

61

OCTOBRE-DÉCEMBRE 2001

# Éducation & formations

**Directeur de la publication :**

Jean-Richard CYTERMANN

**Rédacteur en chef de ce numéro :**

François-Régis GUILLAUME

**Secrétariat de rédaction :**

Marc SAILLARD

**Conception PAO :**

Frédéric VOIRET

**Traductions :**

Jorge BREDAL, Victoria HAWKEN, Thekla RHOS

**Éducation & Formations :**

Ministère de l'Éducation nationale,  
Direction de la programmation  
et du développement (DPD)  
3/5, boulevard Pasteur – 75015 PARIS  
58, boulevard du Lycée – 92170 VANVES

**Impression :**

Imprimerie nationale

**Couverture :**

D. A. Graphisme

**Crédit photo :**

Diana ONG/collection particulière/SuperStock

**Tarifs 2001 :**

Le numéro France : 12,20 Euros (80 F)

**Vente au numéro :**

Ministère de l'Éducation nationale  
DPD/BED  
Bureau de l'édition et de la diffusion  
58, boulevard du Lycée – 92170 VANVES  
☎ : 01 55 55 72 04

*Éducation & Formations accepte bien volontiers d'ouvrir régulièrement ses colonnes à des spécialistes n'appartenant pas à la Direction de la programmation et du développement.*

*Les jugements et opinions exprimés par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes, et non les institutions auxquelles ils appartiennent, ni, a fortiori, la Direction de la programmation et du développement.*

## ÉDUCATION & FORMATIONS

N° 61 – octobre-décembre 2001

<b>L'éducation prioritaire</b>	
<b>5</b>	<b>Avant-propos</b>
<b>9</b>	<b>Présentation</b>
<b>11</b>	<b>Première partie : la politique de l'éducation prioritaire</b>
<b>13</b>	<b>Les ZEP : bientôt vingt ans</b> <i>Catherine MOISAN</i>
<b>23</b>	<b>Le pilotage de l'éducation prioritaire</b> <i>Jean-Claude ÉMIN, Françoise ŒUVRARD, Jean-Louis COUSQUER, Jean-François SCHMITT</i>
<b>33</b>	<b>Une autre politique de discrimination positive : la politique anglaise des <i>Education Action Zones</i></b> <i>Jean-Claude ÉMIN</i>
<b>39</b>	<b>Deuxième partie : les ZEP en l'an 2000</b>
<b>41</b>	<b>La nouvelle carte de l'éducation prioritaire : une construction rationalisée</b> <i>Christian CUVIER</i>
<b>61</b>	<b>La révision de la carte des ZEP : l'exemple de l'académie de Lille</b> <i>Jean-Claude FORTIER</i>
<b>67</b>	<b>Les personnels de l'éducation prioritaire à la rentrée 1999</b> <i>Colette BROCK, Martine MIGEON, Annick VIALLA</i>
<b>75</b>	<b>Enseigner en ZEP : est-ce encore le même métier ?</b> <i>François-Régis GUILLAUME</i>
<b>83</b>	<b>Quelle priorité dans l'attribution des moyens à l'éducation prioritaire ?</b> <i>Martine JELJOU, Alain LOPES, Roland DEGABRIEL</i>

95 **Troisième partie : les parcours scolaires et l'action pédagogique en ZEP**

97 **Les caractéristiques des collèges de l'éducation prioritaire et le destin scolaire de leurs élèves**

*Alexia STEFANO*

103 **À partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques**

*Virginie ANDRIEUX, Jacqueline LEVASSEUR, Jacqueline PENNINCKX, Isabelle ROBIN*

111 **Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite**

*Jean-Paul CAILLE*

141 **Les ZEP et REP, viviers des innovations**

*Anny ALINE*

147 **La réussite scolaire dans les ZEP**

*Gérard CHAUVEAU*

# Avant - propos

**I**l y a vingt ans maintenant, le ministre de l'Éducation nationale Alain SAVARY créait les zones prioritaires ou zones d'éducation prioritaire.

*Cette politique a connu, depuis cette époque, des relances et des oublis de la part du ministère et de la part des autorités académiques. Elle a néanmoins perduré et le travail s'est poursuivi sur le terrain.*

*Cette permanence, pas toujours fréquente dans notre monde de l'éducation nationale, souligne l'importance de cette politique qui suscite encore de nombreuses controverses. Il suffit de voir par exemple les discussions véhémentes et totalement disproportionnées qu'a suscitées l'heureuse initiative du directeur de l'Institut d'Études Politiques, Richard DESCOINGS, d'ouvrir les portes de son institution aux élèves de ZEP.*

*La parution, à l'occasion de l'anniversaire du lancement des ZEP, d'un numéro d'Éducation et Formations consacré à cette politique me paraît être une excellente initiative. La Direction de la programmation et du développement, sous un de ses avatars précédents (SEIS) et sous la conduite de Claude SEIBEL, avait beaucoup contribué, par ses travaux sur les inégalités en matière scolaire, à la naissance de cette initiative.*

*C'est donc bien volontiers que j'ai accepté de préfacier ce numéro d'Éducation et Formations consacré aux ZEP.*

*Les diverses fonctions de responsabilité que j'ai exercées depuis 1981 m'ont amené à la fois à assister au lancement de cette politique, à participer à sa mise en œuvre sur le terrain et à sa relance.*

*Proche d'Alain SAVARY, recteur des académies de Reims puis de Dijon, j'ai été confronté aux questions de délimitation des zones prioritaires sur des territoires aussi divers que les quartiers difficiles de Reims et de sa banlieue ou les zones rurales du département de la Nièvre.*

*Le recteur de Créteil est sans doute le recteur le plus concerné par les questions d'éducation prioritaire, et mon action dans cette académie a été dans la droite ligne des principes fondateurs de cette politique des ZEP.*

*J'ai été recteur de Versailles au moment où Ségolène ROYAL, ministre déléguée à l'Enseignement scolaire, souhaitait à la fois relancer les ZEP et définir une nouvelle carte de ces zones. J'ai donc vécu toutes les difficultés d'un redécoupage, surtout lorsqu'on s'attache à le faire de manière sélective et volontariste.*

*Enfin, Directeur de Cabinet du ministre de l'Éducation nationale, Jack LANG, j'ai contribué à mettre en place le système des postes à exigence particulière, dit des « PEP », qui s'attache dans un certain nombre*

*d'établissements en ZEP de l'Île-de-France à favoriser la stabilité des équipes pédagogiques et administratives.*

*D'une manière plus personnelle, cette préface me donne l'occasion d'évoquer la mémoire d'Alain SAVARY, dont peu de personnes mesurent la richesse et la créativité de la réflexion pédagogique de cette période. Cette qualité de réflexion transparait à la lecture des deux circulaires fondatrices du 1<sup>er</sup> juillet 1981 et du 28 décembre 1981, que la rédaction de cette préface m'a amené à relire et qui tranchent nettement, par leur vigueur et leur force, avec le ton habituel des circulaires publiées au Bulletin Officiel de l'Éducation nationale. J'en retiendrai quelques points novateurs qui me semblent toujours d'actualité :*

*– l'affirmation de la sélectivité, sous la forme du « renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé ». Comme le soulignait le Conseil d'État dans son rapport public annuel sur l'équité : « Pour la première fois dans l'éducation nationale et même dans le service public, une stratégie inégalitaire était employée dans un objectif d'équité. Les circulaires affirment également le refus de l'éparpillement et la nécessité de concentrer significativement les efforts qui seront consentis » ;*

*– l'ouverture de l'éducation nationale sur l'extérieur : « La démarche doit coordonner l'action du ministère de l'Éducation nationale avec les efforts menés par les autres départements ministériels, les collectivités locales ou certains organismes en faveur des zones en difficulté. L'ensemble des informations doit être communiqué à vos partenaires de façon à ce qu'ils disposent de toutes les données utiles à la concertation » ;*

*– l'utilisation de critères externes à l'Éducation nationale. La définition des zones doit s'appuyer, et c'est une nouveauté, à la fois sur des critères statistiques internes au système éducatif, et externes. « Autant que l'inadaptation de l'appareil scolaire, c'est la conjonction des difficultés dues aux insuffisances constatées dans différents domaines et notamment ceux du travail, des loisirs, de l'habitat, de la sécurité, qui caractérisent une zone prioritaire ».*

*– l'affirmation du rôle des autorités déconcentrées. Toute cette politique a impliqué, et c'était aussi une nouveauté à l'époque, un rôle fort de coordination du recteur y compris pour le premier degré. La circulaire « déplore la tendance spontanée à confier les études et les constatations nécessaires à des niveaux administratifs différents pour le premier degré et le second degré, rendant difficile une coordination des écoles et des collèges ». La cohérence doit être faite au niveau régional et le choix des zones arrêté au niveau régional par le recteur après dialogue avec les inspecteurs d'académie, chefs des services départementaux.*

*En même temps, la création des zones ne peut se limiter à une application de critères statistiques normatifs mais « suppose » l'existence d'un projet spécifique.*

*Cette rapide lecture de ces circulaires montre aisément le caractère novateur de la démarche choisie pour cette politique d'éducation prioritaire ; les principes qui la guident conservent un caractère actuel.*

*Cette politique a connu sur le terrain des réussites mais aussi des échecs. Je suis néanmoins persuadé que, sans elle, la situation se serait nettement dégradée. Et puis, quel beau principe républicain que de donner plus à ceux qui ont moins.*

**Christian FORESTIER**

Directeur de Cabinet  
du ministre de l'Éducation nationale





# Présentation

**L**a création des Zones d'éducation prioritaire (ZEP) fut la première réforme introduite en 1981 dans l'Éducation nationale. Elle marquait la volonté de lutter à la fois contre les inégalités sociales en « donnant plus à ceux qui ont moins » et contre l'échec scolaire par des innovations pédagogiques soutenues par des animateurs de zone.

En 1989, la première relance de l'éducation prioritaire structure les ZEP en créant un responsable de zone, assisté d'un coordonnateur (se substituant à l'animateur) et un conseil de zone, et se rapproche de la politique de la Ville.

Dans la lancée des propositions du rapport MOISAN-SIMON, une seconde relance, marquée par les assises nationales des ZEP à Rouen en juin 1998 tente de rationaliser la carte des ZEP, ajoute une logique de réseau à une logique de territoire en créant les réseaux d'éducation prioritaire (REP), définit le contenu d'une politique de réussite et renforce le dispositif de pilotage.

Catherine MOISAN décrit l'évolution de la politique d'éducation prioritaire depuis la création des ZEP. Le dispositif de pilotage est ensuite décrit au niveau national, avec notamment le système d'indicateurs communs de pilotage, puis au niveau d'une académie et enfin au niveau d'un réseau avec l'élaboration d'un contrat de réussite. L'exemple de la politique suivie en Grande-Bretagne permet une comparaison internationale.

Une deuxième partie décrit la situation actuelle de l'éducation prioritaire. Christian CUVIER fait le point de la nouvelle carte de l'éducation prioritaire avec la création des REP et sa rationalisation. Jean-Claude FORTIER expose la politique de révision de la carte menée dans l'académie de Lille, les obstacles rencontrés et les objectifs de la nouvelle politique. Puis les caractéristiques des personnels en fonction dans les ZEP sont comparées à celles de l'ensemble des personnels. Les conceptions et les pratiques pédagogiques des enseignants en ZEP sont décrites à partir d'une enquête menée en 1998 avant les assises de Rouen, montrant les différences dans l'exercice du métier d'enseignant. Alain LOPES et Martine JELJOU mesurent la priorité accordée aux ZEP pour les différents types de moyens. Les données figurant dans ces différents articles sont, depuis la révision, très stables, de sorte que celles qui sont datées de 2000 ou même 1999 restent valables.

La troisième partie décrit les parcours scolaires et l'action pédagogique en ZEP. Alexia STEFANOUCHE décrit à partir du système d'information « SCOLARITÉ » les caractéristiques des élèves des collèges de ZEP. Puis, l'analyse des performances à l'évaluation nationale à l'entrée en sixième pose des questions sur les pratiques. Les panels d'élèves permettent à Jean-Paul CAILLE une autre approche des parcours scolaires des collégiens de ZEP. Anny ALINE analyse un ensemble d'innovations pédagogiques décrites par des responsables de ZEP. Gérard CHAUVEAU décrit et analyse les conditions de la réussite dans les écoles qui accueillent les enfants de milieu populaire.



**Première partie :  
la politique  
de l'éducation  
prioritaire**



# Les ZEP : bientôt vingt ans

## L'éducation prioritaire

→ Les zones d'éducation prioritaire (ZEP) ont été lancées voici vingt ans en 1981, puis relancées en 1990 et encore en 1998. De 363 ZEP concernant 8 % des écoliers et 10 % des collégiens, on est passé à 784 zones ou réseaux d'éducation prioritaire (distinction opérée en 1998) concernant 15 % des écoliers et 18 % des collégiens. Cette évolution est discontinuée dans le temps, en particulier avec les deux relances, mais surtout dans l'espace, l'éducation prioritaire diminuant dans certaines académies et s'étendant fortement dans d'autres. La priorité accordée aux ZEP dans l'attribution des moyens s'est nettement accentuée au fil des années. Les parcours des élèves ont suivi l'évolution générale : les retards en CM2 et en sixième diminuent, le palier d'orientation en fin de cinquième disparaît. Les textes officiels sont en 1982 centrés sur « la construction de projet » ; en 1990, ils précisent l'organisation des ZEP, instituant un responsable de zone, un coordonnateur, un conseil de zone ; en 1998, ils affirment des priorités pédagogiques, en particulier le maintien des exigences et l'éducation à la citoyenneté ; des pôles d'excellence apparaissent et la recherche de la mixité sociale est recommandée.

Catherine MOISAN  
IGEN,

alors chargée de mission auprès du Directeur  
de la programmation et du développement

En 2001, la politique des zones d'éducation prioritaire (ZEP) atteint vingt années d'existence. Le présent article résume rapidement quelques traits marquants de l'évolution des ZEP au cours de ces vingt années. Cette analyse repose sur deux sources :

- les textes officiels adressés aux recteurs ;
- les documents d'analyse statistique produits par le ministère de l'Éducation nationale.

Il est évident que tout ceci devrait être complété par un travail historique véritable reposant sur des sources plus diverses. Cependant, quelques évolutions peuvent être soulignées à partir de ces seules sources d'information.

La première partie montre comment s'est transformée la « carte » des ZEP au fil des années. La seconde partie traite des orientations pédagogiques de cette politique et des recommandations nationales en matière d'organisation.

Mais, tout d'abord, on peut résumer comme suit les grandes étapes de l'histoire des ZEP :

– **avant 1981** : pendant une vingtaine d'années, un débat d'abord associatif et pédagogique, puis syndical et enfin politique se fait jour en France sur la question des ZEP. A. BOURGAREL situe en mai 1969 le premier article sur les ZEP, à la suite du rapport PLOWDEN au Royaume-Uni.

– **de 1981 à 1984** : un télex du 3 juin 1981 annonce officiellement la création des ZEP par Alain SAVARY. Une circulaire suit, en juillet, et les premières ZEP se mettent en place à la rentrée 1981. Les ZEP voient le jour, portées par un collectif budgétaire de 11 625 emplois, clairement destiné à lutter contre les inégalités sociales. Suit, en décembre 1981, une circulaire beaucoup plus riche en termes pédagogiques et destinée à améliorer la détermination des zones. Dans la précipitation de 1981, les recteurs avaient défini 700 ZEP, soit 15 % des écoliers et collégiens.

À la rentrée 1982, le dispositif se resserre nettement : 363 ZEP. Des données intéressantes existent sur la réalité et l'évaluation des ZEP pendant cette période grâce aux travaux d'un groupe de pilotage national.

