sont normales, en façade il y a un sentiment d'équipe, en fait c'est un assemblage, il n'y a pas de culture de travail en équipe, car il n'y a pas de projet* » lycée 35, zone 1, « *Il y a très peu de communication, les enseignants ne fréquentent que des enseignants, mais en fait ils ne se supportent pas* », lycée 37, zone 4. Les difficultés de relations ne sont pas en corrélation avec les zones.

Pour les relations entre les enseignants et les chefs d'établissements, du point de vue de ces derniers, elles sont plutôt qualifiées de bonnes, confiantes, deux chefs d'établissements (collège 16 zone 3 et lycée 37 zone 4) soulignent qu'il faut mettre de côté l'aspect affectif et certains (lycées 35 et 36, zone 1) parlent également de mise en avant des compétences de chacune des parties en appuyant le fait qu'ils n'exercent pas le même métier. « *Le climat est serein, de confiance et d'échange: échange d'idées* » Un établissement seulement pointe du doigt des difficultés relationnelles entre le Proviseur et les enseignants, il s'agit du lycée 34, zone 2 « *Les relations sont de plus en plus mauvaises, certains ne disent pas bonjour, certains ne viennent pas se présenter. Ne concerne pas l'ensemble. Certains mettent le projet pédagogique de côté* ». On observe d'ailleurs dans ce lycée une diminution des effectifs et une dégradation du climat interne, ces faits sont mis en avant par les deux proviseurs adjoints.

Les relations entre les élèves et les enseignants sont appréciées de manière différente selon les établissements⁵⁸. Tout d'abord il existe une variabilité interne aux établissements liée aux caractéristiques personnelles des professeurs. Deux chefs d'établissements (lycées 36 et 37) font part d'une relativité à prendre vis-à-vis des comportements qu'on a tendance à juger dans l'Yonne comme dramatiques, mais qui ne sont finalement pas si évidemment graves au regard de leurs expériences passées en zones plus difficiles, « *C'est très vivable, pas de délinquance. J'arrive d'un établissement en ZEP, en zone de violence, donc ici je ne trouve pas que se soit difficile, il faut une dédramatisation, les professeurs n'ont pas peur de venir en classe* ». Quelques chefs d'établissements (lycées 35 et 37) jugent ces relations plutôt du point de vue des élèves et remarquent que ce n'est pas tant les élèves qui provoquent des mauvaises relations par des comportements irrespectueux que les professeurs qui ne font pas l'effort de s'impliquer vers eux, « *il n'y a pas de difficultés, mais les élèves n'ont pas de grande confiance envers les adultes* », « *les enseignants ont beaucoup de chances, les élèves sont*

⁵⁸ Grisay (1997) a montré l'influence de la relation entre les enseignants et les élèves sur la réussite scolaire

gentils, les jeunes sont intéressants et patients, la réciproque n'est pas toujours vraie. Le lycée n'a pas les CSP les plus défavorables ». Le collège 16, zone 3 est le plus marqué dans les relations, la Principale les jugent très difficiles. La majorité relève malgré tout que les relations sont bonnes, que les incivilités sont plus souvent le fait d'un petit groupe d'élèves et pas de l'ensemble. **La territorialisation des comportements et des relations entre élèves et enseignants n'est pas réelle.** L'établissement en Puisaye, en milieu rural n'est pas épargné par les comportements déviants, le Principal note, en dehors du fait que les élèves sont gentils et qu'il n'y a pas encore d'incivilités, une dégradation, un manque d'éducation de plus en plus évident et une évolution négative de ce type de comportements.

Les dernières relations sur lesquelles nous avons interrogé les chefs d'établissements du secondaire sont **celles entre les élèves et eux-mêmes**. Ils déclarent dans l'ensemble de bonnes relations et se disent à l'écoute des élèves. Ils notent cependant la relation d'autorité et de respect qu'ils estiment leur être due. Il ne s'agit pas d'avoir des relations amicales mais de confiance et de respect mutuel, les relations sont souvent plus difficiles avec les éléments perturbateurs, mais ils pensent être dans leur rôle aussi en cela.

On ne distingue pas, dans ces appréciations, des caractéristiques dues à une zone ou à un type d'établissement.

II.8. Environnement et vie scolaire des élèves

II.8.1. Un contexte de travail et de vie scolaire favorable

L'environnement examiné ici est les **conditions de travail des élèves**, la présence des enseignants au sein de l'établissement, la violence interne ou externe qui peut exister. En primaire, les conditions de travail sont plutôt considérées de correctes à satisfaisantes, les bâtiments sont bien entretenus, dans deux classes uniques (écoles F zone 1 et M zone 4) la taille physique des classes est notée comme un peu petite et les possibilités d'aménagement restreintes, au-delà de ce critère les conditions sont honnêtes. On ne relève pas d'absentéisme marqué des enseignants, l'école K zone 3 observe qui plus est qu'il y a des enseignants présents dans l'établissement de 7h30 à 18h30, ce qui n'est pas le cas partout. En ce qui concerne la violence dans les établissements, elle existe mais en proportion habituelle de ce qu'on peut trouver dans des écoles, *« pas de problèmes de violence mais des bagarres dans la cour », « il n'y a pas trop de violence, des bagarres parfois mais ça reste agréable »*. Cependant quelques phénomènes de violence sont présents dans les établissements N et O,

zone 4 ainsi que dans les écoles I et J zone 3, « *un peu de violence, trois ou quatre élèves sur 112 mais quand ça éclate, c'est fort, ça peut prendre de grandes proportions, les évènements sont très graves* » école I, « *violence interne, mais qui est tuée dans l'œuf, on a une surveillance qui est très efficace* » école O, « *la violence interne est le fait de quelques enfants, une dizaine, les facteurs de violence sont pris en compte par les enseignants* » école N. Pour la violence externe seule l'école K zone 3 fait part d'une montée de faits violents de type feu de poubelle en dehors de l'enceinte de l'école et qui sont par fois réglé par l'intermédiaire de discussion auprès des élèves concernés avec le soutien des enseignants.

Les conditions de travail des élèves, la présence des enseignants au sein de l'établissement sont considérées comme correctes quelles que soient les zones considérées. En revanche, les phénomènes de violence dans les établissements sont observés dans les écoles où les résultats sont les moins bons, quelle que soit l'origine sociale des élèves.

Pour ce qui est de l'environnement et des conditions de travail dans le secondaire, **une nouvelle fois nous ne relevons pas de conditions variant selon les secteurs du département. Il n'existe pas de zones sur le territoire qui seraient effectivement défavorisées quant à leur équipement et leurs locaux, les rénovations se font au fur et à mesure dans les différents secteurs.** Les deux collèges (20 zone 1 et 24 zone 4) dont l'enveloppe budgétaire est gelée connaissent de très bonnes conditions de travail tant pour les élèves que les personnels adultes, les bâtiments ayant été refaits il y a quelques années. Certains sont en cours de réfection, dans le collège 10 zone 1 par exemple où les locaux sont dégradés et où le principal a mis en place actuellement une série de travaux pour y remédier et d'autres connaissent actuellement des conditions correctes, sans nécessiter d'investissement. Six chefs d'établissements (établissements 20, 24, 32, 35, 36, 37) trouvent les conditions de vie et de travail bonnes dans l'ensemble. Ils montrent cependant différentes lacunes, concernant les conditions de travail mais qui ne sont pas toujours liées à la structure en tant que telle. Par exemple l'établissement 20 zone 1 qui a de bonnes conditions matérielles, a par ailleurs de très petits effectifs, le principal observe que les effectifs sont trop faibles et ne procurent pas aux élèves assez de stimulations. Pour lui, la taille idéale d'un établissement est

de 350 à 400 élèves, pas au-delà des 500 pour de bonnes conditions⁵⁹. Sur le même plan, le lycée 37 zone 4, qui pour sa part connaît le plus gros effectif en terme d'élèves, relève que : *« du point de vue technique, il y a de bonnes conditions, mais au niveau de l'environnement et au niveau culturel, ce n'est pas suffisant »*. Cette remarque intervient donc dans deux contextes totalement différents mais dans les deux cas fait défaut. S'ajoutent à ces constats des problématiques spécifiques à des établissements en particulier. Au collège 32 zone 4, la Principale soulève le manque de place, d'espace pour des lieux de travail, *« les élèves n'ont qu'une toute petite salle de permanence et le CDI qui n'est pas un lieu pour les accueillir, il n'y a pas de foyer, il faudrait un lieu de travail. »*. De même dans le lycée 34 zone 2, du point de vue de l'agencement des bâtiments, on relève un manque de mixité *« les élèves ne se mélangent pas trop, notamment entre les séries et les bâtiments, il n'y a pas encore de mixité sociale par rapport aux choix de filières, les centres d'intérêts sont différents »*. Les choix qu'opèrent donc les directions quant à l'organisation des bâtiments, le dégagement de lieux pour les élèves peuvent être des éléments qui suscitent une amélioration du cadre de la vie scolaire et du climat entre élèves ainsi que la facilitation du travail des élèves pour favoriser leur réussite⁶⁰. La violence fait également partie des critères que l'on peut observer pour appréhender le contexte de la vie scolaire des élèves. Contrairement à ce qui aurait pu être attendu avec l'augmentation des comportements déviants ou d'incivilités, les chefs d'établissements ne trouvent pas qu'il y ait une violence interne développée. Quatre chefs d'établissements (24, 35, 36, 37), parlent de violence ponctuelle, de situations moyennes comme dans d'autres établissements sans que cela ait un caractère spécifique. Une personne (collège 16 zone 3) signale quand même des plaintes déposées lorsque que surviennent des cas de violence. Le secteur Migennois semble légèrement plus touché sans que cela soit très marqué. La violence varie aussi selon les individus qui sont scolarisés et qui, selon les personnalités, peuvent tendre à développer des comportements violents. Le collège 31 zone 4 observe que cette année le climat est beaucoup plus serein que l'année précédente par ce qu'un grand nombre d'éléments violents qui étaient en 3^{ème} sont partis, mais l'établissement a malheureusement conservé une mauvaise image et réputation dus aux faits passés. Le lycée 35 zone 1 a tenté une nouvelle organisation des filières pour lutter contre la violence et qui semble porter ses fruits. Cette année en effet, le climat est beaucoup plus calme car les élèves

⁵⁹ Grisay (1990, 1993) a dégagé le profil des collèges performants. Parmi tous les critères retenus, une taille plutôt modeste a été pointée

⁶⁰ Cf. Grisay (1997) qui montre qu'intervient positivement la qualité de la vie au collège sur la réussite scolaire

ont été mixées entre les filières générales et professionnelles. La violence interne aux établissements ne paraît pas, aux dires des responsables des établissements, porter préjudice aux élèves et à leur réussite, le climat ne tendant pas à être particulièrement mauvais dans le département.

II.8.2. Des relations entre les élèves plutôt bonnes même si une zone présente davantage de difficultés⁶¹

Au niveau des **relations entre élèves**, elles sont perçues par les enseignants de la zone 1 comme assez bonnes (67.4%) voire très bonnes (24.7%). Ce secteur connaît également à l'opposé le plus fort taux de relations estimées plutôt difficiles même si ce taux est très restreint (7.9%). L'ensemble des enseignants de la zone 2 perçoit les relations entre élèves d'assez bonnes à très bonnes (aucun effectif pour plutôt difficiles ou difficiles). Les enseignants de la zone 3 voient les relations entre élèves en majorité assez bonnes (58.8%) et pour une grande part également très bonnes (29.4%), quelques-uns, plutôt rares, les jugent difficiles. Les relations entre élèves de la zone 4 sont jugées comme assez bonnes par 66% des enseignants et très bonnes pour 31.9%.

Les relations entre les élèves, sont en général considérées comme bonnes et amicales selon les directeurs des écoles élémentaires. Il existe toujours quelques éléments perturbateurs, mais dans l'ensemble les relations sont sereines. Quelques difficultés sont perçues par les enseignants en classe unique où les élèves sont peu nombreux et font parfois toute leur scolarité avec les mêmes élèves, ils sont donc « *obligés de se supporter* ».

Tous les directeurs interrogés estiment que les relations entre les élèves sont relativement bonnes voire amicales malgré la présence de quelques éléments perturbateurs.

Au secondaire, les relations entre les élèves sont jugées comme étant également plutôt bonnes par les chefs d'établissements, certains pointent le fait que de petits groupes troublent un peu les relations. Dans le Migemnois on relève pour un établissement (10 zone 1) des

⁶¹ Hors l'effet-maître est moins une caractéristique des maîtres eux-mêmes que le résultat d'un processus d'interaction entre les enseignants, les élèves et le contexte organisationnel et pédagogique (Bressoux 2001, Attali et Bressoux 2002)

relations correctes à l'intérieur et plus tendues à l'extérieur et pour l'autre (collège 16 zone 3) une proportion d'élèves qui ont des difficultés familiales pesant sur les relations dans l'établissement, « 90% d'élèves qui vont bien, 10% qui ne vont pas, ce ne sont jamais les mêmes, ce sont des enfants malheureux, placés en familles d'accueil, c'est assez répandu mais 10% qui ne le vivent pas bien, violence entre eux... ». Les chefs d'établissements observent que la mixité sociale favorise un bon climat et, selon le Proviseur du lycée 37 zone 4, il existe une grande vigilance de l'Inspection vis-à-vis de la carte scolaire. La seule particularité qui ressort vraiment est cette difficulté familiale plus que sociale, que les élèves ont du mal à gérer. On a déjà vu cette thématique au niveau du primaire, elle perturbe les élèves dans leur apprentissage, elle semble concentrée dans le secteur de Migennes.

II.9. Des niveaux scolaires très hétérogènes⁶²

Pour les enseignants, les différences de jugement portées sur **l'importance de l'échec scolaires** sont très significatives selon les zones. 46.9% des enseignants de la zone 1 considèrent que l'échec scolaire est important alors qu'ils ont, compte tenu des caractéristiques des élèves scolarisés, des résultats plutôt corrects. Les enseignants de la zone 2 ne considèrent pas du tout qu'il y ait beaucoup d'échec scolaire dans leur établissement (75%). C'est dans les zones où les résultats sont les moins bons que l'échec scolaire est considéré comme le plus important 88.2% dans la zone 3 et 73.3% dans la zone 4.

Nous avons également proposé aux enseignants des critères de redoublement qu'ils devaient classer du "plus important" à prendre en compte au "moins important" : la moyenne de l'élève, le rang de l'élève dans la classe, l'âge de l'élève et son comportement (assiduité, participation...). Globalement le facteur majeur qui ressort en priorité est la moyenne de l'élève. Dans l'ensemble, 67,8% des enseignants positionnent ce critère en première place. La zone 3 se distingue à ce niveau, avec seulement 35,3% qui le considère comme le premier indicateur à prendre en compte, 29,4% le place en second et 29,4% aussi en troisième critère seulement. Cette zone donne plus d'importance que les autres au comportement de l'élève (33% des enseignants le placent en premier critère) pour une moyenne de 16% en tant que premier élément de décision pour les autres zones. Ce critère est également assez considéré dans les autres zones, mais plutôt en tant que deuxième. Le rang de l'élève n'est pris en considération qu'en dernier plan, ce classement n'a que peu d'importance, surtout pour les

⁶² La perception qu'ont les enseignants de leurs élèves et les attentes qu'ils développent vis-à-vis d'eux agissent sur la réussite scolaire (Rosenthal et Jacobson 1971, Merle 1996, Felouzis 1997)

enseignants de la zone 4. L'âge de l'élève est un critère qui passe en troisième position dans les zones 2 et 4. Dans la zone 1, son positionnement est très mitigé, il varie du deuxième critère au dernier à prendre en compte. C'est dans la zone 3 que l'âge est le plus considéré.

En primaire, le **niveau des élèves** est difficile à estimer pour les directeurs d'école. Les appréciations vont de « *niveau bon voire très bon* » école G, zone 2, « *niveau global correct* » école H, zone 2, « *assez hétérogène* », « *plutôt moyen, pas de très bons ni de très mauvais* » ces deux appréciations sont fréquentes, « *très irrégulier selon les années* » école N, zone 4, « *en-dessous de la moyenne, on a tenté d'enrayer la chute, mais on n'a pas réussi à remonter le niveau* » école K, zone 3. Six écoles (écoles B, C, G, H, J, O) qualifient quand même le niveau de correct ou bon, trois trouvent que le niveau est mitigé, soit il diffère selon les années, soit il y a des bons et des moins bons (écoles A, E, F). Trois pensent que le niveau est moyen (écoles I, L, M) et une école déclare le niveau faible (école K). On ne peut donc pas parler de stigmatisation de la part des écoles sur le niveau des élèves. Les directeurs estiment le pourcentage d'élèves en difficultés scolaire entre 5% et 17 %. Ces difficultés scolaires sont attribuées à trois facteurs majoritaires externes qui sont tous liés à la situation socio-économique et culturelle des familles. Tout d'abord on note un manque d'apport culturel, un vocabulaire pauvre lié au milieu, ce dernier étant qualifié comme "non porteur". Ensuite il existe des problèmes familiaux qui, aux dires des directeurs, sont en augmentation, les divorces, les familles recomposées, voire le placement d'un des parents en milieu carcéral, qui entraînent des difficultés de concentration. Ces soucis quotidiens font que les élèves ne sont pas disponibles à l'apprentissage (remarques relevées dans les écoles H, I, J, L, zones 2, 3 et 4), les élèves sont trop perturbés pour être en conditions favorables en classe. Ces complications engendrent parfois des comportements en conflit avec l'autorité. Enfin le dernier facteur relevé dans trois écoles est le manque de suivi scolaire des parents (écoles H, I, O, zones 2, 3, 4).

Seules les écoles des zones où les résultats sont corrects estiment à juste titre que leurs élèves ont un niveau scolaire correct, bon voire très bon. Une seule école dont les résultats sont faibles et la composition sociale défavorisée reconnaît la faiblesse du niveau des élèves. Les autres, dont les résultats aux épreuves nationales sont pourtant plus faibles considèrent le niveau des élèves comme moyen voire même correct pour l'école J, zone 3.

Pour ce qui est du **niveau scolaire des élèves du secondaire**, les chefs d'établissements sont mitigés. Pour deux d'entre eux, le niveau est bon, sans particularité, voire très bon, il s'agit des lycées 35 et 36, zone 1, **compte tenu en particulier de l'origine défavorisée des élèves**. Deux chefs d'établissements considèrent le niveau moyen et deux comme hétérogène. Il est moyen pour le Proviseur du lycée 37, zone 4 qui note un manque culturel et le Principal du collège 24, zone 4 avec une vingtaine d'élèves de très bon niveau. Le niveau est considéré hétérogène dans les établissements 10 zone 1 et 16 zone 3, avec des extrêmes a priori fort pour le collège 10 : *« Il y a deux catégories d'élèves, une très bonne, avec un niveau intellectuel et culturel largement supérieur à la moyenne et la deuxième très défavorisée, de PCS défavorisées »*. Enfin le niveau est considéré comme faible ou en régression par trois chefs d'établissements, aux collèges 20 zone 1, 31 zone 4 et au lycée 34 zone 2. Pour l'un des collèges (le 20) le problème se situe dès l'entrée en sixième *« le niveau est un gros gros problème; il y a une légère propension à la baisse. Les 6^{ème} aujourd'hui ne connaissent plus leurs conjugaisons, ni leur tables de multiplication. On a voulu former les jeunes à une évolution de l'esprit, mais on s'est planté car on a oublié que c'était joué ou travaillé, les élèves ont perdu le goût de l'effort. En mettant l'enfant au centre, on s'est planté, au collège, en 6^{ème}, c'est déjà fichu »* Cet établissement a par ailleurs de bons résultats aux épreuves nationales. Ce constat est également établi par le collège 10 zone 1 qui note d'importantes difficultés en lecture dès l'arrivée en sixième.

Pour l'autre collège, la problématique se situe surtout en fin de cycle où il existe un problème d'orientation des 3^{ème}, *« du point de vue de l'orientation, les élèves de 3ème sont faibles, surtout par manque de motivation »*. Enfin pour le lycée 34 zone 2, les difficultés se trouvent sur le niveau d'entrée des secondes qui est insuffisant selon le Proviseur pour suivre le cursus de lycée, *« le niveau n'est pas très brillant. Il y a un problème au niveau du passage en 1^{ère}, il existe beaucoup de redoublement en seconde, et le problème de niveau n'est pas lié à la politique de l'établissement. Les élèves n'ont pas le niveau dès l'entrée en seconde, ce n'est pas le niveau d'exigence qui est trop élevé. On observe des problèmes de comportement: rester assis, écouter... »*. Au vu de ces observations sur le niveau des élèves tant dans les collèges que les lycées, **il apparaît que les difficultés s'accroissent au fur et à mesure de la scolarité et ce dès le primaire**. En effet, les collèges observent déjà un niveau insuffisant à l'entrée en sixième, niveau qui n'est pas relevé pendant les années de collèges, d'où un accès en seconde générale assez limité par ce niveau et par un manque d'ambition patent selon les chefs d'établissements. Enfin, pour ceux qui accèdent en seconde, le niveau demeure trop faible et engendre un fort taux de redoublement des élèves de seconde. Ce constat, synthèse

des diverses paroles des chefs d'établissements, est noté dans toutes les zones de l'Yonne hormis dans les lycées 35 et 36 (zone 1) où le niveau des élèves est considéré comme « normal » ou bon.

Nous avons, sur ce même plan du niveau scolaire, interrogé les chefs d'établissements sur la proportion d'élèves en échec. La comparaison est difficile car ils ne s'appuient pas tous sur les mêmes indicateurs. Les lycées se basent globalement sur les taux de redoublement, la réussite au baccalauréat voire sur l'orientation. Dans le secteur du Nord Sénonais, le Proviseur du lycée annonce que les taux de réussite au baccalauréat et les taux sont au niveau des proportions nationales (taux bruts inférieurs aux taux attendus pour les filières générales mais dans l'ensemble, taux bruts supérieurs). Pour les collèges, l'un (24, zone 4) déclare environ 7% d'élèves ascolaires et l'autre (31, zone 4) ne pense pas qu'il y ait vraiment d'échec mais s'inquiète fortement du taux d'orientation en apprentissage et des ruptures de contrat qui s'ensuivent, « *Il n'y en a pas en échec (d'élèves) mais ce qui est choquant, c'est le désir d'aller en apprentissage et les problèmes de résiliations des contrats. Les élèves ont une attirance pour gagner de l'argent, pour ne plus avoir des journées entières de cours. C'est dû aussi aux parents qui projettent leur propre histoire sur l'école, c'est ancré chez l'enfant. (30% de défavorisés)* ». Dans le secteur du Migennois, les deux collèges (10 zone 1 et 16 zone 3) évaluent le taux d'élèves en échec à 20%. Pour le lycée 36 (zone 1), le chef d'établissement considère le niveau comme bon et observe que les élèves en LP n'ont majoritairement pas le niveau pour aller en LGT sauf quelques-uns qui ont un projet particulier. Il déclare également que le lycée a un secteur de recrutement très large du département jusqu'au niveau national pour certaines spécialités de BTS. Pour le lycée 34, zone 1 on compte « *26% de redoublement en 2nde, 23% de sortie sans qualification. Il y a 28% de sortants du lycée sans diplômes sur une cohorte de 200 dont la réorientation est d'environ 12% par an en apprentissage ou en BEP* ». Pour l'établissement 20 zone 1, « *il y a environ 14% d'élèves en échec en 6^{ème}, entre 12 et 14 % en 5^{ème} et un peu plus en quatrième* », donc un peu moins que pour les collèges du Migennois.

II.10. Motivation et ambition des élèves

II.10.1. Des élèves motivés d'après les enseignants, les avis des chefs d'établissements sont davantage mitigés

La motivation est habituellement considérée comme un bon indicateur de la performance scolaire. L'influence de la motivation ou plutôt de la mobilisation⁶³ a été mesurée dans le questionnement des acteurs de l'Education Nationale. En ce qui concerne **la motivation** des élèves, 55,7% des enseignants considèrent les élèves comme « assez » motivés, et 36,1% comme « peu » motivés. Les questionnaires montrent un sentiment très mitigé. Un certain nombre d'enseignants qualifie la motivation d'hétérogène, pense qu'il existe une partie des élèves assez motivés voire très motivés et à l'inverse, l'autre partie est peu ou pas du tout motivée. La zone 4 semble être celle qui souffre le plus du manque de motivation aux dires des enseignants. La motivation des élèves n'est pas remise en cause dans la zone 1, 60,5% des enseignants considérant les élèves assez motivés pour 32,6% de « peu motivés », alors que c'est la zone pour laquelle on a le plus d'enseignants du secondaire. Dans la zone 2, l'ensemble des enseignants ressent les élèves assez ou très motivés, aucun ne portent de jugement négatif sur la motivation. Le sentiment des enseignants de la zone 3 sur la motivation est partagé mais domine tout de même positivement avec 50% qui pensent que les élèves sont assez motivés, pour 37,5% de « peu » motivés. Si le taux des élèves considérés comme assez motivés n'est pas le plus haut, par contre cette zone enregistre le plus fort taux d'élèves considérés comme très motivés (12.5%).

Sur ce plan, les directeurs d'écoles élémentaires ont des difficultés à se prononcer, à cause de la diversité des cas et également des différentes méthodes pédagogiques qui sont mises en place, un élève pouvant être motivé une année et pas la suivante en fonction de la méthode et de la volonté que parvient à lui transmettre l'enseignant. La tendance est tout de même à une constatation de manque de motivation. Comme on l'a vu, elle est fonction des élèves et des enseignants mais aussi de facteurs externes qui sont relevés dans plusieurs écoles, à savoir les difficultés sociales et familiales « *certaines ont envie d'apprendre, certaines ont d'autres*

⁶³ Charlot, Bautier et Rochex 1992 font la différence entre la motivation qui nécessite un apport extérieur « on motive quelqu'un », ponctuel et la mobilisation qui est davantage interne « on se mobilise » et qui est plus durable qu'une motivation. Pour Lieury et Fenouillet (1996), la motivation est un terme générique qui désigne l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, son orientation, son intensité et sa persistance. Elle met en jeu un ensemble de phénomènes hétérogènes : relationnels, cognitifs, psychique qui forment une dynamique complexe (Barrère 1997)

problèmes à penser » école F, zone 1, le suivi scolaire des parents et l'importance qu'ils portent ou non à la réussite scolaire « *ils sont très moyennement motivés, ça dépend de la motivation de la famille, ils regardent trop la télé, il y a un manque culturel, leur seule culture est la télé, il y a un contexte social difficile, beaucoup de chômage, beaucoup de problèmes sociaux graves, beaucoup d'enfants placés, de familles monoparentales ou recomposées (60%)* » école L, zone 4. Les perturbations des élèves liées à leur contexte familial sont notamment observées dans les secteurs du Nord icaunais et dans le Migennois.

Globalement, les directeurs d'école pointent un manque de motivation lié à des facteurs internes mais également familiaux et sociaux en particulier dans les établissements qui ont de faibles résultats et ceux dont la population est défavorisée.

Du point de vue des chefs d'établissements du secondaire, un seul, le lycée 36, en zone défavorisée et aux résultats plutôt bons, considère que les élèves sont motivés, « *oui ils sont même bien motivés et les résultats sont motivants* ». Deux chefs d'établissements considèrent que la motivation est trop variée pour se déclarer, il s'agit des collèges 16 zone 3 et 24 zone 4 « *la motivation est très variée, cela dépend des années, les moyennes vont de 6 à 19, il existe tous les niveaux* », « *C'est très inégal. Certains sont motivés, beaucoup sont indifférents et quelques ascolaires, environ 10 à 30 élèves (sur 483 élèves) qui ne sont pas courageux qui pourraient être en réussite* ». Le collège-lycée en zone 1 considère quant à lui que la motivation des élèves est fonction de celle des professeurs « *les élèves sont à l'image des adultes qui ont la valeur de l'exemple* ». Enfin l'ensemble des autres chefs d'établissements (collèges 10 et 20 zone 1, collège 31 zone 4 et les lycées 34 zone 2 et 37 zone 4) relatent un manque de motivation, voire d'ambition et certains parlent du même phénomène dans les familles, comme il était ressorti lors des auditions. « *Faible motivation, les élèves ne font rien, ça ne les intéresse pas, ils s'ennuient, ne voient pas l'intérêt.* » lycée 34, zone 2, « *Il n'y a pas trop de motivation, la société a un rôle, on ne donne plus la valeur travail, elle n'est plus reconnue. Il y a plus d'aspiration à aller au cinéma, dans une société de consommation, regarder la télé, les élèves ont tout facilement. On cède facilement aux caprices, donc les élèves n'ont plus le goût du travail* » collège 10, zone 1, « *Non, c'est un gros problème. C'est la raison pour laquelle il y a un travail avec les 6^{ème} pour les méthodes de travail dans le cadre de l'aide aux devoirs. On appuie sur une remotivation et sur la méthodologie. On souhaiterait la mise en place de ce système pour les 5^{ème} mais on n'a pas les moyens financiers, ni les moyens horaires, ce n'est pas un problème pour les moyens humains. Il y a*

une nette coupure en 4^{ème}, démotivation totale, même pour les élèves qui étaient doués avant, il y a un relâchement. Il y a énormément de parents qui viennent acheter dans l'Yonne mais qui travaillent sur la région parisienne, donc sont absents longtemps, il existe un manque de suivi parental, avec le travail en région parisienne, les parents rentrent tard. C'est une zone où les CSP sont défavorisées, mais ça va évoluer car les familles qui arrivent travaillent » collège 31, zone 4, « Non, ils ne sont pas motivés, mais ce n'est pas leur faute, l'environnement n'est pas motivant » lycée 37, zone 4, « Selon les enseignants, les élèves ne le sont pas vraiment, ils ne forcent pas leur nature. Les élèves manquent d'ambition et surtout les parents. Ce sont des gens qui ne peuvent pas aller plus loin, ils doivent travailler très vite, c'est une mentalité en retard de 30-40 ans ». collège 20, zone 1

Les différences ne sont pas caractérisées par zone.

II.10.2. Des ambitions faibles aux dires des directeurs du secondaire

Un autre point est abordé au niveau des parents d'élèves, il s'agit de l'impression des chefs d'établissements du secondaire sur l'ambition des familles et leur connaissance du système pour l'orientation. Comme nous l'avons constaté précédemment pour l'ambition des élèves, les ambitions des familles sont modestes selon certains et sont pour une grande part le reflet des catégories sociales. « *L'ambition est relativement modeste. Elle dépend du milieu où on vit. La population de médecin, cadres... sont une minorité, mais ont une volonté. Les agriculteurs veulent aussi une éducation, notamment pour le BTSA transformations alimentaires. C'est très hétérogène, mais il n'y a pas de majorité culturellement élevé : employés, cadres moyens, ouvriers* » collège 24 zone 4. L'orientation pâtit également d'un déficit malgré les opérations d'information et les efforts faits dans les établissements qui sont soulignés par les responsables, avec les COP, les CIO, la mobilisation des professeurs principaux... Cette méconnaissance du système semble assez répandue et les chefs d'établissements sont conscients de cette difficulté. « *Les parents ne connaissent pas bien le système de l'orientation, car il n'est pas lisible, c'est trop hermétique* » lycée 35 zone 1, « *Il y a une méconnaissance de l'orientation, nous essayons d'y pallier avec le CIO, l'intervention du proviseur du lycée, une visite organisée du futur établissement d'accueil, plus les profs principaux. Souvent les parents pèchent par ignorance* » collège 20 zone 1, « *Les parents ne connaissent pas toutes les solutions, l'orientation se fait par méconnaissance* » collège 10 zone 1, « *Il existe des difficultés vis-à-vis de l'orientation, les parents ne savent pas comment s'y prendre, ni les possibilités offertes malgré les campagnes d'information, les COP...* » lycée 36, zone 1, « *Il y a d'énormes lacunes en orientation malgré tous les efforts faits* » lycée 37

zone 4. Il y a ici un important problème à considérer qui n'a pas été résolu par les précédentes campagnes d'information mises en œuvre. Il semble donc important de se pencher sur ce phénomène afin de pouvoir définir des solutions adaptées. La thématique qui s'ajoute à celle de l'orientation et qui est apparue à différents moments des entretiens est le retard dans les mentalités des parents dans leur vision plutôt rurale ou ouvrière selon les zones avec une conception qui nécessite une entrée dans la vie active le plus jeune possible. Ils sont enfermés dans un mode de fonctionnement et considèrent l'orientation de leurs jeunes comme correcte et « normale ».