Pour mieux situer la naissance des ZEP, il convient de rappeler qu'en 1981, l'accès au baccalauréat est réservé au tiers d'une génération et que les élèves du cycle d'orientation du collège (quatrième et troisième) ne représentent encore que les deux tiers de ceux du cycle d'observation (sixième et cinquième). Durant cette période ont lieu d'intenses débats pédagogiques et des réformes fondamentales du système (rénovation des collèges et des lycées, des contenus d'enseignement, lois de décentralisation).

– de 1984 à 1990 : cette période se caractérise par le silence politique au niveau national. Mais les ZEP continuent à vivre. Le choix initial et fondamental de politique déconcentrée leur permet, en quelque sorte, de « résister » aux aléas de la politique nationale. Au même moment, la scolarisation et le niveau des études augmentent considérablement. En 1990, 56 % d'une génération a maintenant accès au niveau du baccalauréat.

– de 1990 à 1997 : c'est la première « relance » des ZEP au niveau national. La circulaire de février 1990 définit, comme objectif central, « l'amélioration significative des résultats scolaires des élèves », elle inscrit fortement la détermination des ZEP en cohérence avec les Développements sociaux des quartiers (DSQ) et clarifie l'organisation des zones. Un second texte important suit en décembre 1992, plus pédagogique.

Mais cette période est également marquée par une réflexion sur la carte des ZEP avec une première tentative d'harmonisation au niveau national (« taux-plafonds »). Et surtout, suite à la création de l'indemnité de sujétion spéciale, tous les enseignants de ZEP seront bénéficiaires de cette indemnité à partir de la rentrée 1990.

Une nouvelle période de silence national s'installe de 1994 à 1997.

– à partir de 1997 : la deuxième « relance » des ZEP est initiée par un texte aux recteurs en octobre 1997. L'insistance est mise sur les objectifs pédagogiques, sur la nécessité de revoir la carte et surtout sur l'animation des équipes puisque se tiennent des forums académiques suivis des assises nationales.

En 1999, un nouveau texte définit les réseaux d'éducation prioritaire

(REP) et les contrats de réussite. La carte est revue à la rentrée 1999 et l'insistance est ensuite mise sur les pôles d'excellence dans les ZEP et les REP.

## □ L'ÉVOLUTION TERRITORIALE

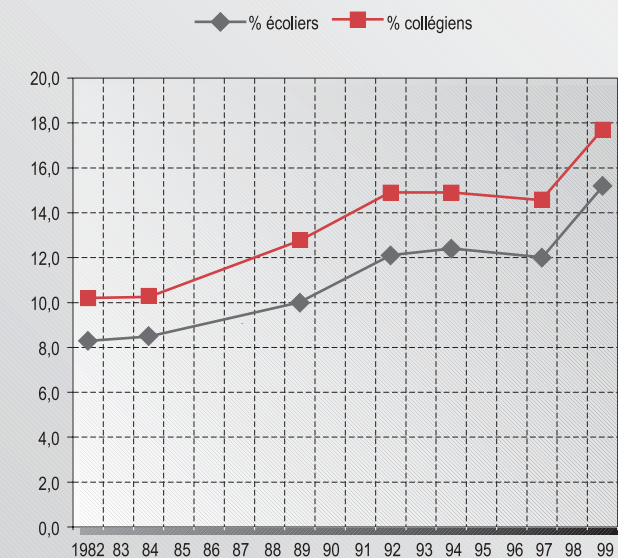
Nous ne disposons malheureusement plus de l'ensemble des données sur la première carte des ZEP, celle de la rentrée 1981, revue dès la rentrée 1982. Suite à des précisions sur les critères de détermination (indicateurs économiques, sociaux et culturels), la carte des ZEP de 1982 est nettement resserrée : 363 ZEP qui concernent 8,3 % des écoliers ; 10,2 % des collégiens ; 7,4 % des élèves de LEP et 0,8 % des élèves de lycée.

Le premier rapport du groupe de pilotage de la politique des ZEP note que les recteurs ont eu tendance à désigner, en 1981, comme zones prioritaires, « toutes leurs zones à problèmes ». Ils ont centré leur action, en 1982, sur celles qui avaient « le plus de problèmes » et où se manifestait un désir d'agir, tout en aidant à la réunion des conditions de cette action.

Le graphique 1 montre l'évolution du pourcentage d'écoliers et de collégiens en ZEP (France métropolitaine + DOM) (rentrées 1982, 1984, 1989, 1992, 1994, 1997, 1999).

Ce graphique appelle les remarques suivantes :  
– une croissance quasi constante de ces pourcentages mais avec des modalités différentes ;  
– entre 1984 et 1989, il n'existe pas de « signal national » de refonte de la carte, les ZEP augmentent « spontanément » ;

GRAPHIQUE 1 – Évolution de la proportion d'écoliers et de collégiens en ZEP

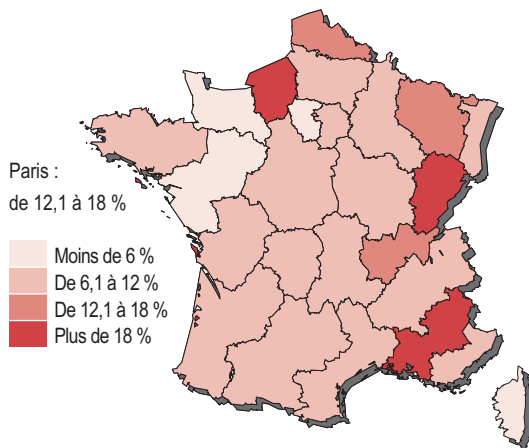


- entre 1989 et 1992, la relance de 1990 produit 2 % d'augmentation (alignement sur les DSQ) ;
- entre 1992 et 1997, une stabilité ;
- une forte augmentation (3 %) suite à la relance de 1997 et à la refonte de la carte à la rentrée 1999 (ces chiffres ne prennent pas en compte les réseaux d'éducation prioritaire) ;
- enfin, l'écart entre le pourcentage d'écopiliers et de collégiens est remarquablement stable : il y a toujours 2 % de collégiens de plus que d'écopiliers en ZEP.

Examinons maintenant la répartition des ZEP parmi les académies. Les cartes suivantes montrent l'évolution du pourcentage de collégiens en ZEP tous les cinq ans depuis 1984.

En 1984, dix-neuf académies ont entre 6 et 18 % de leurs collégiens en ZEP. La Corse n'a pas encore de ZEP. Caen, Nantes, Versailles et les DOM ont moins de 6 % de collégiens en ZEP. En revanche, Aix-Marseille, Rouen et Besançon en ont plus de 18 %.

**CARTE [1] – Proportions de collégiens en ZEP selon les académies en 1984**



En 1989, toutes les académies, y compris les DOM, ont plus de 6 % de collégiens en ZEP. Six en ont plus de 18 % : Aix-Marseille, Rouen (26,3 %) et Besançon, auxquelles s'ajoutent la Corse (24,5 %), Lille et Reims.

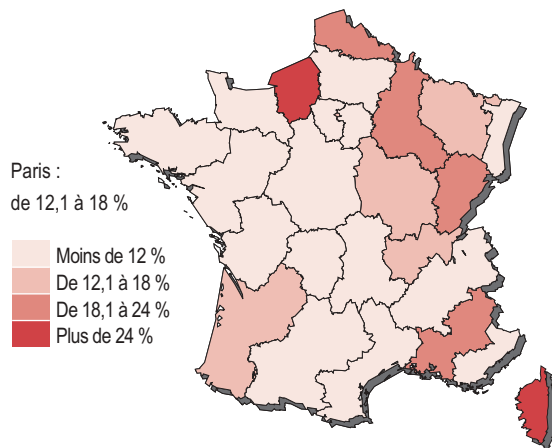
En 1994, la dispersion s'accroît. Clermont-Ferrand a moins de 6 % de collégiens en ZEP ; quinze académies en ont entre 6 et 18 % ; dix dépassent 18 %. Il s'agit des mêmes qu'en 1989 auxquelles s'ajoutent Paris, Lyon, Amiens et Dijon ainsi que les DOM.

En 1999, la dispersion est encore plus forte. Rennes, Toulouse et Clermont-Ferrand passent en dessous du seuil de 6 %. Onze académies seulement ont entre 6 et 18 % des collégiens en ZEP. Aix-Marseille, Rouen, Lille dépassent 24 % et Créteil atteint 33 % de collégiens en ZEP.

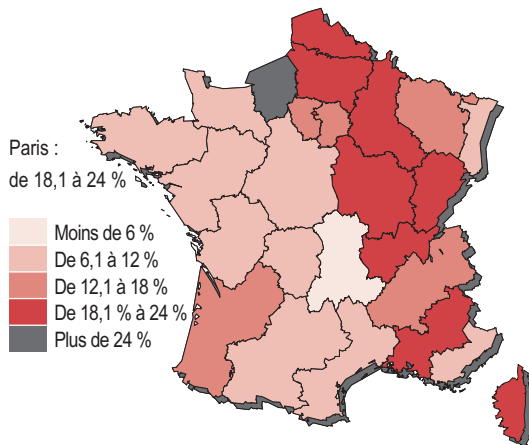
Les évolutions des différentes académies au cours de ces quinze années sont très contrastées :

- un premier groupe comprend huit académies situées dans le grand Ouest et le centre de la France

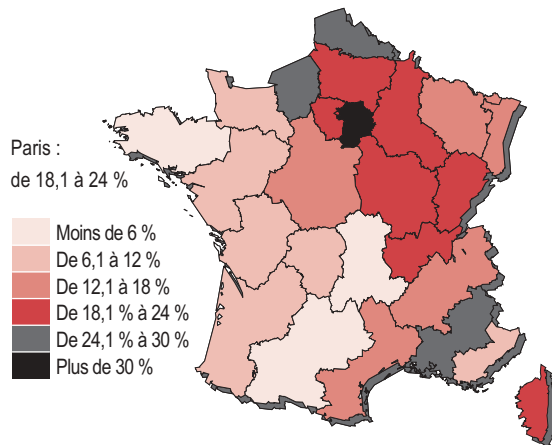
**CARTE [2] – Proportions de collégiens en ZEP selon les académies en 1989**



**CARTE [3] – Proportions de collégiens en ZEP selon les académies en 1994**



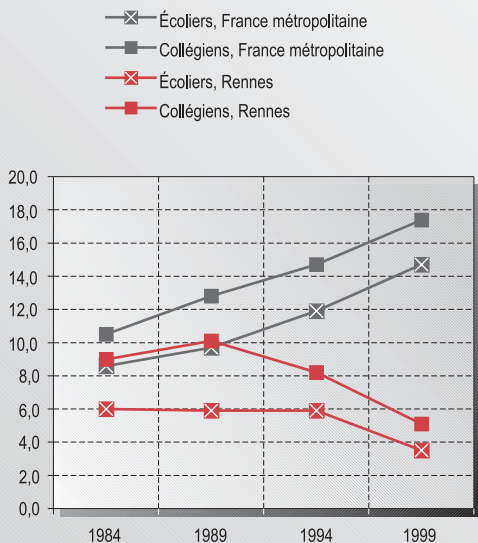
**CARTE [4] – Proportions de collégiens en ZEP selon les académies en 1999**



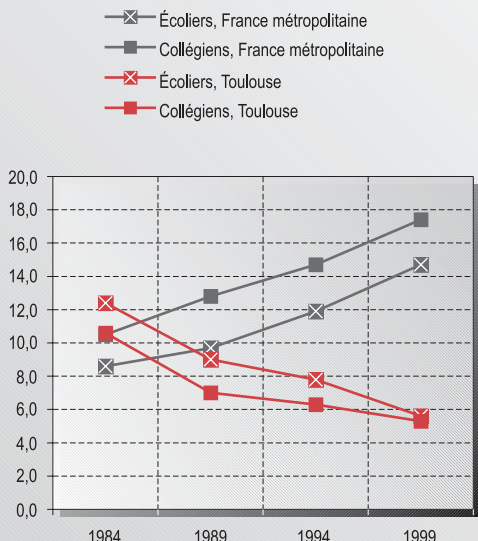
(Caen, Rennes, Nantes, Poitiers, Bordeaux, Toulouse, Limoges, Clermont-Ferrand).

Dans ces académies, le pourcentage d'écoliers et de collégiens en ZEP est toujours inférieur à la moyenne nationale, et il diminue au cours des années. De plus, l'écart entre écoliers et collégiens est très faible. L'académie de Nice se rapproche de ce profil avec une stabilité des pourcentages au cours du temps. Ce groupe est illustré par les profils de Rennes et de Toulouse (graphiques 2 et 3) ;

**GRAPHIQUE 2 – Évolution comparée des académies - Proportions d'écoliers et de collégiens en ZEP - Exemple de l'académie de Rennes**

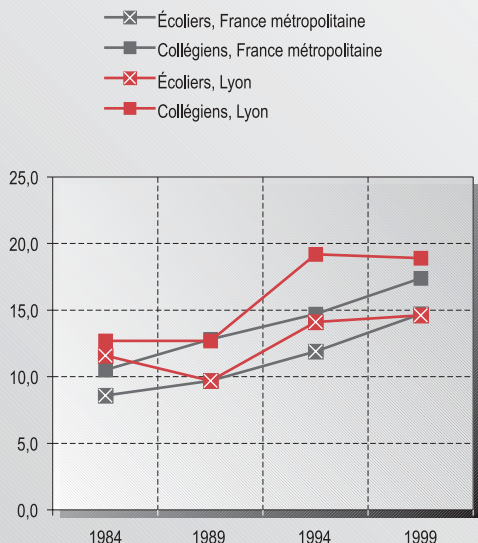


**GRAPHIQUE 3 – Évolution comparée des académies - Proportions d'écoliers et de collégiens en ZEP - Exemple de l'académie de Toulouse**

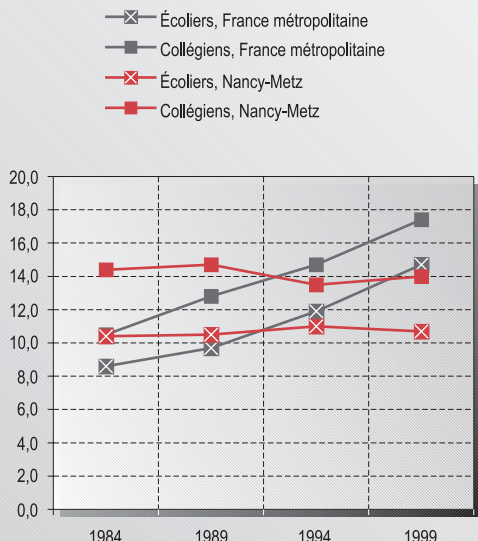


– un deuxième groupe comprend six académies (Grenoble, Lyon, Montpellier, Orléans-Tours, Strasbourg, Nancy-Metz). Le profil d'évolution des ZEP de ces académies est très proche du profil national. Il en va de même pour l'écart entre le pourcentage de collégiens et d'écoliers. Il convient de noter une étonnante stabilité dans les pourcentages d'élèves en ZEP en Lorraine. Ce groupe est illustré par les académies de Lyon et Nancy-Metz (graphiques 4 et 5) ;

**GRAPHIQUE 4 – Évolution comparée des académies - Proportions d'écoliers et de collégiens en ZEP - Exemple de l'académie de Lyon**



**GRAPHIQUE 5 – Évolution comparée des académies - Proportions d'écoliers et de collégiens en ZEP - Exemple de l'académie de Nancy-Metz**



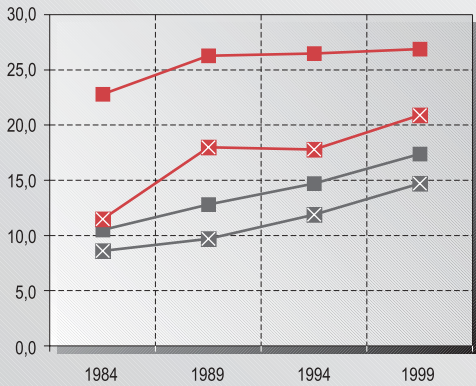


– un troisième groupe comprend six académies (Aix-Marseille, Paris, Lille, Rouen, Reims et Dijon). Dans ces académies, le pourcentage d'écouliers et de collégiens en ZEP a toujours été supérieur à la moyenne nationale, il augmente au fil du temps. De plus, le pourcentage de collégiens en ZEP est nettement supérieur au pourcentage d'écouliers, sauf pour Paris où l'écart est inversé. Ce groupe est illustré par les profils de Rouen et de Paris (graphiques 6 et 7) :  
 – enfin, le dernier groupe comprend quatre académies (Créteil, Versailles, Amiens et la Corse), caracté-

risées par une très forte augmentation des ZEP à un moment donné : en 1989 pour la Corse, en 1994 pour Amiens. L'académie de Créteil a un pourcentage d'élèves en ZEP inférieur ou égal à la moyenne nationale jusqu'à la dernière modification de la carte où elle devient l'académie à pourcentage le plus fort. Versailles connaît une augmentation beaucoup plus progressive et ne dépasse que légèrement la moyenne nationale en 1999. Ce groupe est illustré par les profils de Créteil et Versailles (graphiques 8 et 9).