Les origines de ces conceptions ne sont pas les mêmes selon les territoires. Certains souffrent d'un isolement, majoritairement rural, accompagné d'un déficit culturel, c'est beaucoup le cas pour toutes les zones qui sont en dehors des voies de communication de l'axe Sens, Joigny, Auxerre, Avallon. D'autres souffrent d'une concentration de population défavorisée⁶⁴, parfois très ouvrière, parfois touchée par le chômage depuis plusieurs générations accompagné de difficultés familiales. Un ensemble de facteurs s'accumule donc qui n'est pas profitable à la réussite scolaire et qui ne porte pas à de fortes ambitions. Mais malgré des constructions historiques différentes, avec des populations qui n'ont pas le même profil, les conséquences ressenties sur le système scolaire sont les mêmes, des difficultés dans les acquisitions scolaires, une forte orientation vers le professionnel, un échec du système d'orientation. Une solution commune est donc à envisager sur l'ensemble du territoire icaunais par une politique d'encouragement, d'évolution et d'ouverture qui est à penser entre tous les acteurs.

Le manque d'ambition

*« Il y a peu d'ambition, c'est ce qui caractérise l'Yonne, c'est de plus en plus une certitude, c'est lié à l'ensemble des adultes, enseignants et parents. Il y a un problème de mobilité, pas de problème d'offres de formation mais de mobilité. Isolement et éloignement important »
lycée 35, zone 1*

⁶⁴ Or on sait que la concentration d'élèves de milieux défavorisés va souvent de pairs avec de moins bonnes performances scolaires (Mingat 1994). Cf. aussi les travaux de Trupp sur le school mix (1999)
VOIR REF AVEC SYLVIE

« Il y a une mentalité à changer. Il faut les motiver pour aller jusqu'au bac, au niveau bac. Pour l'instant, beaucoup se dirigent vers les CAP. Il y a un manque d'ambition et les enseignants risquent d'aller dans leur sens car y sont habitués, même si l'enfant va en CAP alors qu'il devrait aller en lycée. Toucy est suffisamment attractif, propose les séries S, ES, L. Les élèves y vont par ambition ou le ras le bol d'être en situation dépréciée. » collège 20 zone 1

« Pas ou peu d'ambition. Problème de l'autoévaluation. L'ambition n'est pas en corrélation avec le niveau : les élèves sont globalement peu ambitieux. » lycée 34 zone 2

« Il y a un manque d'ambition mais il y a du potentiel, les plus forts n'ont pas envie d'en faire » collège 16 zone 3

« Pour le LP, l'ambition est claire, les élèves doivent aller jusqu'au bout, du BEP jusqu'au BTS. Ils ont tout sur place, ont l'ambition d'aller au bout, certains même arrivent de 4^{ème} techno. L'ambition est plus aléatoire dans le LGT, ils ne savent pas ce qu'ils feront à la sortie du lycée. Ils sont faibles sur les filières scientifiques, 50 vont en fac, 30 en prépa, le reste va en IUT et quelques-uns en BTS ou école d'ingénieurs. Les élèves sont très cadrés sur leur orientation, ils ne sont pas restreints par l'offre de formation. Il y a un problème de mobilité, qui est valable au lycée mais pas après, la majorité va ailleurs, ceux qui restent sont ceux des bacs techno. » lycée 36 zone 1

« Ils se sous-estiment, les profs font tout pour. L'ambition collective et dans la famille est limitée. Les gens sont vissés au secteur. Ils essaieront de trouver du travail à Sens et feront toute leur vie à Sens. Il y a quelques attributions au lycée agricole, mais ils reviennent ici car n'ont pas de "copains" de Sens, n'acceptent pas le lycée de Joigny, il est trop loin pour les parents, alors qu'il y a les transports. Refus à Sens surtout des BEP. » collège 24 zone 4

« Manque de motivation et manque d'ambition. Même parfois pour des élèves qui pourraient le faire, ils pensent qu'ils n'y arriveront pas, ce n'est pas pour eux... Manque de mobilité. Villeneuve est un des établissements les plus éloignés de Sens. Le car le matin est à 6h et le soir ils rentrent tard. Les journées sont trop abracadabrantes. Au lycée le niveau est difficile, les élèves se démotivent (voient la difficulté des anciens élèves du collège qui sont au lycée). » collège 31 zone 4

« Problème d'ambition des familles, ils n'ont pas les moyens de se situer dans le monde actuel, par exemple le brevet est toujours très reconnu. Ils se nourrissent d'illusion. » lycée 37 zone 4

La question de l'ambition et de l'orientation est complexe, d'une part les enseignants doivent rester vigilants et ne pas stigmatiser la population en limitant les possibilités d'orientation offertes aux élèves, d'autre part, il faut tenir compte des souhaits des élèves et des familles et ne pas décrédibiliser leur choix en les poussant sur des cursus qu'ils ne désirent pas. Dans ce sens le partenariat entre les collèges et les lycées doit être privilégié et renforcé, pour une bonne connaissance des élèves des possibilités qui leur sont ouvertes. On a observé un effort de liaison entre les écoles primaires et le collège pour la transition CM2-6^{ème}, cette transition est beaucoup moins soutenue au niveau du passage 3^{ème}-seconde. Ensuite, on a pu noter les campagnes sur l'orientation qui se sont beaucoup développées, ces dernières sont peut-être trop limitées aux grandes villes et n'atteignent pas les secteurs isolés. De plus il faut qu'elles soient accessibles au plus grand nombre et non à une population déjà informée des possibilités offertes en matière de cursus scolaires.

II.11. Peu d'études supérieures et des voies professionnelles privilégiées

Dans la continuité de l'ambition, les chefs d'établissements du secondaire se sont exprimés sur l'orientation des élèves. Au niveau des collèges, pour le 8 zone 1, on compte 58% des élèves qui se dirigent en lycée général, pour le 20 zone 1, 55% vont en lycée général et 45% en professionnel, soit en LP, soit en apprentissage (5%), dans le collège 10 zone 1, 35% vont en LGT, 40% en LP, 10 à 15% en apprentissage et 10% dans la vie active. *« Ceux qui entrent dans la vie active n'ont accès à rien pas même au BEP, et il y en a très peu qui vont en BEP et qui auraient eu un accès en seconde. Sur les 40% qui vont en BEP, pour 80% c'est leurs premiers vœux et 20% y vont par défaut »*. Au collège 16 zone 3, l'orientation est majoritaire vers le LP, *« très peu vont vers la seconde générale, ils seraient réorientés »*. Pour le collège 31 zone 4 la situation est identique, la majorité des élèves se dirige vers des apprentissages ou des BEP, *« le collège essaie de travailler avec les élèves et les familles sur la remotivation »*. Le constat est aussi valable pour le collège 24 zone 4 qui appuie sur un problème de mobilité dans les mentalités des familles et des élèves qui sont « vissés au secteur » alors que les possibilités de transport existent. A ce niveau de cursus, à la fin du collège, il se dessine des différences entre les secteurs. **L'orientation assez importante vers les filières professionnelles et les voies de l'apprentissage est réelle dans tous les secteurs de l'Yonne, mais elle est beaucoup plus marquée dans les secteurs où la population connaît des difficultés sociales, familiales et financières, c'est le cas des deux collèges (10 zone 1 et 16 zone 3) du Migennois et le collège 31 zone 4.**

Tableau 38 : Récapitulatif des orientations

SSA rectorat	2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006	
Département	% de 2nde GT	% de 2nde pro	% de 2nde GT	% de 2nde pro	% de 2nde GT	% de 2nde pro	% de 2nde GT	% de 2nde pro	% de 2nde GT	% de 2nde pro
Côte d'or	64,03		62,60		62,56		64,23		63,44	
Nièvre	59,52	36,09	58,86	36,36	57,18	33,87	57,24	38,31	56,12	37,21
Saône-et-Loire	60,47	35,61	59,39	33,74	60,84	31,50	60,98	35,28	58,90	37,84
Yonne	55,99	38,54	56,28	34,96	54,34	35,52	53,85	42,19	54,05	37,95
Académie de Dijon	60,50	34,00	59,64	32,69	59,54	31,53	59,94	35,51	58,86	35,10

En ce qui concerne les orientations après le lycée, on observe pour le **lycée 34 zone 2 que les élèves en filières générales poursuivent leur cursus à la faculté, en école ou en BTS**. Les élèves de filières technologiques se dirigent en BTS, les SMS, (sciences et techniques médico-sociales) en école d'infirmière, les STG (sciences et technologies de la gestion) une majorité vont en vie active et beaucoup se retrouvent caissière, STI (sciences et technologies industrielles) en BTS ou vie active. Pour les IUT, on dénombre un grand nombre d'échecs au bout d'un semestre. **Pour le lycée 36 zone 1, le Proviseur ne relève pas de problèmes d'orientation. Pour le lycée 37 zone 4, l'orientation se fait surtout vers le tertiaire**, le Proviseur précise que les élèves n'ont pas le niveau culturel pour aller vers l'enseignement supérieur et qu'ils se dirigent surtout dans la vente. Le Proviseur insiste également sur le fait que le lycée doit privilégier la mobilité, l'accès à la culture, et que l'enseignement supérieur n'est pas à développer dans l'Yonne, qu'il faut une ouverture sur les grandes villes.

Les bilans en matière d'orientation sont donc mitigés. L'accès à l'enseignement supérieur est malgré tout limité en considérant le fait qu'il y a des déperditions d'élèves à différents niveaux du cursus et une large orientation en professionnelle ce qui sous-tend que sur la population totale d'une génération très peu vont en lycée général suivi d'un cursus universitaire. Le problème de mobilité a une grande part d'effet freineur qui semble être dépassé une fois l'orientation faite en filières générales, ces élèves parviennent plus à être mobile pour suivre un IUT ou des parcours d'études plus longues.

II.12. Relations avec les parents et leur implication

II.12.1. Des relations avec les parents peu fréquentes mais bonnes

Pour les enseignants interrogés, le milieu socio-économique est globalement considéré comme plutôt défavorisé. Les relations avec les parents sont assez bonnes mais uniquement avec ceux que les enseignants peuvent rencontrer, il reste toujours des parents qu'ils n'arrivent pas à atteindre. L'implication des parents dans l'établissement, globalement, est qualifiée de peu importante. La zone 2 se démarque légèrement avec plus d'implication des parents. Dans la zone 1, le milieu socio-économique est globalement qualifié comme « plutôt défavorisé » 67,1%, pour 14,1% de « plutôt favorisé » et aucun enseignant ne considère le milieu comme aisé. Les relations sont assez bonnes avec les parents (56,8%) toujours avec le phénomène des parents que les enseignants ne parviennent pas à rencontrer. La zone 2 est celle qui compte le plus d'enseignants qualifiant la situation socio-économique comme plutôt favorisée à favorisée. C'est le seul secteur qui recueille des avis pour la catégorie « aisé ». Les relations avec les parents sont majoritairement très bonnes et assez bonnes (42%) pour chacune de ces catégories. La zone 3 enregistre les proportions les plus fortes d'enseignants considérant le milieu comme très défavorisé (58,8%), les autres qualifiant la situation de plutôt défavorisée. Aucun enseignant ne parle de milieu plutôt aisé ou aisé, ce qui correspond aux caractéristiques du secteur. Les relations avec les parents sont majoritairement assez bonnes voire très bonnes pour 17% des enseignants. 52,3% des enseignants de la zone 4 qualifient le milieu socio-économique comme plutôt défavorisé. On compte dans ce secteur 27% des enseignants qui disent ne pas connaître le milieu de leurs élèves, c'est le seul secteur qui ne se prononce pas de la sorte, peut-être à cause des enseignants du lycée qui ont des élèves de tous horizons. Les relations avec les parents sont, de la même façon que pour les autres secteurs « assez bonnes » pour 49% des enseignants. On note quand même une assez forte proportion d'enseignants qui n'ont pas de relations avec les parents (29,8%) a priori pour des raisons identiques au fait qu'ils ne connaissent pas le milieu des élèves, c'est-à-dire qu'on compte beaucoup d'enseignants du secondaire pour lesquels les parents ne voient en général que les enseignants référents et les relations avec les établissements du secondaire sont moins fréquentes qu'avec le primaire.

Nous avons questionné les directeurs du primaire sur la facilité et le mode de communication utilisé avec les parents. **L'ensemble des directeurs dit avoir des relations faciles avec la majorité des parents⁶⁵, certains parlent d'excellent climat. On observe deux écoles (I et J zone 3) où malgré une bonne communication, les directeurs trouvent qu'une partie des parents démissionnent** «(...) mais il y a aussi des parents qui démissionnent, de plus en plus ils ne savent pas dire non, ce sont les enfants qui décident », **deux écoles (H zone 2 et I zone 3) distinguent des relations hétérogènes selon les enseignants**, « les relations avec les enseignants se font selon les enseignants », « il y a des problèmes avec les parents quand il y a un manque d'investissement (des enseignants), certains instits les jettent dehors », et enfin **deux écoles (E zone 1 et N zone 4) font remarquer des groupes de parents qui posent des désagréments**. Quelques parents restent non joignables ou certains viennent très difficilement à l'école. Les directeurs utilisent différents modes de communication, notamment le cahier de liaison pour la communication courante, la prise de rendez-vous pour des points précis ou des problèmes particuliers, le téléphone, plus rare, surtout pour les urgences et enfin toutes les rencontres qui se font à la sortie des écoles, hormis pour les enfants qui prennent les transports scolaires.

Pour ce qui est des réunions avec les parents, en primaire, les pratiques courantes sont de convoquer les parents à une réunion de rentrée, puis en général dans le courant de l'année, ce sont plus des entretiens individuels qui s'organisent entre les parents et les enseignants. Les réunions de rentrée se font soit pour l'ensemble de l'école, soit par classe, soit les deux. Les écoles organisent également des réunions de parents pour la mise en place de projets divers de type voyage scolaire. La présence des parents est relative, le discours revient souvent que se sont les mêmes parents qui se déplacent à chaque fois et pas forcément ceux qui ont des enfants en difficultés et que les directeurs souhaiteraient rencontrer. L'implication des parents dans les activités scolaires est bonne également, les enseignants trouvent toujours le nombre suffisant d'accompagnateurs. Certains soulignent de nouveau qu'on voit toujours les mêmes parents investis, certains essaient plutôt d'éviter la demande aux parents et privilégient l'accompagnement par l'Emploi Vie Scolaire, (école L zone 4) quand les effectifs le permettent. Une école souligne que l'investissement ponctuel fonctionne bien mais que pour des investissements plus réguliers, la participation est en diminution (école K zone 3).

⁶⁵ Bouvier et al (1984) avaient montré que la fréquence effective des contacts directs entre l'institution scolaire et les familles est maximale en maternelle et en primaire

Les directeurs des écoles où les résultats nationaux sont faibles avec un milieu social défavorisé remarquent de bonnes relations avec les parents mais leur participation est en diminution depuis deux ou trois ans, ils accusent une démission des parents.

Toujours dans le domaine des relations entre les parents et l'institution scolaire, nous avons voulu savoir s'il existait des actions pour faciliter le travail à la maison. Comme nous l'avons remarqué plus haut, certaines écoles ont des études surveillées, parfois restreintes à un nombre limité d'enfants désignés par les enseignants. Ces études surveillées ont une autre limite d'accès, celle des moyens financiers. Très peu de dispositifs sont mis en place pour soutenir le travail à la maison, une école a organisé une réunion pour expliquer aux parents les méthodes utilisées et leur donner une fiche « comment faire les devoirs » (école N zone 4), une autre école réserve sur le temps scolaire des temps d'apprentissage des leçons. (école O zone 4)

Seules deux écoles où malgré un milieu social favorisé, les résultats aux épreuves nationales sont faibles, mettent en place un dispositif particulier d'aide aux devoirs.

Pour ce qui est du secondaire, les relations entre les parents d'élèves et l'institution scolaire sont qualifiées différemment selon les chefs d'établissements. Les établissements du Sud, de Puisaye et de l'Auxerrois se détachent par une faible implication des parents. Ce constat est basé sur la difficulté de les faire venir dans les établissements et la faible participation aux différents conseils où la présence des parents est possible. « *Nous communiquons par téléphone et courrier. Globalement ils répondent pas mal, mais on a tendance à avoir des difficultés à convoquer les personnes, on le fait sur convocation avec AR, mais les familles ne viennent pas, ce comportement tend à se développer, ils fuient l'institution, n'ont pas de contacts* » lycée 35 zone 1, « *Le premier baromètre est les élections de parents : 43%, c'est peu, pas de délégués de parents dans chaque conseil de classe et on n'a pas le nombre de représentants au CA (5 au lieu de 7)* » collège 20 zone 1, « *Quand il y a des convocations, ils viennent, certains viennent spontanément. La donne sociale fait que certains ne viennent pas. On a une faible participation des parents (se sont toujours les mêmes) aux conseils de classe et au CA (environ 10 parents d'élèves). Sur la liste du CA il n'y a que 3 représentants sur 5 et il n'y a plus qu'une fédération* » lycée 34 zone 2. Dans les secteurs du Migennois et du Nord Sénonais, les appréciations sont plus favorables. Les chefs d'établissements des collèges et lycée du Migennois (collège 10 et lycée 36 zone 1 et collège 16 zone 3) relatent que les

parents se déplacent quand ils sont convoqués, la Principale du collège 16 note une amélioration de ces relations avec un travail fait sur les comptes-rendus des conseils de classe. Pour les collèges Nord Sénonais, les parents sont là quand on les contacte, le Principal du collège 31 zone 4 est plus relatif dans ses propos que le collège 24 zone 4, les parents ne viennent pas toujours selon leur propre histoire scolaire, ils peuvent fuir l'établissement et il existe également les parents qui, pour des raisons professionnelles, sont difficiles à contacter. Enfin pour le lycée 37 zone 4, il existe trois associations de parents d'élèves très vivantes, elles ne représentent qu'un dixième de la population mais sont considérées comme un levier. Le point faible aux dires du proviseur est que les parents portent un retard culturel qui fait qu'ils craignent les institutions y compris les élus. Mais quand il y a un dépassement et que les parents viennent, les relations sont possibles, il n'y a pas de conflits à gérer.

Le bilan général tend à montrer qu'il n'y a pas de conflit dans les relations avec les parents d'élèves et que la difficulté se situe plus dans la possibilité de les contacter ou de les faire se déplacer dans l'établissement. Cette difficulté découle apparemment d'une crainte liée au milieu social des familles qui ne connaissent pas bien les institutions, aux parents qui n'ont pas eu accès eux-mêmes à ces niveaux d'études, ils en ont peur et ne se les approprient pas. L'autre explication valable notamment dans le Nord du département est la faible disponibilité des parents due à leurs obligations professionnelles localisées pour beaucoup en région parisienne.

Ce constat est validé par la suite du questionnement lorsque nous avons interrogé les chefs d'établissements sur la communication qui elle est relatée comme facile. Nous nous sommes ensuite attachés à la fréquentation des réunions par les parents et à leur implication dans la vie de l'établissement. Un consensus est établi autour du fait que les parents présents sont toujours les mêmes, et que ce ne sont pas toujours ceux qu'on voudrait voir dans le sens où se sont ceux qui n'ont pas d'élèves en difficulté. Ce constat cependant ne semble pas être spécifique à l'Yonne, « chacun en aura fait l'expérience ». Mais on peut rattacher cette conclusion à celle de la fuite des parents de l'institution qui est peut-être cette fois plus généralisée dans le département et expliqué par une forte proportion de famille en situation défavorisée. L'organisation des réunions dans les différents établissements est assez commune. Il existe une réunion parents-professeurs en début d'année qui connaît dans l'ensemble une bonne fréquentation, le déroulement des rencontres ultérieures varie quelque peu, il peut exister des réunions parents-professeurs plus tard dans l'année, mais qui

connaissent une fréquentation plus faible, ou également la prise de rendez-vous individuel avec les enseignants. Le collège 31 zone 4, pour essayer de lutter contre le désintérêt des parents pour la vie scolaire, remet par les professeurs principaux, les bulletins trimestriels en main propre aux parents ce qui permet d'avoir au moins ce contact avec les parents. Seul le collège 10 zone 1 note une bonne implication des parents dans la vie de l'établissement et une bonne participation aux réunions (deux dans l'année) avec 75% des parents présents. Certains chefs d'établissements (lycée 34, zone 2 et collège 31 zone 4) relèvent qu'il y a un déficit de l'Education Nationale par un manque d'information donnée aux parents, très peu de communication sur les résultats.

En conclusion sur l'implication des parents dans la vie des établissements, il ressort des entretiens réalisés auprès des chefs d'établissements du secondaire que se sont toujours les mêmes parents qui s'investissent, c'est une faible part et la participation aux conseils, l'adhésion aux associations ou fédération est en diminution avec une baisse de leurs actions. De plus, on peut souligner que la zone où les parents s'investissent le plus est aussi celui qui a les meilleurs résultats.

II.12.2. Une image de l'école globalement positive, liée aux difficultés scolaires des élèves et aux vécus des parents

D'après les perceptions des directeurs du primaire, les parents ont une image positive de l'école, ils lui font confiance, seule un des établissements (F zone 1) à classe unique a connu une famille qui s'inquiétait de savoir si l'école était assez bien pour ses enfants. Les parents ont également une image qui correspond aux difficultés rencontrées par leurs enfants, si les élèves ont un bon niveau ils ne sont pas soucieux. Cette image peut varier aussi selon leur propre vécu de l'école et certains sont donc moins enclins à y pénétrer.

L'image des établissements scolaires auprès des parents selon les dires des chefs d'établissements du secondaire est variable. Dans le lycée 34 zone 2 ou dans le collège 31 zone 4, l'image n'est pas figée. Le lycée 34 connaît une désaffection des filières générales pour laquelle les personnels administratifs n'ont pas d'explication. Pour le collège 31 l'image est fluctuante, elle est aujourd'hui sujette à une représentation passée de problèmes disciplinaires qui ont disparus mais qui restent présents à l'esprit. Le lycée 37 zone 4 bénéficierait aussi d'une image plutôt positive, qui varie selon les résultats des élèves et de son enfant en particulier. Les établissements 20, 24, 36 zones 1 et 4 jouiraient quant à eux

d'une image positive, les deux collèges en question sont ceux de notre échantillon ayant subi une réfection des bâtiments et qui ont donc certainement un attrait en terme d'image, de plus le collège 20 zone 1, par ses petits effectifs et ses résultats, est plus enclin à porter une image positive. Enfin le chef d'établissement du collège 16 zone 3 pense que le collège ne jouit pas a priori d'une image positive. Les différences ne sont pas marquées selon les zones identifiées.

III. Dispositifs d'aide mis en place dans les établissements

III.1. Les actions

Les écoles ont mis différentes stratégies en place selon leur moyen et leurs convictions pédagogiques pour remédier aux difficultés scolaires des élèves. Ces stratégies peuvent recourir à des dispositifs supplémentaires hors temps scolaires, d'autres se déroulent sur le temps scolaire hors du groupe classe habituel et enfin certains dispositifs sont inclus dans la vie de classe quotidienne, on trouve bien entendu des variantes qui regroupe plusieurs de ces possibilités. Les différentes alternatives envisagées sont :

- les directeurs entament un dialogue avec les parents et mettent en place un protocole de suivi de l'élève avec une proposition de suivre l'étude le soir (école H zone 2)
- transferts ponctuels d'élèves dans d'autres groupes, d'autres classes, tutorat entre deux classes (école G zone 2)
- l'étude surveillée (écoles H zone 2 et J zone 3)
- la mise en place de modules d'approfondissement des connaissances en lecture et numération avec des modules cognitifs forts sur trois semaines et des décroissements avec le maître supplémentaire, en prévention sur le cycle 2 et en appui sur le cycle 3 (école K zone 3)
- l'apport du maître supplémentaire utilisé en tant que maître « lecteur », répartition des élèves pour les séances de lecture, décroissement, aide au CP (dédoublage des classes) (école J zone 3)
- classe coopérative avec plan de travail, pédagogie différenciée, groupe de soutien (selon les classes, certaines classes où il n'y a rien) (école I zone 3)
- la prise de temps particulier par l'enseignant avec le ou les élève(s) en difficultés pendant un travail simultané des autres élèves (se pratique notamment dans les écoles à classe unique) (écoles E et F zone 1)
- la mise en place d'ateliers de remédiation, prise en charge par la psychologue scolaire, surtout au niveau du langage (école F zone 1)
- la mise en place d'ateliers individuels, avec l'utilisation particulièrement de logiciels (calcul mental, orthographe) programmés en fonction du niveau des élèves, avec un côté ludique qui motive les enfants (école E zone 1)
- au sein des classes, remédiation par petits groupes (école O zone 4)
- aide interne à chaque classe (école N zone 4)

Il est observé maintes fois un manque de personnel de RASED qui se déplace trop rarement voire pas du tout mais cela n'empêche pas les écoles concernées d'obtenir des résultats aux épreuves nationales corrects malgré une population défavorisée (écoles B, C, E, F zone 1). Quelle que soit la zone considérée, différents dispositifs d'aide pour les élèves en difficultés sont mis en place.

Pour le secondaire, chaque établissement peut mettre en place des stratégies et des dispositifs pour venir en aide aux élèves qu'ils soient en difficultés ou non. Dans ces dispositifs, il existe les PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative) qui, suite à la circulaire du 26 août 2006 doivent être mis en place dans chaque établissement pour une généralisation progressive, ce dispositif dans le secondaire concerne le niveau de 6^{ème} pour l'année 2006-2007 et devrait s'étendre aux 5^{ème} et 4^{ème} à la rentrée 2007-2008. Les PPRE concernent : « *Les élèves qui risquent de ne pas maîtriser les connaissances et compétences identifiées comme indispensables par les repères du socle commun à la fin d'un cycle relèvent d'un PPRE. Il s'agit d'élèves rencontrant des difficultés importantes ou moyennes dont la nature laisse présager qu'elles sont susceptibles de compromettre, à court ou à moyen terme, leurs apprentissages. Les difficultés prises en compte sont prioritairement d'ordre scolaire, en français, mathématiques ou langue vivante ; elles peuvent aussi concerner les autres compétences du socle commun.* »

Les différents dispositifs que nous avons relevés sont :

Zone 1 établissements 8 et 35 :

- les PPRE effectifs
- tentative de tutorat qui n'a pas fonctionné
- internat de réussite éducative (plan Borloo)
- accompagnement scolaire, médical, sportif

Zone 1, établissement 10 :

- travail d'écoute très développé, lutte contre l'exclusion
- recherche de la meilleure solution pour l'élève, certains élèves sont pris en cours dans d'autres classes quand ils ont des problèmes
- pour la gestion des problèmes de violence, écoute des élèves, venue des parents, travaux d'intérêt général, travail de recherche
- soutien en français et en mathématiques le midi pour les élèves volontaires

Zone 1, établissement 20 :

- les PPRE effectifs (les élèves participants sont déterminés par les évaluations de 6^{ème})

- dispositifs d'aide aux devoirs en 5^{ème} et 4^{ème}, limité à 10 individus (les élèves participants sont désignés par les enseignants avec accord des parents)
- aide rémunérée pour les enseignants en HSE (heures supplémentaires effectives)

Zone 1, établissement 36 :

- pour les secondes générales en difficulté, ceux qui ont une moyenne inférieure à 7 (35 sur 350), système de soutien, non pas par les professeurs de la discipline mais par les assistants d'éducation sous forme d'une heure par semaine avec des groupes de trois ou quatre élèves. L'objectif est de redonner confiance. Les assistants travaillent en partenariat avec les professeurs, mais il ne s'agit pas de ne faire que la discipline, ils font du travail sur les énoncés, les leçons. Il ne s'agit pas de faire les devoirs, mais de travailler sur la compréhension, l'organisation du travail, la méthodologie, la gestion de l'agenda, avec une évaluation afin de voir si l'élève est plus autonome qu'avant, si les professeurs ont plus de résultats.

Zone 2, établissement 34 :

- uniquement les dispositifs institutionnels
- Aide Individuelle en français et mathématiques, se fait beaucoup sur les filières professionnelles et les BTS

Zone 3, établissement 16 :

- aménagement du temps scolaire
- stage
- fiche de suivi
- module d'alternance
- cellule de veille de l'assistante sociale, infirmière, CPE : étude de tous les cas problématiques : psychologue, signalement...

Zone 4, établissement 24:

- heures de soutien pour les élèves de 6^{ème} et de 5^{ème} assurés par les professeurs, y compris dans les milieux favorisés.

Zone 4, établissement 31 :

- cours de soutien en 12h et 14h par les professeurs qui font à la demande des élèves. Ces cours existent notamment pour les élèves de 3^{ème} en anglais, histoire-géographie et

mathématiques et en 4^{ème} beaucoup de demandes en anglais, demande de cours supplémentaires.

Zone 4, établissement 37 :

- dispositifs institutionnels
- écoute aux élèves pour les décrocheurs
- stages
- adaptation au système scolaire
- « *le problème est que ça ne touche que 15% des élèves quand ça marche* »

III.2. Points forts de la réussite

Toutes les actions menées dans les établissements sont sous-tendues par les conceptions des chefs d'établissements. Nous nous sommes donc intéressés, de façon global, aux points de vue des directeurs d'écoles élémentaires sur les facteurs qui leur semblaient favoriser la réussite qu'ils soient internes ou externes à l'Education Nationale et ceux qui faisaient défaut à leur établissement. Les facteurs relevés favorisant la réussite pour les directeurs d'écoles élémentaires sont :

- la stabilité de l'équipe, critères qui revient souvent, en particulier dans les établissements où les résultats aux épreuves nationales sont plus faibles (écoles H zone 2, I et J zone 3, L zone 4)
- une bonne entente, des relations sereines, la cohésion, cohérence entre les enseignants, critères qui reviennent également souvent (écoles G zone 2, I et K zone 3, M et N zone 4)
- la facilitation de l'accès à la culture (écoles E zone 1 et K zone 3) en particulier dans les établissements où l'origine sociale des élèves est défavorisée et les écoles isolées et de petite taille.
- la présence, suivi des parents (écoles H zone 2 et M zone 4) en particulier dans les établissements où l'origine sociale des élèves est favorisée
- le travail en partenariat parents/enseignants, coopération des parents, enfants, enseignants (écoles B zone 1, J zone 3, M, N, O zone 4)
- la motivation des enseignants, implication (écoles A, E zone 1 et L zone 4) en particulier dans les établissements où l'origine sociale des élèves est défavorisée
- les conditions de vie des familles (divorce, chômage, alcool ou conditions protégées...) (école B et E zone 1, L zone 4)
- ambiance de la classe, respect, confiance (écoles A zone 1, G zone 2, N zone 4)

- ouverture de l'école au maximum, intervenants extérieurs (école G zone 2), cette école a de bons résultats et une composition sociale favorisée

Les chefs d'établissements du secondaire ont été également questionnés sur les facteurs, internes ou externes à l'établissement qui favorisent la réussite scolaire.