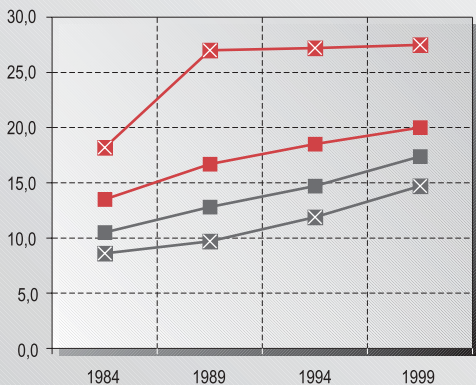
**GRAPHIQUE 6 – Évolution comparée des académies - Proportions d'écouliers et de collégiens en ZEP - Exemple de l'académie de Rouen**

—x— Écouliers, France métropolitaine  
 —■— Collégiens, France métropolitaine  
 —x— Écouliers, Rouen  
 —■— Collégiens, Rouen



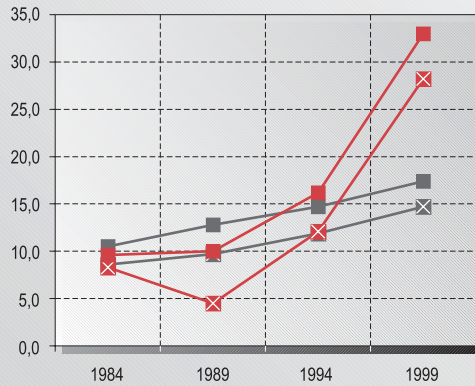
**GRAPHIQUE 7 – Évolution comparée des académies - Proportions d'écouliers et de collégiens en ZEP - Exemple de l'académie de Paris**

—x— Écouliers, France métropolitaine  
 —■— Collégiens, France métropolitaine  
 —x— Écouliers, Paris  
 —■— Collégiens, Paris



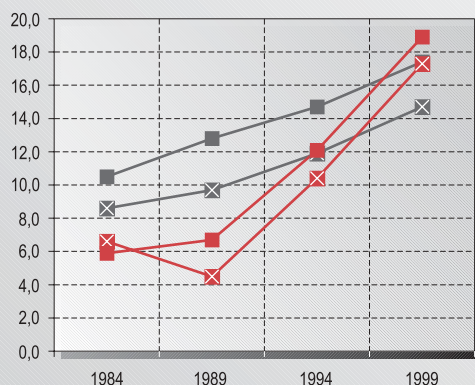
**GRAPHIQUE 8 – Évolution comparée des académies - Proportions d'écouliers et de collégiens en ZEP - Exemple de l'académie de Créteil**

—x— Écouliers, France métropolitaine  
 —■— Collégiens, France métropolitaine  
 —x— Écouliers, Créteil  
 —■— Collégiens, Créteil



**GRAPHIQUE 9 – Évolution comparée des académies - Proportions d'écouliers et de collégiens en ZEP - Exemple de l'académie de Versailles**

—x— Écouliers, France métropolitaine  
 —■— Collégiens, France métropolitaine  
 —x— Écouliers, Versailles  
 —■— Collégiens, Versailles



Pour terminer cette analyse de l'évolution de la carte des ZEP, il est intéressant de repérer dans les textes nationaux les instructions sur cette question et les critères recommandés pour la détermination des zones. Une première remarque s'impose : les critères permettant de définir les ZEP n'ont jamais été imposés du niveau national. La déconcentration a été totale de ce point de vue puisque chaque académie a choisi sa propre méthode. Ceci a bien sûr donné lieu à des questions sur la perception relative de la difficulté en fonction de la région.

Dans les premiers textes de 1981, figure une série de critères à titre indicatif. Ces « indicateurs de base » ne sont pas encore triés entre ceux qui vont servir à déterminer les ZEP et ceux qui vont servir à évaluer les projets. Ils sont présentés comme indicateurs de diagnostic :

- les écoliers non francophones et les élèves étrangers en collège ;
- à compléter par des données externes telles que les catégories socioprofessionnelles (CSP), le chômage, la proportion de familles nombreuses, la densité de l'habitat, la fréquence des placements ;
- les boursiers ;
- les retards à l'école et en sixième ;
- les flux à la fin de la cinquième, mesurés par le rapport du cycle d'orientation au cycle d'observation, et par l'entrée en CAP ;
- des indicateurs de « moyens » tels que le nombre d'élèves par classe, la part des maîtres auxiliaires ou, la scolarisation à deux ans.

En 1990, aucun indicateur précis n'est cité. Le repérage doit se faire « *en fonction de données objectives, telles que, par exemple, la situation sociale et économique de la population* ». L'insistance est mise sur la coïncidence maximale avec les quartiers en DSQ. Il est clair que la détermination repose maintenant sur des critères externes.

En 1992, les équipes de ZEP sont appelées à une évaluation complète, la nouvelle carte des ZEP est prévue pour 1994, à partir de la synthèse des évaluations internes et externes. Au même moment, une tentative d'harmonisation nationale existe par les travaux de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'Éducation nationale sur les « taux-plafonds ». Il s'agit de résoudre le problème de la perception relative des difficultés à l'aide d'une classification des départements. L'objectif est de fixer, au niveau national, le pourcentage d'élèves en ZEP de chaque département. Les critères utilisés sont à la fois sociaux et scolaires (CSP, parents non diplômés, nationalité non européenne, HLM, familles monoparentales, RMI, évaluation CE2-sixième). Cette tentative ne prendra pas valeur d'instruction et en janvier 1994, un court texte donne les instructions suivantes :

- coïncidence de la carte des ZEP avec la politique de la ville ;
- sorties possibles de lycées généraux et technologiques ;
- sorties, à terme, des zones rurales ;
- sorties si les conditions sociales et économiques se sont améliorées, mais les progrès scolaires ne doivent pas, à eux seuls, justifier une sortie.

Ces instructions cohérentes et précises ne seront pas suivies d'effet, en raison de la difficulté induite par l'indemnité ZEP.

En 1997, on voit apparaître la question des « effets de seuil » : les ZEP ne sont pas uniformes, et les établissements hors ZEP non plus ; la difficulté sociale ou scolaire ne peut pas être résumée sous forme binaire. C'est la raison de l'apparition des réseaux d'éducation prioritaire (REP), sortes de sas d'entrées et de sorties de ZEP. D'autre part, il est de nouveau clairement indiqué que les critères sociaux priment sur les critères scolaires. Les lycées et les zones rurales ne relèvent, en général, pas des ZEP. Ceci conduit à une nouvelle carte des ZEP à la rentrée 1999, complétée par une carte des REP.

## D'AUTRES ÉVOLUTIONS : MOYENS, ENSEIGNANTS, PARCOURS DES ÉLÈVES, ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES, PARTENARIAT ET ORGANISATION

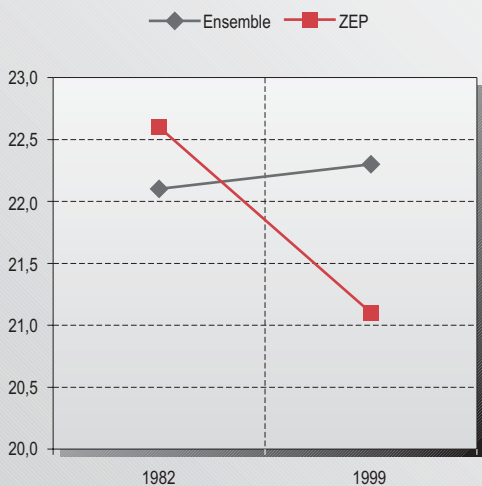
### Quelle est l'évolution de la « priorité » accordée aux ZEP en terme de moyens ?

Les seuls éléments dont nous disposons pour répondre à cette question sont les suivants :

- évolution du nombre d'élèves par classe dans les écoles élémentaires ;
- évolution du nombre d'heures par élève (H/E) en collège.

En 1982, le nombre moyen d'élèves par classe dans les écoles élémentaires (y compris les classes « spéciales ») atteint presque son minimum, soit 22,1. Au même moment, les classes des écoles élémentaires en ZEP sont légèrement plus chargées : 22,6. Dès 1984, les deux données se rejoignent. En 1999, le nombre moyen d'élèves par classe dans les écoles élémentaires est de 22,3 (hors « classes spéciales »), il est de 21,1 en ZEP. On peut donc considérer que les effectifs des classes des écoles élémentaires en ZEP ont diminué en moyenne de 1,5 élèves alors que le nombre moyen d'élèves par classe restait stable dans l'ensemble (graphique 10).

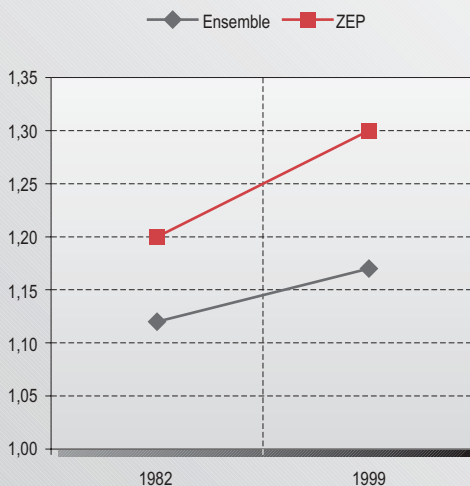
**GRAPHIQUE 10 – Évolution du nombre moyen d'élèves par classe dans les écoles élémentaires**



En ce qui concerne les collèges, le H/E des collèges de ZEP était déjà légèrement supérieur à celui de l'ensemble des collèges en 1982 (1,17 en ZEP pour 1,12 dans l'ensemble), ce qui représentait une dotation améliorée de 5 %. En 1999, l'écart est beaucoup plus net (1,30 en ZEP pour 1,20 dans l'ensemble) et représente une « surdotation » de 10 %. Autrement dit, la dotation en heures d'enseignement de l'ensemble des collèges a augmenté de 8 % entre 1982 et 1999, celle des collèges en ZEP a augmenté de 13 % (graphique 11).

Il est clair qu'au regard de ces deux indicateurs, la priorité accordée aux ZEP s'est nettement accentuée au cours du temps.

**GRAPHIQUE 11 – Évolution du H/E dans les collèges**



temps est plus intéressante. Pour pouvoir comparer, nous nous limiterons à la population des certifiés en collège. Le graphique 12 montre l'évolution de la part des moins de 35 ans dans l'ensemble des collèges et dans les collèges de ZEP avec les données de 1982, 1984, 1990, 1999.

On voit très nettement que les certifiés dans les collèges de ZEP vieillissent puis rajeunissent comme dans l'ensemble des collèges, en étant toujours un peu plus jeunes. On voit surtout que l'écart augmente. En 1999, un tiers des certifiés en collège ont moins de 35 ans, ils sont près de 45 % en collège de ZEP.

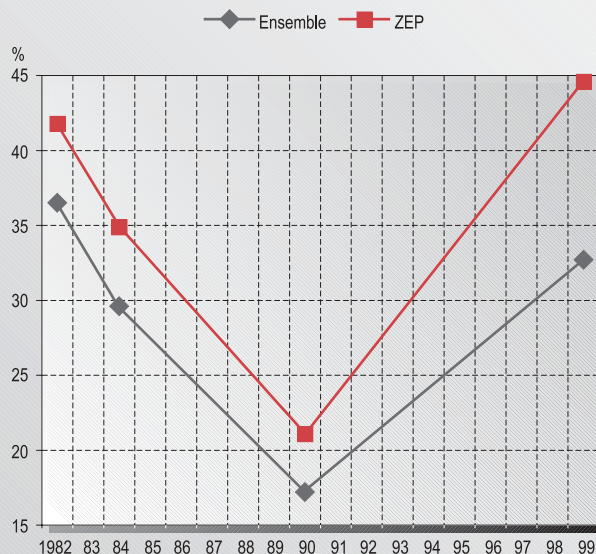
### Les enseignants de collège en ZEP

En ce qui concerne les statuts, les différences sont peu significatives :

- les enseignants non titulaires sont légèrement plus nombreux en ZEP (11,3 % en 1982, 4,7 % en 1999) que dans l'ensemble des collèges (9,9 % en 1982, 3,5 % en 1999) ;
- en revanche, le pourcentage d'agrégés dans les collèges de ZEP est identique à celui de l'ensemble des collèges (3 % en 1982, 5 % en 1999) ;
- le pourcentage de PEGC était de 48 % dans les collèges en 1982, il est maintenant de 14 %. Dans les ZEP, il était légèrement inférieur (46 %) et il l'est toujours (12 %).

La proportion de jeunes enseignants en ZEP et son évolution dans le

**GRAPHIQUE 12 – Évolution du pourcentage des moins de 35 ans parmi les certifiés de collège**



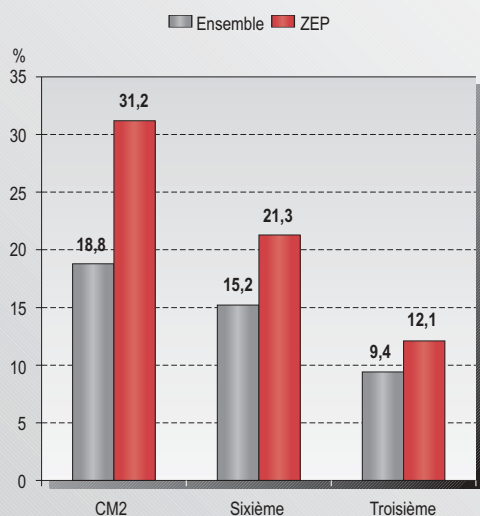
## Les parcours des élèves

Considérons tout d'abord les élèves qui ont deux ans de retard et plus en CM2, en sixième et en troisième (graphiques 13 et 14).

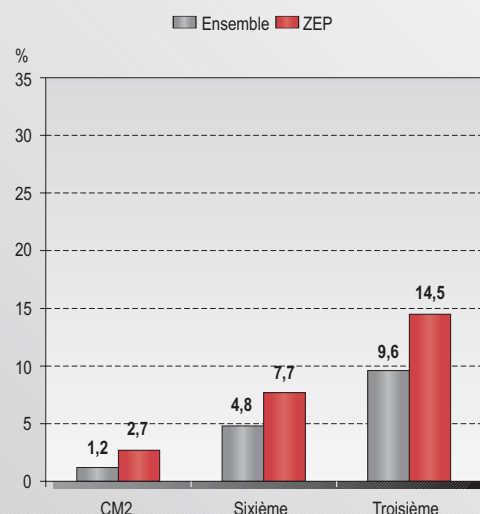
Ces deux graphiques mettent en lumière les évolutions suivantes :

- les retards en ZEP à tous les niveaux ont évolué parallèlement aux retards dans l'ensemble des collèges publics ;
- en 1982, les taux de retards diminuent quand le niveau de formation augmente. Ceci s'explique facilement en troisième puisqu'une part non négligeable des élèves de sixième n'accéderont pas au niveau troisième. Ce phénomène est plus étonnant

**GRAPHIQUE 13 – Retards de deux ans et plus en 1982**



**GRAPHIQUE 14 – Retards de deux ans et plus en 1999**



entre le CM2 et la sixième. Il peut s'expliquer par le passage direct d'élèves très âgés en CPPN, par l'importance des SES à cette époque et par une fuite persistante entre l'école primaire et le collège. L'ampleur de l'écart est très nette en ZEP puisque 31,2 % des élèves de CM2 ont plus de deux ans de retard et seulement 21,3 % des élèves de sixième ;

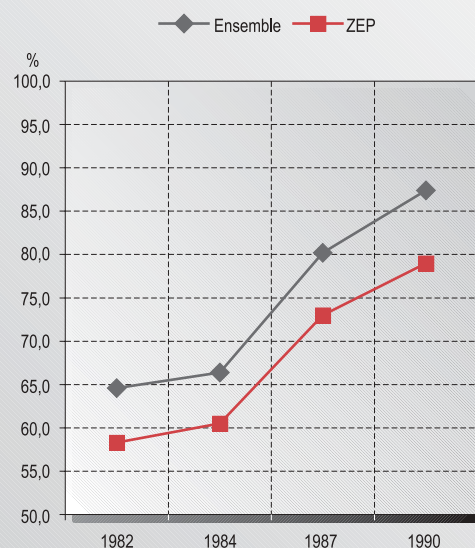
– en 1999, la scolarisation est totale jusqu'à la fin du collège (la classe de troisième recouvre ici les troisièmes générale, d'insertion et technologique). En conséquence, les taux de retards augmentent quand le niveau de formation augmente ;

– les taux de retards ont considérablement diminué en CM2 et en sixième : 16 fois moins pour l'ensemble des CM2, 3 fois moins pour l'ensemble des sixièmes. Ceci est également vrai en ZEP : 12 fois moins en CM2, presque 3 fois moins en sixième. Mais l'écart est maintenu ;

– en troisième, les taux de retard augmentent au fur et à mesure de la scolarisation de tous les élèves. Ils diminuent depuis 1990 et retrouvent en 1999 la même valeur qu'en 1982. En ZEP, ils restent supérieurs (14,5 %) à leur valeur de 1982 (12,1 %).

Cette évolution des taux de retards doit être complétée par les données existantes sur la réalisation progressive du « collège unique ». De 1982 à 1990, le poids du cycle d'orientation (quatrième et troisième, y compris technologiques) par rapport au cycle d'observation (sixième et cinquième) constitue un indicateur pertinent à cet égard (graphique 15). Son augmentation traduit le déclin des orientations précoces vers des filières courtes ou vers l'apprentissage

**GRAPHIQUE 15 – Poids en pourcentages du cycle d'orientation par rapport au cycle d'observation**



avant la fin du premier cycle. L'évolution en ZEP est parallèle à celle de l'ensemble des collèges publics.

En 1999, cet indicateur n'est plus pertinent puisque l'on peut considérer que l'ensemble des élèves de collège accèdent d'une façon ou d'une autre à la classe de troisième. En revanche, on peut maintenant analyser le type de classe de troisième qui accueille les élèves :

- 93,3 % des élèves de troisième sont en troisième générale dans l'ensemble des collèges publics. En ZEP, ce pourcentage est légèrement inférieur (92,4 %) ;
- la différence est plus nette sur les troisièmes d'insertion qui accueillent 6 % des élèves de troisième en ZEP, soit le double du pourcentage dans l'ensemble des collèges publics. À l'inverse, la proportion des élèves accueillis en troisième technologique de collège est inférieure en ZEP (1,6 %) à celle de l'ensemble des collèges publics (3,7 %).

### **Les orientations des textes officiels : les priorités pédagogiques, les partenaires, l'organisation**

En 1981 et 1982, les premiers textes sont centrés sur la méthode de construction des projets (analyse des besoins, définition d'objectifs, durée de l'action) mais n'indique pas de « priorités pédagogiques ». Les projets d'action éducative (PAE), première esquisse des futurs projets d'établissement, sont la référence. Tous les partenaires sont cités pour la concertation autour de la naissance des ZEP. Mais les textes insistent sur les liens avec les parents (y compris par des actions de formation), avec les élus et avec les partenaires culturels et sociaux culturels. En terme d'organisation, c'est le niveau départemental qui pilote les ZEP, mais l'initiative est avant tout « à la base ». Les équipes d'animation des zones sont constituées de personnels de compétences variées, « *intéressés par cette activité, animés d'un souci de dialogue* ».

Le texte de 1990 ne définit pas non plus de priorités pédagogiques. La démarche de projet existe maintenant dans la loi (projets d'école et d'établissement). On retrouve les mêmes partenaires qu'en 1981-1982 auxquels s'ajoutent les organismes de prévention de la délinquance et les missions locales. En fait, ce texte définit surtout une nouvelle organisation des ZEP, organisation qui n'a pas varié depuis. Les recteurs et les inspecteurs d'académie doivent mettre en place des groupes de

pilotage, le niveau académique et départemental sont tous deux concernés. Mais surtout, les équipes d'animation de 1981-1982, non hiérarchiques et volontaires, sont remplacées par un responsable, un coordonnateur et un conseil de zone. Le responsable est un chef d'établissement, un IEN ou un directeur de CIO. Le conseil de zone réunit, au minimum, tous les responsables pédagogiques. On passe de la phase d'organisation « militante » à une organisation inscrite dans la hiérarchie de l'éducation nationale. Le coordonnateur, créé à cette date, réalise la synthèse des deux approches. Le choix est indépendant de la fonction qu'il exerce et est basé sur sa motivation et son dynamisme. Il est chargé de l'animation interne de la zone et de l'interface avec l'équipe DSQ.

Le premier texte d'orientations pédagogiques est celui de décembre 1992, et l'une des phrases essentielles de ce texte sera souvent reprise par la suite : « *Il ne s'agit en aucun cas de réviser à la baisse les objectifs du système éducatif au prétexte que l'action pédagogique y serait plus difficile* ». Une liste très riche de priorités est alors énoncée : scolarisation à deux ans, liaison école-collège, maîtrise de la langue, enseignements artistiques et action culturelle, éducation physique et sportive, études dirigées. Les ZEP deviennent des « espaces d'innovation pédagogique ». Au même moment, on voit s'ajouter aux partenaires habituels ceux de la police et de la justice dans un objectif de sécurité et ceux de la santé. Ce texte comprend également des instructions en matière de formation et de gestion des personnels. L'indemnité de sujétion spéciale existe depuis deux ans, le texte y ajoute des priorités en terme de promotion et de mutation.

Dans la période récente (1997-1999), les priorités pédagogiques sont de nouveau fortement présentes. Ce sont les mêmes qu'en 1992, avec, en premier lieu, le maintien des exigences d'apprentissage. On voit apparaître l'éducation à la citoyenneté et la lecture de l'image. Les partenaires sont toujours là avec une forte insistance sur les parents. La question véritablement nouvelle concerne la mixité sociale, reconnue comme un facteur de réussite scolaire. Ceci conduit à l'apparition des « pôles d'excellence scolaire ». Leur objectif est double : enrichir l'offre de formation dans les ZEP et favoriser le retour ou le maintien d'une réelle mixité sociale. ■

## Sigles utilisés

<b>CAP</b>	Certificat d'aptitude professionnelle.
<b>CE2</b>	Cours élémentaire deuxième année.
<b>CIO</b>	Centre d'information et d'orientation.
<b>CM2</b>	Cours élémentaire deuxième année.
<b>CPPN</b>	Classe préprofessionnelle de niveau.
<b>CSP</b>	Catégorie socioprofessionnelle.
<b>DEP</b>	Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale (maintenant DPD : Direction de la programmation et du développement).
<b>DOM</b>	Départements d'outre-mer.
<b>DSQ</b>	Développement social des quartiers.
<b>H/E</b>	Nombre d'heures par élève.
<b>HLM</b>	Habitation à loyer modéré.
<b>I(G)EN</b>	Inspecteur (général) de l'Éducation nationale.
<b>PAE</b>	Projet d'action éducative.
<b>REP</b>	Réseau d'éducation prioritaire.
<b>RMI</b>	Revenu minimum d'insertion.
<b>SES</b>	Section d'éducation spécialisée.
<b>ZEP</b>	Zone d'éducation prioritaire.

# Le pilotage de l'éducation prioritaire

## L'éducation prioritaire

→ Le pilotage de l'éducation prioritaire est abordé à partir de quatre entrées :

- le pilotage national par la direction de l'enseignement scolaire (DESCO) au ministère de l'Éducation nationale ;
- les indicateurs communs de pilotage (ICoTEP), mis à la disposition des acteurs de terrain ;
- un exemple de dispositif de pilotage mis en place dans une académie, celle de Montpellier ;
- enfin, le rôle des coordonnateurs de ZEP, décrit à travers l'exemple de l'élaboration du contrat de réussite du ZEP-REP de Metz-Borny.

### □ LE PILOTAGE NATIONAL ET L'ACCOMPAGNEMENT D'UNE POLITIQUE DÉCONCENTRÉE

« Mais que fait le Ministère ? » La question est souvent posée par les acteurs des zones d'éducation prioritaire (ZEP) qui se demandent qui fait quoi en matière de politique d'éducation prioritaire, en ce qui concerne les orientations politiques, la définition de la carte, l'attribution de moyens, l'évaluation, etc.

À l'administration centrale, c'est la Direction de l'enseignement scolaire (Bureau du réseau scolaire - DESCO B5) qui a en charge le pilotage et l'animation de la politique de l'éducation prioritaire. Il est intéressant de noter que dans l'organisation actuelle de l'administration centrale, une seule direction est responsable de l'ensemble de la politique pédagogique des premier et second degrés, ce qui permet qu'une seule structure administrative « couvre » l'ensemble du champ de l'éducation prioritaire. Cette responsabilité avait souvent été éclatée auparavant entre plusieurs directions (écoles, collèges, lycées puis : écoles, et lycées et collèges) ce qui était quelque peu contradictoire avec le souci d'une approche globale des questions éducatives que l'on demande aux zones et aux réseaux d'éducation prioritaire de développer.

C'est à dessein que l'on a utilisé en titre l'expression « pilotage et accompagnement » de la politique d'éducation prioritaire. En effet, il n'y a pas au budget de l'Éducation nationale, ni dans les attributions de moyens (notamment de postes) dont bénéficie chaque académie, d'enveloppe qui serait réservée à la politique d'éducation prioritaire. Celle-ci est, comme l'ensemble de la politique éducative des premier et second

Jean-Claude EMIN  
Françoise ŒUVRARD  
Jean-Luc COUSQUER  
Jean-François SCHMITT

degrés, déconcentrée<sup>1</sup> au niveau des académies et/ou des départements, c'est-à-dire que ce sont les recteurs et/ou les inspecteurs d'académie qui prennent les décisions, en fonction des orientations arrêtées par le Ministre et dans le cadre des moyens qui leur sont alloués.

Dans ce contexte, les tâches de l'administration centrale, et, pour ce qui nous intéresse plus particulièrement ici, celles du Bureau du réseau scolaire, sont de trois ordres :

- définir les orientations de la politique, dans le cadre du service public national ;
- animer cette politique dans le respect des diversités académiques ;
- en suivre la mise en œuvre et s'efforcer d'en évaluer les résultats.

Sur le premier point, il s'agit :

- d'arrêter, au plan des principes, les critères à retenir pour classer les écoles et établissements en ZEP et en REP, sachant que les critères précis et les décisions d'inscription en ZEP ou REP relèvent du recteur : par exemple, lors de la refonte de la carte en 1999, un principe fort était de privilégier les critères sociaux par rapport aux critères proprement scolaires qui, utilisés seuls, auraient pu pénaliser les ZEP qui réussissent ;
- de donner les axes de politique pédagogique à mettre en œuvre sur le territoire de l'éducation prioritaire (circulaire du 20 janvier 1999, par exemple, qui reprend les orientations arrêtées à l'issue des assises nationales de Rouen, à partir des propositions du rapport MOISAN/SIMON ;
- d'envisager avec les responsables de la gestion des personnels, les mesures qui peuvent être prises en faveur des personnels exerçant en ZEP ;
- d'articuler la politique d'éducation prioritaire avec d'autres politiques d'État ou avec celles des collectivités territoriales : politique de la ville, etc.

Sur le deuxième point, on trouve :

- la constitution et l'animation d'un réseau de correspondants académiques qui pilotent, sous l'autorité du recteur, la politique d'éducation prioritaire dans chaque académie (cf. *infra*, contribution de J.-L. COUSQUER). Des réunions régulières de ces correspondants permettent une régulation entre niveaux national et académique ;

#### NOTE

1. On pourra constater dans l'article suivant, consacré à la politique anglaise des *Education Action Zones*, homologues de nos zones d'éducation prioritaire, qu'un pays qui a pourtant la réputation d'avoir une politique éducative très décentralisée a fait un choix différent.

- la mise en place de rencontres et de formations nationales (assises de Rouen, universités d'été, séminaires nationaux, etc.) qui constituent un moyen privilégié de lien avec le terrain ;

- la création d'outils et de productions pour les acteurs de l'éducation prioritaire, par exemple, le site *web* coédité par la DESCO et le CNDP ;

- l'organisation de groupes de travail débouchant sur des mises en commun des savoir-faire et des réussites, par exemple, sur le thème « maths et ZEP/REP » qui a donné lieu à un dossier présenté sur le site .

Sur le troisième point, ce peut être :

- l'aide à la constitution de tableaux de bord. Le travail engagé à ce sujet débouche aujourd'hui sur la mise en place par la Direction de la programmation et du développement (DPD) des ICoTEP, les Indicateurs communs pour le tableau de bord de l'éducation prioritaire (cf. *infra*, contribution de F. CEUVRARD) ;

- l'impulsion de travaux de recherches sur la politique et les pratiques de l'éducation prioritaire, ainsi que sur l'évaluation des résultats de cette politique (cf. *infra*, « À partir des évaluations nationales à l'entrée nationale à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques ») ;

- l'identification des difficultés et des attentes qui doivent conduire à des décisions nationales, par exemple, la recherche de modes de gestion facilitant la gestion des moyens des réseaux et des zones, etc. ;
- la promotion aux yeux de l'ensemble du système éducatif et plus largement de la société de ce qu'est la réalité des zones et réseaux d'éducation prioritaire, comme par exemple s'efforce de le faire ce numéro de la revue *Éducation et Formations*...

**Jean-Claude EMIN**

Chargé de la Sous-direction de l'évaluation (DPD)  
 Chef du bureau du réseau scolaire  
 (Direction de l'enseignement scolaire)  
 au moment de la rédaction de cet article

## DES INDICATEURS COMMUNS POUR UN TABLEAU DE BORD DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE

La mise à disposition des zones et réseaux d'éducation prioritaire (ZEP et REP) d'outils de pilotage correspond à un réel besoin à nouveau exprimé au cours des assises de l'éducation prioritaire à Rouen en 1997. En particulier, les acteurs des ZEP avaient réaffirmé le besoin d'éléments communs qui permettent de constituer la mémoire d'une ZEP.