Au niveau des facteurs internes favorisant la réussite, on relève :

- la qualité de l'équipe pédagogique est le facteur le plus relevé sous différentes formes : équipe pédagogique dynamique, porteuse de projets, volontaire, ne rechignant pas à la tâche et ne regardant pas son temps ; solidité de l'équipe enseignante, cohérence entre les paroles et les actes, quand il y a une prise de décision, il faut se donner les moyens de l'appliquer ; équipe de professeurs stables (établissements 10, 20, 36 zone 1 et 24 zone 4)
- la qualité des enseignants (individuellement) l'investissement des professeurs ; la motivation des enseignants ; l'envie de faire réussir, un bon contact avec les élèves (établissements 8, 35 zone 1 et 16 zone 3)
- le travail en équipe si on le distingue de la qualité des enseignants est relevé plusieurs fois également (établissement 16 zone 3)
- le climat dans l'établissement, notamment au niveau des élèves, on trouve : se sentir bien dans l'établissement à deux reprises et la tranquillité de l'établissement, pas de violence, pas de dégradations (établissements 8, 35, 10 zone 1 et 24 zone 4)
- les qualités relationnelles qui se déclinent aussi de différentes manières : l'écoute, l'aide, la prise en compte de tous les problèmes ; écoute, conseil, réprimande, il faut qu'elle soit éducative ; le respect, l'écoute ; des professeurs abordables (établissements 8, 10, 35 zone 1 et 34 zone 2)
- le soutien aux élèves avec : des dispositifs pour encourager les élèves ; l'aide individualisée ; la prise en compte des différences entre les élèves (établissement 36 zone 1)
- un bon pilotage (établissement 10 zone 1)
- une qualité de l'accueil (les locaux), une qualité de vie scolaire (établissement 10 zone 1)
- une image positive de l'établissement (établissements 8, 35 zone 1)
- la petite taille de l'établissement qui favorise la proximité et les relations avec les parents et les élèves (établissement 20 zone 1)

On observe également des facteurs liés aux élèves eux-mêmes :

- l'ambition (établissements 8, 35 zone 1)

- l'intérêt de l'élève (établissement 35 zone 2)
- la motivation et le travail (établissement 31 zone 4)

Enfin on trouve les facteurs externes, soit relevant de la famille, soit de l'environnement :

- l'environnement familial concernant la vie scolaire qui regroupe : l'intérêt de la famille pour les études de l'élève ; l'implication des parents ; l'investissement des parents dans l'école (établissements 16 zone 3 et 34 zone 1)
- le rapport de la famille à la culture : intérêt des parents pour la culture, transmission du milieu familial qui prédispose ou non (établissement 34 zone 2)
- la vie familiale, la communication entre les parents et les enfants (établissement 16 zone 3)
- l'environnement local : le village, s'il est culturellement pauvre, investissement de la mairie, travail avec les associations, dépend beaucoup de personnes ; l'activité des associations ; la richesse de l'environnement culturel, cathédrale, musée, mais aussi usines, commerces, environnement culturel et économique vivant (établissements 10 zone 1 et 24, 37 zone 4)

III.3. Points qui font défaut pour une réussite

Pour les directeurs d'écoles élémentaires :

- manque de suivi scolaire des parents, parfois par incapacité d'aider les enfants (écoles E zone 1, H zone 2 et M, O zone 4)
- manque de budget (pour faire des sorties) (écoles E, F zone 1 et M zone 4, toutes de petites tailles)
- manque de formation continue et formation initiale à revoir (trop loin de la pratique) (écoles I zone 3 et L, M zone 4) en particulier dans les établissements où les résultats aux épreuves nationales sont plus faibles
- isolement (écoles E, zone 1 et M zone 4)
- reconnaissance hiérarchique de la nécessité du poste de maître lecteur (des attributions de moyens en général (école J zone 3) cette école n'a pas de bons résultats et une composition sociale défavorisée)
- le manque d'accès à la culture (écoles E zone 1 et K zone 3) en particulier dans les établissements où l'origine sociale des élèves est défavorisée
- population difficile (écoles E zone 1 et L zone 4)

- manque de moyens humains (écoles L zone 4) cette école n'a pas de bons résultats malgré une origine sociale des élèves favorisée
- manque un lien pour chaque regroupement, il faudrait un directeur qui supervise tout, qui gère le regroupement école (L zone 4) cette école n'a pas de bons résultats malgré une origine sociale des élèves favorisée
- manque de sérénité alimenté par les médias à la suite des déclarations ministérielles (école N zone 4) cette école n'a pas de bons résultats malgré une origine sociale des élèves favorisée
- noyau de parents mettant toujours en doute les méthodes (école N zone 4) cette école n'a pas de bons résultats malgré une origine sociale des élèves favorisée

Les chefs d'établissements du secondaire se sont aussi exprimés sur cette question des facteurs, internes ou externes qui faisaient défaut à l'établissement. Ils relèvent :

- la motivation de l'équipe pédagogique, l'implication de professeurs (établissements 8, 35, zone 1, 34 zone 2) « *Quand il y a un trou dans l'emploi du temps, il faudrait une étude obligatoire pour certains, il faudrait une aide aux devoirs, mais les surveillants n'ont pas le niveau pour certains. Les professeurs ne sont globalement pas indifférents au devenir des élèves, mais il y a une inertie du corps enseignant. Les choix sont plutôt en faveur de la sanction que du dispositif* » (34 zone 2)
- la qualité des enseignants ; soit ils possèdent leur discipline mais ne la font pas passer, soit ne la possèdent pas (établissement 34 zone 2)
- l'ambition des élèves (établissements 8, 35, zone 1 et 16 zone 3)
- le niveau social et culturel relativement faible (établissement 20 zone 1)
- l'isolement notamment par la ruralité (établissement 20 zone 1) les stimulations externes : associations, cinéma : ne touche pas la majorité des élèves « *il y a un isolement, culturel surtout, ne vont jamais au cinéma, heureusement qu'il y a l'action "collège au cinéma", les élèves s'ennuient, tournent dans le village. Il y a une association qui essaie de motiver les élèves, mais ça ne va pas loin et ne touche pas tout le monde* » (établissement 20 zone 1)
- les stimulations internes aux établissements, elles ne touchent pas tous les élèves également « *les voyages scolaires à l'étranger, les sorties au théâtre, comédie française, ne touchent pas tous les élèves* » (établissement 24 zone 4)
- le suivi des parents (établissement 31 zone 4)
- les offres de débouchés (établissement 16 zone 3)

- une situation familiale stable : les familles sont éclatées ; le chômage est important
« on en est à la 3^{ème} génération de gens qui n'ont pas pu travailler et qui restent chez eux, leur discours est très stéréotypé » (établissement 16 zone 3)
- la mobilité (établissements 16 zone 3, 37 zone 4)
- les moyens d'enseignement : « la rétention sur les moyens d'enseignement ne favorisent pas la réussite, les classes sont trop chargées, perte de 30% de la pédagogie. Il ne faut pas non plus de seuil inférieur, mais là les classes sont "physiquement pleines" » (établissement 24 zone 4); «le manque de locaux adaptés pour les élèves, manque d'encadrement » (établissement 31 zone 4)
- le système d'orientation : « Il faut trouver les meilleures solutions. Il y a des problèmes sur l'orientation : la PAM (pré affectation multidossiers). C'est une machine à trier les élèves, sur liste principale puis sur liste complémentaire, le problème est que quand les élèves ont été orienté d'autorité dans certaines formations, exemple en maintenance, c'est négatif » (établissement 34 zone 2)
- la formation et l'évaluation des professeurs (établissement 34 zone 1)
- le débat sur les fonctions des enseignants et leur devenir : « Problème du rôle de l'éducation nationale pour les profs, quelle société on prépare demain, les enseignants ne sont pas invités sur ces réflexions. Les syndicats ne posent pas toujours les questions en ces termes. Quelle est l'évolution économique et sociale qu'on prépare en fonction de ce que l'on fait? Le corps enseignant n'est pas suffisamment consulté. Il faudrait réformer le statut des enseignants, la dernière réforme en profondeur date de 1950 »

En zone 1, les points qui favorisent la réussite scolaire et qui sont particulièrement pointés par les personnes interrogées dans cette zone sont les motivations et l'implication des enseignants, la qualité de l'équipe pédagogique, le climat de l'établissement, les qualités relationnelles. Dans une moindre mesure sont évoqués la facilitation de l'accès à la culture, le travail en partenariat parents/enseignants/élèves, l'ambiance de la classe, la présence de dispositifs de soutien, la qualité de l'accueil et de la vie scolaire, l'image de l'établissement et sa taille, l'ambition des élèves et sont environnement local.

En zone 3, les facteurs favorisant la réussite scolaire le plus souvent cité dans ce secteur sont la stabilité des équipes pédagogiques, une bonne entente, des relations sereines, la cohésion et la cohérence entre les enseignants. Dans une moindre mesure, il est fait état de la facilitation

de l'accès à la culture, du travail en partenariat entre parent/enseignants/élèves, de l'investissement des enseignants, du travail en équipe et de l'environnement familial.

L'exposition de ces facteurs montre le recoupement des différentes thématiques que l'on a soulignées au cours de ces entretiens et qui s'étaient faites jour lors des auditions de mars à mai 2006.

La thématique de l'écoute est relevée assez souvent dans les questionnaires des parents qui trouvent que les enseignants ne sont pas assez à l'écoute et ces analyses montrent également la nécessité de la qualité de l'écoute qu'on retrouve dans les établissements 8, 10, 35, 36, zone 1, 34 zone 2.

Pour conclure, on retrouve bien la problématique des territoires qui est vécu en pratique dans les établissements. Certains établissements sont ruraux et le ressentent à travers un manque culturel notamment, d'autres qui ne le sont pas déplorent une politique d'attachement à la ruralité pour les mêmes raisons culturelles. S'ajoute à ces réflexions des difficultés qui apparaissent plus fortes dans les zones défavorisées. Il faut également noter que les proviseurs de lycées semblent moins alarmés et alarmants sur la situation de l'Yonne et reprochent la perpétuation d'une image négative, tandis que les principaux des collèges s'accordent plus sur la réalité des difficultés des élèves et avec les élèves.

CHAPITRE III. LES RESULTATS DE L'ENQUETE AUPRES DES PARENTS ET DES COLLECTIVITES

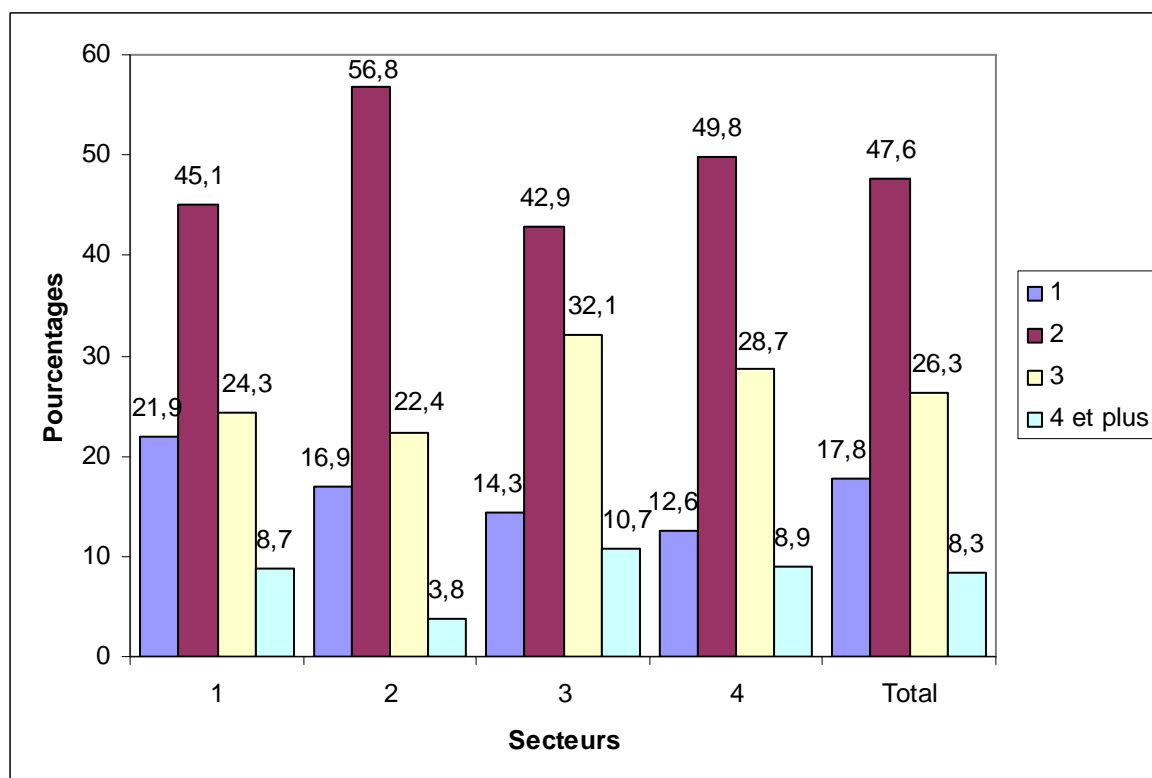
Dans un premier temps, nous aborderons les caractéristiques de la population répondante :

I. Qui sont les parents

I.1. La situation familiale

Les élèves dont les familles nous ont répondu⁶⁶ vivent à 80% avec des adultes en couple, il peut s'agir du couple des "parents" ou de couple recomposé, et à 15 % avec un seul des parents. Les familles ont en moyenne 2.5 enfants, le nombre d'enfants se répartissant comme suit :

Graphique 5 : Nombre d'enfants à charge



On ne distingue pas de différences significatives selon les zones au niveau de la situation familiale. En effet, les enfants vivant avec un couple sont majoritaires dans toutes les zones, cette proportion variant de 75% à 85%. Le nombre d'enfants à charge présente quant à lui des différences significatives selon les zones ($\text{Khi}^2 = 26.3$ au seuil de 0.2%). On remarque que les

⁶⁶ Les parents interrogés ne sont pas représentatifs de la population totale de l'Yonne.

familles de la zone 3 ont une tendance nette à avoir plus d'enfants, cette zone connaît les proportions les plus fortes de familles ayant 3 enfants et 4 enfants ou plus. La zone 4 présente également une tendance pour les familles nombreuses (3 enfants et plus de 4). La zone 2 montre à cet égard la situation inverse avec une forte proportion de famille de 2 enfants et les plus faibles taux de familles de 3 et plus de 4 enfants.

I.2. Le niveau de formation des parents diffère selon les zones

En ce qui concerne la formation des parents, les pères ont en majorité un niveau CAP/BEP à hauteur de 42%, viennent ensuite les pères sans diplôme pour 14% d'entre eux. Pour les mères, l'ordre est le même avec une majorité ayant atteint le niveau CAP/BEP, mais dans une moins grande proportion que les pères, suivies elles aussi des mères sans diplômes mais cette fois dans une plus grande proportion que les pères avec 17%. On note par ailleurs que pour les niveaux supérieurs, Bac, Bac + 2 et plus, les mères sont plus nombreuses à atteindre ces niveaux de formation. Elles semblent donc plus formées que les pères contrairement à ce qu'on observe en général dans les statistiques nationales où les hommes sont plus diplômés que les femmes. Ce résultat doit être relativisé compte tenu du taux de non réponse plus fort chez les pères de 6.3 points.

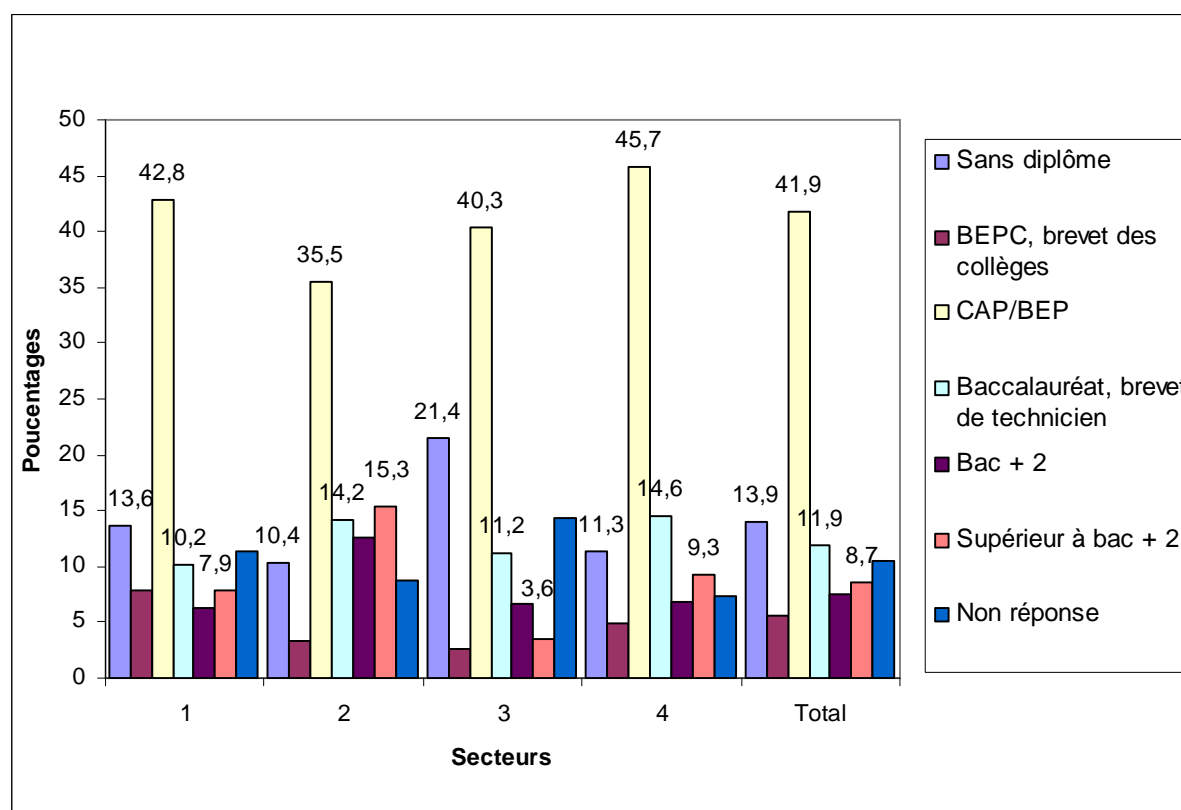
Tableau 39 : Niveau de formation des parents

Niveau de formation	Formation du père		Formation de la mère	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Sans diplôme	161	13.9	195	16.9
BEPC, brevet des collèges	65	5.6	90	7.8
CAP/BEP	484	41.9	395	34.2
Baccalauréat, brevet de technicien	138	11.9	173	15
Bac + 2	86	7.4	117	10.1
Supérieur à bac + 2	100	8.7	136	11.8
Non réponse	122	10.6	50	4.3
Total	1156	100	1156	100

La disparité territoriale évoquée au niveau de la réussite scolaire des élèves, se retrouve également sur le niveau de formation des parents. On observe une différence très significative ($\text{Khi}^2 = 57.1$, seuil 0) selon les zones. On note que la zone 2 compte la population la plus diplômée au niveau supérieur à Bac + 2 avec 15.3% de la population pour seulement 9.3% dans la zone 4, 7.9% dans la zone 1 et 3.6% dans la zone 3, soit cinq fois moins pour ce dernier secteur. La distribution change pour le niveau Bac + 2 où on retrouve la zone 2 avec le

plus fort taux (12.6%) suivi de la zone 4 avec une proportion diminuée de moitié (6.9%), les zones 3 et 1 sont très proches de cette proportion (6.6% et 6.2%). Paradoxalement toutes les zones comptent plus de diplômés de niveau supérieur au Bac + 2 que de niveau Bac + 2 hormis pour la zone 3 qui compte 6.6% de diplômés à Bac + 2 pour 3.6% de diplômés supérieur à Bac + 2. A l'inverse 21.4% des pères de la zone 3 n'ont aucun diplôme et les pères de la zone 2 sont ceux qui ont la moins forte proportion de pères non diplômés. Comme on l'a vu auparavant, toutes les zones ont une proportion majoritaire de diplômés de CAP/BEP, cette proportion étant la plus forte dans les zones 1 et 4.

Graphique 6 : Formation des pères selon les secteurs

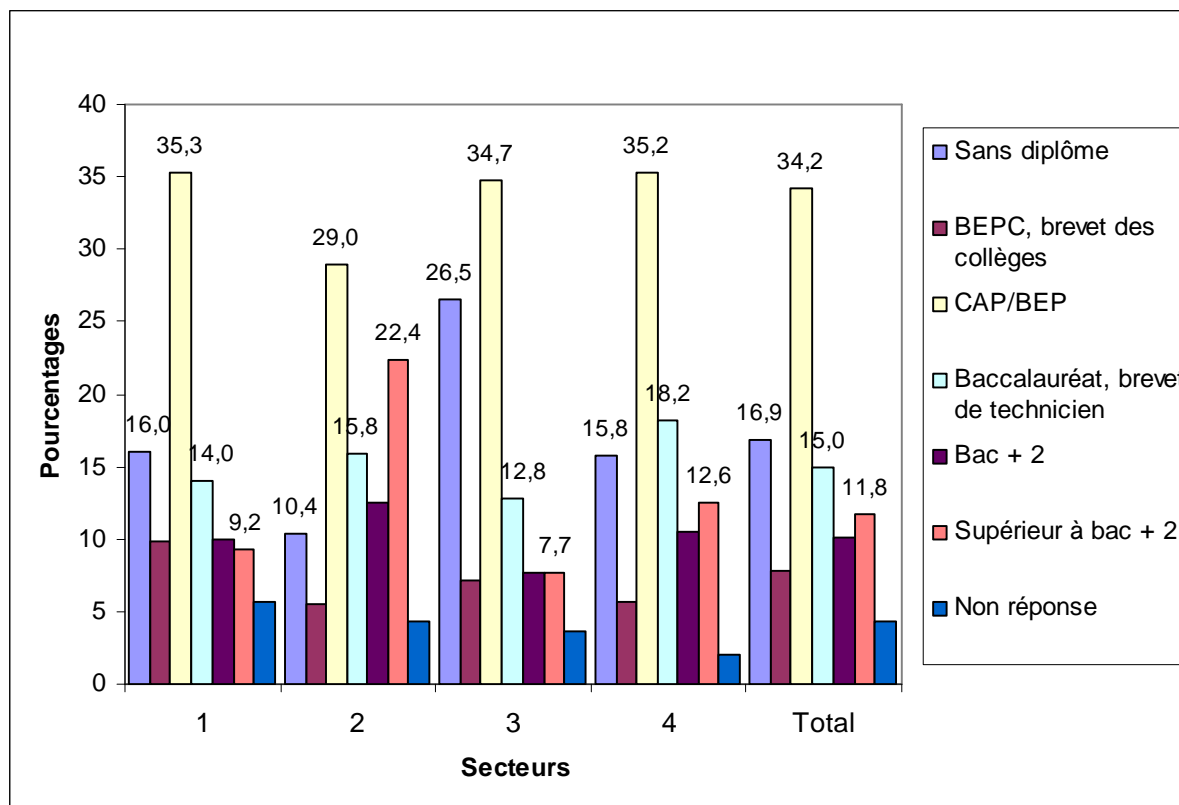


Note de lecture : les pourcentages indiqués sont ceux des sans diplôme, CAP/BEP, Bac et supérieur à Bac +2. La zone 1 compte chez les pères 13.6% de sans diplôme, 42.8% de CAP/BEP, 10.2% de Bac et 7.9% de supérieur à Bac +2.

Pour ce qui est du niveau de formation des mères, les conclusions suivent les mêmes tendances. La part des femmes non diplômées est plus forte de 3 points que chez les hommes en général, c'est également la zone 3 qui compte le plus de mères sans aucun diplôme. La zone 1 compte la plus grande part de mères ayant le niveau BEPC. Pour ce qui est du niveau CAP/ BEP, c'est le niveau de formation majoritaire dans toutes les zones avec des proportions très proches autour de 35% hormis pour la zone 2 qui en compte 29%. Le niveau Bac est atteint par une moyenne de 15% des mères avec pour ce niveau une plus forte part dans la zone 4 et une plus faible part pour la zone 3. Enfin pour les niveaux Bac + 2 et supérieur à

Bac + 2, la zone 2 demeure la zone la plus fortement formée, notamment pour le niveau supérieur à Bac + 2, c'est à ce niveau que l'on observe les plus forts écarts avec une proportion de diplômés supérieurs à Bac + 2 de 22.4% dans la zone 2 et une proportion de 7.7% en zone 3 et de 9.2% en zone 1, l'écart maximum représente 14.7 points.

Graphique 7 : Formation des mères selon les secteurs



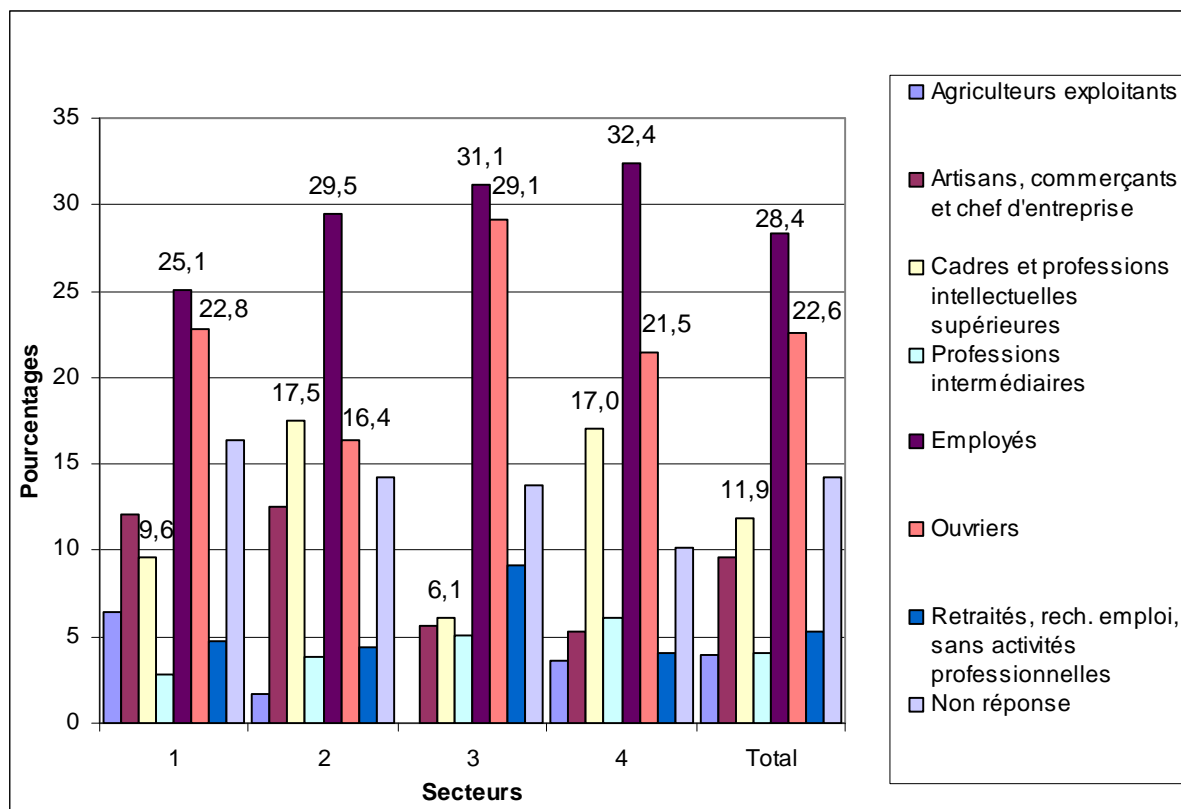
Note de lecture : les pourcentages indiqués sont ceux des sans diplôme, des CAP/BEP, des Bac, et supérieur à Bac +2. La zone 1 compte chez les mères 16% de sans diplôme, 35.3% de CAP/BEP, 14% de Bac et 9.2% de supérieur à Bac +2.

On observe donc une disparité qui va dans le même sens que les observations faites au cours des auditions, les zones les plus stigmatisées comme défavorisées comptent en effet le moins de diplômés au niveau des parents d'élèves. C'est vrai dans les deux extrêmes, dans le sens où elles comptent à la fois plus de population peu ou pas diplômée et moins de population fortement diplômée. On remarque par ailleurs que les femmes sans diplôme sont plus nombreuses de trois points que les hommes, par contre elles atteignent plus fortement que les hommes les niveaux Bac, Bac + 2 et supérieur à Bac + 2.

I.3. La situation professionnelle des parents

L'indicateur des PCS vient confirmer ces résultats. On remarque dans un premier temps que la PCS majoritaire dans tous les secteurs est celle des employés. Au regard des proportions de chaque catégorie on observe que les zones 2 et 4 comptent une proportion de cadres et professions intellectuelles supérieures de l'ordre de 17%, pour 9.6% dans la zone 1 et seulement 6.1% dans la zone 3. Ces deux zones comptent la part la plus importante d'ouvriers (22.8% et 29.1%), pour 21.5% dans la zone 4 et 16.4% dans la zone 2. Les différences sont statistiquement significatives ($\text{Khi}^2 = 77.1$) et démontrent le panel des situations par rapport aux différentes PCS détaillées.

Graphique 8 : PCS des pères selon les secteurs



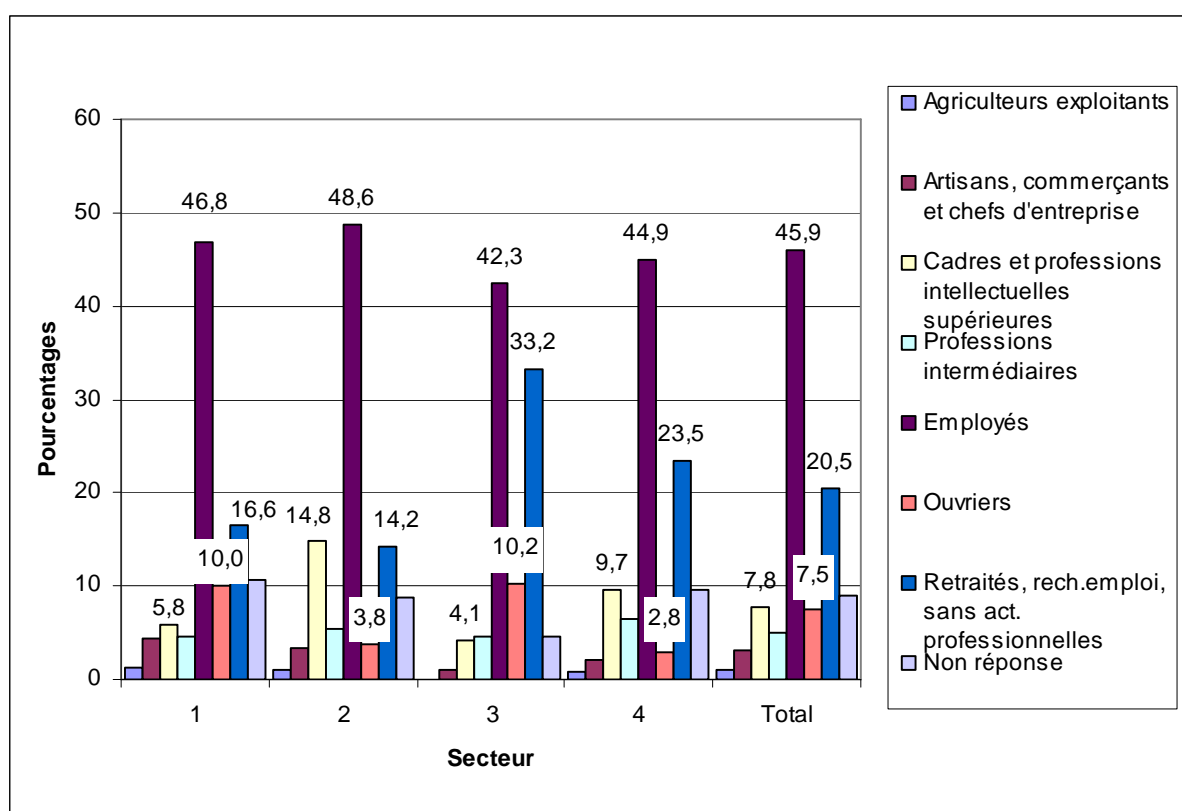
Note de lecture : les valeurs indiquées sont celles des cadres, des ouvriers, des employés. Pour la zone 1, on dénombre 9.6% de cadres, 25.1% d'employés et 22.8% d'ouvriers.

La situation de la zone 3 montre donc des signes d'une forte faiblesse au niveau du statut social relaté par l'emploi, cette zone est assez proche de la zone 1 en ayant malgré tout moins de cadres (2.4 points d'écart) et plus de personnes retraitées ou en situation de recherche d'emploi. La situation de la zone 1 est légèrement plus favorisée que celle de la zone 3, cet écart n'explique pas pour autant les différences de résultats. Les zones 2 et 4 choisies pour

leur population plutôt favorisée, montrent bien des similitudes, la zone 2 se caractérisant par plus d'artisans, commerçants et la zone 4 compte un peu plus d'employés et d'ouvriers.

Pour ce qui est des emplois des mères chez les familles interrogées, comme pour les pères on trouve une prédominance de la fonction d'employé, mais de façon beaucoup plus prononcée avec des taux allant jusqu'à 48.6% dans la zone 2, le taux maximum d'employé chez les pères étant de 32.4%. A contrario la fonction d'ouvrier est beaucoup moins répandue, elle atteint les 10.2% dans la zone 3, taux le plus élevé alors que le taux le plus faible d'ouvriers chez les pères est de 16.4%.