Dans certaines académies où existent de nombreux réseaux et zones d'éducation prioritaire, des tableaux de bord sont déjà élaborés ou en cours de réalisation ; il est



donc apparu indispensable de proposer une batterie commune d'indicateurs.

Un groupe de travail piloté par la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO) avec la collaboration de la Direction de la programmation et du développement (DPD) – groupe auquel ont participé des représentants de quelques académies et de quelques REP – a préparé un dispositif d'indicateurs qui puisse constituer une base commune à l'ensemble des tableaux de bord : les Indicateurs communs pour un tableau de bord de l'éducation prioritaire (dispositif appelé ICoTEP).

### À qui s'adresse ICoTEP ?

À chaque « unité de pilotage » de l'éducation prioritaire, c'est-à-dire à l'ensemble que constituent les écoles et établissements qui élaborent ensemble un projet, pour lequel le recteur a désigné un responsable avec lequel il signe un contrat de réussite.

Selon les académies, ces « unités de pilotage » peuvent avoir des appellations différentes. En effet, à l'issue de la révision de la carte de l'éducation prioritaire, en 1999, les recteurs ont constitué des REP et redéfini les ZEP de façon diverse selon les spécificités locales, avec des écoles et des établissements en ZEP ou non.

Quelle que soit leur appellation, c'est pour chacune de ces unités d'éducation prioritaire (UEP) que les indicateurs sont proposés. Ils sont en outre, chaque fois que possible, déclinés pour chacune des écoles et des établissements qui composent l'unité.

### Une base commune à intégrer dans un tableau de bord construit localement

Dans un contexte où l'éducation prioritaire est pilotée aux niveaux académique et local, ICoTEP a vocation à s'intégrer dans un tableau de bord mais il ne saurait être perçu comme « le » tableau de bord exhaustif d'une zone ou d'un réseau d'éducation prioritaire.

La logique de mise à disposition de la batterie d'indicateurs ICoTEP doit ainsi être clairement définie : il ne serait en aucun cas légitime (ni possible) de construire au niveau central des indicateurs qui rendent compte des spécificités de tel projet ou de tel contrat de réussite particulier. Les tableaux de bord des REP n'ont pas à être les mêmes partout et les indicateurs qui les constituent ne seront utiles au pilotage et à l'évaluation des actions que s'ils sont conçus et construits par les équipes de chaque zone ou réseau d'éducation prioritaire.

Toutefois, chaque tableau de bord prévoit des éléments de description qui peuvent être élaborés grâce aux fichiers statistiques nationaux. La base d'indicateurs ICoTEP, comme les dispositifs précédents (les indicateurs de pilotage pour les établissements du second

degré [IPES] par exemple) sera élaborée sans qu'il soit besoin de collecter de nouvelles informations auprès du terrain ; elle constitue une restitution par l'administration centrale, aux établissements publics locaux d'enseignement (EPL) et aux écoles, de données qu'ils ont fournies par diverses enquêtes.

Ces indicateurs qui participent à un état des lieux des REP décrivent la population d'élèves accueillis (ses caractéristiques sociales et scolaires), les moyens et le personnel, les parcours scolaires des élèves et leurs performances aux évaluations nationales (cf. encadré « Liste des indicateurs ICoTEP »).

Cependant les indicateurs communs d'ICoTEP n'épuisent pas la réalité, même réduite à une dimension descriptive, en particulier parce qu'ils sont construits à partir des seuls fichiers exploitables au niveau de l'administration centrale. L'origine des données en donne également les limites : par exemple, on pourrait souhaiter disposer d'indicateurs fondés sur les résultats au diplôme national du brevet (DNB), ce qui est impossible actuellement puisque ces résultats ne « remontent » pas au ministère.

Le dispositif ICoTEP doit donc pouvoir être enrichi, à la fois d'indicateurs que les responsables académiques ou départementaux peuvent préparer à partir des données dont ils disposent (par exemple les résultats au DNB) et surtout d'indicateurs spécifiques au contrat de réussite, construits localement.

Dans la même logique, ce dispositif sera complété par d'autres indicateurs pour répondre à des besoins spécifiques exprimés par les responsables rectoraux.

Le dispositif technique envisagé pour mettre à disposition ICoTEP est du type de celui adopté il y a trois ans pour les Indicateurs pour le pilotage de l'école au collège (InPEC) : la batterie d'indicateurs est accessible *via* Internet aux différents acteurs de l'Éducation prioritaire depuis la rentrée 2001.

### Des références académiques et nationales : ni objectifs à atteindre, ni normes à respecter

Le calcul des indicateurs à partir de données disponibles au niveau central permet de les accompagner de références. En effet, un indicateur quel qu'il soit, ne peut prendre un sens que s'il est mis en relation avec d'autres et/ou avec la valeur de ce même indicateur dans le temps ou dans l'espace. Dans ICoTEP, les « références » académiques et nationales permettent de situer chaque unité par rapport aux autres zones ou réseaux d'éducation prioritaire et par rapport à l'ensemble des autres écoles et établissements du même territoire.

Bien entendu, il faut insister sur le fait que ces « références » ne constituent en aucun cas des objectifs à

atteindre ou des normes à respecter (d'autant plus que le terme de *référence* habituellement utilisé peut paraître ambigu).

- Ces références sont proposées pour :
- l'ensemble des zones et réseaux d'éducation prioritaires ;
  - le reste des écoles ou établissements publics (hors éducation prioritaire) ;
  - l'ensemble des écoles ou établissements publics, et ceci à chacun des niveaux géographiques : départemental, académique et national (DOM compris).

### Un effort important d'animation et de formation pour accompagner la mise à disposition de ces indicateurs

ICoTEP constituera, après IPES et InPEC (Indicateurs de pilotage de l'école au collège), le troisième

dispositif national d'indicateurs proposé au niveau des EPLE ou des unités du premier degré.

La crédibilité d'un tel dispositif – et la qualité du pilotage qu'il doit favoriser – suppose que la mise à disposition de ces indicateurs soit accompagnée de conseils sur l'utilisation des données et sur les limites de celles-ci.

Une expérimentation préalable à la mise en place du dispositif, durant l'année scolaire 2000-2001, a porté sur la fiabilité technique du dispositif et sur la qualité de son ergonomie ; elle a également abouti à proposer des pistes d'enrichissement de la batterie d'indicateurs. Elle devra permettre la mise au point de documents d'accompagnement et d'études de cas utilisables lors de séances d'animation et de formation.

**Françoise ŒUVRARD**  
Chargée de mission (DPD)

## ICoTEP : des indicateurs communs pour un tableau de bord de l'Éducation nationale

### Liste des indicateurs et leur valeur pour l'ensemble France métropolitaine + DOM

#### Attention :

- l'interprétation de ces données nécessite souvent de connaître leurs définition exacte et leur mode de calcul : ces éléments ne sont pas reproduits ici, mais sont disponibles sur le site sous forme de « fiches de lecture » associées à chaque indicateur ou téléchargeables dans leur ensemble ;
- pour l'année scolaire 2000-2001, tous les indicateurs qui font appel à des statistiques sur les élèves du premier degré ne peuvent pas être calculés faute de données (grève administrative des directeurs d'école).

Indicateurs d'environnement social	1999-2000			2000-2001		
	Éducation prioritaire	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public	Éducation prioritaire	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public
Composition sociale des classes de 6 <sup>e</sup> (y compris SEGPA) :						
Proportions d'élèves d'origine « défavorisée »	62,6 %	39,5 %	44,4 %	62,4 %	39,4 %	44,2 %
Proportions d'élèves d'origine « moyenne »	20,9 %	26,6 %	25,4 %	20,8 %	26,6 %	25,4 %
Proportions d'élèves d'origine « favorisée »	16,5 %	33,8 %	30,1 %	16,8 %	33,9 %	30,4 %
Composition sociale des classes de 6 <sup>e</sup> (hors SEGPA) :						
Proportions d'élèves d'origine « défavorisée »	62,3 %	39,2 %	44,0 %	62,2 %	39,2 %	44,0 %
Proportions d'élèves d'origine « moyenne »	21,0 %	26,7 %	25,6 %	20,8 %	26,6 %	25,4 %
Proportions d'élèves d'origine « favorisée »	16,7 %	34,0 %	30,4 %	16,9 %	34,1 %	30,5 %

Dans un premier temps, seule la proportion d'élèves d'origine dite « défavorisée » avait été envisagée pour cet indicateur. On se situait, de ce fait, dans une logique du type de celle qui avait présidé à la redéfinition de la carte de l'éducation prioritaire. À l'issue des discussions, le choix a été fait de présenter l'ensemble de la composition sociale afin de donner une vue plus complète du degré de mixité sociale des collèges, d'inciter à la confronter à celle du quartier et de permettre le suivi de l'impact de mesures destinées à « regagner la mixité sociale » des collèges.

Ces indicateurs sont fournis pour chacun des collèges lorsque la zone ou le réseau en comprend plusieurs.

Retards, redoublants	1999-2000			2000-2001		
	Éducation prioritaire	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public	Éducation prioritaire	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public
Proportions d'élèves en retard au début du cycle III	26,0 %	14,7 %	16,7 %	n.d.	n.d.	n.d.
Proportions d'élèves en retard à la fin du cycle III	30,8 %	18,1 %	20,3 %	n.d.	n.d.	n.d.
Proportions de redoublants parmi les effectifs de 6 <sup>e</sup>	12,0 %	9,4 %	10,0 %	10,8 %	8,7 %	9,1 %
Proportions d'élèves en retard de 2 ans ou plus en 6 <sup>e</sup>	8,3 %	4,2 %	5,1 %	7,3 %	3,7 %	4,4 %
Proportions de redoublants parmi les effectifs de 3 <sup>e</sup> (1)	7,9 %	7,7 %	7,7 %	6,5 %	6,5 %	6,5 %
Proportions d'élèves en retard de 2 ans ou plus en 3 <sup>e</sup> (1)	12,4 %	6,9 %	7,9 %	11,9 %	6,5 %	7,5 %

(1) Sauf 3<sup>e</sup> d'insertion.

## ICoTEP : des indicateurs communs pour un tableau de bord de l'Éducation nationale

Les indicateurs présentant une proportion d'élèves en retard doivent être interprétés compte tenu du fait que le retard est cumulatif. Par exemple, l'indicateur qui donne la proportion d'élèves en retard de deux ans ou plus en sixième ne distingue pas le retard constitué au cours de la scolarité primaire et celui qui peut être dû à un redoublement de la sixième elle-même. La confrontation de ces indicateurs peut inciter à une réflexion sur les niveaux où le retard se constitue.

Pour les indicateurs qui présentent des proportions de redoublants en sixième et en troisième, quel que soit leur collège d'origine, il ne s'agit pas de taux de redoublement.

	1999-2000			2000-2001		
	Éducation prioritaire	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public	Éducation prioritaire	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public
<b>Scolarisation précoce</b>						
Indicateur de scolarisation à 2 ans dans le secteur public	37,9 %	30,7 %	32,0 %	n.d.	n.d.	n.d.

Il ne s'agit pas d'un taux de scolarisation, impossible à établir puisqu'on ne connaît pas le nombre d'enfants de deux ans habitant chaque zone ou réseau d'éducation prioritaire, mais du rapport entre les effectifs d'enfants de deux ans et les effectifs d'enfants de quatre ans scolarisés dans le public. Cette estimation est généralement bonne au niveau départemental, académique et a fortiori au niveau national. Elle peut être plus hasardeuse et demande à être interprétée finement au niveau local, lorsque la zone ou le réseau connaît des mouvements importants de population.

	1999-2000			2000-2001		
	Éducation prioritaire	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public	Éducation prioritaire	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public
<b>Évolution des effectifs d'élèves depuis 1997</b>						
Préélémentaire	98,3	102,2	101,5	n.d.	n.d.	n.d.
Élémentaire	97,2	99,4	99,0	n.d.	n.d.	n.d.
Collèges	96,9	100,7	99,8	95,9	101,2	100,0
Lycées	96,0	98,9	99,8	92,6	97,4	97,2
Total	97,3	100,2	99,7	n.d.	n.d.	n.d.

Comme pour l'indicateur précédent, les mêmes précautions sont à prendre pour interpréter cet indicateur à l'échelon local. On notera en tout cas, qu'au plan national, les écoles et les établissements des zones et réseaux d'éducation prioritaire connaissent – sur la base de la carte établie en 1999 et « reconstituée » pour 1997 – une décroissance de leurs effectifs plus accentuée que celle des autres écoles ou établissements. Les effectifs globaux de ces derniers peuvent même avoir connu une certaine augmentation, ce qui n'a jamais été le cas pour l'éducation prioritaire au cours de ces dernières années.

L'interprétation d'une telle donnée doit tenir compte de la combinaison possible de plusieurs éléments, notamment les tendances démographiques lourdes du secteur et les phénomènes « d'évaporation » ou de fuite vers le secteur privé ou d'autres écoles.

	1999-2000			2000-2001		
	Éducation prioritaire	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public	Éducation prioritaire	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public
<b>Moyens en personnels</b>						
Nombre d'enseignants pour 100 élèves dans les écoles	5,560	4,750	4,890	n.d.	n.d.	n.d.
Dotation horaire totale dans les collèges	1,332	1,213	1,237	1,351	1,220	1,247
Nombre d'aides-éducateurs pour 100 élèves dans les écoles élémentaires	0,990	0,420	0,520	n.d.	n.d.	n.d.
Nombre d'aides-éducateurs pour 100 élèves dans les collèges	1,00	0,38	0,50	1,06	0,53	0,65
Nombre moyen d'élèves par classe dans les écoles maternelles	23,6	25,8	25,4	n.d.	n.d.	n.d.
Nombre moyen d'élèves par classe dans les écoles élémentaires	21,2	24,4	22,2	n.d.	n.d.	n.d.
Nombre moyen d'élèves par structure pédagogique dans les collèges	21,4	23,2	22,8	21,3	23,2	22,8

Ces indicateurs permettent d'apprécier l'effort de l'État en direction de l'éducation prioritaire. Le nombre moyen d'élèves par « structure pédagogique » des collèges est la taille moyenne des groupes d'élèves que les enseignants ont en charge, compte tenu des dédoublements de division et des effectifs réduits de certains enseignements ou de certaines options. Elle est donc inférieure au nombre moyen d'élèves par division.

Ces indicateurs permettent de s'interroger sur l'utilisation privilégiée que la zone ou le réseau a fait des moyens dont elle a pu bénéficier, au profit, par exemple, d'une diminution des effectifs par division ou d'autres usages.

## ICoTEP : des indicateurs communs pour un tableau de bord de l'Éducation nationale

	1999-2000			2000-2001		
	Éducation prioritaire	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public	Éducation prioritaire	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public
<b>Personnels, stabilité</b>						
Proportion d'enseignants en poste dans la même école depuis moins de 2 ans	36,2 %	31,2 %	32,2 %	36,3 %	31,7 %	32,6 %
Proportion d'enseignants en poste dans le même collège depuis moins de 2 ans	39,5 %	32,7 %	34,2 %	40,6 %	34,3 %	35,7 %
Proportion d'ATOSS en poste dans le même collège depuis moins de 2 ans	25,1 %	21,7 %	22,4 %	25,6 %	23,3 %	23,8 %
<b>Personnels, âge</b>	Éducation prioritaire	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public	Éducation prioritaire	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public
Proportion d'enseignants de moins de 30 ans dans les écoles	16,8 %	9,9 %	11,3 %	17,3 %	10,3 %	11,7 %
Proportion d'enseignants de moins de 30 ans dans les collèges	20,9 %	12,8 %	14,6 %	22,5 %	14,0 %	15,9 %
Proportion d'ATOSS de moins de 30 ans dans les collèges	6,9 %	6,0 %	6,2 %	6,2 %	5,4 %	5,6 %

La confrontation de ces deux ensembles d'indicateurs fait ressortir qu'en moyenne, les personnels enseignants des zones et réseaux d'éducation prioritaire se différencient certes de ceux des autres écoles et établissements par une mobilité plus accentuée, mais ils s'en différencient surtout par leur plus jeune âge.