Graphique 9 : PCS des mères selon les secteurs

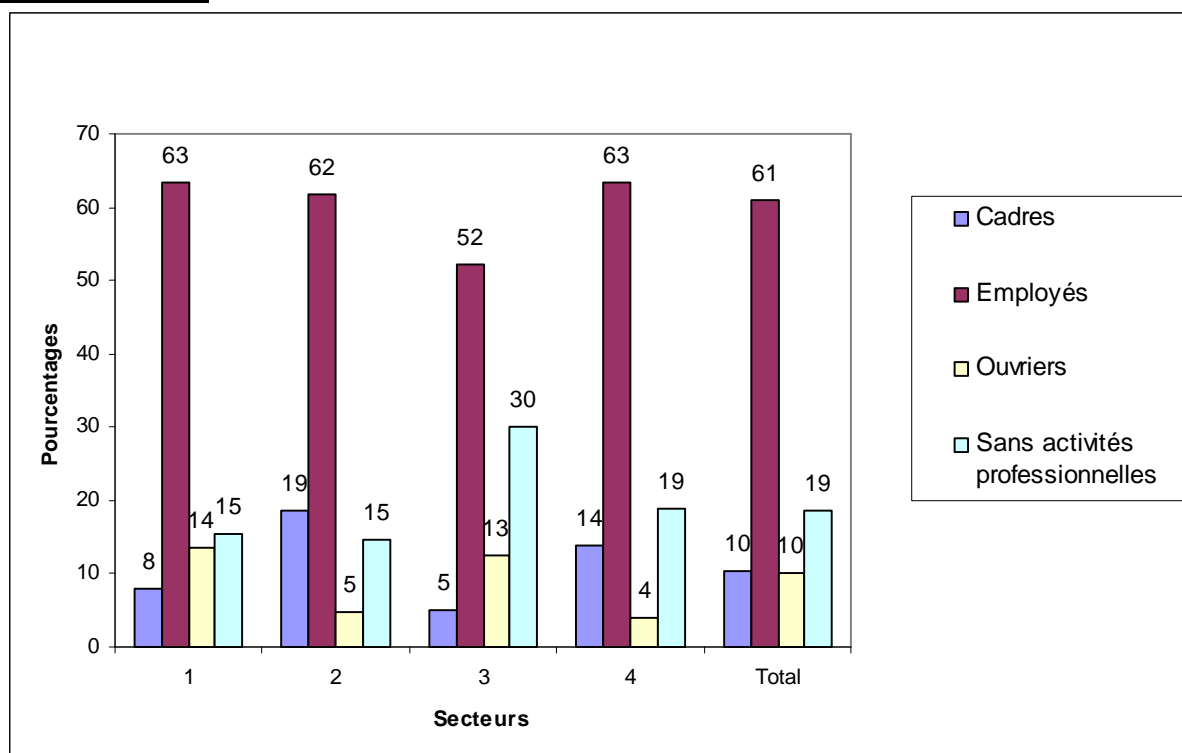


Note de lecture : les valeurs indiquées sont celles des cadres, des employés, des ouvriers, des chômeurs ou des sans activités professionnelles. Pour la zone 1, on dénombre 5.8% de cadres, 46.8% d'employés, 10% d'ouvriers, 16.6% de chômeurs ou sans activités professionnelles.

Les taux pour la catégorie des cadres ne comblent pas cette différence. Chez les mères, quelques soient les zones, ils sont inférieurs à ceux des pères malgré ce qu'on a pu observer au niveau de la formation. **Les mères cadres sont malgré tout les plus nombreuses dans la zone 2.** Les écarts se trouvent en fait notamment au niveau de la catégorie de femmes sans activités professionnelles que l'on trouve très faiblement chez les hommes. Ces femmes se déclarent majoritairement en tant que **mère au foyer. Cette catégorie atteint jusqu'à 33.2% de mères pour la zone 3**, zone où elles sont les plus représentées et descend à 14.2% dans la

zone 2. Les différences relevées ci-dessous ne sont pas significatives étant donné le faible effectif notamment de la catégorie des agriculteurs. Nous nous sommes donc attachés à quatre catégories précises. Nous avons retenus les PCS de cadres, d'employés, d'ouvriers et des sans activités professionnelles afin d'établir si ces différences sont réellement significatives. Les pourcentages qui suivent sont donc calculés par rapport au nombre de femmes étant catégorisées dans une de ces PCS et non par rapport au nombre total de femmes répondantes.

Graphique 10 : Ecart cadres / ouvriers chez les mères selon les secteurs

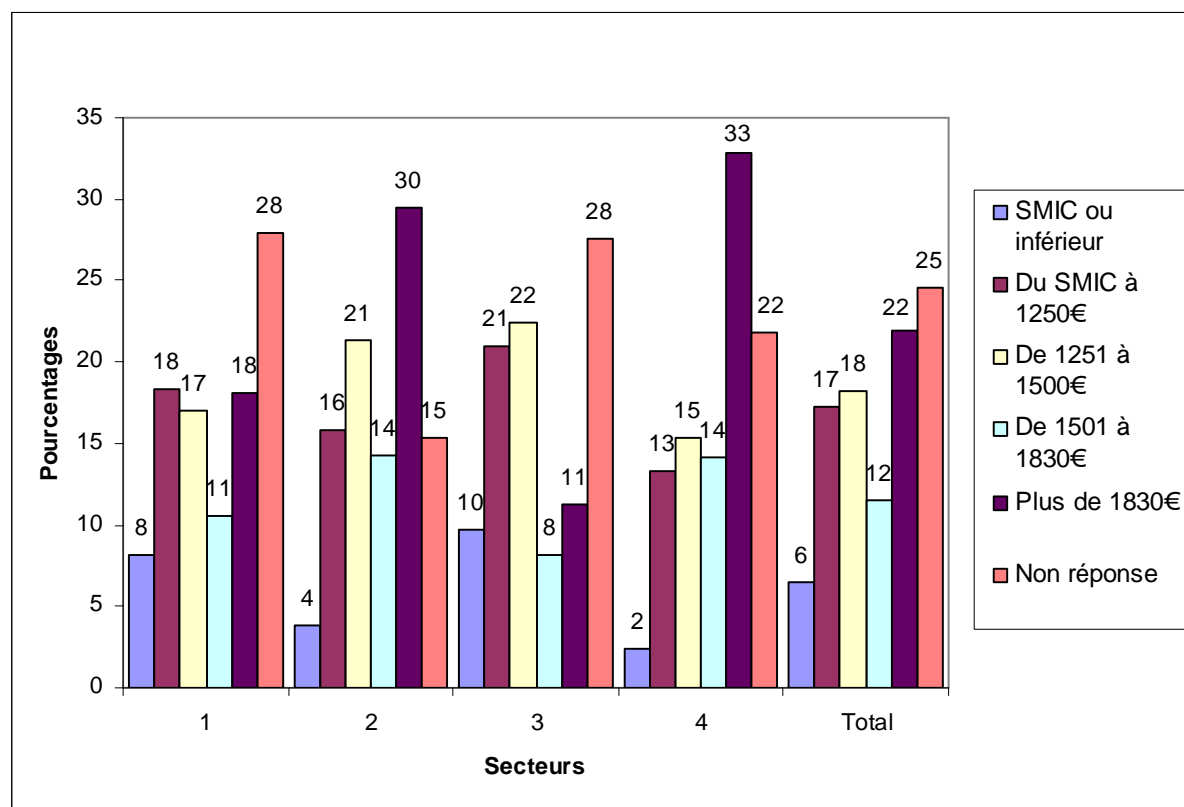


Le test fait en effet apparaître des différences très significatives ($\text{Khi}^2 = 51.9$, seuil 0) entre la répartition de ces PCS selon les zones. Les différences relevées sont donc caractéristiques et il ressort que la **zone 2**, comme on peut l'imaginer est celui comptabilisant le plus de **mères cadres**, à hauteur de 19%, soit presque quatre fois plus que pour la zone 3, plus de deux fois plus que la zone 1 et 5 points au-dessus de la zone 4. La composition sociale explique une grande partie des écarts de résultats. On note aussi que **les taux d'ouvriers** les plus importants se situent sur **les zones 1 et 3**, à hauteur de 13% à 14%, et diminue à hauteur de 4% à 5% pour les zones 2 et 4. Les taux de mères sans activités professionnelles, bien qu'assez proches dans les proportions, sont plus élevés dans la zone 3, ainsi que dans la zone 4. Enfin les employées représentent la fonction la plus répandue chez les mères avec des taux s'échelonnant de 53% à 63%.

I.4. La situation financière des parents

Dernier indicateur de la situation familiale, les revenus des parents ont aussi été considérés. Les parents ont très peu répondu à cette question du questionnaire (24.6% de non réponse), souvent considérée comme trop personnelle. (Khi 2 = 69.4 seuil = 0)

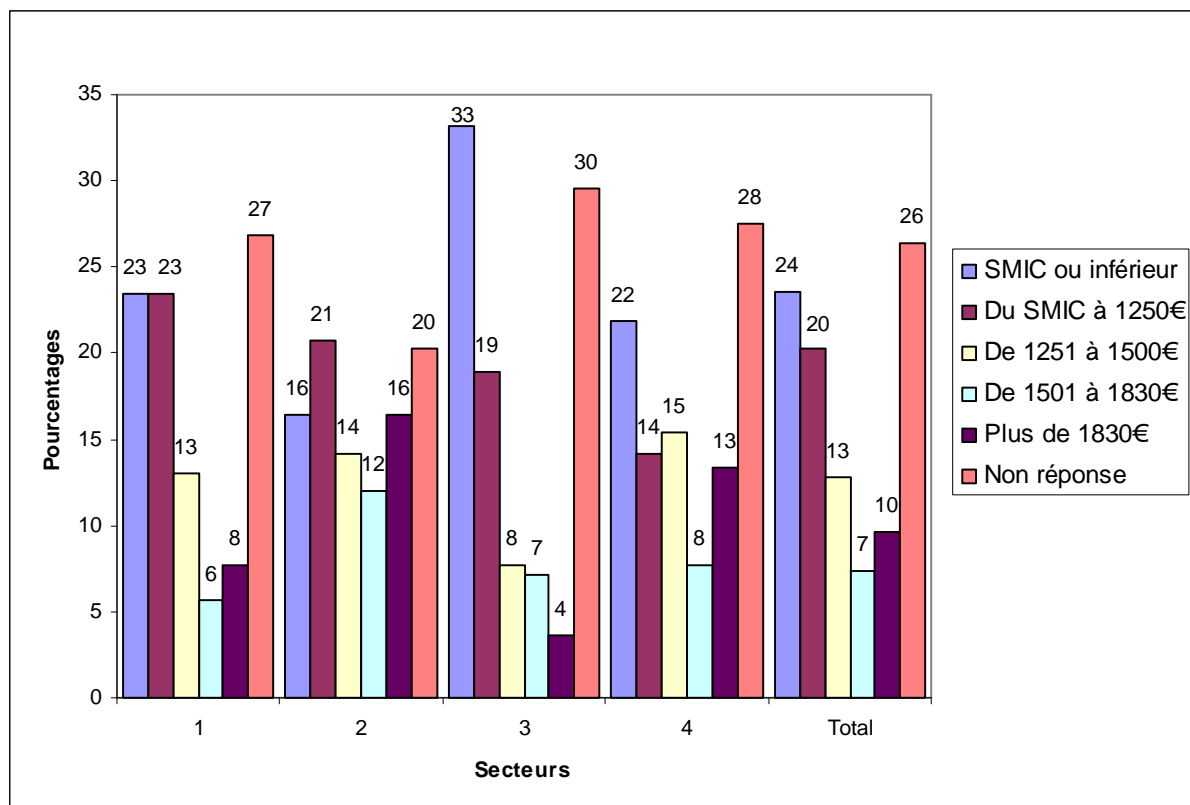
Graphique 11 : Salaire mensuel des pères selon les secteurs



Les salaires des pères sont dans l'ensemble plus élevés que ceux de mères. Les revenus les plus faibles (inférieur ou égal au SMIC) sont plus fortement présents dans les zones 1 et 3, ce qui laisse apparaître une plus forte précarité dans ces zones, déjà constaté dans la zone 3 mais moins évidente dans la zone 1. Les zones 2 et 4 sont beaucoup moins présentes dans cette tranche de salaire, avec même une proportion plus faible dans la zone 4. Les tranches de salaires situées entre le SMIC et 1250€ et celle entre 1251 et 1500€ connaissent des écarts plus réduits entre les zones, ces salaires que l'on peut dire moyens sont dans les mêmes proportions, hormis pour la zone 4 où elles sont plus faibles. La tranche de salaire supérieure qui suit (1501 à 1830€) sépare les zones, les zones 1 et 3 ayant dans ces tranches une proportion de 9.5% pour 14% dans les zones 2 et 4. Enfin la tranche supérieure de salaire fait apparaître toujours une plus faible part des zones 1 et 3, à l'opposé des zones 2 et 4 où l'on

remarque également que c'est la zone 4 qui prédomine. Les origines de ces salaires se trouvent dans les analyses précédentes où on a souligné une plus faible qualification dans la zone 3 ce qui explique notamment la répartition des revenus, de la même façon pour la zone 2, plus diplômée, on trouve des salaires plus importants. La zone 2 et la zone 4 semblaient, dans les qualifications et au niveau des emplois, être composées de manière similaire, mais la zone 4 comporte une part de cadres supérieure à celle de la zone 1 ce qui explique en partie l'écart des salaires. De plus, comme il a été cité lors des auditions, ainsi qu'aux dires des acteurs de la zone, les parents du secteur Nord travaillent beaucoup sur la région parisienne, qui au niveau économique offre des rémunérations plus importantes qu'en province. De même, les acteurs du secteur de Villeneuve la Guyard tendent à dire que la population évolue et tend à être plus diplômée et à atteindre des statuts plus élevés du point de vue socio-professionnel, ce qui confirme cette tendance de plus fort salaire que sur la zone 1, cette dernière étant elle-même située dans un bassin économique peu développé.

Graphique 12 : Salaire mensuel des mères selon les secteurs



En ce qui concerne les salaires des mères, ($\text{Khi}^2 = 57.8$, seuil = 0) on constate que les tranches inférieures sont beaucoup plus représentées que chez les pères, c'est le reflet à la fois

des femmes qui sont mères au foyer et des femmes qui occupent plus d'emplois de PCS inférieures à celles des hommes, dont un plus grand nombre d'employés. Sur la tranche minimale de niveau SMIC ou inférieur, elle est la plus forte dans la zone 3, les zones 1 et 4 ont une proportion similaire, et cette tranche est la moins présente dans la zone 2. De plus les proportions à ce niveau de salaire, mises à part les proportions de non réponse, dépassent toutes les autres tranches de salaires, hormis dans la zone 2, c'est-à-dire que sur les femmes répondantes, dans tous les zones, sauf la 2, la tranche de salaire qui domine est celle la plus faible, dans la zone 2 celle dominante étant la tranche du dessus entre le SMIC et 1250€. La tranche de salaire qui suit, entre 1251 et 1500€, est plus homogène sur les territoires mais montre un écart sur la zone 3 qui est 5 points en dessous de la zone 1. Enfin les deux tranches supérieures sont par contre très marquées géographiquement, les zones 1 et 3 ayant une nouvelle fois de plus faibles proportions des mères touchant ce niveau de salaire et les zones 2 et 4 ont des proportions plus fortes, contrairement aux salaires des pères les proportions les plus fortes des deux tranches supérieures se trouvent sur la zone 2.

Les caractéristiques que nous venons d'étudier concernant le niveau de qualification des parents et leur représentation dans les différentes PCS ainsi que leur niveau de revenu amènent à conclure pour une forte disparité territoriale démontrée statistiquement sur ces trois indicateurs précis et expliquent une grande partie des écarts de la réussite scolaire sur le département de l'Yonne, de nombreux travaux en éducation ayant déjà démontré le poids du statut et de la formation des parents sur la réussite scolaire.

II. Le comportement des parents

Les spécificités socio-professionnelles analysées et établies comme facteur indéniable influençant la réussite scolaire et expliquant une part des disparités territoriales de réussite, nous cherchons maintenant à observer s'il existe des différences, territoriales toujours, selon nos hypothèses de départ, à savoir l'ampleur des réseaux et du capital socio-culturel, les ambitions et la motivation. De nombreuses études ont mis en évidence les liens positifs entre certains modes de participation parentale et les résultats scolaires, les apprentissages, les comportements appropriés en classe, le temps consacré aux devoirs, les aspirations scolaires. D'autres chercheurs ont identifiés les sources d'influence sur le niveau de participation

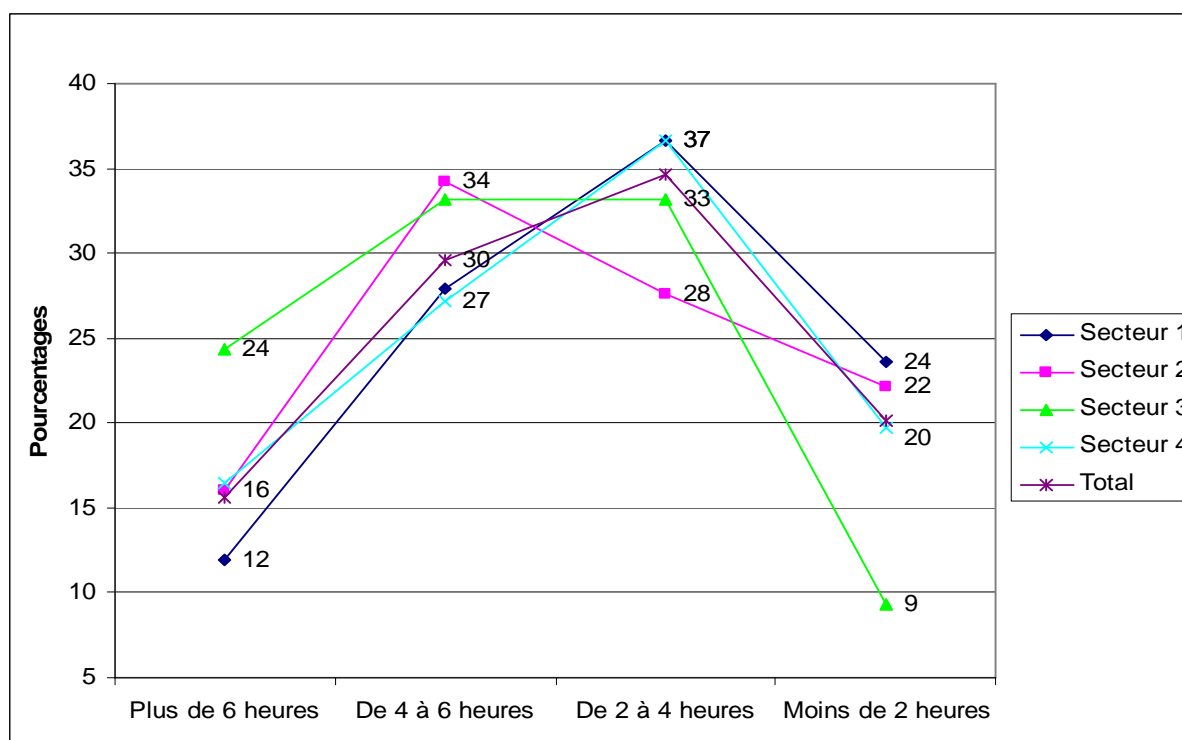
parentale comme par exemple les caractéristiques familiales, les perceptions, croyances et attentes des différents acteurs à l'égard des uns et des autres.⁶⁷

Nous observerons dans un premier temps l'effet de l'ambition des parents et des enfants, à travers différentes variables telles que le temps accordé par les parents aux enfants, en considérant que leur intérêt est le reflet de leurs ambitions pour le futur, les ambitions déclarées des enfants sur leur poursuite d'étude ou la profession envisagée, l'investissement des parents dans les établissements scolaires. Ensuite, nous verrons dans quelles mesures les relations développées avec l'extérieur par les parents et les activités qu'ils pratiquent peuvent être corrélées à la réussite des enfants.

II.1. Le temps de présence des parents

Un premier indicateur portant sur le temps de présence des parents auprès de leurs enfants sur une journée scolaire donne un aperçu des possibilités de suivi scolaire des élèves, et des amplitudes horaires de travail des parents.

Graphique 13 : Temps de présence auprès des enfants sur une journée d'école



On s'aperçoit alors que les extrêmes ne sont pas réellement présents ($\text{Khi}2 = 35.4$, seuil = 0), les enfants se trouvant en présence de leurs parents plus de 6 heures ou moins de 2 heures ne

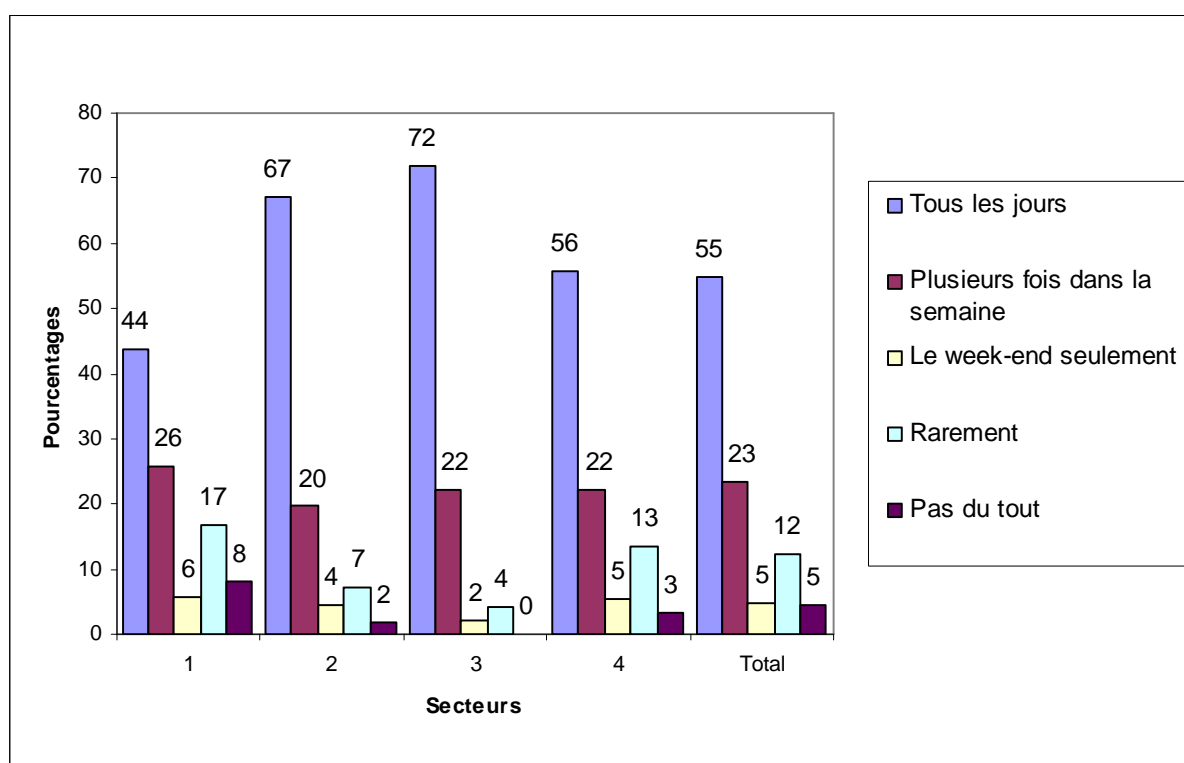
⁶⁷ Cf. notamment les travaux de Deslandes 1999, 2001, 2004, Sirota 1988.

représentent pas de fortes proportions, on remarque tout de même la zone 1 qui monte à 24% de parents présents moins de 2 heures. Ces durées plutôt faibles trouvent peut-être leur explication dans le fait que beaucoup d'élèves en lycée sont internes sur Avallon et également que la zone de recrutement pour les établissements du secondaire d'Avallon est très large ce qui implique de long temps de trajet. A l'inverse, la zone 3 compte une proportion plus forte sur la catégorie « plus de 6 heures » et très faible pour la catégorie « moins de 2 heures ». Ce phénomène s'explique par le fait que la population interrogée dans la zone 3 compte très peu d'élèves du secondaire pour qui les parents consacrent en général moins de temps. Le temps de présence le plus fréquent est situé surtout entre 2 et 4 heures de présence sur toutes les zones exceptée sur la zone 2 où la proportion dominante est de 4 à 6 heures (même phénomène que pour la zone 3). Si l'on sépare à l'analyse les retours de questionnaires émanant des écoles primaires, même s'ils contiennent des élèves scolarisés en secondaire, il y a une majorité d'élèves de primaire, on constate alors que les temps de présence ne sont statistiquement pas différents d'une zone à l'autre et que la fréquence de temps est majoritairement entre 4 et 6 heures et non plus entre 2 et 4 heures. A l'inverse, si on considère uniquement les retours de questionnaires émanant des établissements du secondaire, le temps de présence des parents avec les enfants diminue avec une majorité pour la fréquence de 2 à 4 heures.

Cet indicateur est complété par l'indicateur de fréquence de temps consacré pour le travail scolaire dans les fréquences indiquées dans le graphique. La première remarque concernant cet indicateur ($\text{Khi}^2 = 83.6$, seuil = 0) est qu'une très grande partie des parents d'élèves consacre beaucoup de temps au travail scolaire compte tenu du fait qu'ils déclarent en moyenne pour plus de la moitié d'entre eux, consacrer du temps tous les jours et pour un quart en moyenne plusieurs fois par semaine. On observe que pour la fréquence d'un travail scolaire quotidien, les proportions de parents de la zone 3 (72%) et de la zone 2 (67%) sont supérieures aux autres zones, ce qui correspond à l'observation précédente de ces zones qui avaient un temps de présence plus fort, entre 4 et 6 heures expliqué notamment par le niveau de scolarité des élèves. Comme on l'a expliqué plus haut, les parents répondants pour ces deux zones représentent plus des parents d'élèves du primaire, ce qui explique ces différences de temps. La zone 1 est, pour cette fréquence, la moins représentée (44%), les écarts de performances entre les zones 1 et 3 plutôt défavorisées ne s'expliquent pas par ce facteur. **Les zones 2 et 4, plutôt favorisées se démarquent l'une de l'autre, la zone 2 ayant une fréquence plus élevée de travail quotidien et une proportion moins forte de fréquence de**

travail scolaire « rare » et ce par rapport à l'ensemble des secteurs. Les différences les plus marquées se produisent entre les zones 1 et 3. La zone souffrant donc le plus d'un manque de temps de présence et de travail scolaire auprès des enfants est la zone 1. La zone 3, en situation plutôt défavorisée du point de vue de la situation socio-professionnelle, ne présente pas de « retard » sur le temps d'accompagnement des enfants, de même la zone 4 qui semblait avoir des lacunes sur le temps de présence des enfants, peut-être en raison du travail en région parisienne, ne présente pas ici de différences marquées.

Graphique 14 : Fréquence du temps consacré pour du travail scolaire



De la même façon que pour les temps de présence, les temps de travail scolaire sont très dépendants du niveau de scolarité. En effet pour les questionnaires venant des écoles primaires, il y a une très forte proportion de parents déclarant consacrer du temps quotidiennement et ce quels que soient les zones. Le facteur déterminant ici pour expliquer les différences de réussite scolaires selon les zones est certainement plus sous-tendu par la qualité du travail scolaire proposé aux enfants par leurs parents et aux capacités des parents à répondre aux besoins des enfants pour leur travail à la maison que par le temps accordé. Pour les questionnaires parvenant du secondaire les temps de travail scolaire passés par les parents avec leurs enfants sont très diverses, les proportions s'étalent sur toutes les catégories de fréquence sans distinction de zones.

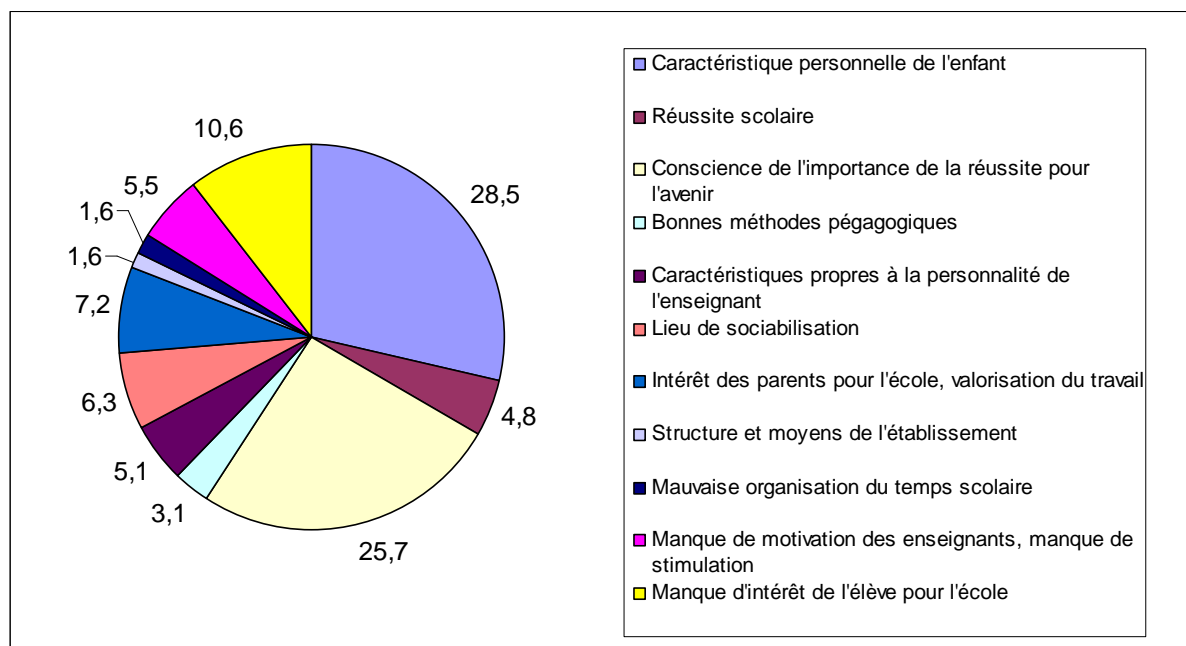
II.2. La motivation des élèves estimée par les parents

Nous avons interrogé par ailleurs les parents sur la motivation de leurs enfants. Ils devaient indiquer enfant par enfant s'ils étaient motivés ou non. Pour les premiers enfants (les aînés), tous niveaux de scolarité confondus, on obtient des pourcentages de 79% à 83% d'enfants qui selon leurs parents sont motivés, les différences entre les zones ne sont pas significatives. Pour le second enfant, tous niveaux de scolarité confondus, les taux de motivation atteignent 85 à 87%, les zones n'étant pas là non plus discriminantes. Il en va de même pour les enfants suivants dans les fratries, quelque soit la place, tous niveaux confondus, on obtient une très forte majorité d'enfants qui sont déclarés motivés par leurs parents. La motivation des élèves est donc en général plutôt forte et elle n'est pas corrélée aux zones géographiques. Par contre si on s'intéresse, par enfant, au niveau de scolarité, la motivation, même si elle reste forte, apparaît se différencier. On observe, pour les premiers enfants des familles, avec des différences statistiquement significatives, que la motivation la plus forte se trouve au niveau de la scolarité de l'élémentaire (92.6% sont motivés) et des études supérieures (93.9% sont motivés). Les élèves de lycées généraux et technologiques sont un peu moins motivés (84.3%) et enfin les niveaux où les élèves sont les moins motivés sont le collège avec 77.4% d'élèves motivés et l'enseignement professionnel en général (CAP, BEP, Bac pro et apprentissage) rassemble les élèves les moins motivés avec 76.5% d'élèves motivés. Les proportions pour les enfants qui suivent (2^{ème} enfant, 3^{ème} enfant, 4^{ème} enfant) sont du même ordre et on retrouve une motivation inférieure pour les niveaux collège et enseignement professionnel. Les taux de motivation demeurent forts, quelques soient les niveaux mais les observations précédentes font apparaître des faiblesses au niveau du collège et de l'enseignement professionnel. Etant donné le constat émis au préalable dans le rapport intermédiaire sur les difficultés d'orientation, avec une orientation forte vers l'enseignement professionnel après le collège, on peut s'interroger sur les mesures à prendre pour redynamiser le collège afin de porter les élèves sur une orientation choisie et en concordance avec leurs capacités. En effet on peut interpréter l'orientation des élèves vers le professionnel comme une conséquence de ce manque de motivation, ce choix d'études courtes palliant à l'obligation de rester dans le système éducatif trop longtemps. Ce phénomène n'est cependant pas spécifique à l'Yonne et se retrouve au niveau national. Les différents entretiens avec les chefs d'établissements des collèges montrent également que ces choix sont inscrits dans les mentalités des parents, leur objectif étant que leurs enfants trouvent du travail, et ce le plus tôt

possible, phénomène notamment relevé en Puisaye et dans le Nord Sénonais. Les origines du manque de motivation sont donc difficiles à cerner.