La mobilité n'est pas appréciée par rapport à toute la zone ou tout le réseau, mais par rapport à l'école ou au collège d'affectation.

	1999-2000			2000-2001		
	Éducation prioritaire	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public	Éducation prioritaire	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public
<b>Mobilité et orientation des élèves : taux d'accès</b>						
Taux d'accès de 6 <sup>e</sup> en 3 <sup>e</sup> dans le même collège	71,8	74,7	74,1	71,8	75,0	74,3
Taux d'accès de 3 <sup>e</sup> en 2 <sup>nd</sup> e générale et technologique	48,6	59,8	57,4	50,7	61,8	59,5
Taux d'accès de 3 <sup>e</sup> en 2 <sup>nd</sup> e professionnelle	36,6	24,4	26,9	35,5	23,5	26,0
Taux d'accès de 3 <sup>e</sup> en 2 <sup>nd</sup> e	85,0	83,9	84,2	86,0	85,0	85,2

Les taux d'accès sont des indicateurs dont l'interprétation est délicate. Le premier (le taux d'accès de sixième en troisième dans le même collège) donne la probabilité qu'un élève entrant en sixième dans un collège fasse toute sa scolarité jusqu'en troisième dans ce même collège. Il est donc sensible aux départs d'élèves, quelle qu'en soit la cause : déménagement, « fuite » vers un autre collège ou le secteur privé, orientation vers une classe qui n'existe pas dans le collège (par exemple, une troisième d'insertion), etc.

	1999-2000			2000-2001		
	Éducation prioritaire	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public	Éducation prioritaire	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public
<b>Indicateurs de parcours scolaire : devenir des élèves</b>						
Devenir des élèves de CM2 en fin de 6 <sup>e</sup> (passage en 5 <sup>e</sup> , redoublement, réorientation en SEGPA)	En cours de construction					
Devenir des élèves de 3 <sup>e</sup> en fin de 2 <sup>nd</sup> e générale et technologique :						
1 <sup>re</sup> ES	12,4 %	15,0 %	14,5 %	12,9 %	15,8 %	15,3 %
1 <sup>re</sup> L	9,7 %	10,9 %	10,7 %	8,8 %	10,3 %	10,0 %
1 <sup>re</sup> S	20,5 %	29,1 %	27,6 %	21,0 %	30,0 %	28,4 %
1 <sup>re</sup> SMS ou STT	18,7 %	12,8 %	13,9 %	18,3 %	12,5 %	13,6 %
1 <sup>re</sup> STL ou STI	7,1 %	6,6 %	6,7 %	6,9 %	6,7 %	6,7 %
1 <sup>re</sup> BTn spécifique	0,2 %	0,4 %	0,4 %	0,2 %	0,3 %	0,3 %
BEP ou CAP	4,4 %	2,7 %	3,0 %	4,4 %	2,5 %	2,9 %
Redoublement	22,0 %	17,4 %	18,2 %	22,5 %	16,9 %	17,9 %
Autre	5,0 %	5,0 %	5,0 %	4,8 %	4,9 %	4,9 %
Devenir des élèves de 3 <sup>e</sup> en fin de 2 <sup>nd</sup> e professionnelle :						
Terminale BEP ou 2 <sup>e</sup> année CAP	80,3 %	83,8 %	82,9 %	78,6 %	82,2 %	81,3 %
Réorientation ou redoublement	6,9 %	4,8 %	5,4 %	7,1 %	4,7 %	5,4 %
Autre	12,7 %	11,3 %	11,6 %	14,3 %	13,0 %	13,3 %

Ces indicateurs renseignent sur le devenir des élèves à l'issue de l'année scolaire qui a suivi leur départ de l'école ou du collège, ils constituent les outils d'un dialogue particulièrement intéressant entre établissements de niveaux successifs.

## ICoTEP : des indicateurs communs pour un tableau de bord de l'Éducation nationale

### Résultats des évaluations nationales en CE2 et 6<sup>e</sup>

Scores par champ

Répartition des élèves selon leur score global

Taux de réussite par item

Les valeurs nationales de ces indicateurs figureront sur le site ICoTEP

Ces indicateurs, qu'il aurait été trop volumineux de présenter ici, permettent de confronter les résultats des évaluations dans la zone ou le réseau aux références nationales.

## LE PILOTAGE ACADÉMIQUE : L'EXEMPLE DE MONTPELLIER

C'est dans une perspective de promotion collective et de partage du patrimoine commun, que se construit et s'organise le pilotage académique de l'éducation prioritaire à Montpellier pour les quatre départements concernés, l'Aude, le Gard, l'Hérault et les Pyrénées-Orientales. Plus d'une vingtaine de réseaux y sont répartis. Auprès du recteur, dans le cadre du plan académique de développement, un ensemble d'outils et de moyens aussi cohérents que possible, se sont mis en place :

– un correspondant académique de l'éducation prioritaire (IA-IPR) et une chargée de mission au sein de l'administration rectorale assurent la circulation ascendante et descendante des informations et des propositions, en rendent compte régulièrement au recteur ;

– un centre académique de ressources de l'éducation prioritaire (un professeur certifié, une aide-éducatrice) collectent et mutualisent les initiatives pédagogiques, les besoins et les propositions d'aide et de formation en animant le réseau des quatre centres départementaux de ressources ; le centre académique prend en charge les supports documentaires diffusables et soutient les équipes des réseaux, particulièrement pour suivre et renseigner les indicateurs d'évaluation des dispositifs en place ;

– un groupe académique de pilotage multicatégoriel réunit régulièrement une quinzaine de personnels enseignants, administratifs, de direction, d'inspection, issus des quatre départements. Ce groupe se réunit deux fois par trimestre et assure la continuité des fonctions de vigilance, de proposition, d'échange au sein de l'ensemble de l'académie. Par la diversité de ses membres et leur implication personnelle, il est un relais efficace et reconnu dont se saisissent les personnels des réseaux ;

– une parution périodique – deux fois dans l'année – d'un document académique (le *répertoire*) permet de confronter les approches concrètes d'une théma-

tique connue, de diffuser des données, des coordonnées utiles et accessibles, d'assurer un lien et un lieu d'expression. Ce document, ainsi que d'autres informations, connaît une version Internet ;

– une réunion annuelle de l'ensemble des responsables et professionnels engagés dans les réseaux permet la tenue d'un forum et de rencontres interdépartementales fructueuses.

Ainsi par ces divers canaux, lisibles et repérés se constitue une identité de l'éducation prioritaire capable de susciter des initiatives, de reconnaître l'innovation, de constater l'insuffisance de certains points. La participation de personnels « non spécialisés éducation prioritaire » laisse penser que l'ouverture de cette problématique sur d'autres pourra se développer encore.

Ce dispositif permet au recteur et à l'administration académique de disposer d'une information assez sûre pour engager des décisions opportunes, l'idée demeurant prévalente est que priorité n'est pas exclusivité et que la chance des réseaux n'est pas dans une assistance surabondante, mais plutôt dans une reconnaissance loyale des besoins et des efforts véritables et validés. Les dispositions ministérielles majeures comme les réseaux d'éducation prioritaire, les contrats de réussite, les pôles d'excellence constituent évidemment les objectifs structurants.

Il reste qu'une organisation du pilotage ainsi qu'elle est décrite n'a aucune vertu par elle-même, si ce n'est celle d'exister, de reposer sur l'implication personnelle et professionnelle de celles et ceux qui y concourent, sur l'écoute et la confiance du recteur et des inspecteurs d'académie dans les départements. L'équilibre difficile qui est poursuivi est de faire reconnaître l'éducation prioritaire sans en faire un domaine marginal, par ses prérogatives, du système entier.

Pour terminer, quelques interrogations qui, à partir du fonctionnement de l'éducation prioritaire, questionnent le système globalement :

– comment traduire la politique de « priorisation » dans les actes de gestion administrative lourds ? Savoir par exemple, affecter les personnels (ou ne pas les affecter) en termes de gestion des ressources

humaines au bénéfice des élèves, des entreprises pédagogiques innovantes ?

– par exemple aussi, comment assurer une continuité et une régularité des attributions de crédits pédagogiques (la gestion de leur volume n'étant pas en cause), comment, de façon encore plus pointue, mutualiser des crédits premier et second degrés pour des projets pédagogiques communs ?

– par exemple enfin, une autre avancée consisterait à articuler les approches scolaires et les approches éducatives plus larges (contrats éducatifs locaux, accompagnement scolaire...) par une coordination stable du service d'éducation avec les autres services d'État ou de collectivités territoriales dans le cadre des contrats de ville, le système éducatif étant le service public de proximité par excellence du fait de sa mission propre, de la régularité de ses contacts avec la part la plus large de la population.

Tout autant de questions qui demeurent ouvertes et constituent autant d'axes nécessaires à un pilotage toujours plus performant.

**Jean-Luc COUSQUER**

Correspondant académique  
de l'éducation prioritaire

## LE PILOTAGE ET LA COORDINATION D'UNE ZEP : L'EXEMPLE DE METZ-BORN Y

### Un quartier prioritaire dans tous les sens du terme

Ensemble de 20 000 habitants, situé dans la périphérie de la ville de Metz, classé zone franche au titre de la politique de la ville et retenu depuis juillet 2000 dans le cadre des grands projets de ville (GPV), émanation des nouveaux contrats de ville (2000-2006), voilà pour le paysage socio-économique et culturel dans lequel évoluent les quelques 300 enseignants et 4 000 élèves des écoles et établissements de l'éducation prioritaire du quartier. Un collège et douze écoles sont dans la ZEP et un collège, un lycée professionnel et quatre écoles sont en REP.

### Vous avez dit contrat ?

Contrat de ville, contrat local de sécurité, contrat éducatif local, contrat de réussite... l'heure semble à la contractualisation tous azimuts, même si à l'évidence de nombreuses passerelles relient ces dispositifs dont l'objectif commun est une meilleure prise en charge par et pour la population elle-même des multiples difficultés inhérentes au quartier. Dans cette optique, l'éducation prioritaire assume bien entendu un rôle fondamental,

tant à travers le contrat de réussite dont elle reste le maître d'œuvre que par le contrat éducatif local dont elle constitue le partenaire privilégié, deux éléments associés pour donner corps au volet éducation du contrat ville en général et du GPV en particulier.

Autre volet du contrat, le contrat local de sécurité (CLS), quant à lui, pourra s'appuyer sur les travaux du groupe local de sécurité (GLS), autre instance de l'éducation prioritaire réunissant l'ensemble des partenaires concernés par les questions relatives à la sécurité et à la prévention dans l'école et son environnement immédiat d'une part, et sur la réflexion du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) en matière de prévention santé et citoyenneté d'autre part.

### Un pilotage cohérent

Si l'articulation cohérente de tous ces dispositifs paraît indispensable, elle ne devient effective qu'à travers un pilotage efficace dont la principale difficulté consiste à adapter en permanence l'intention du discours, si noble soit-elle, à la réalité du terrain.

Information, concertation, mise en cohérence et évaluations des actions, régulation, négociation et gestion des moyens, relations avec l'ensemble de la communauté éducative et avec les partenaires de l'école, telles sont les multiples tâches ou défis auxquels se trouve confrontée l'équipe de pilotage du ZEP-REP au sein de laquelle le coordonnateur s'affirme alors comme un élément incontournable. Sous le contrôle du responsable de zone, il s'évertue à tout mettre en œuvre pour contribuer au développement des dispositifs cités précédemment.

### Coordonnateur : un rôle-clé

Illustration de ce rôle à travers les multiples péripéties ayant émaillé les différentes phases de l'élaboration du contrat de réussite à Metz-Born y au cours desquelles le rôle du coordonnateur a consisté successivement à :

- rassembler, convoquer et animer les nombreuses réunions préparatoires à l'élaboration du contrat ;
- assurer la rédaction du document final ;
- recenser et présenter les actions liées aux objectifs du contrat de réussite nécessitant l'attribution de moyens spécifiques ;
- participer à la négociation des moyens nécessaires à la mise en œuvre des actions avec les autorités académiques, puis remettre en phase ces moyens avec les besoins exprimés sur le terrain ;
- préparer et animer le conseil de réseau au cours duquel le contrat de réussite a été présenté à l'ensemble des partenaires institutionnels et associatifs, des élus, des parents d'élèves, compléter le cas échéant l'information de ces partenaires ;

– négocier avec les collègues du premier degré l'acceptation de modifications souhaitées dans un second temps à la fois par certains partenaires et par l'autorité hiérarchique, malgré leurs réticences, voire leurs espoirs déçus... ;

– présenter et expliquer la version modifiée au cours d'un second conseil de réseau avant signature par l'ensemble des partenaires impliqués à divers titres dans le dit contrat.

À l'issue de ce parcours parsemé d'obstacles, mené à bien, on peut affirmer, sans conteste, que pour le coordonnateur les principaux atouts ont été :

– son identification à l'ensemble de la communauté éducative en tant que collègue et non comme représentant de la hiérarchie administrative ;

– la qualité des relations partenariales développées tout au long des 18 années de pratique active de la ZEP ;

– une bonne connaissance de l'École et de son environnement dans le quartier et des multiples acteurs et de leur champ d'action ;

– le fait d'avoir toujours associé les acteurs de terrain à la réflexion en privilégiant le dialogue et la concertation ;

– une mission clairement définie au niveau départemental et des conditions d'exercice permettant de se consacrer pleinement à sa tâche : installation auprès du responsable, décharge totale de service, moyens de fonctionnement, réunions départementales régulières des coordonnateurs, pilotage par une mission départementale ZEP.

Il faut ajouter que cette période fertile en rebondissements a malgré tout permis de mettre en place, outre une réflexion effective sur les conditions de réussite des élèves, une véritable liaison inter-degrés de la maternelle au lycée, sur des projets communs, d'ouvrir davantage l'École sur son environnement au niveau du collège et du lycée : actions d'insertion, conventions partenariales...

Par ailleurs, il serait réducteur d'imaginer que l'action du coordonnateur puisse se limiter à l'élaboration et au suivi du contrat de réussite bien qu'il en soit le catalyseur principal, en ce sens qu'il représente le lien essentiel entre tous les partenaires impliqués dans ce contrat. Il faut y ajouter les nombreuses sollicitations relatives à la mise en place d'autres dispositifs existant dans ce type de quartier. Le coordonnateur se transforme alors en personne ressource pour toutes sortes de diagnostics, recensement ou analyse préalable en tant qu'interlocuteur commun à toutes les écoles et collèges du quartier et aux associations intervenant dans le domaine périscolaire. Jouissant de la confiance du plus grand nombre, il est à même de tout entendre et par sa participation aux conseils d'école ou d'administration, d'informer ou d'être informé en temps réel sur l'évolution de l'ensemble des dispositifs développés dans le cadre ou en lien avec l'éducation prioritaire.