Pour éclairer cette thématique de la motivation des élèves nous avons interrogé les parents, de façon ouverte, sur les facteurs qu'ils considèrent influençant la motivation négativement ou positivement. Les réponses ont été classées en 14 catégories qui sont répertoriées en détail en annexe 9. Les facteurs se répartissent comme suit :

Graphique 15 : Facteurs déterminants de la motivation selon les parents



Les deux facteurs les plus importants expliquant la motivation des élèves, selon les parents, sont les caractéristiques personnelles de l'enfant, à hauteur de 28.5% et la conscience de l'élève de l'importance de la réussite scolaire pour l'avenir à 25.7%. Ces deux facteurs intrinsèques recouvrent d'une part les critères tels que : *il aime l'école, il aime apprendre, il est curieux...* ainsi que : *la réussite permet une bonne orientation, il veut avoir un bon métier, il veut pouvoir choisir son métier...* Les parents évoquent donc plutôt des facteurs liés à l'élève lui-même, voire à son éducation en priorité pour expliquer la motivation de leur enfant. De la même façon, les parents observent un manque d'intérêt de leur enfant pour l'école et le manque d'objectif pour le futur qui ne le pousse pas à la réussite scolaire (10.6%). Le facteur suivant (7.2%), du côté des facteurs positifs influençant la motivation, est l'intérêt des parents pour l'école. On observe, par rapport aux critères énoncés par les parents qu'ils considèrent donc que la motivation des élèves est pour une grande part liée à la personnalité de l'enfant et aux valeurs des parents. Les enseignants et les moyens des établissements sont beaucoup moins évoqués que ce soit négativement, 5.5% parlent de manque de motivation des

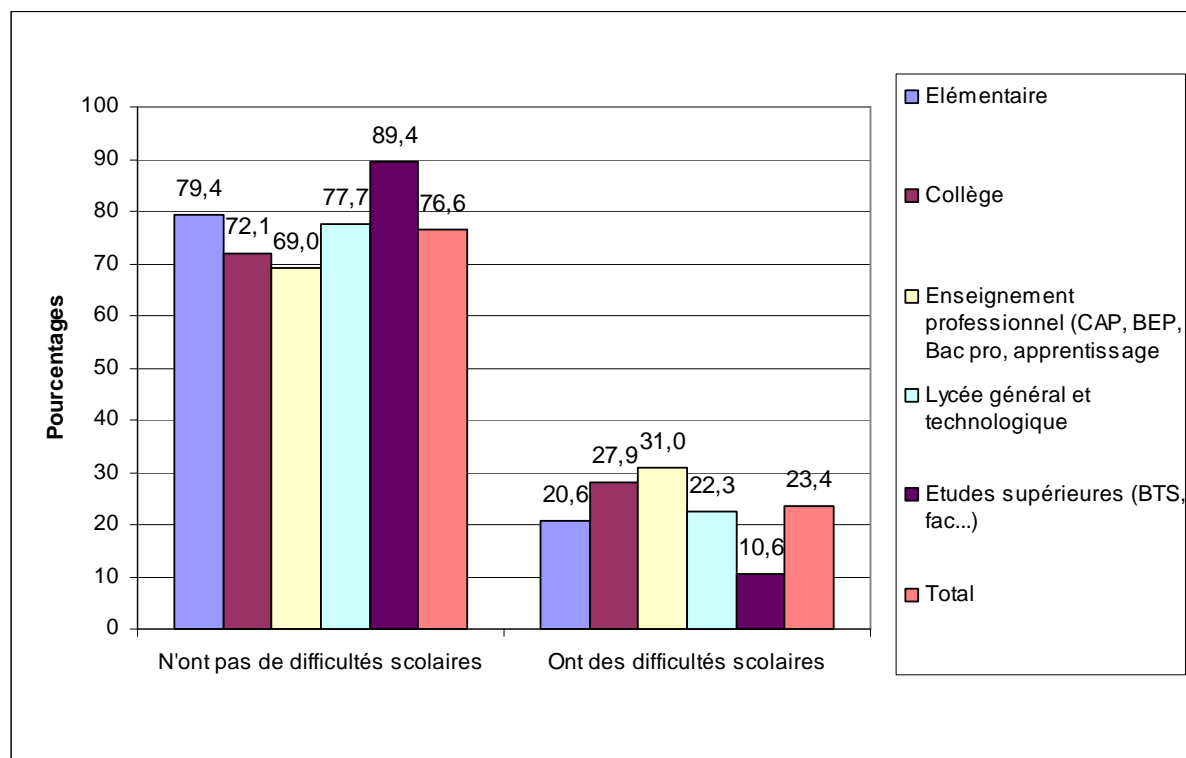
enseignants, 1.6% évoquent une mauvaise organisation du temps scolaire ou positivement, 3.1% relatent les bonnes méthodes pédagogiques et 1.6% la suffisance des moyens matériels.

La différenciation entre les zones n'apparaît pas ici. Les facteurs présentés renvoient à des problèmes généraux du système éducatif, qui ne sont pas spécifiques à l'Yonne. On peut par contre considérer, selon les analyses précédentes, que les zones où les parents attachent du temps et de l'importance au travail scolaire, sont en plus forte réussite. On observe ici, sur les facteurs de motivation, que les valeurs encourageant le travail scolaire et l'intérêt des parents pour la vie scolaire de leurs enfants sont des facteurs de motivation. On peut donc lier l'ensemble de ces facteurs et supputer qu'une implication parentale sous-tend une motivation des élèves et que la motivation est un facteur important pour la réussite scolaire.

II.3. Les difficultés scolaires

Les parents ont également répondu à une question sur les difficultés scolaires de leurs enfants sur le même principe que la motivation, à savoir ils répondaient enfant par enfant s'ils avaient des difficultés scolaires. On observe que les différences entre les niveaux de scolarités sont significatives. Les taux d'enfants qui ne sont pas en difficulté sont dominants, ils vont de 69% à 89.4% ; les enfants considérés en difficultés par leur parents ne sont donc pas majoritaires. Cependant les analyses montrent des différences pour le collège et l'enseignement professionnel qui ont les taux les plus importants d'élèves en difficultés.

Graphique 16 : Difficultés scolaires en fonction du niveau de scolarité pour les aînés des familles

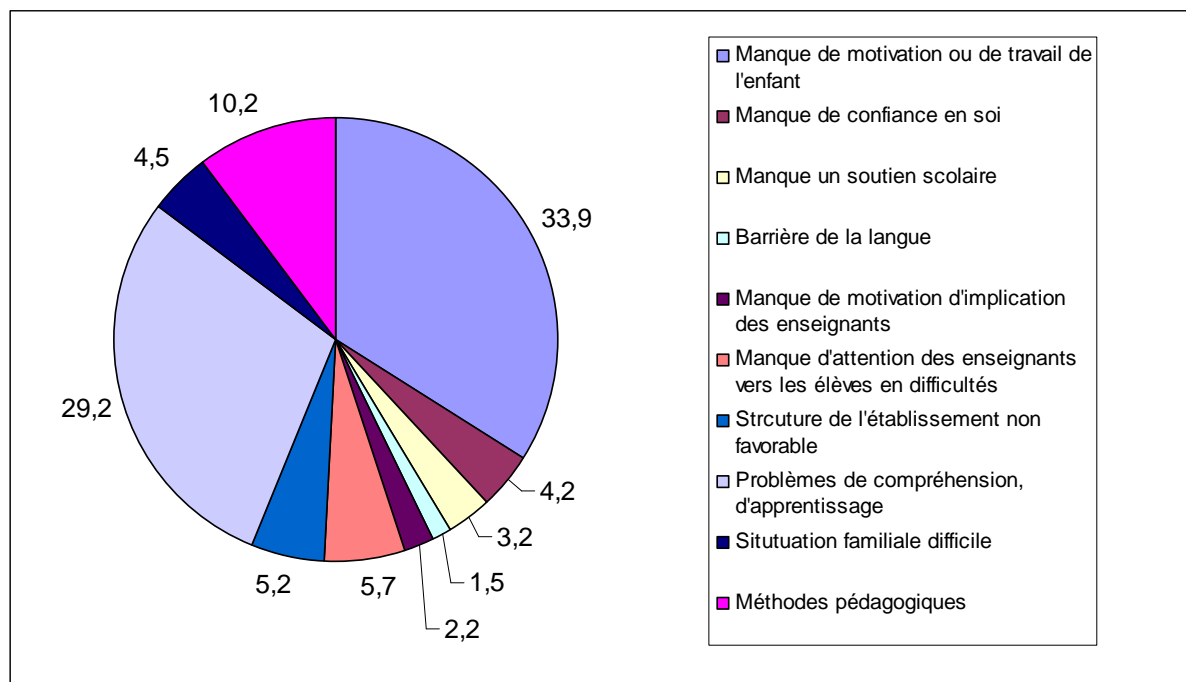


On observe sur ce graphique représentant les aînés des familles, au nombre de 1092, à différents niveaux de scolarité, que les difficultés sont concentrées sur le niveau du collège et dans l'enseignement professionnel. ($\chi^2=16.3$, seuil 3%). Les analyses de même nature sur les 2^{ème} et 3^{ème} enfants des familles apportent des effets similaires, avec des difficultés encore un peu plus marquées sur l'enseignement professionnel. Les difficultés scolaires relatées par les parents sont, contrairement à la motivation des élèves, différentes selon les zones. D'après cet indicateur, il y a plus de parents déclarants leur enfant en difficultés scolaires dans la zone 3 (30.4%), pour 19.9% dans la zone 2. Les zones 1 et 4 sont, sur cet indicateur de difficultés perçues par les parents, assez similaires.

Nous avons, pour ce critère également, demandé aux parents les explications qu'ils attribuaient à l'échec de leurs enfants, pour ceux uniquement qui ont des enfants en difficultés. De la même façon que pour les facteurs de motivation, les parents évoquent comme facteur majoritaire un facteur propre à l'élève lui-même, pour 33.9%, c'est un manque de motivation ou de travail de l'enfant qui explique les difficultés scolaires. Le facteur secondaire qui intervient ensuite à 29.2% est les problèmes de compréhension et d'apprentissage. On compte parmi ces élèves ceux ayant des problèmes relevant de la dyslexie et de l'orthophonie. Sur ce thème, les directeurs d'école primaire ont souvent relaté en entretien, un manque de suivi par le RASED, faute de moyens et des problèmes de

détection trop tardive de ces élèves. Le troisième facteur évoqué par les parents pour 10.2% est les méthodes pédagogiques des enseignants qui ne sont pas « adaptées », on peut y ajouter les 5.7% de parents qui considèrent que les enseignants ne sont pas assez attentifs envers les élèves en difficultés.

Graphique 17 : Causes évoquées par les parents pour les difficultés scolaires



Les causes des difficultés scolaires sont donc un peu plus mises en relation avec le système éducatif que les problèmes de motivation, cependant une large part reste corrélée selon les parents aux intentions des élèves et à leurs capacités.

II.4. Les réseaux sociaux

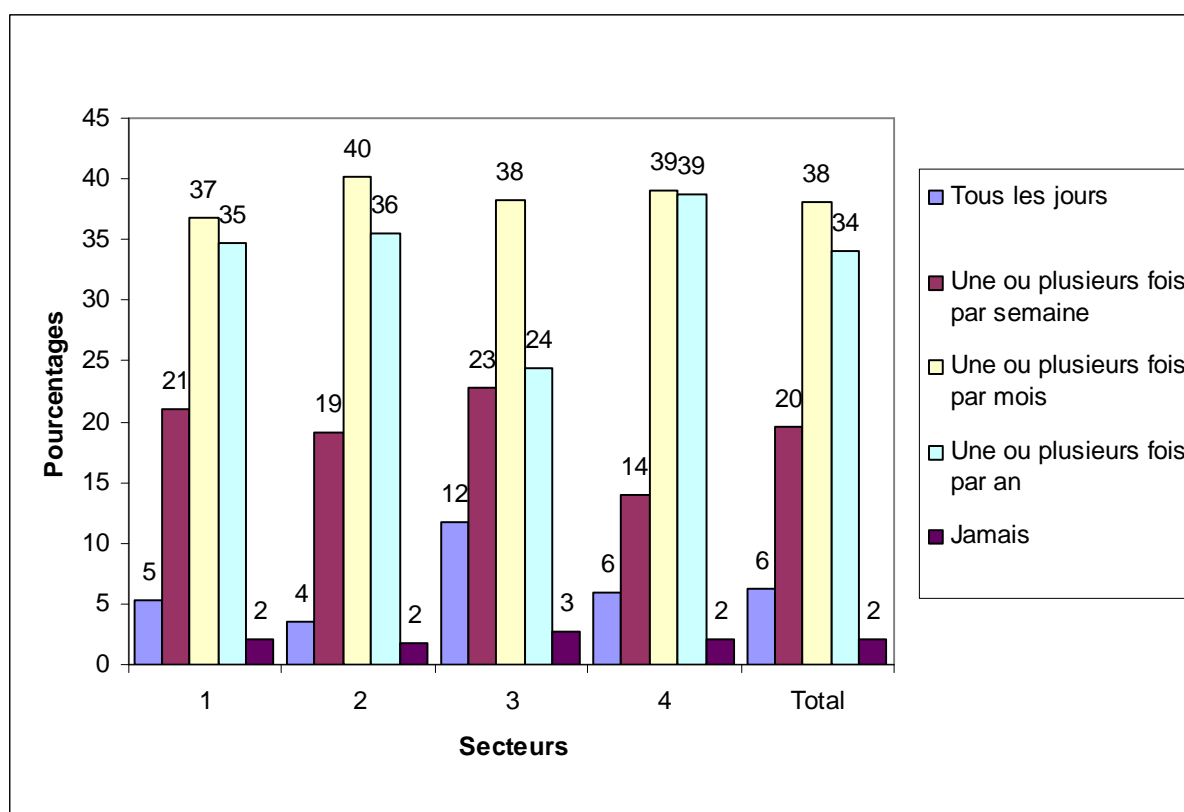
II.4.1. Familles, voisins, collègues

L'hypothèse suivante que nous avons retenue pour expliquer les raisons des disparités territoriales de réussite scolaire dans l'Yonne est le développement de réseaux sociaux plus ou moins dense selon les zones. Ces réseaux sous-tendent un capital social et culturel développé permettant une meilleure adaptation à l'environnement social, scolaire, économique. Afin de mesurer le tissu de réseaux qui peut exister, nous avons interrogé les parents sur la fréquence de leurs rencontres avec des individus autre que la famille restreinte avec laquelle ils vivent, sur les taux d'adhésion à des associations et le degré de participation, sur les loisirs qu'ils pratiquent, ces indicateurs étant basés sur les questions des enquêtes « conditions de vie-société » de l'Insee.

Tout d'abord la première partie concerne les contacts que les parents entretiennent avec les autres membres de leur famille, les amis, les voisins, les collègues. On observe dans un premier temps, que les rencontres, définies par toute visite chez l'un ou chez l'autre ou toute activité commune, avec des amis, ne se distingue pas significativement sur le plan territorial, la fréquence dominante de rencontre est d'une ou plusieurs fois par mois pour 44% de la population répondante et 31% d'une ou plusieurs fois par semaine, ces taux étant très proches d'une zone à l'autre. La fréquence de contacts avec les parents est par contre typée territorialement (celle avec les parents du conjoint ne l'est pas). **La zone qui a le plus de contacts quotidiens avec les parents est la zone 3**, 19.7% des parents d'élèves rencontrent leurs propres parents tous les jours.

Les fréquences dominantes de rencontres sont d'une ou plusieurs fois par semaine et d'une ou plusieurs fois par mois. La zone 2 compte 36.4% de parents voyant leurs parents plusieurs fois par semaine et 33.9% pour la zone 3. Les zones 1 et 4 ont plutôt une fréquence de rencontre d'une ou plusieurs fois par mois, la zone 4 compte également une proportion assez forte de visites d'une à plusieurs fois par an (30%). Cette dernière zone semble donc légèrement moins dense dans les relations entre les parents d'élèves et leurs propres parents. La zone 3 semble quant à elle, disposer de relations assez fortes avec les grands-parents des élèves.

Graphique 18 : Fréquence de rencontre avec les membres de la famille



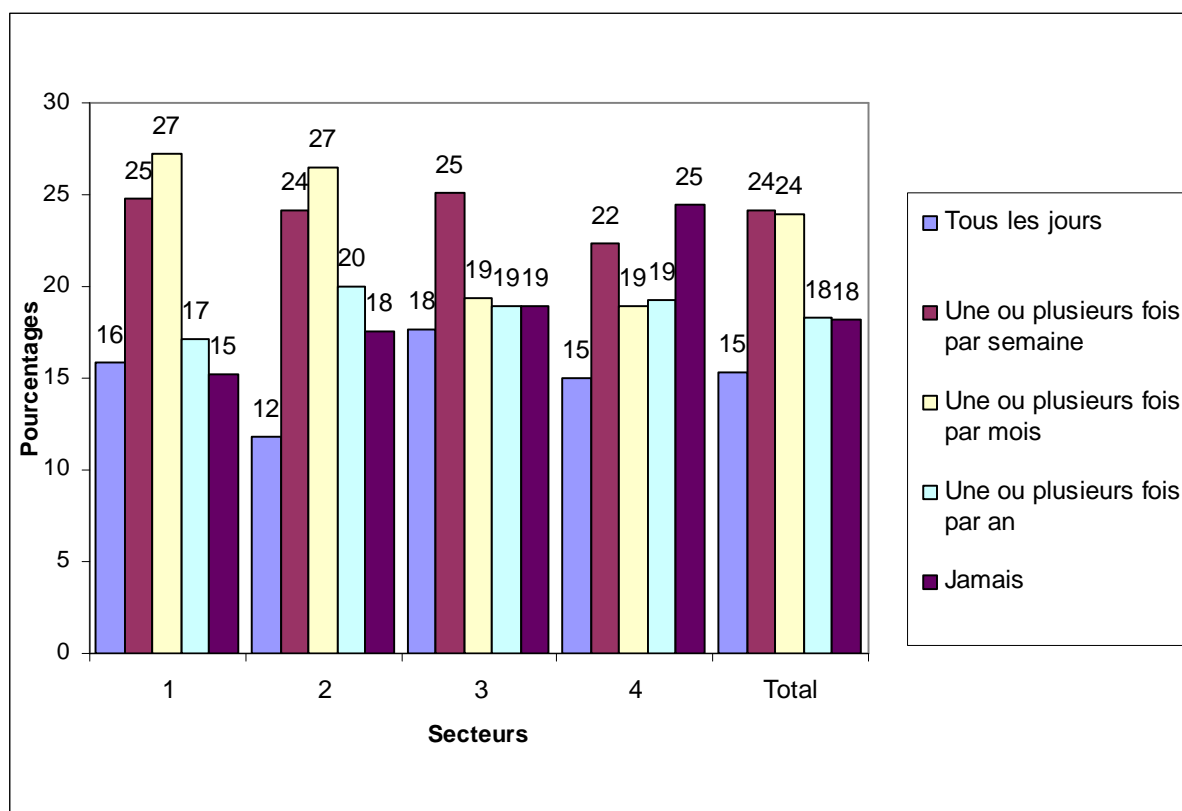
Les rencontres avec les autres membres de la famille comprennent les membres hors enfants et parents du couple (frères, sœurs, cousins, grands-parents...). Dans l'ensemble, les répondants voient des membres de leur famille une à plusieurs fois par mois en majorité. On observe une fréquentation plus forte dans la zone 3 pour les fréquences les plus rapprochées. Par ailleurs la majorité des parents de la zone 2 et 4 déclarent voir des membres de leur famille une ou plusieurs fois par mois et une ou plusieurs fois par an, leur comportement est assez similaire. La tendance se confirme pour la zone 3 qui a un tissu familial assez fort, ce qui est un peu le cas également de la zone 1.

Ensuite pour les rencontres avec des voisins, elles sont plus fréquentes qu'avec les familles. Nous présentons ici des tendances. (Les différences ne sont pas statistiquement significatives).

Les zones 1 et 3 connaissent les plus forts taux de rencontre dans les fréquences de tous les jours, d'une ou plusieurs fois par semaine. La zone 1 est également très présente dans la fréquence une ou plusieurs fois par mois, les fréquences plus rares sont moins représentées dans cette zone. Dans l'ensemble, les parents voient plutôt des voisins sur une fréquence d'une à plusieurs fois par semaine pour la zone 3 et d'une à plusieurs fois par mois pour les zones 1 et 2. Pour la zone 4, la plus forte proportion de parents se trouve sur la

fréquence « jamais » avec 25% pour 22% qui rencontrent des voisins une ou plusieurs fois par semaine.

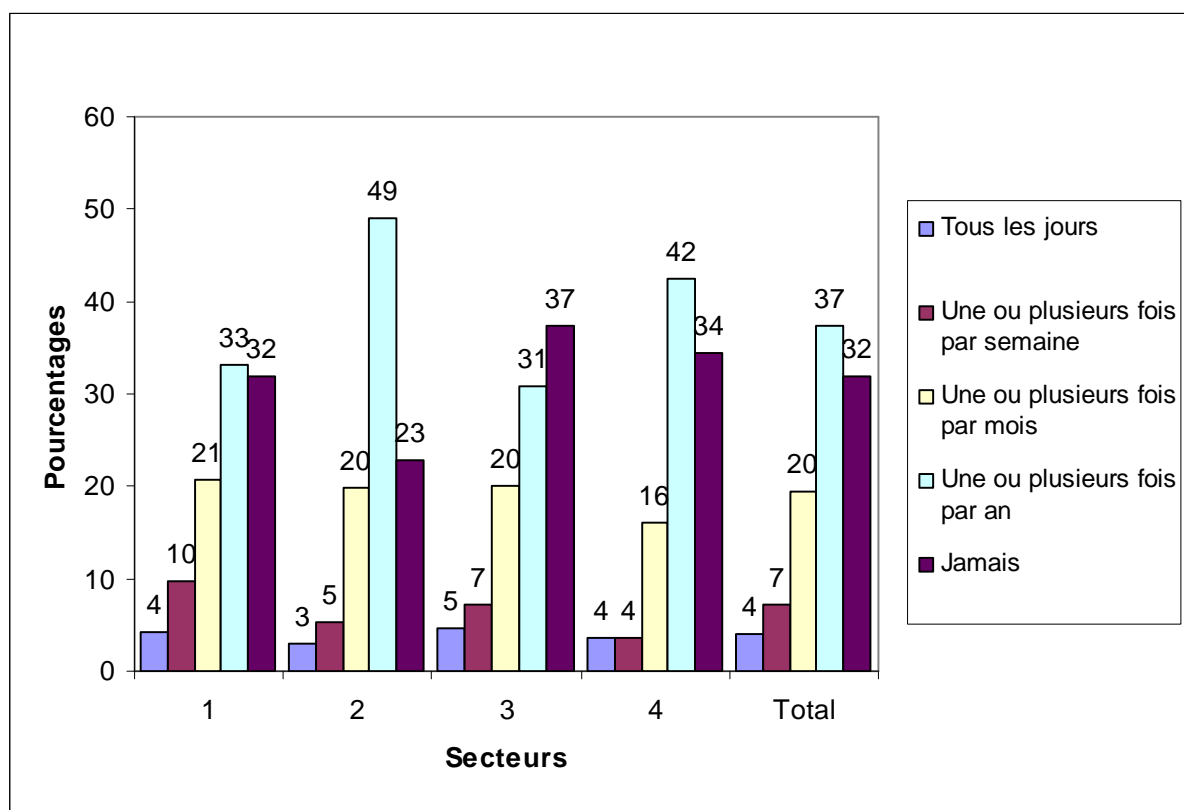
Graphique 19 : Fréquence de rencontre avec des voisins



Pour finir, les rencontres avec des collègues ($\text{Khi}2 = 30.3$, seuil = 0.3) connaissent des fréquences beaucoup plus faibles. Les proportions dominantes se portent sur les fréquences d'une à plusieurs fois par an et aucune fois. **Les familles de la zone 2 voient plus de collègues que les autres**, le taux d'aucune rencontre étant le plus faible mais la fréquence n'est pas très élevée, en majorité une à plusieurs fois par an. La zone 4 a le même profil, mais avec moins de fréquentations. La zone 3 est celle qui présente le moins de liens avec des collègues, la plus forte proportion (37%) des familles déclarant ne jamais rencontrer de collègues.

La zone 3, la plus défavorisée sur les critères de situation socio-professionnelle, ne présente pas de plus faibles relations avec son entourage familial ou amical. La zone 1 a également un tissu développé de relations au niveau des fréquences rapprochées avec la famille, les voisins et même les collègues.

Graphique 20 : Fréquence de rencontre avec des collègues



II.4.2. L'adhésion à des associations

Le réseau social a également été approché par **les taux d'adhésion aux associations et par le degré de participation**. On compte en moyenne dans les zones interrogées 52.9% de personnes participant à au moins une association, les taux d'adhésion nationaux s'élevant en moyenne à 43% en 2005 (Enquêtes conditions de vie, INSEE). **L'Yonne présente donc des participations plus élevées que la moyenne nationale**. Les taux d'adhésion varient de 43.4 à 59% au sein des quatre zones, **les différences** ($\text{Khi}^2 = 10.9$, seuil = 1.2%) **sont les plus marquées entre la zone 2 et la zone 3 qui obtiennent respectivement 59 % d'adhésion et 43.9%**. La zone 1, plutôt similaire de la zone 3 monte à un taux d'adhésion de 54.9%, ce qui montre une différence de tissu d'associations, d'implication locale et de réseau entre ces deux zones. On peut faire la même remarque entre les zones 2 et 4, qui ont une population proche mais qui présente ici des divergences, la zone 4 ayant un taux d'adhésion en associations de 51.4%, proportion inférieure de 7.8 points à la zone 2 et également inférieure à la zone 1.

Si l'on distingue par activité des associations, les plus forts taux d'adhésion se trouvent dans les associations culturelles ou musicales (10.9% vs 9 % au niveau national), les associations de loisirs ou comités des fêtes (11% vs 3% national), les associations de parents d'élèves (13.3% vs 3% national), ce taux pouvant être biaisé par une plus forte participation des

parents d'élèves, le questionnaire portant sur la vie scolaire des élèves, et enfin les associations sportives (29.6% vs 19% national). Les taux enregistrés pour ces associations sont donc en moyenne supérieurs aux taux nationaux. Les autres types d'associations ne comptent que très peu d'adhérents, c'est le cas également au niveau national. Au sein des associations recueillant le plus de participation, nous avons effectué des comparaisons territoriales. Il n'apparaît pas de différences significatives entre les zones pour les associations culturelles ou musicales, ces dernières rassemblent de 8.5 à 13. 2% d'adhésions selon les zones. On observe des différences selon les zones au seuil de 14% **pour les associations de quartiers ou locales, elles comptent plus d'adhésions pour les zones 2 et 4 et également pour la zone 1, seul la zone 3 se détache vraiment avec 1.5% de participation** (la plus élevée étant de 6%). Cette zone, dans laquelle on a observé un tissu de relations assez important avec la famille notamment, se démarque ici avec une plus faible implication au niveau local. Les associations où l'on observe les différences les plus significatives sont celles de loisirs ou comité des fêtes (Khi 2 = 18.6, seuil = 0), les associations sportives (Khi2 = 6.6, seuil = 8.5%) et les associations de parents d'élèves (Khi2 = 14.3, seuil = 2.6%).

Les associations sportives sont les plus développées dans la zone 2 (37%), suivi de la zone 1 (29%) puis les zones 3 et 4 (26% et 27.9%). Il ressortait en effet des entretiens avec les directeurs d'école primaire et les élus municipaux que les communes de la zone 2 ont mis en place une politique de l'enfance très développée y compris par des activités sportives paradoxalement, pour la zone 3 les activités sportives ont été citées comme les plus importantes au niveau extra-scolaire, alors qu'elles ne recueillent pas au niveau des parents une forte participation. On peut également penser que les parents de la zone 2, d'une population plutôt favorisée et dans un secteur où l'accès à ce type d'activité est facilité, se dirigent facilement sur ces associations. **Au niveau des associations de loisirs ou comité des fêtes, elles ont une forte adhésion dans la zone 1**, quasiment le double des autres zones avec **14.9% de membres. La zone 3 en compte 4.6%** et les zones 2 et 4 respectivement 8.7 et 8.9%. On peut penser que ce type d'associations plus traditionnelles perdure plus facilement dans la zone 1 où les petits villages ruraux les entretiennent.

Enfin, en ce qui concerne les associations de parents d'élèves, la zone 2 compte le plus de parents impliqués dans l'ensemble sur le nombre d'individus, mais ce sont les zones 3 et 4 qui ont les parents les plus engagés sur les responsabilités, le poids des associations de parents d'élèves s'étant également fait sentir au cours des entretiens avec les directeurs des écoles sur le secteur Nord Sénonais (4). **La zone 3 est malgré tout le moins impliquée avec le plus faible effectif de parents associés en parents d'élèves.** (Khi2 = 14.3, seuil = 2.6%).

Tableau 40 : Associations de parents d'élèves

Zones	A une responsabilité	Participant actif ou adhérent	Non participant
1	6.4%	5.8%	87.7%
2	6.6%	10.4%	83.1%
3	8.7%	1%	90.3%
4	8.1%	7.7%	84.2%

Sur les deux zones constituées d'une population plutôt défavorisée, on constate que la zone 3 possède un tissu de relations hors familial moins important, alors que la zone 1 a développé ce réseau et les parents sont plus impliqués dans la vie locale. Le caractère rural distingue la population de la zone 1 qui a peut-être gardé un type de lien de coopération, d'aide, ce qui semble être le cas aussi de Briennon. La zone 3 est plutôt défavorisée par une population plus ouvrière et souffrant, parfois depuis plusieurs générations, du chômage, cette dernière semble moins liée socialement.

II.4.3. Les pratiques culturelles

En dernier lieu, nous avons interrogé les parents sur leurs **pratiques culturelles et de loisirs**. Les pratiques observées sont les fréquences avec et sans les enfants de lecture de journaux, d'écoute de la radio, d'écoute de CD, disques, cassettes, d'activités sportives, de lecture de livres, de cinéma, de théâtre, concert, spectacle et de musée, exposition au cours des douze derniers mois. Certaines activités se distinguent selon les zones parfois dans les pratiques avec les enfants parfois dans les pratiques avec et sans les enfants. **On constate que la zone 2 obtient, quelques soient les activités analysées, les plus forts taux de fréquentation ou de pratiques** (lecture de journaux, activités sportives, lecture de livres, cinéma, théâtre et musée, exposition). Les zones 1 et 4 ont également des pratiques assez développées au niveau de la lecture, de l'écoute de la radio. L'écoute de musique est plus développée à l'inverse dans la zone 3 pour ce qui est des pratiques des parents seuls, mais pour les pratiques avec les enfants, la zone 2 reste dominante. Les pratiques sportives toujours plus élevées dans la zone 2 obtiennent aussi une forte proportion des parents de la zone 3. Les pratiques plus culturelles de type lecture de livres, cinéma, sont plus présentes dans la zone 2 mais aussi dans la zone 4 dans une moindre mesure, par contre la zone 1 a de plus fortes proportions de fréquentations

que la zone 4 sur des activités de type théâtre, concert, musée, expositions. On trouve dans ces variables des éléments convergents avec les taux d'adhésion aux associations analysés plus haut.

Les zones comparables entre elles, montrent des différences dans leurs pratiques qui peuvent expliquer une meilleure ouverture sur l'extérieur, sur le plan culturel avec également un tissu de réseaux plus dense. Les zones 1 et 2 sont dans ce cas par rapport aux zones 3 et 4 à qui on les comparait respectivement.