**Jean François SCHMITT**

Coordonnateur de la ZEP-REP  
de Metz-Borny-Hauts de Blémont

### Le contrat de réussite du ZEP-REP de Metz-Borny

Le contrat peut se résumer ainsi :

- trois **axes** prioritaires : maîtrise de la langue orale et écrite, lutte contre l'échec scolaire, éducation à la citoyenneté ;
- de multiples **actions** déclinées de la maternelle au lycée incluant selon les cas des dimensions d'apprentissage, d'éducation de culture ou d'insertion, en particulier des liaisons inter-cycles ou inter-degrés bâties sur des activités supports telles que la rencontre autour d'albums (grande section/CP), un Défi lecture (CM2/sixième), l'exploitation des évaluations, une harmonisation des programmations, un travail d'orientation (collège/LP), partenariats avec les associations et l'université (accompagnement scolaire, technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement [TICE], langues vivantes) ;
- une analyse des **besoins** exprimés en lien avec ces actions : la création d'une classe d'intégration scolaire (CLIS) pour l'intégration, des équipements TICE. le renforcement des bibliothèques centres documentaires (BCD), les formations continues adaptées et inter-degrés, des sorties pédagogiques ;
- l'**engagement** des équipes enseignantes à favoriser tous les partenariats (parents, associations, collectivités territoriales), à travailler en équipe, mais aussi l'**engagement** des autorités académiques à répondre aux besoins exprimés et à accompagner la mise en œuvre du contrat, et celui des partenaires à maintenir les moyens nécessaires et à réaliser un partenariat efficace.

Dans ce contrat, le rôle du coordonnateur est :

- un rôle administratif de relais d'information à tous les niveaux, d'impulsion et de régulation, de rédacteur, de participation à la négociation et à la gestion des moyens ;
- de liaison avec l'ensemble des partenaires ;
- d'animateur pédagogique aidant à l'élaboration et à la mise en œuvre d'actions, coordonnant les actions inter-cycles et inter-degrés, animant les commissions thématiques transversales.





# Une autre politique de discrimination positive : la politique anglaise des Education Action Zones

## L'éducation prioritaire

→ En Angleterre, la politique de discrimination positive s'appuie sur les Education Action Zones (EAZ). Des différences importantes apparaissent avec la politique française d'éducation prioritaire. Une EAZ est créée par décision centralisée, sélectionnant une équipe présentant un projet fort, susceptible de mobiliser l'environnement, en réponse à un appel d'offres. Des moyens importants sont ensuite mis en œuvre, et l'accent est mis sur l'organisation de la zone, le soutien et un pilotage centralisé. Quarante EAZ ont été créées, contre plus de huit cents zones d'éducation prioritaire (ZEP) en France. Les premiers résultats, très encourageants, sont à confirmer.

Issu du compte rendu d'une mission de quelques jours en Angleterre<sup>1</sup> en octobre 1999, le présent article ne prétend donc pas faire une présentation exhaustive de la politique scolaire anglaise, mais se veut plutôt une tentative de repérage des grands traits de la politique anglaise des Education Action Zones (EAZ), en référence aux grandes lignes de la politique française de relance de l'éducation prioritaire.

Jean-Claude EMIN  
Chargé de la Sous-direction de l'évaluation

### LE CONSTAT À LA BASE DE LA POLITIQUE DES EAZ : FAIBLESSE DES PERFORMANCES SCOLAIRES ET CONCENTRATION DE DIFFICULTÉS SOCIALES

La politique des EAZ s'insère dans un ensemble de mesures destinées à lutter autant contre la dégradation des comportements à l'école et à l'égard de l'école, que pour une amélioration des résultats scolaires particulièrement mauvais constatés dans certains établissements.

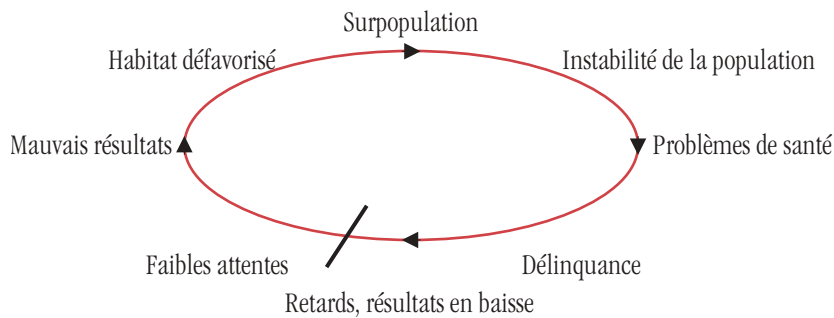
Sur le premier point, le tableau dressé par les Anglais est particulièrement sombre : chaque année 12 500 exclusions définitives, plus de 100 000 exclusions temporaires et surtout un absentéisme qui semble beaucoup plus massif que celui que nous connaissons en France puisqu'il serait de l'ordre de 20 % dans les EAZ (un élément d'explication possible – parmi d'autres – est que les Anglais ne connaissent pas de dispositif analogue à nos allocations familiales et ne disposent pas des mêmes moyens de pression qu'en France à l'égard des absentéistes et de leurs familles ; la création d'une amende pour les familles d'absentéistes est d'ailleurs une mesure en discussion).

#### NOTE

1. Étant donné l'organisation politique et administrative du Royaume-Uni, le terme Angleterre doit ici être entendu au sens propre. Au cours de la mission, deux EAZ contrastées ont été visitées : une zone rurale située à l'est de l'Angleterre (à environ 300 km de Londres) et une zone suburbaine du nord-est de Londres.

Sur le second point, les résultats tels qu'ils ressortent des évaluations pratiquées systématiquement à plusieurs moments clés de la scolarité, signalent des établissements aux résultats particulièrement faibles, notamment dans les zones connaissant les plus grandes difficultés sociales.

Un lien de causalité est nettement établi entre les uns et les autres par les responsables anglais qui décrivent une « spirale de la baisse » que la politique des EAZ doit contribuer à briser :



À noter que les britanniques parlent plutôt d'établissements aux mauvais résultats que d'élèves en difficulté scolaire. L'École, l'enseignement qu'y délivrent les enseignants, le faible niveau de leurs attentes sont ainsi directement mis en cause (cf. le point où doit être brisée la spirale). À ce sujet, il faut garder à l'esprit que le choix de l'école est très ouvert en Angleterre.

Un double constat permet d'étayer cette grande importance attachée à « l'effet établissement » : à recrutement comparable au plan social, les écoles ont des résultats qui sont très dispersés (ce premier constat est de même nature que celui fait – pour les zones et non pas les établissements – dans le rapport des Inspecteurs généraux Catherine MOISAN et Jacky SIMON)<sup>2</sup> ; des écoles qui accueillent une population particulièrement défavorisée ont des résultats tout à fait comparables à ceux d'écoles accueillant une population plus privilégiée au plan social.

En partant de ces constats et analyses, la politique des EAZ se développe dans six domaines principaux :

- améliorer la qualité de l'enseignement ;
- améliorer la qualité de l'apprentissage ;
- soutien aux élèves ;
- soutien aux familles ;
- partenariat avec les entreprises ;
- partenariat avec les autres services publics.

## NOTE

2. C. MOISAN (IGEN), J. SIMON (IGAEN), « Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire », INRP, septembre 1997, Paris.

Cette politique constitue un élément de la politique engagée par le gouvernement travailliste pour rénover le système éducatif dans les zones les plus difficiles au nom, à la fois, d'un impératif économique (la compétition économique exige une plus grande qualification) et d'une exigence démocratique.

Cette politique a notamment été marquée, dans un premier temps, par :

- des mesures drastiques pour améliorer les apprentissages premiers dans le domaine des lecture/écriture/langages et des mathématiques : *national literacy strategy* et *national numeracy strategy*, impliquant notamment l'élaboration et l'envoi aux écoles primaires de *teaching packs*. Il s'agit d'un matériel pédagogique – à nos yeux très contraignant – qui donne aux enseignants les exercices et les progressions à suivre heure par heure, voire minute par minute, afin qu'ils assurent de

façon structurée et systématique un enseignement de base dans ces deux domaines. Des formations organisées au niveau national accompagnent ce dispositif ;

- la poursuite et le développement des programmes de *school improvement* impulsés à l'issue des inspections systématiques d'écoles pratiquées par l'*Office for Standards in Education (OFSTED)*. Les écoles considérées comme défaillantes sont prises en mains directement – au moins provisoirement – par des équipes mandatées par le ministère ;
- le développement d'une aide aux devoirs et de *clubs* avant (*breakfast clubs* par exemple) et après les heures de classe ;
- des programmes de lutte contre l'exclusion, et notamment de lutte contre l'absentéisme (pouvant aller jusqu'à une « surveillance » de chaque instant permettant de rappeler les absentéistes et leurs parents sur des messageries mobiles, et à la mise en place de systèmes de récompenses et de punitions) Ces programmes sont assortis d'objectifs nationaux ambitieux : diminuer le nombre des absences et des exclusions d'un tiers, offrir un emploi du temps complet à tous les élèves, ce qui n'est pas le cas actuellement ;
- des formations aux enseignants au sujet des problèmes de comportements des enfants et des jeunes ;
- un effort important en direction des familles, avec en particulier l'objectif d'élever leur niveau de lecture, ainsi que des actions en direction des parents de tout jeunes enfants afin de faciliter l'intégration de ceux-ci à l'école : accueil des mères et de leurs jeunes enfants d'âge préscolaire dans des ludothèques,

accueil des mères dans des programmes conviviaux, visites aux familles, etc.

Dans un second temps, cette politique a abordé de nouveaux domaines et un accent important a été mis sur la profession enseignante, particulièrement déconsidérée, semble-t-il, au Royaume-Uni (modulation des salaires destinée à attirer les meilleurs dans l'enseignement, rémunération liée aux résultats) et sur les pratiques, aussi bien dans l'enseignement (volonté d'explorer des voies différentes d'enseignement) que dans le pilotage des établissements scolaires et des dispositifs mis en place (volonté de gérer autrement en faisant appel notamment à un partenariat avec les entreprises).

C'est dans ce second temps que les *EAZ* ont été mises en place (démarrage effectif sur le terrain à la rentrée 1998).

## UNE POLITIQUE À BASE TERRITORIALE CONTRACTUELLE ET SÉLECTIVE, DONT LE PILOTAGE EST FORTEMENT CENTRALISÉ

Les modalités de la politique des *EAZ* ont manifestement été pensées compte tenu de la méfiance du gouvernement à l'égard des *Local Education Authorities (LEA)*, normalement responsables de l'organisation de l'enseignement à l'échelon local.

Un **appel d'offres** a été lancé par le ministère, non pas en direction des *LEA*, mais d'équipes susceptibles de proposer et de développer des projets sur une zone significative du point de vue socio-économique. Les projets jugés les plus intéressants, à l'issue d'une sélection des zones candidates (tenant compte des besoins sociaux, du niveau des résultats scolaires et de la qualité de la proposition) ont fait l'objet d'un préfinancement permettant de formaliser le projet définitif. C'est à l'issue d'une seconde sélection qu'ont été retenues, dans un premier temps, vingt-cinq *EAZ*, auxquelles devraient s'ajouter ensuite une cinquantaine d'autres sélectionnées à travers un processus du même type. Pour la sélection définitive, les critères retenus ont privilégié l'ampleur des améliorations de résultats attendues, la rigueur des actions proposées et des résultats espérés, l'innovation, et la qualité des partenariats envisagés avec les entreprises, ainsi que l'intensité de la mobilisation de la communauté locale.

La sélection a été opérée au niveau ministériel et les relations avec chaque *EAZ* s'établissent ensuite directement avec le niveau central.

On constate ainsi un ensemble de différences notables avec le dispositif français de l'éducation prioritaire :

– la **procédure d'appel d'offres**, tout d'abord, qui se traduit par le fait que des zones sont prioritaires et bénéficient de moyens supplémentaires **parce qu'elles ont su trouver une équipe et mobiliser des partenaires autour d'un projet jugé positivement**, alors que d'autres qui peuvent connaître des difficultés équivalentes, ne le sont pas. On est là dans une logique différente de celle de notre service public national ;

– une **sélectivité forte** : les Anglais ont d'abord concentré leurs moyens de tous ordres sur vingt-cinq *EAZ* aujourd'hui, sur quatre-vingt environ ensuite. En France, existent plus de huit cents réseaux d'éducation prioritaire qui regroupent un cinquième des élèves du primaire et du collège ;

– la **centralisation du pilotage** qui laisse de côté les échelons de gestion décentralisés (les *LEA*). On est là aussi dans une logique différente de la nôtre, qui fait de la politique des zones d'éducation prioritaire une politique déconcentrée au niveau académique et conduite par les responsables locaux du système éducatif.

En revanche, un certain nombre de points de ressemblance apparaissent :

– une **démarche contractuelle**, très engageante en termes d'objectifs de réussite. Ceci dit, cette démarche est certainement plus « vraie » en Angleterre qu'elle ne l'est chez nous avec les contrats de réussite, puisque la négociation et la signature de ces derniers ne sont en rien des conditions préalables à la création par le recteur d'un réseau ou d'une zone d'éducation prioritaire. Cependant, les Anglais restent interrogatifs sur ce qu'ils feront si une *EAZ* n'atteint pas les objectifs affichés dans son projet ;

– une démarche qui est mise en œuvre sur un territoire et concerne tous les établissements de ce territoire (ce qui facilite la recherche de partenariats) et non pas une démarche qui ne s'adresse qu'à des « populations-cibles » particulières. Sur ce point, il mérite d'être noté que la taille des *EAZ* est du même ordre ou un peu supérieure à celle de nos zones et réseaux d'éducation prioritaire : quinze à vingt écoles primaires, une à trois écoles secondaires et, s'il en existe, l'établissement spécialisé et les écoles maternelles.

## □ UNE MOBILISATION TRÈS IMPORTANTE DE MOYENS SUPPLÉMENTAIRES ET UN TRÈS FORT ACCENT MIS SUR L'ORGANISATION DE LA ZONE, LE PILOTAGE ET LE SOUTIEN

Les moyens consacrés à ce programme sont importants. Chaque *EAZ* reçoit 750 000 £ qui devraient être complétées par une somme d'au moins 250 000 £ obtenue de la part de *sponsors* (en fait, ce point, présenté comme une condition d'acceptation du projet au niveau ministériel, semble être interprété de façon plus souple sur le terrain). En tout état de cause, le montant des crédits ministériels supplémentaires correspond à un ordre de grandeur équivalent à une trentaine de postes par an.

La mobilisation de la communauté et des partenaires locaux est en revanche une condition essentielle : les *EAZ* doivent être dotées d'un *Action Forum* (un conseil de zone) qui gouverne la zone et rassemble les partenaires impliqués dans le projet. La volonté est manifestement forte, à travers cette structure, d'impliquer des partenaires allant bien au-delà des acteurs traditionnels et des professionnels de l'éducation.

À titre d'exemple, le *forum* d'une zone comprend 53 membres : un représentant par école (22), la *LEA* (dont l'importance se trouve ainsi très minimisée), des représentants des services de santé, des services sociaux, de la police, de l'église (l'évêque est membre du *forum*), des représentants des entreprises locales et de la chambre de commerce, deux représentants des syndicats enseignants, trois gouverneurs d'école et, enfin, un représentant du ministère.

La mobilisation du *business* au profit de l'éducation est également un axe important de la politique (celui qui a le plus fait réagir au plan syndical, par exemple). En fait, et contrairement à ce que l'on a pu dire et lire à ce sujet, les objectifs visés semblent moins être de privatiser les écoles que d'importer dans leur gestion et leur organisation les méthodes du privé (cf. *infra*). Ainsi, la directrice de l'une des écoles que nous avons visitées dispose grâce à la création de l'*EAZ*, d'un tuteur (*mentor*), cadre d'une entreprise partenaire qui la conseille en matière d'organisation et surtout de gestion des ressources humaines.