III. Mise en regard des zones

En s'attachant à raisonner par zone, on peut observer que **ce qui pourrait expliquer la meilleure réussite scolaire de la zone 1** -PCS défavorisées, résultats supérieurs à ceux attendus-, serait notamment la plus petite taille des établissements et aux dires des enseignants, une participation plus forte à des associations locales ainsi qu'un investissement des chefs d'établissements plus important. Egalement, d'après les parents, le réseau social approché par les taux d'adhésion aux associations et par le degré de participation des familles est plus important quel que soit le type d'association. Les chefs d'établissements s'estiment aussi bien dotés en ce qui concerne les moyens matériels et les ressources budgétaires, et les bonnes conditions de travail sont mises en avant, même si certains, au niveau de l'enseignement secondaire, jugent le budget limité voir insuffisant. Ils apprécient également la motivation de l'équipe pédagogique, et la concertation dans les prises de décision. Ils reconnaissent, même si le niveau des élèves est considéré comme hétérogène et que des difficultés de lecture sont observées, qu'il y a de bons voire de très bons élèves et qu'ils sont pour la plupart motivés. Ils remarquent une bonne implication des parents au niveau des collèges, qui d'ailleurs, jouissent plutôt d'une image positive.

On peut observer que **ce qui dessert la zone 3** -PCS défavorisées, résultats faibles- est que les enseignants sont plus jeunes et moins expérimentés et qu'ils ne participent majoritairement à aucune association. Ils estiment que les relations qu'ils entretiennent avec les parents sont de fréquence et de nature très variables. De leur point de vue, les chefs d'établissements s'investissent de manière moins importante que dans la zone 1. Aux dires des chefs d'établissements de primaire, les ressources humaines, notamment en personnels non enseignants et les dotations matérielles sont insuffisantes. De même, une motivation moins

assurée de l'équipe pédagogique est pointée au niveau du secondaire. On fait également état d'une montée de la violence en particulier en dehors de l'enceinte scolaire. Le niveau des élèves est considéré comme très hétérogène aussi bien en primaire qu'en secondaire. Le manque de suivi des parents est particulièrement souligné dans cette zone. Même si, tout comme dans la zone 1, les difficultés liées au contexte familial sont pointées, le manque d'ambition des parents est signalé et il apparaît que dans cette zone, les familles nombreuses sont plus importantes ; on y compte également davantage de mères au foyer, moins de personnes ayant un diplôme supérieur, et plus de non diplômés. Le réseau des parents d'élèves est surtout familial et la participation des parents à des associations est particulièrement faible. Par ailleurs, les élèves sont plus nombreux à poursuivre leurs études dans les lycées professionnels, et sont davantage considérés par les enseignants comme issus de milieux sociaux défavorisés.

Dans la zone 2, favorisée et ayant de bons résultats, on observe le plus fort taux d'enseignants ayant une ancienneté de plus de 20 ans et la plus faible proportion d'enseignants souhaitant quitter le département. Les temps de trajet entre leur domicile et l'établissement scolaire sont relativement courts, la syndicalisation est importante, les réunions de l'équipe pédagogique sont fréquentes. Les enseignants considèrent que l'investissement des chefs d'établissements est bon et que ces derniers entretiennent de bonnes voire de très bonnes relations avec les élèves. Les enseignants sont également plus nombreux que dans les autres zones à travailler avec des collègues des autres établissements scolaires. Les relations entre les élèves sont considérées comme bonnes voire très bonnes. Les communes sont généralement très impliquées, aux dires des directeurs, dans le secteur de l'enfance et les collaborations avec les mairies sont étroites. Les prises de décisions sont concertées. Certains pointent le manque de mixité sociale du public d'élèves. Les échecs sont jugés plus rares que dans les autres zones et le niveau des élèves est dit bon. D'ailleurs en primaire, il n'y a pas de jugement négatif sur la motivation des élèves, tandis qu'en secondaire, les avis sont davantage partagés. Les parents sont impliqués, les situations familiales sont jugées favorables. Dans les familles, on compte un pourcentage relativement élevé de diplômés (pères et/ou mères) de l'enseignement supérieur, et de mères cadres avec des salaires élevés. La zone compte aussi une proportion plus élevée d'adhésions à des associations et de fréquentation et pratiques culturelles et de loisirs.

La zone 4, quant à elle (PCS favorisées, résultats faibles), présente comme particularité, que les enseignants y présentent le plus fort taux de volonté de quitter l'Yonne, et le plus fort taux d'ancienneté de moins de 10 ans. Il apparaît qu'ils suivent davantage de formations continues même s'ils sont plus nombreux que dans les autres zones à les estimer peu utiles et à pointer l'éloignement géographique des lieux de formation. La fréquence des réunions des équipes pédagogiques est mensuelle ou trimestrielle. Les enseignants de cette zone considèrent les chefs d'établissements comme moyennement disponibles, moyennement investis. Les relations entre les enseignants sont jugées bonnes même si quelques tensions sont pointées, et assez bonnes entre les élèves. Le niveau des élèves est hétérogène aussi bien en primaire qu'en secondaire et le manque de motivation est observé en particulier à l'école élémentaire. Les chefs d'établissements insistent sur le manque de personnel en particulier non enseignant et la faible quantité de matériel à disposition notamment dans les établissements ayant de gros effectifs. Dans quelques cas, les contextes familiaux sont estimés difficiles. Dans certaines écoles, il est fait état de l'absence d'accueil en dehors du temps scolaire et du manque de moyen humain pour aider les élèves en difficultés. Le budget est jugé limité. La motivation des équipes pédagogiques est dite variable, en particulier selon l'âge, et la rotation des enseignants est importante. Les relations avec les parents d'élèves sont fermes voire tendues. Le manque de suivi scolaire et d'ambition est noté. Des phénomènes de violence sont observés ainsi qu'une orientation plus importante que dans les autres zones dans les voies professionnelles ou de l'apprentissage. Le réseau social des parents est moins développé, les taux d'adhésion à des associations sont nettement inférieurs à ceux observés dans la zone 2.

IV. Pour conclure

Les comparaisons entre les zones de population plutôt défavorisée (la zone 1 et la zone 3) font apparaître que la **ruralité n'est pas en elle-même défavorable à la réussite**, en partie grâce aux liens sociaux qui y sont conservés et à la taille réduite des structures scolaires. Pour un des secteurs de collège de la zone 1 non rural, il semble que les ressources péri éducatives y soient particulièrement développées. A l'inverse, la zone 3 connaît une **concentration forte de population défavorisée, avec une absence de mixité sociale** qui accentue ses difficultés, le regroupement d'un public défavorisé ayant pour effet de "tirer les résultats vers le bas". Par ailleurs on peut noter qu'au sein même des zones que nous avons délimitées, il existe des différences, comme dans la zone 3 par exemple où certaines communes développent davantage une politique en direction de l'enfant que d'autre. **Les facteurs sont donc très**

dépendants du niveau d'échelle auquel on analyse les différences. En ce qui concerne les zones plutôt favorisées, la zone 2 regroupe un ensemble de facteurs jouant positivement sur la réussite scolaire du point de vue des caractéristiques sociales de la population, de son implication dans l'école et du développement des activités périscolaires. La zone 4 connaît des résultats plus faibles malgré une population plutôt favorisée. **L'évolution du type de public** accueilli dans les établissements scolaires avec les migrations de la région parisienne est l'un des facteurs explicatifs avec **l'explosion des effectifs** dans ce secteur. **Le département ne peut donc pas être défini dans son ensemble en difficulté mais par des zones qui ont des particularités se situant à des échelles très fines d'analyse.**

De plus, il faut noter que le département est très peu demandé pour affectation par les enseignants, il connaît également **des rotations d'enseignants très fortes** qui ne favorisent pas l'investissement dans les établissements.

On peut distinguer, à partir de l'étude, quatre types de difficultés. Premièrement les difficultés économiques inhérentes aux familles et à leur situation sociale, financière. Il faut également évoquer les difficultés institutionnelles, notamment de pilotage des services responsables du suivi des élèves en difficultés. Ensuite, interviennent les difficultés de scolarité et de formation : il s'agit de la faible préscolarisation des enfants de deux ans, des disparités entre les collèges, des faiblesses de l'animation pédagogique, du défaut d'attractivité du département, de l'appel aux enseignants sur liste complémentaire. Enfin, soulignons les difficultés de soutien éducatif et d'accompagnement scolaire et toutes les disparités du tissu associatif.

Les principaux facteurs qui ressortent des analyses sont le **manque de partenariat** entre les structures péri scolaires et l'institution scolaire, la **diversité des offres** hors temps scolaires (soutien, activités culturelles, sportives) et leur inégalité selon les territoires, **les problèmes de pilotage** de l'enseignement spécialisé pour les élèves en difficulté, les **difficultés au niveau de l'orientation dans le secondaire, une absence de mobilité** subie et/ou voulue très déterminante dans les choix d'orientation et dans l'accès aux activités périscolaires. **L'harmonisation au niveau du territoire des offres** faites aux élèves est nécessaire, par un développement dans les secteurs en difficulté du suivi des élèves et par le développement dans les secteurs enclavés des transports en dehors de ceux établis pour les trajets scolaires qui sont aujourd'hui suffisants. **Le pilotage** des services académiques responsables du suivi **des élèves en difficulté** doit être amélioré. Enfin, les secteurs où la population défavorisée est

concentrée mériteraient une **réflexion sur le découpage de la carte scolaire** afin de rétablir une mixité sociale.

Cette évaluation menée sur le département de l'Yonne montre une singularité de chaque site observé : les performances des élèves varient en fonction d'un ensemble de facteurs qui jouent de manière différente selon les situations. Par conséquent, il n'existe pas de déterminisme absolu, et la réussite effective des élèves s'avère très liée aux actions locales.

BIBLIOGRAPHIE

- Arrighi, J.J. (2004), Les jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable, *Formation emploi*, n° 87, pp. 63-78
- Attali, A., Bressoux, P. (2002), *L'évaluation des pratiques enseignantes dans les premier et second degrés*, Paris : Haut Conseil de l'évaluation de l'école
- Alpe, Y., Poirey, J.L. (2003), *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 2 : collégiens à mi-parcours, Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté
- Alpe, Y., Champollion, P., Poirey, J.L. (2005), *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 3 : collégiens à mi-parcours, Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté
- Alpe, Y. (2006), Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ?, *Revue française de pédagogie*, n° 156, pp. 75-88
- Ballion, R. (1982), *Les consommateurs d'école*, Paris : Stock
- Ballion, R. (1986), Le choix du collège, *Revue française de sociologie*, XXVII, pp. 719-734
- Ballion, R. (1991), *La bonne école, évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris : Hatier
- Barrère, A. (1997), *Les lycéens au travail*, Paris : PUF
- Barrère, A. (2006), *Sociologie des chefs d'établissements*, Paris : PUF
- Ben Ayed, C., Broccolichi, S. (2001), Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échecs, *Ville Ecole Intégration Enjeux*, n° 127
- Ben-Ayed, C., Broccolichi, S., Trancart, D. (2005), Les inégalités socio-spatiales d'éducation : la construction d'une approche, Communication au séminaire du programme de recherche éducation et formation : *disparités territoriales et régionales*
- Berger, E., Bottani, N., Soussi, A. et al (2004), De l'émergence du courant School improvement et exemples d'applications, *Revue française de pédagogie*, n° 148
- Bernstein, B. (1975), *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris : Editions de Minuit
- Bevort, A., Lallement, M. (2006), *Le capital social. Performance, équité et réciprocité*, Paris : La Découverte
- Blau, P.M. (1960), Structural effects, *American sociological review*, n° 25, pp. 178-193
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Minuit
- Bourdieu, P., Passeron, J.C., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Minuit, 1970

- Bourdieu, P. (1980), Le capital social. Notes provisoires, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 31
- Bouvier, N., Breton, J., Belmont, B. (1984), Les familles et l'école, in *Ouvertures : l'école, la crèche, les familles*, Paris, L'Harmattan-INRP, Coll. CRESAS
- Bouvier, A. (2001), *L'établissement scolaire apprenant*, Paris : Hachette
- Bressoux, P. (1994), Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres, *Revue française de pédagogie*, n°108, pp. 91-137
- Bressoux, P. (1994), Les effets de la formation initiale et de l'expérience professionnelle des instituteurs : études portant sur le CE2, *Education et formations*, n°36
- Bressoux, P. (2001), Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 5
- Bressoux, P., Pansu, P. (2003), *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris : PUF
- Brizard, A. (1995), Le système en milieu rural, *Education et formations*, n° 43
- Broccolichi, S. (1995), Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire, *Sociétés contemporaines*, n° 21, pp. 15-27
- Broccolichi, S., Van Zanten, A. (1997), Espaces de concurrence et circuits de scolarisation, *Les annales de la recherche urbaine*, n° 75, pp. 5-17
- Broccolichi, S., Ben-Ayed, C., Mathey-Pierre, C., Trancart D. (2007), Fragmentations et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves, *Education et formations*, n°74
- Brougères, G. (1997), L'éducation préscolaire, *Revue française de pédagogie*, n°119
- Bru, M., (2002), Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer, *Revue française de pédagogie*, n° 138, Janvier-février-mars, pp. 63-73
- Bru, M. (2005), Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques, *Les dossiers des Sciences de l'Education*, N° 14, Toulouse, Mirail
- Burt, R. S. (1992), *Structural Holes: the social structure of competition*, Harvard University Press, Cambridge, Mass
- Caille, J.P. (1993), Les parents d'élèves de collège et les études de leurs enfant : attentes et degré d'implication, *Education et formations*, n° 36, pp. 55-64
- Caille, J.P., Vallet, L.A. (1995), Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration, *Education et formations*, n°40

Caille, J.P., Vallet, L.A., (1996), les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français, *Education et formations*, n°67

Caille J.P. (2001), Scolarisation maternelle à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire, *Education et formations*, n° 60, pp. 7-18

Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.Y. (1992), *Ecole et savoir en banlieue et ailleurs*, Paris : Armand Colin

Charlot, B. (1994), *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris : Armand Colin

Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E. (1995), *A l'école des banlieues*, ESF

Cherkaoui, M. (1979), *Les paradoxes de la réussite scolaire: sociologie comparée des systèmes d'enseignement*, Paris : PUF

Coleman, J.S. (1988), Social capital in the creation of human capital, *American journal of sociology*, n° 94, pp. 94-420

Coleman, J.S. (1990), *Foundations of social theory*, Cambridge, Mass, University Press

Cousin, O., Guillemet, J.P. (1992), Variations des performances scolaires et effet établissement, *Education et formations*, 31, Avril-juin, pp. 23-30

Cousin, O. (1993), L'effet établissement, Construction d'une problématique, *Revue française de sociologie*, XXXIV, pp. 395-419

Cousin, O. (1996), Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collègues, *Revue française de pédagogie*, n° 115, pp. 59-75

Cousin, O. (1998), *L'efficacité des collègues. Sociologie de l'effet établissement*, Paris : PUF

Crahay, M. (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles : De boeck

Crahay, M., Lafontaine, D. (1994), *Évaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*, Bruxelles : De Boeck

Deslandes, R. (1999), Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : Complémentarité de trois cadres conceptuels, *Revue internationale de l'éducation familiale*, 3, pp. 30-47

Deslandes, R. (2001), L'environnement scolaire in Hamel, M., Blanchet, L., Martin, C. (dir.), *Nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien être des enfants d'âge scolaire*, Québec : Les publications du Québec

- Deslandes, R., Jacques, M. (2004), Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire, *Education et francophonie*, XXXII (1), pp. 172-200
- Delhay, G., Pourtois, J.P. (1980), L'enjeu scolaire. La perception en milieu parental socialement contrasté, *Population et famille*, n° 2/3, 50-51, pp. 29-52
- Derouet, J.L. (1992), *Ecole et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris : Métaillé
- Derouet, J.L., Dutercq, Y. (1997), *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris : ESF-INRP
- Derouet, J.L. (2003), *Le collège unique en questions* Paris : PUF
- Donnay, J., Bru, M. (2002), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles : De Boeck
- Doyle, W. (1986), Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants, in Crahay, M., Lafontaine, D. (1986), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles : Labor
- Dubet, F., Cousin, O., Guillement, J-P. (1989), Mobilisation des établissements et performances scolaires : le cas des collèges, *Revue française de sociologie*, Vol. 30, N° 2
- Duru-Bellat, M., Mingat, A. (1988), Le déroulement de la scolarité au collège, le contexte « fait des différences »..., *Revue française de sociologie*, XXIX, pp. 649-666
- Duru-Bellat, M., Mingat, A. (1993), *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris : PUF
- Duru-Bellat, M. (1996), Evaluer les « effets-maîtres » : comment faire et que faire de cette évaluation ?, *Educations*, n°8
- Duru-Bellat M. ; Danner M. ; Le Bastard-Landrier S. ; Piquée C. (2003), Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives. *Cahiers de l'Irédus*, N°65, Dijon : IREDU
- Edmonds, R. (1979), Some schools work and more can, *Social Policy*, n° 9
- Ernst, B. (1991), Disparités géographiques des résultats de l'évaluation CE2-6ème de 1989, *Education et formations*, n° 27
- Felouzis, G., (1997), *L'efficacité des enseignants*, Paris : PUF
- Gaussel, M. (2007), Leadership et réformes éducatives, *Lettre d'information de la veille scientifique et technologique*, INRP, n° 24, Janvier 2007
- Grisay, A., (1990), Des indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires : étude d'un groupe contrasté de collèges "performants" et "peu performants", *Éducation et Formations*, 22

- Grisay (A.) (1993), Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6^e et 5^e, *Éducation et Formations*, n° 32
- Grisay, A. (1997), Evolution des acquis cognitifs et socioaffectifs des élèves au cours des années de collège, *Education et formations*, n° 88
- Grisay, A. (2006), Que savons-nous de l'effet établissement ? in Chapelle, G., Meuret D., *Améliorer l'école*, Paris : PUF
- Henriot-Van Zanten A. (1990), *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon
- Jarousse J.P., Mingat A., Richard M. (1992), La scolarisation maternelle à 2 ans: effets pédagogiques et sociaux, *Education et formations*, n° 31, pp. 3-9
- Lahire, B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon : PUL
- Lamoure, B. (1982), La scolarité en France : de fortes inégalités régionales, *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°3, 11
- Leclercq, S. (1997), L'éducation préscolaire, *Revue française de pédagogie*, n°119
- Leroy-Audouin, C., Mingat, A. (1996), Les groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France : efficacité pédagogique et intégration des élèves aux collèges, *Note de l'IREDU*, 96/1
- Leroy-Audouin, C., Suchaut, B. (2006), Efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours : des résultats nouveaux qui relancent le débat, *Note de l'IREDU*, 06/1
- Leroy-Audouin, C., Suchaut, B. (2007), Les classes à plusieurs cours : principes de constitution, affectation des élèves et effets pédagogiques, *Cahier de l'IREDU*, N°69
- Lieury, A., Fenouillet, F. (1996), *Motivation et réussite scolaire*, Dunod
- Lin, N. (1995), Les ressources sociales : une théorie du capital social, *Revue française de sociologie*, 36 (4)
- MacNeil, Angus, J. (2005), Culture, climate, and school outcomes in Hugues Larry W. (dir), *Current issues in school leadership*, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates
- Merle, P. (1996), *L'évaluation des élèves*, Paris: PUF
- Meuret, D. (1995), Distribution sociale des facteurs d'efficacité des collèges in Besse, J.M., *Ecole efficace : de l'école primaire à l'université*, AFAE, Paris : Armand Colin
- Meuret, D. (2000), Etablissements scolaires : ce qui fait la différence, *L'année sociologique*, 50, 2, pp.545-555

- Meuret, D. (2003), Efficacité et équité des collèges, l'effet établissement *in* Derouet, J.L., *Le collège unique en questions*, Paris : PUF
- Mingat, A. (1991), Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: les rôles de l'enfant, la famille et l'école, *Revue française de pédagogie*, n° 95, pp. 47-63
- Mingat, A. (1994), Les inégalités sociales à l'école : quels calendriers, quels mécanismes ?, *Migrants-Formation*, 99
- Morissette, R. (2002), *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal : Editions Chenelière McGraw-Hill
- Ouvrard, F. (1995), Ecoles rurales, écoles urbaines : performances des élèves en français et en mathématiques, *Education et formations*, N° 43
- Ouvrard, F. (2003), Les performances de l'école rurale, quelle mesure, dans quel objectif ?, *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, N° 134, pp. 151-164
- Poirey, J.L., Fromajoux, R.C. (1998), *L'école rurale au carrefour des territoires et des réseaux, exemple du département de l'Ain*, Lyon : Presses universitaires de Lyon
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., Kain, J.F. (2005), Teachers, schools, and academic achievement, *Econometrica*, 73, 2
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1971), *Pygmalion à l'école*, Paris : Casterman
- Sirota, R. (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris : PUF
- Terrail, J.P. (1997), *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*, Paris, La dispute
- Trancart, D. (1993), Quelques indicateurs caractéristiques des collèges publics: évolution de 1980 à 1990, *Education et formations*, n° 35, pp. 3-21
- Trancart, D. (1998), *L'évaluation des disparités entre collèges publics*, *Revue française de pédagogie*, n°124, pp. 43-54
- Trupp, M. (1995), The school mix effect : the history of an enduring problem in educational research, policy and practice, *British journal of sociology of education*, Vol. 16, n°2, pp. 183-203
- Trupp, M. (1999), *Schools making a difference, Let's be realistic!: school mix, school effectiveness and the social limits of reform*, Buckingham, Philadelphia: Open university press
- Van Zanten, A., (2000), De la diversité à la ségrégation scolaire *in* Dupuis, P.A., *L'école en devenir, l'école en débat*, l'Harmattan
- Wilson, A.B. (1959), Residential segregation of social classes and aspirations of high school boys, *American sociological review*, n° 24, pp. 836-845

Liste des tableaux

Tableau 1	Population active de 15 ans ou plus ayant un emploi par catégorie socioprofessionnelle, Insee, Recensement 1999
Tableau 2	Caractéristiques de la population, Insee, Recensement 1999
Tableau 3	Caractéristiques de la population, Insee, estimation de la population au 1 ^{er} janvier 2005
Tableau 4	Bénéficiaires des minima sociaux en juin 2003, CNAF
Tableau 5	Collégiens boursiers de la plus haute tranche en 2003-2004, DEPP
Tableau 6	Population scolarisée et niveau de formation des adultes, Insee, recensement 1999
Tableau 7	Effectifs d'élèves scolarisés de 16 à 24 ans en 2004-2005, DEPP
Tableau 8	Taux de scolarisation à deux ans et des 2-5 ans, DEPP
Tableau 9	Effectifs scolaires : constats élèves au 1 ^{er} degré 2002-2003, DEPP
Tableau 10	Nombre d'écoles par type, 2002-2003, DEPP
Tableau 11	Pourcentages d'admis au brevet des collèges pour la session 2004, DEPP
Tableau 12	Proportions de bacheliers dans une génération par département de résidence en 2005, DEPP
Tableau 13	Les retards dans le secondaire public, 2004-2005, DEPP
Tableau 14	Proportions de jeunes en difficulté de lecture à la JAPD, 2004, DEPP
Tableau 15	Ressources du premier degré public, DEPP
Tableau 16	Scores nationaux (France métropolitaine) aux évaluations de CE2 selon les PCS à la rentrée 2005, MENESR
Tableau 17	Score nationaux aux évaluations de 6 ^{ème} selon les PCS à la rentrée 2005, MENESR
Tableau 18	Scores nationaux et départementaux aux évaluations en français de 6 ^{ème} 2005 selon la répartition de PCS des responsables des élèves, SSA, Rectorat Dijon
Tableau 19	Scores obtenus et scores attendus aux évaluations de français de 6 ^{ème} en 2005, SSA, Rectorat Dijon
Tableau 20	Scores nationaux et départementaux aux évaluations en mathématiques de 6 ^{ème} 2005 selon la répartition de PCS des responsables des élèves, SSA, Rectorat Dijon
Tableau 21	Scores obtenus et scores attendus aux évaluations de mathématiques de 6 ^{ème} en 2005, SSA, Rectorat Dijon
Tableau 22	Nombre d'enseignants pour 100 élèves dans le 1 ^{er} degré (P/E), SSA, Rectorat Dijon
Tableau 23	Ressources du second degré pour les collèges publics 2005-2006, SSA Rectorat Dijon
Tableau 24	Caractéristiques des élèves des différents collèges publics, MENESR/DEPP
Tableau 25	Caractéristiques des élèves des différents collèges privés sous contrat, MENESR/DEPP
Tableau 26	Caractéristiques sociales des collèges et scores aux évaluations nationales de 6 ^{ème} de septembre 2005, SSA Rectorat Dijon
Tableau 27	Evaluations sixième 2005. (Score attendu selon la composition sociale de l'établissement)
Tableau 28	Classement des collèges selon leurs scores moyens aux évaluations de sixième 2001
Tableau 29	Classement des collèges selon les notes obtenues au brevet des collèges 2005

Tableau 30	Efficacité des établissements dans le cheminement des élèves de la 6 ^{ème} à la 3 ^{ème} MENESR/DEPP
Tableau 31	Efficacité des établissements dans le cheminement des élèves de la 3 ^{ème} à la 2 ^{nde} générale et technologique MENESR/DEPP
Tableau 32	Efficacité des établissements dans le cheminement des élèves de la 3 ^{ème} à la 2 ^{nde} professionnelle MENESR/DEPP
Tableau 33	Effectif des répondants selon le secteur et le niveau d'enseignement
Tableau 34	Répartition des âges des enseignants selon les zones
Tableau 35	Répartition de l'ancienneté des enseignants selon les zones
Tableau 36	Niveau de diplôme des enseignants selon la zone et le niveau d'enseignement
Tableau 37	Formation continue des enseignants selon les zones et le niveau d'enseignement
Tableau 38	Récapitulatif des orientations
Tableau 39	Niveau de formation des parents
Tableau 40	Associations de parents d'élèves

Liste des graphiques

Graphique 1	Chances pour un élève de 6 ^{ème} d'intégrer une 2 ^{nde} générale et technologique sans redoubler ni changer d'orientation
Graphique 2	Proportions d'étrangers en fonction de la situation géographique
Graphique 3	Proportions d'enfants de PCS défavorisées en fonction de la situation géographique
Graphique 4	Répartition des collèges selon leur score moyen aux évaluations de sixième et leur proportion de PCS défavorisées
Graphique 5	Nombre d'enfants à charge
Graphique 6	Formation des pères selon les secteurs
Graphique 7	Formation mères selon les secteurs
Graphique 8	PCS des pères selon les secteurs
Graphique 9	PCS des mères selon les secteurs
Graphique 10	Ecart cadres/ouvriers chez les mères selon les secteurs
Graphique 11	Salaire mensuel des pères selon les secteurs
Graphique 12	Salaire mensuel des mères selon les secteurs
Graphique 13	Temps de présence auprès des enfants sur une journée d'école selon les secteurs
Graphique 14	Fréquence du temps consacré pour le travail scolaire
Graphique 15	Facteurs déterminants de la motivation selon les parents
Graphique 16	Difficultés scolaires en fonction du niveau de scolarité pour les aînés des familles
Graphique 17	Causes évoquées par les parents pour les difficultés scolaires
Graphique 18	Fréquence de rencontre avec les membres de la famille
Graphique 19	Fréquence de rencontre avec des voisins
Graphique 20	Fréquence de rencontre avec des collègues

ANNEXES

ANNEXE 1

Liste des personnes auditionnées :

1^{er} mars 2006 :

Mr J. Jacquemain, IEN Chargé de l'Information et de l'Orientation

Mr Armangaud, Secrétaire Général de l'IA de l'Yonne

15 mars 2006 :

Mme Tremblay-Jacquet, Responsable de Formation Centre Interprofessionnel de Formation d'Apprentis

Mme Somnier, Directrice Départementale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse

Mme Mouyon-Porte, Directrice Départementale de la jeunesse, des sports et de la vie associative.

12 avril 2006

Mr Siopathis, représentant Mr le Président du Conseil Général de l'Yonne

Mme Guibert, Adjointe à l'éducation-vie scolaire, Mairie d'Auxerre

Mme Porcheron ; Adjointe à l'éducation-citoyenneté-petite enfance, Mairie d'Avallon

Mr Pioch, FSU

Mme Grigor et Mme Crabbe, FCPE

Mr Aubanelle pour les mouvements pédagogiques, AGEM, ICEM, OCCE, AFL, GFEN

3 mai 2006

Mme Di Carlo, UNSA 89

Mr Dugrip, Recteur de l'académie de Dijon

Mr Hibon, Inspecteur d'Académie de l'Yonne

31 mai 2006

Mr D. Jacquemain, Francas, pour les mouvements d'éducation populaire et les associations éducatives complémentaires de l'école publique Focepy, Francas, OCCE

Mr Bousseau, Mme Couperot, SGEN-CFDT

ANNEXE 2

Structure et équipements des écoles

Ecole	Nombre d'élèves	Nombre d'enseignants (y compris en mi-temps)	Nombre d'EVS	Autre personnel vie scolaire
Appoigny	202	11 (2 mi-temps)	1 EVS (pour les 2 sites)	0
Cheny	156	9	2 EVS dont un qui occupe la fonction d'AVS	1 AE
Dollot	23	1	1 EVS	1 intervenant musique
Esnon	19	1	0	1 psychologue scolaire 2 fois par semaine
Mézilles	19	1	1 EVS	0
Migennes G. Philippe	104	6 + un maître supplémentaire (lecture)	1 EVS mi-temps	1 AVS mi-temps
Migennes J.J.Rousseau	112	5	1 EVS	0
Montréal	16	1	0	1 employée municipale le matin de 8h40 à 9h
Saint Georges sur Baulche	193	8 (2 postes à mi-temps)	2 EVS	0
Saint Sauveur en Puisaye	53	3	NR	
Sauvigny le Bois	46	2	NR	
Thizy	21	1	0	1 ATSEM le matin non diplômée
Vallery	51	2	1 EVS	0
Villeblevin	158	8	0	0
Vinneuf	99	4	1 EVS	0

ANNEXE 3 : Moyens des établissements du secondaire

Etablissements	Eff. élèves sur le budget déclaré	Externes	Demi-pensionnaires	Internes	Boursiers%	Transportés%	Etrangers %
Collège Avallon	366	69	297	0	23	79	1,5
Collège St Georges	583	94	489	0	10,12	79,76	0,17
Collège St Fargeau	125	27	98	0	28	52,8	3,2
Collège Migennes	386	222	164	0	36	80	1,5
Collège Briennon	268	130	138	0	28	37	2
Collège St Valérien	483	80	403	0	19,46	80,12	4
Collège Villeneuve la Guyard	366	97	269	0	11,74	50	nr
Lycée Avallon	665	194	366	665	nr	nr	nr
Lycée Auxerre	1441	332	909	200	nr	nr	nr
Lycée Joigny	1478	443	919	116	28,8	nr	2
Lycée Sens	1920	596	1229	90	16,67	nr	4,79

Etablissements	Nbre ens. poste définitif	Postes provisoires	Stagiaires IUFM	HSA	Complément service reçu	Complément service donné	Titulaires	Non titulaires	Postes cat A et B	Postes cat C	ouvriers, service	labo	infirmière	surveillance	assistants étrangers
Collège Avallon	24	4	0	20,25	6	34	27	1	0	1	6	0	1 à 50%	2,5	1
Collège St Georges	36	6	2	28,5	12	25	44	0	1	2,5	12	1	1	5	0
Collège St Fargeau	9	1	0	3	23	17,5	15	0	1	1	3	0	0	0	0
Collège Migennes	27	3	0	23,5	2	2	30	0	1	1	9	0	0,50	4	0
Collège Briennon	16	11	0	19	0	0	27	0	3	1	5	0	0	1	1,5
Collège St Valérien	33	2	0	0	5	22	34	2	1	1,5	9	0	0,5	4,5	0
Collège Villeneuve la Guyard	24	3	1	12,5	0	0	27	1	1	1	7	0	1	3	0
Lycée Avallon	57	13	2	74,25	42,75	0	67	3	5	2	24	1	1	10	2
Lycée Auxerre	140	1	6	183,5	14	22	137	4	6	3,5	41	3	2	18	2
Lycée Joigny	158	6	1	162	2	30	164	6	4	5	44	3	2	19	4
Lycée Sens	168	3	1	191	3	0	173	2	5	4	44	6	2	18	3

Etablissements	subvention fonctionnement	taxe apprentissage	total budget	subvention/ élèves	total budget/ élèves	nbre de divisions générales	Nbre de divisions professionnelles
Collège Avallon	72474	19766,62	92240,62	198,02	252,02	15	
Collège St Georges	108589	1303,99	109892,99	186,26	188,50	22	
Collège St Fargeau	39406	0	39406	315,25	315,25	6	
Collège Migennes	91731	6434	98165	237,65	254,31	17	
Collège Brienon	46943	2388	49331	175,16	184,07	12	
Collège St Valérien	98183	6217,66	104400,66	203,28	216,15	18	
Collège Villeneuve la Guyard	75126	0	75126	205,26	205,26	16	
Lycée Avallon	161240	37600	198840	242.47	299.01	17	14
Lycée Auxerre	432070	79638,11	511708,11	299.84	355.11	31	18
Lycée Joigny	424830	70000	494830	287.44	334.80	37	29
Lycée Sens	508310	20448	528758	264.75	275.39	73	0

ANNEXE 4

ENTRETIEN DIRECTEUR École primaire

1. Que pensez-vous de la situation scolaire de l'Yonne ? Certaines personnes parlent de difficultés, qu'en pensez-vous ? Est-ce vrai ? Comment les ressentez-vous ?

L'ÉCOLE

SITUATION GEOGRAPHIQUE :

2. Milieu :

- espace à dominante rurale espace à dominante urbaine
 communes multipolarisées autres communes de l'espace à dominante rurale

3. L'école est située dans :

- une ville
 une banlieue de grande ville
 un village

4. L'école est en : ZEP RPI classe unique

5. Distance (en km) pour les élèves de l'école à leur domicile ou temps de transports (minutes) ?

Minimum : _____ Maximum : _____

6. Transports utilisés par la majorité des élèves :

- véhicule parental transports scolaires (car) bus
 à pied ou à vélo autres

7. Quelle est, selon vous, la répartition des élèves selon ces différents moyens de transports ?

8. Les temps de transports nuisent-ils selon vous à la vie et la réussite scolaires ?

STRUCTURE ET ORGANISATION

9. Votre école est-elle à cycle complet ? (tous les cours existent) oui non

Niveau	Nbre de classes
PS	
MS	
GS	
CP	
CE1	
CE2	
CM1	
CM2	

Niveau	Nbre de classes
PS / MS	
MS / GS	
GS / CP	
CP / CE1	
CE1 / CE2	
CE2 / CM1	
CM1 / CM2	
Autres :	

10. Nombre total de classes : _____

11. Nombre de classes à double ou multi niveaux : _____

12. Quel est le nombre total d'enseignants : _____ (le directeur inclus s'il enseigne)

13. Quel est le nombre total d'élèves ? _____

14. Y-a-t il d'autres personnels dans votre école ? _____

EQUIPEMENTS ECOLE

15. Accueil des élèves avant et après les cours

- accueil périscolaire (à la charge de la mairie)
- matin soir
- garderie (à la charge des enseignants ou de l'école)
- matin soir
- autres : _____

16. Cantine

- dans les locaux de l'école dans les locaux d'un autre établissement scolaire
- dans des locaux communaux pas de cantine

Est-elle gérée par l'école ? _____

17. Autres équipements

- un bureau pour le directeur
- une salle spécifique pour les enseignants
- un secrétariat
- une salle informatique
- un local pour garder le matériel
- une salle de motricité :
- une bibliothèque (préciser si médiathèque, si équipée et fonctionnelle...)

Autres : _____

18. La localité à laquelle est rattachée votre   cole dispose de :

terrain de sport _____

salle de sport _____

centre culturel

  cole de musique

cinéma

théâtre

musée

patrimoine culturel

centre de loisirs, centre aéré

dispositif en direction des jeunes :

autres : _____

19. Les dispositifs sont-ils utilisés par les élèves, lesquels sont fréquentés ?

20. Vous disposez (matériel en bon état) dans l'  cole : (Cochez les cases correspondantes)

	Dans ma classe	Dans l'��cole
du mobilier nécessaire (bureaux et chaises pour vous et les élèves, armoire)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
du matériel tels que tableau, craie / feutres, règle, équerre, compas pour tableau, dictionnaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d'outils pédagogiques tels que carte murale, globe terrestre, frise chronologique, illustration...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
une bibliothèque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
des dictionnaires en assez grand nombre pour l'ensemble des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
matériel informatique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
matériel multimédia (télévision, magnétoscope...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres (précisez dans les cases classe ou ��cole)		

21. Quel matériel vous manque-t-il ou est trop en mauvais état pour une utilisation correcte ? _____

LE STATUT DE DIRECTEUR

22. Sexe : homme femme

23. Année de naissance : _____

24. Statut : chargé de cours déchargé de cours partiel déchargé de cours total

25. Temps de décharge :

26. Combien d'années avez-vous été enseignant sans être directeur ? : _____ ans

27. Depuis combien d'années êtes-vous directeur ? : _____ ans

28. Depuis combien d'années êtes-vous directeur dans cette école ? : _____ ans

29. Avez-vous bénéficié d'une formation spécifique initiale pour être directeur ?

Si oui laquelle :

30. Avez-vous bénéficié d'une formation complémentaire d'animation d'une équipe pédagogique au cours des cinq dernières années ?

oui, durée totale _____ jours non

31. Si oui, la formation a-t-elle été utile ? Expliquez : (quelles actions développées...)

32. Avez-vous bénéficié d'une formation complémentaire sur la gestion d'une école au cours des cinq dernières années ?

oui, durée totale : _____ jours non

Si oui, la formation a-t-elle été utile ? Expliquez : (quelles améliorations mises en place, projet...)

GESTION DE L'ÉCOLE

33. Quels sont les différents types de réunions avec les enseignants ? A quelle fréquence ont-elles lieu ? (conseil de classe, conseil d'établissement, réunion pédagogique...)

34. Quelles appréciations pouvez-vous porter sur votre équipe pédagogique en termes d'implication, de motivation ?

35. Diriez-vous que les enseignants sont investis dans l'école en dehors de leur rôle en classe ?

36. Existe-t-il une grande rotation des enseignants au sein de l'établissement ? Quel est le pourcentage de débutant (moins de 3 ans) ?

37. Comment caractériseriez-vous votre rôle au sein de l'établissement ? (plutôt pour une direction très ferme, plutôt partage de responsabilités avec les autres membres de la direction et prise de décision avec les enseignants ? Apportez-vous de l'aide aux enseignants ?)

38. Avez-vous le sentiment d'être investi dans votre école en dehors de vos rôles administratifs ? Quels autres rôles avez-vous ?

39. Pensez-vous être assez disponible pour les parents, pour les enseignants ?

40. Comment se déroule vos rapports avec la hiérarchie ? Contact ? Qualité, utilité ?

41. Faites-vous appel à votre hiérarchie, pourquoi ? A quelle fréquence ? Votre hiérarchie vous contacte-t-elle ? Pourquoi, à quelle fréquence ?

42. Quel est le montant du budget dont vous avez disposé pour cette année scolaire :
_____ euros.

43. A quelles fins le budget a-t-il été employé ?

44. Ce budget vous semble-t-il suffisant ? Vous sentez-vous bien loti ?

VIE DE L'ÉCOLE

45. Comment caractériseriez-vous les relations entre enseignants ?

46. Comment caractériseriez-vous les relations entre les enseignants et vous ?

47. Comment caractériseriez-vous les relations entre les élèves et les enseignants ?

48. Comment caractériseriez-vous les relations entre les élèves et vous ?

ENVIRONNEMENT, VIE SCOLAIRE

49. Pouvez-vous décrire le contexte scolaire des élèves : conditions de travail des élèves, présence des enseignants dans l'établissement, violence interne, agressions externes.

50. Selon vous, les élèves de l'école sont-ils en général motivés ?

51. Comment caractériseriez-vous les relations entre les élèves ?

52. Que diriez-vous du niveau scolaire des élèves ?

53. A combien estimez-vous en pourcentage le nombre d'élèves en échec ? A quoi l'attribuez-vous ?

54. Existe-t-il des structures ou dispositifs particuliers pour aider les élèves en échec scolaire ?

RELATIONS AVEC LES PARENTS ET MILIEU SOCIAL DES ÉLÈVES

55. Lorsque vous contactez les parents, répondent-ils facilement à votre appel ? Quels modes de communication avec les parents ?

56. Quelles sont les relations des parents avec l'établissement et les enseignants, difficulté ou facilité de communication ? Utilisation de médiateurs ?

57. Combien de réunion de parents d'élèves sont organisées au cours d'une année scolaire et à l'initiative de qui (directeur, association de parents d'élèves...). Présence des parents aux réunions ?

58. Les parents d'élèves sont-ils impliqués dans les activités scolaires ? (à quelle fréquence ?)

59. Existe-t-il dans votre école ?

	Très actif	Actif	Peu actif	Pas du tout actif	Inexistant
Une association de parents d'élèves					
Un conseil d'établissement					
Un comité de gestion					

60. Existe-t-il des actions pour faciliter le travail à la maison ?

61. Quelle est la représentation des parents sur l'école et sur les enseignants ?

PROJET D'ECOLE

62. Quel est le projet d'école ? Quels sont ces objectifs et ses priorités ?

63. Quelles sont les actions mises en œuvre, quel lien avec les objectifs ?

64. Quels sont les modes d'élaboration et de régulation du projet ?

65. Existe-t-il une évaluation prévue ou existante ?

PARTENAIRES DE L'ECOLE

66. Quels sont les partenaires de l'école, quels sont leur rôle, leur poids ? Appréciations sur leur utilité dans les apprentissages. (Collectivités locales, contrat de ville, implication des élus, associations, service de l'Etat...)

67. A votre avis, quels sont les facteurs (ou conditions), internes ou externes à l'établissement, qui favorisent la réussite scolaire des élèves ?

68. Parmi ceux que vous venez de citer, quels facteurs ou conditions font défaut pour votre établissement ?

ANNEXE 5 ENTRETIEN DIRECTEUR Etablissement du secondaire

1. Que pensez-vous de la situation scolaire de l'Yonne ? Certaines personnes parlent de difficultés, qu'en pensez-vous ? Est-ce vrai ? Comment les ressentez-vous ?

L'ETABLISSEMENT

2. Type

- collège lycée général et technologique lycée professionnel
 lycée général, technologique et professionnel lycée agricole

SITUATION GEOGRAPHIQUE :

3. Milieu :

- espace à dominante rurale espace à dominante urbaine
 communes multipolarisées autres communes de l'espace à dominante rurale

4. L'établissement est située dans :

- une ville
 une banlieue de grande ville
 un village

5. L'établissement est en ZEP : oui non

6. Distance (en km) pour les élèves de l'école à leur domicile ou temps de transports (minutes) ?

Minimum : _____ Maximum : _____

7. Transports utilisés par la majorité des élèves :

- véhicule parental transports scolaires (car) bus
 à pied ou à vélo autres

8. Quelle est, selon vous, la répartition des élèves selon ces différents moyens de transports ?

9. Les temps de transports nuisent-ils selon vous à la vie et la réussite scolaire ?

STRUCTURE ET ORGANISATION

10. Quels sont les formations que vous proposez ? A quels niveaux ?

Niveau	Nbre de classes (hors SEGPA)	Spécialité	Nbre de classe SEGPA	Nbre d'élèves
6 ^{ème}				
5 ^{ème}				
4 ^{ème}				
3 ^{ème}				
2 ^{nde}				
1 ^{ère}				
Terminale				
CAP				
BEP				
BTS				

11. Nombre total de classes : _____ Nombre total de salles de classe : _____
12. Quel est le nombre total d'enseignants : _____ (le directeur inclus s'il enseigne)
13. Quel est le nombre total d'élèves ? _____
14. Quel est la taille moyenne des classes ? _____
15. Quel est le taux moyen d'encadrement ? _____
16. Quels sont les autres personnels dans votre établissement ? _____
-

EQUIPEMENTS ETABLISSEMENT

17. Accueil des élèves avant et après les cours

- étude
 matin soir
 autres : _____
-

18. Cantine

- dans les locaux de l'établissement dans les locaux d'un autre établissement
 dans des locaux communaux pas de cantine

19. Autres équipements

- un bureau pour le directeur
 une salle spécifique pour les enseignants
 un secrétariat
 une salle informatique
 un local pour garder le matériel
 une salle de motricité :

- un gymnase :
- un stade :
- une bibliothèque ou CDI (préciser si médiathèque, si équipée et fonctionnelle...)

activités proposées (association d'élèves, clubs...) :

autres :

20. Vous disposez (matériel en bon état) dans l'établissement : *(Cochez les cases correspondantes)*

	Dans ma classe	Dans l'école
du mobilier nécessaire (bureaux et chaises pour vous et les élèves, armoire)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
du matériel tels que tableau, craie / feutres, règle, équerre, compas pour tableau, dictionnaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d'outils pédagogiques tels que manuels, carte murale, globe terrestre, frise chronologique, illustration...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
une bibliothèque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
matériel informatique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
matériel multimédia (télévision, magnétoscope...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
autres (précisez dans les cases classe ou école)		

21. Quel matériel vous manque-t-il ou est trop en mauvais état pour une utilisation correcte ? _____

22. La localité à laquelle est rattaché votre établissement dispose de :

- terrain de sport _____
- salle de sport _____
- centre culturel
- école de musique
- cinéma
- théâtre
- musée
- centre de loisirs, centre aéré
- patrimoine culturel _____
- dispositif en direction des jeunes : _____

23. Les dispositifs sont-ils utilisés par les élèves, lesquels sont fréquentés ?

LE STATUT DU CHEF D'ETABLISSEMENT

24. Sexe : homme femme

25. Année de naissance : _____

26. Statut : chargé de cours déchargé de cours partiel déchargé de cours total

27. Temps de décharge :

28. Combien d'années avez-vous été enseignant sans être chef d'établissement ? :
_____ ans

29. Depuis combien d'années êtes-vous chef d'établissement ? : _____ ans

30. Depuis combien d'années êtes-vous directeur dans cet établissement ? : _____ ans

31. Avez-vous bénéficié d'une formation initiale spécifique pour être chef d'établissement ?
Si oui, laquelle ?

32. Avez-vous bénéficié d'une formation complémentaire d'animation d'une équipe pédagogique au cours des cinq dernières années ?
 oui, durée totale _____ jours non
Si oui, la formation a-t-elle été utile ? Expliquez : (quelles actions développées...)

33. Avez-vous bénéficié d'une formation complémentaire sur la gestion d'un établissement au cours des cinq dernières années ?
 oui, durée totale : _____ jours non
Si oui, la formation a-t-elle été utile ? Expliquez : (quelles améliorations mises en place, projet...)

GESTION DE L'ÉTABLISSEMENT

34. Quels sont les différents types de réunions avec les enseignants ? A quelle fréquence ont-elles lieu ? (conseil de classe, conseil d'établissement, réunion pédagogique...)

35. Quelles appréciations pouvez-vous porter sur votre équipe pédagogique en termes d'implication, de motivation ?

36. Diriez-vous que les enseignants sont investis dans l'établissement en dehors de leur rôle en cours ?

37. Existe-t-il une grande rotation des enseignants au sein de l'établissement ? Quel est le pourcentage de débutant (moins de 3 ans) ?

38. Comment caractériseriez-vous votre rôle au sein de l'établissement ? (plutôt pour une direction très ferme, plutôt partage de responsabilités avec les autres membres de la direction et prise de décision avec les enseignants ? Apportez-vous de l'aide aux enseignants ?)

39. Avez-vous le sentiment d'être investi dans votre école en dehors de vos rôles administratifs ? Quels autres rôles avez-vous ?

40. Pensez-vous être assez disponible pour les parents, pour les enseignants ?

41. Comment se déroule vos rapports avec la hiérarchie ? Contact ? Qualité, utilité ?

42. Faites-vous appel à votre hiérarchie, pourquoi ? A quelle fréquence ? Votre hiérarchie vous contacte-t-elle ? Pourquoi, à quelle fréquence ?

43. Indiquez le montant du budget dont vous avez disposé pour cette année scolaire :
_____ euros.

44. Quelles sont les différents financeurs de l'établissement ? Quel est la répartition du budget selon ces différents financeurs ?

45. Ce budget vous semble-t-il suffisant ? Vous sentez-vous bien loti ?

46. A quelles fins le budget a-t-il été employé ?

VIE DE L'ÉCOLE

47. Comment caractériseriez-vous les relations entre enseignants ?

48. Comment caractériseriez-vous les relations entre les enseignants et vous ?

49. Comment caractériseriez-vous les relations entre les élèves et les enseignants ?

50. Comment caractériseriez-vous les relations entre les élèves et vous ?

ENVIRONNEMENT, VIE SCOLAIRE

51. Pouvez-vous décrire le contexte scolaire des élèves : conditions de travail des élèves, présence des enseignants dans l'établissement, violence interne, agressions externes.

52. Selon vous, les élèves de l'établissement sont-ils en général motivés ?

53. Comment caractériseriez-vous les relations entre les élèves ?

54. Que diriez-vous du niveau scolaire des élèves ?

55. A combien estimez-vous en pourcentage le nombre d'élèves en échec ? A quoi l'attribuez-vous ?

56. Existe-t-il des structures ou dispositifs particuliers pour aider les élèves en échec scolaire ?

57. Comment qualifieriez-vous l'ambition des élèves ? Se sous-estiment-ils ? Sont-ils restreints par l'offre de formation du département ? Quelles sont les filières vers lesquelles ils s'orientent majoritairement ?

RELATIONS AVEC LES PARENTS ET MILIEU SOCIAL DES ÉLÈVES

58. Lorsque vous contactez les parents, répondent-ils facilement à votre appel ? Quels modes de communication avec les parents ?

59. Quelles sont les relations des parents avec l'établissement et les enseignants, difficulté ou facilité de communication ? Utilisation de médiateurs ?

60. Combien de réunion de parents d'élèves sont organisées au cours d'une année scolaire et à l'initiative de qui (directeur, association de parents d'élèves...). Présence des parents aux réunions ?

61. Les parents d'élèves sont-ils impliqués dans les activités scolaires ? (à quelle fréquence ?)

62. Que pensez-vous de l'ambition des parents pour leurs enfants ? Existe-t-il des difficultés quant à l'orientation ?

63. Existe-t-il dans votre établissement ?

	Très actif	Actif	Peu actif	Pas du tout actif	Inexistant
Une association de parents d'élèves					
Un conseil d'établissement					
Un comité de gestion					

64. Existe-t-il des actions pour faciliter le travail à la maison ?

65. Quelle est la représentation des parents sur l'établissement et sur les enseignants ?

PROJET D'ETABLISSEMENT

66. Quel est le projet d'établissement ? Quels sont ces objectifs et ses priorités ?

67. Quelles sont les actions mises en œuvre, quel lien avec les objectifs ?

68. Quels sont les modes d'élaboration et de régulation du projet ?

69. Existe-t-il une évaluation prévue ou existante ?

PARTENAIRES DE L'ETABLISSEMENT

**70. Quels sont les partenaires de l'établissement, quels sont leur rôle, leur poids ?
Appréciations sur leur utilité dans les apprentissages.** (Collectivités locales, contrat de ville, conseil général, régional, implication des élus, associations, service de l'Etat...)

71. A votre avis, quels sont les facteurs (ou conditions), internes ou externes à l'établissement, qui favorisent la réussite scolaire des élèves ?

72. Parmi ceux que vous venez de citer, quels facteurs ou conditions font défaut pour votre établissement ?

ANNEXE 6

QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS EN ÉCOLE PRIMAIRE

Mesdames et Messieurs les enseignants,

Notre équipe universitaire a lancé une étude sur le département de l'Yonne afin de mieux cerner les difficultés scolaires des élèves et les causes qui peuvent y être attachées. Nous avons envoyé, dans une première partie de nos recherches, une évaluation des élèves aux enseignants de CE2, que nous remercions une nouvelle fois pour leur participation. Ce questionnaire fait suite à ces évaluations, pour apprécier de manière plus qualitative, les différentes pratiques mises en place dans les écoles et le fonctionnement des établissements. Nous vous remercions donc de votre participation et comptons sur vos réponses pour éclairer cette problématique. Les questionnaires seront anonymés et ne vous engagent pas personnellement.

Nous vous prions de bien vouloir nous remettre les questionnaires lors de notre passage dans l'école. Nous sommes à votre disposition pour toute question relative à cette étude.

Bien cordialement.

Nathalie Droyer ENESAD,
Marielle Lambert IREDU, Marielle.Lambert@u-bourgogne.fr, 03.80.39.54.78.

Nom de l'établissement :

Ville / commune :

ZEP RPI classe unique

Vous êtes : enseignant (e) directeur (trice)

CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES

1. Vous êtes ? (Cochez la case correspondante)

un homme une femme

2. Quelle est votre année de naissance ? (Ecrivez le nombre) _____ .

3. Combien de temps mettez-vous habituellement pour aller travailler? _____ minutes.

4. Cette année vous enseignez dans une classe :

(Cochez la case correspondante pour le nombre de niveau(x) et la ou les case(s) correspondantes des niveaux auxquels vous enseignez.)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> à un seul niveau | <input type="checkbox"/> petite section |
| <input type="checkbox"/> à double niveaux | <input type="checkbox"/> moyenne section |
| <input type="checkbox"/> à multiples niveaux | <input type="checkbox"/> grande section |
| | <input type="checkbox"/> CP |
| | <input type="checkbox"/> CE1 |
| | <input type="checkbox"/> CE2 |
| | <input type="checkbox"/> CM1 |
| | <input type="checkbox"/> CM2 |

5. Effectifs d'élèves de votre classe : _____ élèves.

6. Combien d'années d'ancienneté avez-vous en tant qu'enseignant ? (Cochez la case correspondante)

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> moins de 5 ans | <input type="checkbox"/> de 11 à 15 ans | <input type="checkbox"/> de 21 à 25 ans |
| <input type="checkbox"/> de 6 à 10 ans | <input type="checkbox"/> de 16 à 20 ans | <input type="checkbox"/> plus de 26 ans |

7. Depuis combien d'années enseignez-vous dans cette école ? (Cochez la case correspondante)

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> moins de 5 ans | <input type="checkbox"/> de 11 à 15 ans | <input type="checkbox"/> de 21 à 25 ans |
| <input type="checkbox"/> de 6 à 10 ans | <input type="checkbox"/> de 16 à 20 ans | <input type="checkbox"/> plus de 26 ans |

8. Dans combien d'écoles avez-vous enseigné dans l'Yonne ? (Cochez la case correspondante)

- 1 2 3 4 5 plus de 5

9. Comment expliquez-vous votre stabilité ou votre forte mobilité ?

--	--

10. Envisagez-vous de quitter ce département ? oui non

11. Si oui pour quelles raisons ? _____

--	--

FORMATIONS ACADEMIQUE ET PROFESSIONNELLE

12. Quel est votre grade ? (Cochez la case correspondante)

- Professeur des Ecoles Instituteur PEGC
 Autres, précisez : _____

13. Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ? (Cochez la case correspondante)

- Baccalauréat Licence DESS/DEA
 DEUG Maîtrise Doctorat
 Autres, précisez : _____

14. Quelle est votre formation pédagogique initiale ?

- IUFM Ecole normale Autres, précisez : _____

15. Avez-vous bénéficié d'une formation complémentaire au cours des cinq dernières années ? (Cochez la case correspondante)

- oui, précisez la durée totale _____ jours non

16. Si oui, dans quels domaines avez-vous reçu ces formations complémentaires ?

- la maîtrise du langage et de la langue française
 les mathématiques
 la culture scientifique et technologique
 l'histoire - géographie
 la pratique d'une langue vivante étrangère
 éducation artistique (éducation musicale, arts visuels)
 l'EPS
 la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
 la presse, le cinéma à l'école
 enseignement spécialisé (CLIS, IME...)
 préparation d'un concours
 directeurs d'écoles
 liaisons école / collège
 projet de zone
 autres, précisez : _____

17. Ces formations ont-elles été utiles pour votre pratique en classe ? (Cochez la case correspondante)

- je n'ai pas reçu de formations complémentaires
 pas du tout utiles
 peu utiles
 utiles
 très utiles

18. Justifiez :

--	--

19. Si vous n'avez pas reçu de formation, pour quelles raisons ? (Cochez la case correspondante)

- pas assez d'offres de formation
 impossibilité d'être remplacé
 les thèmes de formation ne me conviennent pas
 lieu de formation trop éloigné
 pas l'envie ou le besoin
 autres, précisez _____

LES ÉLÈVES

20. Vous disposez (matériel en bon état) dans votre classe ou dans l'école : (Cochez les cases correspondantes)

	Dans ma classe	Dans l'école
du mobilier nécessaire (bureaux et chaises pour vous et les élèves, armoire)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
du matériel tels que tableau, craie / feutres, règle, équerre, compas pour tableau, dictionnaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d'outils pédagogiques tels que carte murale, globe terrestre, frise chronologique, illustration...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
une bibliothèque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
des dictionnaires en assez grand nombre pour l'ensemble des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
matériel informatique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
matériel multimédia (télévision, magnétoscope...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres (précisez dans les cases classe ou école)		

21. Quel matériel vous manque-t-il ou est trop en mauvais état pour une utilisation correcte ? _____

22. Comment qualifieriez-vous le niveau de votre classe cette année ? Justifiez.

--	--

23. Pensez-vous qu'il y ait une hétérogénéité de niveau scolaire des élèves de votre classe ?

- oui
 non

24. Pratiquez-vous des activités avec vos élèves hors de la classe et à quelle fréquence sur un an ?

	Fréquence par an
Sorties sportives	
Sorties culturelles (hors bibliothèque)	
Voyage scolaire (classe verte...)	
Autres : _____	

25. Considérez-vous qu'il y a particulièrement beaucoup d'élèves en échec scolaire dans votre école ? (Cochez la case correspondante)

- oui non

26. A quelles causes attribuez-vous en priorité l'échec scolaire de vos élèves ?

27. Estimez-vous que les difficultés des élèves apparaissent précocement dans le cursus scolaire (précisez le niveau, les disciplines) ?

--	--

28. Comment caractérisez-vous les relations entre vos élèves ? (Cochez la case correspondante)

- très bonnes
 assez bonnes
 plutôt difficiles
 difficiles

29. Diriez-vous que les élèves de votre classe sont motivés ?

- beaucoup assez peu pas du tout

30. Expliquez :

--	--

31. Dans votre école les meilleurs élèves sont-ils encouragés officiellement ? (tableau d'honneur, prix, bourses, cadeaux...)? (Cochez la case correspondante)

- oui non

32. Classez de 1 à 4 les critères pris en compte pour le redoublement des élèves :
(indiquez le classement sur le trait, 1=le plus important et 4=le moins important)

_____ moyenne de l'élève

_____ rang de l'élève dans la classe

_____ âge de l'élève

_____ comportement (assiduité, participation en classe...)

ENVIRONNEMENT SOCIAL

33. Comment qualifiez-vous globalement le milieu socio-économique de vos élèves ?
(Cochez la case correspondante)

- aisé
- plutôt aisé
- plutôt défavorisé
- défavorisé
- je ne sais pas

34. Comment caractérisez-vous vos relations avec les parents de vos élèves ? (Cochez la case correspondante)

- très bonnes
- assez bonnes
- plutôt difficiles
- difficiles
- pas de relations

35. Diriez-vous qu'en général les parents sont impliqués dans l'école ?

- beaucoup assez peu pas du tout

VIE DE L'ÉCOLE

36. Comment caractériseriez-vous les relations entre les enseignants et les élèves ?

- très bonnes
- assez bonnes
- plutôt difficiles
- difficiles

37. Comment caractériseriez-vous les relations entre les élèves et le directeur ?

- très bonnes
- assez bonnes
- plutôt difficiles
- difficiles

38. Avez-vous le sentiment d'être investi dans votre école, en dehors de votre rôle dans la classe ? Justifiez.

--	--

39. Comment caractériseriez-vous les relations entre les enseignants ?

- très bonnes
- assez bonnes
- plutôt difficiles
- difficiles

40. Comment caractériseriez-vous les relations entre les enseignants et le directeur ?

- très bonnes
- assez bonnes
- plutôt difficiles
- difficiles

RELATIONS PROFESSIONNELLES

41. A quelle fréquence avez-vous des réunions pédagogiques avec l'ensemble de vos collègues et le directeur de votre école ? (Cochez la case correspondante)

- au moins une fois par semaine
- environ une fois tous les 15 jours
- environ une fois par mois
- environ une fois par trimestre
- une à deux fois par an
- jamais

42. Contactez-vous vos collègues ou échangez-vous avec eux ? (Cochez la case correspondante)

	Collègues enseignant dans l'établissement	Collègues enseignant dans un autre établissement
Au moins une fois par semaine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Environ une fois tous les 15 jours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Environ une fois par mois	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Environ une fois par trimestre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une à deux fois par an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jamais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43. Pour quelles raisons, à propos de quoi ?

--	--

44. Le travail en équipe vous semble-t-il suffisant ? Expliquez.

--	--

45. Pratiquez-vous des décloisonnements ? oui non

Si oui, combien d'heure(s) par semaine et dans quelle discipline ? _____

46. Le directeur vous semble t-il disponible ? (Cochez la case correspondante)

beaucoup assez peu pas du tout

47. Diriez-vous que le directeur est investi dans l'établissement ?

très assez peu pas du tout

48. Justifiez :

--	--

49. Echangez-vous avec votre directeur ?

oui non

50. Justifiez (pour quelles raisons, à propos de quoi...) :

--	--

51. Vous sentez-vous isolé dans votre fonction d'enseignant? (Cochez la case correspondante)

beaucoup un peu pas du tout

52. Si oui, quelles en sont les causes principales ? _____

53. Au cours de l'année scolaire passée (2005/2006), indiquez si l'inspecteur ou le conseiller pédagogique est venu pour : (Cochez la case correspondante)

- vous inspecter
- rencontrer les parents de vos élèves
- vous conseiller
- rendre une visite de courtoisie
- animer un stage dans l'école
- il n'est pas venu

54. Faites-vous partie d'une association ou organisation à vocation ? (Cochez la case correspondante)

- pédagogique
- syndicale
- villageoise ou de quartier
- sociale
- autres
- je ne fais partie d'aucune association ou organisation

55. Avez-vous des relations avec des structures périscolaires ? (Cochez la case correspondante)

- aide aux devoirs, soutien scolaire
- cours particuliers
- centre aéré, de loisirs
- ludothèque, bibliothèque, médiathèque...
- autres : _____

56. A votre avis, quels sont les facteurs (ou conditions), internes ou externes à l'établissement, qui favorisent la réussite scolaire des élèves ?

--	--

57. Parmi ceux que vous venez de citer, quels facteurs ou conditions font défaut pour votre établissement ?

--	--

Nous vous remercions de votre participation et vous souhaitons une bonne continuation dans cette année scolaire.

ANNEXE 7

QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

Mesdames et Messieurs les enseignants,

Notre équipe universitaire a lancé une étude sur le département de l'Yonne afin de mieux cerner les difficultés scolaires des élèves et les causes qui peuvent y être attachées. Nous avons, dans une première partie de nos recherches, recueilli un certain nombre de données et statistiques pour analyser la situation du département. Ce questionnaire fait suite à ces premiers éléments d'identification et de précision de la situation de l'Yonne, pour apprécier de manière plus qualitative, les différentes pratiques mises en place par les enseignants et le fonctionnement des établissements. Nous vous remercions donc de votre participation et comptons sur vos réponses pour éclairer cette problématique. Les questionnaires seront anonymés et ne vous engagent pas personnellement.

Nous vous prions de bien vouloir nous remettre les questionnaires lors de notre passage dans l'école. Nous sommes à votre disposition pour toute question relative à cette étude.

Bien cordialement.

Nathalie Droyer ENESAD,
Marielle Lambert IREDU, Marielle.Lambert@u-bourgogne.fr, 03.80.39.54.78.

Nom de l'établissement :

Ville / commune :

L'établissement est en ZEP : oui non

Vous êtes : enseignant (e) chef d'établissement

CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES

1. Vous êtes ? (Cochez la case correspondante)

un homme une femme

2. Quelle est votre année de naissance ? (Ecrivez le nombre) _____ .

3. Combien de temps mettez-vous habituellement pour aller travailler ? _____ minutes.

4. Cette année, à quel(s) niveau(x) et dans quelle(s) disciplines enseignez-vous ? (Cochez la ou les case(s) correspondante(s))

Niveau(x)

- sixième
- cinquième
- quatrième
- troisième
- seconde
- première / terminale générale
- première / terminale technologique
- première / terminale professionnelle
- CAP 1^{ère} et/ou 2^{ème} année
- BEP 1^{ère} et/ou 2^{ème} année
- BTS

Discipline(s)

- français
- philosophie
- mathématiques
- langues vivantes étrangères
- langues mortes
- histoire / géographie
- biologie / physique / chimie
- informatique
- technologie
- EPS
- musique
- arts plastiques

Pour les enseignants en professionnel, précisez votre discipline : _____

5. Quel est en moyenne votre effectif d'élèves en cours : _____ élèves.

6. Combien d'années d'ancienneté avez-vous en tant qu'enseignant ? (Cochez la case correspondante)

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> moins de 5 ans | <input type="checkbox"/> de 11 à 15 ans | <input type="checkbox"/> de 21 à 25 ans |
| <input type="checkbox"/> de 6 à 10 ans | <input type="checkbox"/> de 16 à 20 ans | <input type="checkbox"/> plus de 26 ans |

7. Depuis combien d'années enseignez-vous dans cet établissement ? (Cochez la case correspondante)

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> moins de 5 ans | <input type="checkbox"/> de 11 à 15 ans | <input type="checkbox"/> de 21 à 25 ans |
| <input type="checkbox"/> de 6 à 10 ans | <input type="checkbox"/> de 16 à 20 ans | <input type="checkbox"/> plus de 26 ans |

8. Dans combien d'établissements avez-vous enseigné dans l'Yonne ? (Cochez la case correspondante)

- 1 2 3 4 5 plus de 5

9. Comment expliquez-vous votre stabilité ou votre forte mobilité ?

--	--

10. Envisagez-vous de quitter ce département ? oui non

11. Si oui pour quelles raisons ? _____

--	--

FORMATIONS ACADEMIQUE ET PROFESSIONNELLE

12. Quel est votre grade ? (Cochez la case correspondante)

- CAPES CAPET CAPEPS
 PEGC CAPLP Agrégation
 Autres, précisez : _____

13. Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ? (Cochez la case correspondante)

- Baccalauréat Licence DESS/DEA
 DEUG Maîtrise Doctorat
 Autres, précisez : _____

14. Quelle est votre formation pédagogique initiale ?

- IUFM autres, précisez : _____

15. Avez-vous bénéficié d'une formation complémentaire au cours des cinq dernières années ? (Cochez la case correspondante)

- oui, précisez la durée totale _____ jours non

16. Si oui, dans quels domaines avez-vous reçu ces formations complémentaires ?

--	--

17. Ces formations ont-elles été utiles pour votre pratique en classe ? (Cochez la case correspondante)

- je n'ai pas reçu de formations complémentaires
 pas du tout utiles
 peu utiles
 utiles
 très utiles

18. Justifiez :

--	--

19. Si vous n'avez pas reçu de formation, pour quelles raisons ? (Cochez la case correspondante)

- pas assez d'offres de formation impossibilité d'être remplacé
 les thèmes de formation ne me conviennent pas lieu de formation trop éloigné
 pas l'envie ou le besoin autres, précisez _____

LES COURS, LES ÉLÈVES

20. Dans vos classes (ou dans l'établissement) vous disposez (matériel en bon état) :

	Dans les classes	Dans l'établissement
du mobilier nécessaire (bureaux et chaises pour vous et les élèves, armoire)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
du matériel tels que tableau, craie / feutres, règle, équerre, compas pour tableau, dictionnaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d'outils pédagogiques tels que manuels, carte murale, globe terrestre, frise chronologique, illustration...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
une bibliothèque, CDI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
laboratoires pour les cours de biologie, physique, chimie adéquats pour l'enseignement des programmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
matériel informatique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
matériel multimédia (télévision, magnétoscope...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
autres: précisez dans les cases classe ou établissement		

21. Quel matériel vous manque-t-il ou est trop en mauvais état pour une utilisation correcte ? _____

22. Pratiquez-vous des activités avec vos élèves hors de la classe et à quelle fréquence sur un an ?

	Niveaux (6 ^{ème} , 5 ^{ème} ...)	Fréquence par an	En tant que
Sorties sportives			<input type="checkbox"/> organisateur <input type="checkbox"/> accompagnateur
Sorties culturelles			<input type="checkbox"/> organisateur <input type="checkbox"/> accompagnateur
Voyage scolaire			<input type="checkbox"/> organisateur <input type="checkbox"/> accompagnateur
Autres : _____			<input type="checkbox"/> organisateur <input type="checkbox"/> accompagnateur

23. Comment qualifieriez-vous le niveau de vos classes cette année ? Justifiez.

Niveau (6 ^{ème} , 5 ^{ème} ...)	Qualificatif

24. Pensez-vous qu'il y ait une hétérogénéité dans les niveaux scolaires des élèves au sein d'une même classe ?

oui non

25. Si oui, dans quelles classes ? _____

26. Considérez-vous qu'il y a particulièrement beaucoup d'élèves en échec scolaire dans votre établissement ? (Cochez la case correspondante)

oui non

27. A quelles causes attribuez-vous en priorité l'échec scolaire de vos élèves ?

28. Estimez-vous que les difficultés des élèves apparaissent précocement (dans le cursus scolaire) ?

--	--

29. Comment caractérisez-vous les relations entre vos élèves ? (Cochez la case correspondante)

- très bonnes
- assez bonnes
- plutôt difficiles
- difficiles

30. Diriez-vous que les élèves de vos classes sont motivés ?

beaucoup assez peu pas du tout

31. Expliquez :

--	--

32. Dans votre établissement les meilleurs élèves sont-ils encouragés officiellement ? (tableau d'honneur, prix, bourses, cadeaux...) ? (Cochez la case correspondante)

oui non

33. Classez de 1 à 4 les critères pris en compte dans le redoublement des élèves : (indiquez le classement sur le trait, 1=le plus important et 4=le moins important)

_____ moyenne de l'élève

_____ rang de l'élève dans la classe

_____ âge de l'élève

_____ comportement (assiduité, participation en classe...)

ENVIRONNEMENT SOCIAL

34. Comment qualifiez-vous globalement le milieu socio-économique de vos élèves ?
(Cochez la case correspondante)

- aisé
- plutôt aisé
- plutôt défavorisé
- défavorisé
- je ne sais pas

35. Comment caractérisez-vous vos relations avec les parents de vos élèves ? (Cochez la case correspondante)

- très bonnes
- assez bonnes
- plutôt difficiles
- difficiles
- pas de relations

36. Diriez-vous qu'en général les parents sont impliqués dans l'établissement ?

- beaucoup assez peu pas du tout

VIE DE L'ÉTABLISSEMENT

37. Comment caractériseriez-vous les relations entre les enseignants et les élèves ?

- très bonnes
- assez bonnes
- plutôt difficiles
- difficiles

38. Comment caractériseriez-vous les relations entre les élèves et la direction ?

- très bonnes
- assez bonnes
- plutôt difficiles
- difficiles

39. Avez-vous le sentiment d'être investi dans votre établissement, en dehors de votre rôle en cours ? Justifiez.

--	--

40. Comment caractériseriez-vous les relations entre les enseignants ?

- très bonnes
- assez bonnes
- plutôt difficiles
- difficiles

41. Comment caractériseriez-vous les relations entre les enseignants et le chef d'établissement ?

- très bonnes
- assez bonnes
- plutôt difficiles
- difficiles

RELATIONS PROFESSIONNELLES

42. A quelle fréquence avez-vous des réunions pédagogiques avec l'ensemble de vos collègues et le directeur de votre établissement ? (Cochez la case correspondante)

- au moins une fois par semaine
- environ une fois tous les 15 jours
- environ une fois par mois
- environ une fois par trimestre
- une à deux fois par an
- jamais

43. Contactez-vous vos collègues ou échangez-vous avec eux ? (Cochez la case correspondante)

	Collègues enseignant dans l'établissement	Collègues enseignant dans un autre établissement
Au moins une fois par semaine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Environ une fois tous les 15 jours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Environ une fois par mois	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Environ une fois par trimestre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une à deux fois par an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jamais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44. Pour quelles raisons, à propos de quoi ?

45. Le travail en équipe vous semble-t-il suffisant ? Expliquez.

46. Le chef d'établissement vous semble t-il disponible ?

- beaucoup assez peu pas du tout

47. Diriez-vous que le chef d'établissement est investi dans l'établissement ?

- très assez peu pas du tout

48. Justifiez :

--	--

49. Echangez-vous avec votre chef d'établissement ?

- oui non

50. Justifiez (pour quelles raisons, à propos de quoi...) :

--	--

51. Vous sentez-vous isolé dans votre fonction d'enseignant? (Cochez la case correspondante)

- beaucoup un peu pas du tout

52. Si oui, quelles en sont les causes principales ? _____

53. Au cours de l'année scolaire passée (2005/2006), indiquez si l'inspecteur ou le conseiller pédagogique est venu pour : (Cochez la case correspondante)

- vous inspecter
- rencontrer les parents de vos élèves
- vous conseiller
- rendre une visite de courtoisie
- animer un stage dans l'école
- il n'est pas venu

54. Faites-vous partie d'une association ou organisation à vocation ? (Cochez la case correspondante)

- pédagogique
- syndicale
- villageoise ou de quartier
- sociale
- autres
- je ne fais partie d'aucune association ou organisation

55. Avez-vous des relations avec des structures périscolaires ? (Cochez la case correspondante)

- aide aux devoirs, soutien scolaire
- cours particuliers
- centre aéré, de loisirs
- ludothèque, bibliothèque, médiathèque...
- autres : _____

56. A votre avis, quels sont les facteurs (ou conditions), internes ou externes à l'établissement, qui favorisent la réussite scolaire des élèves ?

--	--

57. Parmi ceux que vous venez de citer, quels facteurs ou conditions font défaut pour votre établissement ?

--	--

Nous vous remercions de votre participation et vous souhaitons une bonne continuation dans cette année scolaire.

ANNEXE 8

QUESTIONNAIRE PARENTS D'ÉLÈVE

Mesdames, Messieurs,

Notre équipe universitaire a lancé une étude sur le département de l'Yonne afin de mieux cerner les difficultés scolaires des élèves et les causes qui peuvent y être attachées. Nous avons, dans une première partie de nos recherches, recueilli un certain nombre de données et statistiques pour analyser la situation du département. Ce questionnaire fait suite à ces premiers éléments d'identification et de précision de la situation de l'Yonne, pour apprécier de manière plus qualitative, le contexte social, économique, culturel des élèves scolarisés dans ce département. Nous vous remercions donc de votre participation et comptons sur vos réponses pour éclairer cette problématique. Les questionnaires seront anonymés pour le traitement statistique et votre identité ainsi que celle de vos enfants ne seront en aucun cas divulguées dans nos travaux et ne seront pas accessibles à l'institution scolaire.

Nous vous prions de bien vouloir (ou par l'intermédiaire de votre enfant) déposer le questionnaire dans l'établissement où est scolarisé votre ou vos enfant(s) **dans l'urne prévue** à cet effet. Il se peut que vous ayez reçu plusieurs questionnaires si vous avez plusieurs enfants dans différents établissements scolaires, dans ce cas, **ne remplissez qu'un seul questionnaire et compléter le tableau qui suit**, puis déposez-le dans un des établissements scolaires. Nous sommes à votre disposition pour toute question relative à cette étude.

Très cordialement,

A RETOURNER POUR LE :

Nathalie Droyer, ENESAD

Marielle Lambert, IREDU, Marielle.Lambert@u-bourgogne.fr, 03.80.39.54.78.

Prénom et nom de l'enfant	<u>Nom et ville</u> de l'établissement où l'enfant est scolarisé (<i>précisez école, collège, lycée</i>)
Exemple : Marie Dupont	Ecole Les Clairions, AUXERRE

Pour l'ensemble de ce questionnaire veuillez cocher la ou les case(s) correspondant à votre situation, sauf pour les questions où une consigne particulière est précisée.

CARACTERISTIQUES FAMILIALES

1. Vous êtes :

- en couple avec vos enfants
- seul(e) avec vos enfants
- autres, précisez : _____

2. Formation des parents

Père

- sans diplôme
- BEPC - Brevet des collèges
- CAP/BEP
- Baccalauréat, Brevet de technicien
- Bac + 2
- Supérieur à Bac + 2

Mère

- sans diplôme
- BEPC - Brevet des collèges
- CAP/BEP
- Baccalauréat, Brevet de technicien
- Bac + 2
- Supérieur à Bac + 2

3. Emploi actuel : indiquez le nom de votre emploi et cochez la catégorie qui vous convient

Père

Fonction : _____

- Agriculteurs exploitants
- Artisans, commerçant et chefs d'entreprise
- Cadres et professions intellectuelles supérieures
- Professions intermédiaires
- Employés
- Ouvriers
- Retraités
- Chômeurs ou à la recherche d'un emploi
- Sans activités professionnelles

Mère

Fonction : _____

- Agriculteurs exploitants
- Artisans, commerçant et chefs d'entreprise
- Cadres et professions intellectuelles supérieures
- Professions intermédiaires
- Employés
- Ouvriers
- Retraités
- Chômeurs ou à la recherche d'un emploi
- Sans activités professionnelles

4. Quel est votre salaire net mensuel, prime comprise ?

Père

- inférieur au SMIC
- SMIC (environ 970 €)
- entre 970 et 1100 €
- entre 1101 et 1250 €
- entre 1251 et 1500 €
- entre 1501 et 1830 €
- plus de 1830 €

Mère

- inférieur au SMIC
- SMIC (environ 970 €)
- entre 970 et 1100 €
- entre 1101 et 1250 €
- entre 1251 et 1500 €
- entre 1501 et 1830 €
- plus de 1830 €

5. Combien avez-vous d'enfants à charge ?

- 1 2 3 4 5 + de 5

Enfant	Sexe (M : masculin F : féminin)	Année de naissance	Scolarité : <i>indiquez le niveau ou la classe qu'il suit cette année et le domaine d'étude (exemple : grande section ou 1^{ère} année de CAP menuiserie)</i>	Projet d'orientation et/ou de métiers : <i>précisez les désirs ou choix de vos enfants quant à leur poursuite d'études (filières, cursus envisagé) et le métier qu'ils souhaitent exercer</i>
1 ^{er} Enfant				
2 ^{ème} Enfant				
3 ^{ème} Enfant				
4 ^{ème} Enfant				
5 ^{ème} Enfant				

6. Avez-vous une influence sur le choix d'étude et de métier de vos enfants ?

- beaucoup assez peu pas du tout

7. Combien de temps passez-vous (et/ou votre conjoint(e)) en moyenne avec vos enfants sur une journée d'école ?

- moins de 2 heures de 2 à 4 heures
 de 4 à 6 heures plus de 6 heures

8. Consacrez-vous (ou votre conjoint(e)) avec eux du temps pour du travail scolaire ? (devoirs, exercices...)

- oui tous les jours oui plusieurs fois dans la semaine
 oui le week-end seulement rarement pas du tout

9. Combien de temps consacrez-vous par enfant pour du travail scolaire sur une semaine ?

	Temps consacré
1 ^{er} Enfant	
2 ^{ème} Enfant	
3 ^{ème} Enfant	
4 ^{ème} Enfant	
5 ^{ème} Enfant	

10. Vos enfants sont-ils gardés par une autre personne que vous ou votre conjoint(e) ou dans une structure d'accueil (nourrice, grands-parents, cantine...)? (plusieurs réponses possibles)

avant l'école le midi après l'école non

11. Vos enfants ont-ils des difficultés scolaires ?

	Difficultés	
1 ^{er} Enfant	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
2 ^{ème} Enfant	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
3 ^{ème} Enfant	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
4 ^{ème} Enfant	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
5 ^{ème} Enfant	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non

12. Si vos enfants ont des difficultés scolaires, à quoi les attribuez-vous?

--	--

13. Vos enfants ont-ils redoublé ?

	Redoublement	
1 ^{er} Enfant	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
2 ^{ème} Enfant	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
3 ^{ème} Enfant	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
4 ^{ème} Enfant	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
5 ^{ème} Enfant	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non

14. Vos enfants ont-ils eu l'année dernière (2005/2006) des moyennes trimestrielles inférieures à 10 ?

	Moyenne inférieure à 10	
1 ^{er} Enfant	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
2 ^{ème} Enfant	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
3 ^{ème} Enfant	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
4 ^{ème} Enfant	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
5 ^{ème} Enfant	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non

15. Vos enfants sont-ils motivés à l'école ?

	Motivé	
1 ^{er} Enfant	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
2 ^{ème} Enfant	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
3 ^{ème} Enfant	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
4 ^{ème} Enfant	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
5 ^{ème} Enfant	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non

16. Pourquoi ?

--	--

17. Quel moyen de transport vos enfants utilisent-ils pour aller à l'école ? (cochez les cases qui correspondent à vos enfants qui sont actuellement scolarisés et indiquez le temps de trajet en minutes sur le trait)

	Ecole primaire	Collège	Lycée
Véhicule parental	<input type="checkbox"/> ___ min	<input type="checkbox"/> ___ min	<input type="checkbox"/> ___ min
Car scolaire	<input type="checkbox"/> ___ min	<input type="checkbox"/> ___ min	<input type="checkbox"/> ___ min
Bus	<input type="checkbox"/> ___ min	<input type="checkbox"/> ___ min	<input type="checkbox"/> ___ min
A pied ou à vélo	<input type="checkbox"/> ___ min	<input type="checkbox"/> ___ min	<input type="checkbox"/> ___ min
Cyclomoteur	<input type="checkbox"/> ___ min	<input type="checkbox"/> ___ min	<input type="checkbox"/> ___ min
Autres : _____	<input type="checkbox"/> ___ min	<input type="checkbox"/> ___ min	<input type="checkbox"/> ___ min

18. Quelle est votre commune d'habitation ? _____

RELATIONS AVEC LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ET LES ENSEIGNANTS

19. Au cours de l'année scolaire précédente (2005/2006) avez-vous (ou votre conjoint(e)) rencontré les enseignants de vos enfants à votre initiative ?

oui non

20. Au cours de l'année scolaire précédente (2005/2006) avez-vous (ou votre conjoint(e)) rencontré les enseignants de vos enfants à l'initiative d'un enseignant ?

oui non

21. Avez-vous (ou votre conjoint(e)) participé aux réunions de parents d'élèves au cours de l'année scolaire précédente (2005/2006) ?

oui non

22. Êtes-vous (vous ou votre conjoint(e)) impliqué dans la vie scolaire de l'établissement où votre enfant est scolarisé ? (délégué de parents d'élèves, syndicats de parents d'élèves...)

oui non

23. Avez-vous (ou votre conjoint(e)) participé à une activité scolaire ou plus l'année précédente (2005/2006) ?

oui non

24. Vous sentez-vous assez informé de la vie scolaire de vos enfants (programme des cours, sorties organisées, réunions...)?

oui non

25. La communication avec les enseignants est-elle ?

- très facile
- plutôt facile
- plutôt difficile
- difficile
- inexistante

26. Êtes-vous satisfait des méthodes pédagogiques et des activités proposées par les enseignants ?

oui non

27. Pourquoi ?

--	--

28. Avez-vous déjà rencontré le directeur ou chef d'établissement de vos enfants ?

oui non

29. La direction et les enseignants vous semblent-ils assez disponibles pour les parents ?

	Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout
La direction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CONTACTS FAMILIAUX, SOCIAUX, PROFESSIONNELS

Nous aimerions savoir combien de fois vous avez rencontré des membres de votre famille, des amis, des collègues ***au cours des douze derniers mois.***

On appellera ici « rencontre » toute visite chez l'un ou l'autre, ou toute activité commune.

30. Combien de fois avez-vous rencontré en moyenne :

	Tous les jours	Une ou plusieurs fois par semaine	Une ou plusieurs fois par mois	Une ou plusieurs fois par an	Aucune fois
Vos parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parents du conjoint	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres membres de la famille (frères, sœurs, cousins, grands-parents...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des voisins	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des collègues (chez vous ou chez eux)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VIE ASSOCIATIVE

31. Participez-vous (vous-même ou votre conjoint(e)) à une association, si oui indiquez votre degré de participation en mettant une croix dans la ou les case(s) correspondante(s) : (plusieurs réponses possibles)

Associations	A une responsabilité	Participant actif (occasionnel ou régulier)	Simple adhérent
Culturelles ou musicales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clubs du 3 ^{ème} âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Retraités d'une entreprise, anciens élèves ou anciens combattants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quartier ou locale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Loisirs, comité des fêtes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Groupes religieux ou paroissiaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parents d'élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Domaine éducatif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Syndicat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parti politique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Défense des consommateurs ou groupements professionnels (autres que syndicats)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aide aux malades ou lutte contre la maladie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aide à domicile, aide sociale ou caritative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Protection de l'environnement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aide et soutien international	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres types d'associations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PRATIQUES CULTURELLES

32. Avez-vous, au cours des douze derniers mois, pratiqué une ou plusieurs de ses activités ? (cochez une case pour chaque activité pour les deux cas : avec et sans vos enfants)

	Fréquence <u>avec vos enfants</u>	Fréquence <u>sans vos enfants</u>
Lecture de journaux	<input type="checkbox"/> tous les jours ou presque <input type="checkbox"/> une ou plusieurs fois par semaine <input type="checkbox"/> seulement pendant certaines périodes ou les vacances <input type="checkbox"/> occasionnellement ou rarement <input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> tous les jours ou presque <input type="checkbox"/> une ou plusieurs fois par semaine <input type="checkbox"/> seulement pendant certaines périodes ou les vacances <input type="checkbox"/> occasionnellement ou rarement <input type="checkbox"/> jamais
Ecoute de la radio	<input type="checkbox"/> tous les jours ou presque <input type="checkbox"/> une ou plusieurs fois par semaine <input type="checkbox"/> seulement pendant certaines périodes ou les vacances <input type="checkbox"/> occasionnellement ou rarement <input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> tous les jours ou presque <input type="checkbox"/> une ou plusieurs fois par semaine <input type="checkbox"/> seulement pendant certaines périodes ou les vacances <input type="checkbox"/> occasionnellement ou rarement <input type="checkbox"/> jamais
Ecoute de CD, disques, cassettes	<input type="checkbox"/> tous les jours ou presque <input type="checkbox"/> une ou plusieurs fois par semaine <input type="checkbox"/> seulement pendant certaines périodes ou les vacances <input type="checkbox"/> occasionnellement ou rarement <input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> tous les jours ou presque <input type="checkbox"/> une ou plusieurs fois par semaine <input type="checkbox"/> seulement pendant certaines périodes ou les vacances <input type="checkbox"/> occasionnellement ou rarement <input type="checkbox"/> jamais
Activités sportives	<input type="checkbox"/> une ou plusieurs fois par semaine <input type="checkbox"/> une ou plusieurs fois par mois <input type="checkbox"/> seulement pendant certaines périodes ou les vacances <input type="checkbox"/> occasionnellement ou rarement <input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> une ou plusieurs fois par semaine <input type="checkbox"/> une ou plusieurs fois par mois <input type="checkbox"/> seulement pendant certaines périodes ou les vacances <input type="checkbox"/> occasionnellement ou rarement <input type="checkbox"/> jamais
Lecture de livres	<input type="checkbox"/> tous les jours ou presque <input type="checkbox"/> une ou plusieurs fois par semaine <input type="checkbox"/> seulement pendant certaines périodes ou les vacances <input type="checkbox"/> occasionnellement ou rarement <input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> tous les jours ou presque <input type="checkbox"/> une ou plusieurs fois par semaine <input type="checkbox"/> seulement pendant certaines périodes ou les vacances <input type="checkbox"/> occasionnellement ou rarement <input type="checkbox"/> jamais
Cinéma	<input type="checkbox"/> une fois par mois ou plus <input type="checkbox"/> moins d'une fois par mois <input type="checkbox"/> aucune	<input type="checkbox"/> une fois par mois ou plus <input type="checkbox"/> moins d'une fois par mois <input type="checkbox"/> aucune
Théâtre, concert, spectacle	<input type="checkbox"/> aucune <input type="checkbox"/> une ou deux fois par an <input type="checkbox"/> plus de deux fois par an	<input type="checkbox"/> aucune <input type="checkbox"/> une ou deux fois par an <input type="checkbox"/> plus de deux fois par an
Musée ou exposition	<input type="checkbox"/> aucune <input type="checkbox"/> une ou deux fois par an <input type="checkbox"/> plus de deux fois par an	<input type="checkbox"/> aucune <input type="checkbox"/> une ou deux fois par an <input type="checkbox"/> plus de deux fois par an

33. Existe-t-il suffisamment d'activités périscolaires ou extrascolaires proposées aux enfants ?

assez pas assez pas du tout

34. Vos enfants ont-ils une pratique extrascolaire (culturelle, sportive...) ?

oui non

Si oui, laquelle ?

35. A votre avis, quels sont les facteurs (ou conditions), internes ou externes à l'établissement, qui favorisent la réussite scolaire des élèves ?

--	--

36. Parmi ceux que vous venez de citer, quels facteurs ou conditions font défaut pour votre établissement ?

--	--

Nous vous remercions de votre participation.

ANNEXE 9

Codage des questions ouvertes des questionnaires parents

Q.12. Causes des difficultés scolaires

1. Manque d'intérêt de l'enfant, de motivation et/ou manque de travail
2. Manque de confiance en soi
3. Manque un soutien scolaire, une étude le soir, des dispositifs de soutien...
4. Barrière de la langue (élèves étrangers ne parlant pas encore bien le français...)
5. Manque de motivation, d'implication des enseignants
6. Manque d'attention des enseignants vers les élèves en difficultés (les élèves en difficultés ne sont pas considérés...)
7. Structure de l'établissement non favorable (effectifs de classe trop élevés, manque de moyens matériels...)
8. Manque de compréhension, problèmes d'apprentissage
9. Situation familiale difficile (divorce, problèmes financiers...)
10. Méthodes pédagogiques (mauvaises méthodes, non adaptées...)

Q.16. Motivation des élèves

1. Caractéristiques personnelles de l'élève (est curieux, aime apprendre, aime l'école...)
2. Réussite scolaire, bonnes notes
3. Conscience de l'importance de la réussite scolaire pour l'avenir (permet une bonne orientation, un bon métier...)
4. Bonnes méthodes pédagogiques de l'enseignant (rend le travail attrayant, propose du travail de groupe...)
5. Caractéristiques propres à la personnalité de l'enseignant (sympa, se fait respecter, les élèves aiment la maîtresse...)
6. Ecoute, disponibilité des enseignants, attention portée aux enfants
7. Lieu de sociabilisation, retrouver les amis...
8. Intérêt des parents pour l'école, valorisation du travail scolaire
9. Structure de l'école (accueillante, faibles effectifs...)
10. Moyens et ressources matérielles importantes ou suffisantes
11. Transmission de valeurs encourageant le travail
12. Le temps scolaire est mal organisé (journées trop longues, beaucoup de transport, moins de vacances...)
13. Manque de motivation des enseignants, ne stimulent pas les élèves, activités rébarbatives, méthodes pédagogiques non attrayantes...
14. Manque de conscience (de l'élève) de l'importance de la réussite scolaire pour l'avenir (ne perçoit pas les difficultés à venir sur l'orientation, l'emploi...) ou manque d'ambition

Q.27. Méthodes pédagogiques

1. Réussite de l'enfant (les méthodes ont porté leurs fruits, ont fait leurs preuves...)
2. Méthode centrée sur l'enfant, attention individuelle, prise en compte des cas particuliers, des difficultés individuelles...)
3. Clarté des apprentissages (le maître explique bien, bonne transmission du contenu des apprentissages, le maître apprend bien...)
4. Méthode évolutive, adaptée aux élèves, cohérente, mise en place de différentes activités, méthode diversifiée, intéressante, ludique
5. Préférence pour l'ancienne méthode
6. Inadéquation des devoirs par rapport aux leçons, trop de devoirs

7. Manque d'attention et d'écoute des enseignants, manque de motivation des enseignants
8. Méthodes pas assez ouvertes sur l'extérieur, pas de sorties, trop loin du monde du travail, de l'extérieur, de l'actualité
9. Problèmes de discipline, trop de laxisme
10. Méthodes trop classique, rébarbative, pas d'inventivité, pas d'attrait des apprentissages
11. Manque d'une méthode de travail rigoureuse, claire (trop de photocopiés...), non accessible aux parents, pas assez de visibilité, pas assez de devoirs, niveau faible
12. Trop variées selon les enseignants pour répondre

Q.34. Pratiques extrascolaires

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 1. Football | 8. Equitation |
| 2. Danse | 9. Athlétisme |
| 3. Basket | 10. Théâtre |
| 4. Rugby | 11. Bibliothèque, ludothèque, médiathèque, |
| lect | |
| 5. Sport de combat (judo, karaté...) | 12. Cinéma, spectacles, concerts |
| 6. Natation | 13. Musées, expositions |
| 7. Gymnastique | 14. Multisports |
| 15. Musique | 16. Associations, scoutisme... |
| 17. Arts plastiques, dessin, peinture | 18. Sports de raquette |
| 19. Volley | 20. Handball |
| 21. Vélo, cyclisme | 22. Tir à l'arc |
| 22. Escalade | |

Q.35. Facteurs de réussite scolaire

1. Motivation, implication des enseignants
2. Encadrement des enseignants, discipline...
3. Méthodes pédagogiques (enseignants qui expliquent bien, pratique de travail de groupe, les apprentissages sont rendus attrayants...)
4. La prise en charge particulière des élèves en difficultés (s'intéresser à tous les enfants même ceux en difficultés...)
5. Les caractéristiques personnelles des enseignants (charisme, facilité de communication, agréable, écoute des élèves...)
6. Le suivi scolaire des parents (aide aux devoirs, intérêt pour la scolarité, implication des parents pour pousser leurs enfants à la réussite scolaire...)
7. Le contexte familial favorable (situation stable, (affective, financière...) attention des parents pour leurs enfants, écouter et parler avec les enfants, s'en occuper, ne pas les laisser seuls ou devant la télé, les jeux vidéo...)
8. La motivation des élèves, la prise de conscience des élèves de l'importance de la réussite scolaire sur leur orientation et avenir
9. Motiver les élèves, les encourager, mettre en confiance, leur montrer l'importance des études
10. Activités sur le temps scolaire d'ouverture vers l'extérieur (sorties, exposition, bibliothèque...)
11. Les moyens matériels et humains (structure accueillante, bâtiments récents, nombre d'enseignants, d'emplois à la vie scolaire, des effectifs pas trop lourds...)
12. Stabilité de l'équipe enseignante
13. Harmonie, communication entre les enseignants, l'institution scolaire et les parents (bonnes relations, communication, climat de confiance, transparence...) *relations internes/externes*
14. Les relations entre élèves, entre les élèves et les enseignants, le climat de relations (respect, civisme, les « bonnes fréquentations » des élèves...) *interne à l'établissement*
15. Une bonne orientation, le suivi individuel d'orientation

16. Une bonne organisation du temps scolaire (transports, emploi du temps des cours, temps de repas...)
17. Autres (raison trop précise pour être prise en compte dans une catégorie, à utiliser avec le plus de modération possible...)

Q.36. Facteurs de réussite faisant défaut à l'établissement

1. Contexte socio-familial défavorable (faibles revenus, fort temps de travail des parents avec absence, chômage, divorce...)
2. Manque d'un tissu autour de l'école (pas d'entraide entre les familles, pas de tissu associatif de soutien, d'aide scolaire...)
3. Manque de moyens matériels et/ou humains, ou leur remise en cause à l'attribution chaque année
4. Manque d'information sur l'orientation, mauvaise orientation créant de l'échec scolaire...
5. Manque de motivation des enseignants, désengagement de l'Education Nationale, absentéisme
6. « Mauvaises » méthodes pédagogiques, manque de discipline pendant les cours, mauvais contacts avec les enseignants, manque de communication avec les parents
7. Manque de liaison entre les différents niveaux du système éducatif (école / collège / lycée)
8. Manque de stimulation hors contexte scolaire (pas de sorties, de rencontres sportives, de pratiques extrascolaires...) pas d'ouverture sur l'
9. Manque un soutien scolaire hors temps de présence en classe (pas d'étude le soir, étude réservée aux élèves en difficultés...)
10. Manque d'aide aux élèves en difficultés (ne sont pas pris en compte, pas de dispositifs mis en œuvre envers eux...)
11. Problèmes de comportement des élèves (pas de respect, mauvaises fréquentations...)
12. Problème d'organisation du temps scolaire (transports, emploi du temps des cours, temps de repas...)
13. Autres (raison trop précise pour être prise en compte dans une catégorie, à utiliser avec le plus de modération possible...)