Par ailleurs, le *business* est sollicité pour apporter des ressources, notamment en matière de nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), et pour proposer des « parrains » aux élèves, comme nous pouvons souhaiter le faire pour accompagner les boursiers au mérite.

Le très fort accent mis sur l'organisation de l'action et la gestion de la zone elle-même est également une caractéristique majeure (en lien, peut-on supposer, avec la méfiance à l'égard des *LEA* et surtout avec l'idée que la responsabilité des établissements est grande dans leurs mauvais résultats). La création d'une *EAZ* se traduit par la mise en place d'une forte structure d'impulsion et de gestion de la zone qui « coiffe » les écoles et n'a, semble-t-il, de compte à rendre qu'au ministère.

Une partie des moyens obtenus a été consacrée à la création de ces structures de pilotage et d'impulsion de la zone : les *EAZ* peuvent ainsi avoir un « directeur », assisté d'une administratrice et d'une secrétaire, embauchés les uns et les autres, lors de la création de l'*EAZ*.

Ainsi, comme en France, un effort quantitatif important est fait en direction des zones prioritaires et une collaboration étroite est recherchée avec les partenaires locaux. Mais la politique anglaise des *EAZ* met manifestement l'accent sur deux points que l'on ne retrouve pas, dans son équivalent français :

- l'accent mis sur le pilotage et la coordination de l'action à l'échelle de la zone, qui devient une véritable « superstructure » dotée d'un personnel spécifique ;
- le renforcement des liens avec le privé, en tant que « modèle » de gestion, notamment s'agissant des ressources humaines.

## □ DES PERSONNELS SUPPLÉMENTAIRES QUI VIENNENT ASSISTER LES ÉQUIPES EN PLACE OU EXERCER DES FONCTIONS NOUVELLES

Au-delà des organes de direction qui viennent d'être évoqués, la mise en place des *EAZ* se traduit manifestement par un nombre important de créations d'emplois à temps plein et à temps partiel.

Il peut s'agir d'assurer la responsabilité de programmes particuliers au sein du projet de la zone (en recrutant une personne pour organiser des actions en direction des 14-16 ans en voie de déscolarisation, ou pour développer la formation continue et les partenariats) ou d'exercer des fonctions qui se rapprochent des fonctions d'animation que peuvent exercer nos Inspecteurs de l'éducation nationale chargés de circonscription du premier degré (par exemple, d'anciens enseignants ou directeurs d'écoles qui apportent aide et assistance aux directeurs et aux enseignants en place).

Ces emplois nouveaux peuvent être en nombre important : une dizaine (équipe de direction de la zone

comprise) dans une zone sans compter les emplois à temps partiels.

En effet, de nombreux *learning school assistants (LSA)* interviennent (souvent à temps partiel) dans les écoles pour assurer des aides diverses (tutorat individuel d'élèves ; prise en charge de groupes d'élèves dans les disciplines en fonction d'orientations données par l'enseignant mais hors de la présence ou de la tutelle directe de celui-ci ; assistance à l'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement [TICE], etc.) Les fonctions qu'ils exercent sont multiples – comme pour nos aides-éducateurs – et semblent parfois très proches de l'enseignement proprement dit. Les intéressés peuvent être des retraités de l'enseignement, mais aussi des personnes relativement peu qualifiées (ou avec des qualifications sans rapport direct à l'enseignement – un charpentier par exemple). Les écoles qui les emploient et l'EAZ s'efforcent de leur faire acquérir une formation, voire une qualification (certains se destinent à devenir enseignants et ils sont manifestement encouragés dans cette voie).

Ils ne semblent généralement pas exercer des fonctions qui seraient nées avec la mise en place des EAZ, et certains d'entre eux étaient déjà présents dans les écoles avant cette mise en place. Mais celle-ci s'est traduite par des recrutements supplémentaires et/ou un allongement sensible des temps de présence des personnes déjà en place.

Ils peuvent être particulièrement nombreux. Ainsi, ces LSA étaient plus nombreux que les enseignants dans une des écoles que nous avons visitées – ce qui ne paraît pas exceptionnel – et il est manifeste qu'un des axes de la politique conduite par l'équipe de direction de la zone est de créer des emplois dans une région rurale où ils ne sont pas légion.

En tout cas, il semble possible de dire que les moyens supplémentaires en personnels que la création des EAZ a apporté, ont été consacrés, moins à embaucher des enseignants supplémentaires ou à mieux rémunérer les enseignants en place, qu'à renforcer le nombre et à étendre les fonctions de personnels qui se consacrent à l'organisation et au pilotage de l'action éducative, à la mise en place d'actions nouvelles (notamment en direction des jeunes déscolarisés, des familles, de la communauté) et à l'aide et au soutien des enseignants (développement de programmes de formation, notamment) et des élèves. Par ailleurs, pour ce qui concerne les personnels de direction et les enseignants, il semble qu'il y ait eu des licenciements au profit de l'embauche de nouveaux recrutés, considérés comme plus qualifiés et surtout plus performants.

On constate sur ces points des différences notables avec la politique française, évidemment dues, pour une part, aux différences de statut et de conditions d'exercice du métier des personnels enseignants.

## □ “NEW METHODS FOR OLD PROBLEMS” AND “TO HAVE THE THINGS JOINED UP”

« De nouvelles méthodes pour de vieux problèmes » et « Tenir tous les bouts de la chaîne » : ces deux citations du directeur d'une EAZ traduisent assez bien l'esprit de la politique. Il s'agit moins de faire du nouveau que de faire différemment et en gérant de façon nouvelle et coordonnée les actions conduites. S'agissant de ces actions, nous avons pu noter :

- un fort développement du soutien aux élèves sur le plan disciplinaire, mais aussi – et peut-être surtout – en matière de tutorat individualisé. Il s'agit autant d'aides au devoir que d'efforts pour améliorer l'estime d'eux-mêmes (*self esteem*), le comportement, voire la socialisation des élèves ;
- une volonté de recourir massivement aux TICE (*e-mail* dans les écoles, journaux sur *e-mail*, par exemple) sans que nous ayons véritablement pu juger de l'usage pédagogique qui en est fait ;
- le développement d'activités qui prolongent la journée scolaire et d'opérations analogues à nos « Écoles ouvertes », pendant les congés scolaires ;
- des actions en direction des élèves de 14-16 ans en voie de déscolarisation ou déscolarisés qui se rapprochent, semble-t-il, de ce que sont nos classes-relais. Pour ces élèves, des dérogations au *national curriculum* (programmes nationaux) sont pratiquées ;
- un fort accent mis sur les programmes d'aide aux familles et de renforcement des liens avec la communauté : *community learning*, sessions de formation et d'échanges pour les mères de familles, créations d'« équipes d'aide aux familles » qui vont visiter celles-ci, etc. Un effort particulier est engagé en direction de la petite enfance et du développement de la préscolarisation ou de substituts de celle-ci : *nurseries*, action en direction des mères de jeunes enfants à qui sont proposées des ludothèques et des sessions d'accueil à l'école avec leurs enfants. Il s'agit de modifier et de rendre positives les attentes des parents à l'égard de l'école ;
- le renforcement des liens avec les autres services et la communauté proche, afin de lutter contre l'exclusion.

Au-delà de ces actions, c'est le « recentrage sur les apprentissages » et sur les résultats scolaires qui prime.

Ainsi, un effort tout particulier est engagé en matière d'apprentissage de base avec un souci permanent – voire obsédant – de l'amélioration des résultats appréciés à travers les évaluations : « *avant toute décision, on se pose la question de savoir quel impact elle aura sur les résultats* ». Cet accent très fort mis sur les apprentissages fondamentaux (*literacy, numeracy*) est associé à

un souci de l'acquisition de l'autonomie, du renforcement de l'estime de soi des élèves et de l'affirmation de « valeurs » (par exemple, dans une école secondaire, les élèves bénéficient pour ce faire d'une heure par semaine avec leur tuteur), ainsi qu'à des exigences très fortes en matière de civilité, de soin apporté au travail, aux affaires, etc.

Dans cette même école secondaire, on déclare également avoir utilisé la faculté offerte aux *EAZ* de déroger au *national curriculum*, dont la directrice estime qu'il « bride la créativité enseignante » (en fait, il semble que la flexibilité introduite par l'équipe ait consisté à ne traiter que cinq domaines d'étude au lieu des dix prévus par le *national curriculum*, donc à abandonner des disciplines).

Les exigences sont manifestement très fortes aussi en direction des personnels enseignants, dont on a par moment l'impression qu'ils sont « harcelés ». Il y a eu des licenciements d'enseignants et de directeurs et des *advanced skilled teachers* (les « super professeurs » évoqués par la presse) ont été recrutés pour former ou – pour mieux dire – pour « donner l'exemple » aux autres, notamment dans l'utilisation des *teaching packs* (les « mallettes » qui imposent une organisation minutée des cours et des progressions standardisées en *literacy* et *numeracy*). Nous n'avons pas véritablement perçu les critères qui conduisaient un enseignant à être considéré comme un *advanced skilled teacher*, si ce n'est le constat que ses élèves ont particulièrement bien réussi les évaluations de fin de cycle.

Un gros effort est engagé en matière de formation, au profit des enseignants et des *LSA*, mais aussi en direction des chefs d'établissement, de leurs adjoints, des *advanced skilled teachers* et des personnels qui sont chargés de l'aide et de l'animation des écoles qui bénéficient de formations au management des ressources humaines, avec l'aide de professionnels du *business*.

## □ DES RÉSULTATS APPAREMMENT IMPRESSIONNANTS, QUE L'ON SE PROPOSE D'ÉVALUER

Si l'on en croit ce qui nous a été dit, les résultats, en termes de succès aux évaluations sont remarquables : par exemple, dans une école primaire, on serait passé de 8 % de succès aux évaluations de fin de cycle en 1996, à 78 % et 93 %, respectivement en anglais et en mathématiques, en 1999. Il est difficile de se faire une idée de la réalité derrière ces chiffres bruts. S'agit-il d'élèves comparables ou les mesures prises ont-elles modifié le recrutement de l'école ?

L'*OFSTED*, l'organisme public qui organise les inspections d'écoles (en fait, il serait plus exact de parler d'audits d'établissements que d'inspections selon nos critères) envisage en direction des *EAZ*, un programme de travail qui combinerait des suivis d'écoles qui progressent dans les *EAZ*, et des appréciations de la gestion des zones, de la façon dont les actions y sont articulées et pilotées, ainsi que des inspections de leurs équipes de direction.



Comme toute comparaison internationale en matière d'éducation, celle-ci – sans doute trop rapide et quelque peu caricaturale – conduit à des interrogations sur notre propre politique d'éducation prioritaire. Si les parentés entre celle-ci et la politique des *EAZ* sont réelles, deux différences sont remarquables : l'accent, beaucoup plus marqué que chez nous, que les Anglais mettent sur l'organisation de la zone, et – ce qui contredit quelques idées reçues – le fait que la politique des *EAZ* est beaucoup plus centralisée, voire centralisatrice, que notre politique d'éducation prioritaire. ■

**Deuxième partie :  
les ZEP  
en l'an 2000**





# La nouvelle carte de l'éducation prioritaire : une construction rationalisée

## L'éducation prioritaire

→ La relance de l'éducation prioritaire menée en 1998-1999 a conduit à une extension du nombre d'établissements – un millier de plus, principalement des écoles – et d'élèves – environ 1 800 000 maintenant – bénéficiant de moyens éducatifs particuliers, et à une rationalisation de l'allocation de ces moyens. À cet effet a été créée, à côté des zones d'éducation prioritaire (ZEP), une nouvelle structure, le REP (réseau d'éducation prioritaire), pensée prioritairement comme structure de mutualisation des moyens et de coordination des pratiques. Fréquemment associé à une ZEP, il y ajoute le plus souvent des établissements en situation un peu moins difficile.

Les entrées d'établissements en ZEP se sont accompagnées également de sorties. Les entrées ont surtout eu lieu en zone urbaine et périurbaine, et les sorties plutôt en milieu rural. La majorité des établissements sortants restent classés en REP, demeurant ainsi au sein du périmètre élargi de l'éducation prioritaire. D'importantes disparités entre départements et entre académies apparaissent quant aux proportions d'élèves concernés. Comme le suggère ce qui précède, la nature du tissu urbain explique une part importante, mais non décisive. De manière générale, les classes comportent un à deux élèves de moins dans un établissement en ZEP ou en REP.

**Christian CUVIER**  
Bureau des études statistiques  
sur l'enseignement scolaire

Les textes réglementaires successifs portant sur l'organisation des zones d'éducation prioritaire (ZEP) avaient laissé aux académies le soin d'en déterminer le périmètre en suggérant quelques idées centrales consensuelles. La relance de l'éducation prioritaire pouvait difficilement se faire sans un renforcement du caractère objectif du classement (ou non) d'un établissement dans un périmètre d'action, qu'il s'agisse d'une ZEP ou d'un réseau d'éducation prioritaire (REP). Afin de prendre au mieux en compte les décisions prises sur le terrain, où la connaissance des difficultés réelles est par définition meilleure, il fallait que l'application de ces critères objectifs donnât naissance à une carte qui ne remette pas trop fondamentalement en cause l'existant.

L'approche suivie s'est donc faite en deux temps. Il fallait d'abord trouver des facteurs explicatifs de la carte de 1998 et en préciser les effets relatifs. Ont été retenus : le poids des catégories socioprofessionnelles défavorisées au sein des élèves de l'établissement, la proportion d'élèves de nationalité étrangère, et celle d'élèves ayant plus de deux ans de retard scolaire. L'encadré méthodologique précise comment sont prises en compte ces quantités et comment est estimé leur pouvoir explicatif individuel. Ensuite, un seuil a été fixé de sorte que les établissements les plus en difficulté selon ces critères scolarisent un pourcentage donné d'élèves.

D'autres éléments ont été envisagés, et pourraient paraître plus pertinents. Mais certains d'entre eux ne sont pas disponibles (ainsi, la proportion de personnes inactives ou précaires dans le bassin de recrutement d'un établissement). D'autres ont conduit à des cartes simulées trop différentes de l'existant ou n'ont pas, tous calculs faits, un effet propre suffisamment significatif.

Pour chaque établissement, on peut calculer, en fonction des critères retenus, une probabilité de passer dans une structure d'éducation prioritaire. Par une

transformation affine, on en fait un *indice de difficulté sociale* (IDS). En moyennant sur une zone géographique les indices de ses établissements, on obtient un indice brut pour cette zone. En normant ces indices de zones par celui de la France entière, on obtient des indices corrigés qui permettent de situer entre elles les différentes zones (départements ou académies) (tableaux 1 à 4).

Si les variations de rang d'une zone par valeur de l'IDS entre deux années présentent une relative pertinence, cela est moins vrai des variations d'indices, et cela pour plusieurs raisons. D'abord, le calcul de moyenne arithmétique met au même niveau, par exemple, un département dont beaucoup d'établissements ont de légères difficultés (au sens de l'IDS) et un autre où moins d'établissements sont en plus grande difficulté. Ensuite, le fait que la probabilité de passer en éducation prioritaire augmente pour un établissement donné peut certes provenir de l'évolution de sa population, mais aussi de celles des autres. Une augmentation d'IDS ne signifie pas nécessairement une augmentation réelle des difficultés ; elle décrit plus souvent une meilleure adéquation de la carte aux difficultés constatées.

Il n'est pas aisé de contourner ces inconvénients. Donner un nom plus explicite à l'IDS rendrait la communication plus difficile. En outre, le choix d'une autre moyenne, afin de mieux cerner les effets de renforcement mutuel de causes de difficultés, requiert de fixer un procédé et des paramètres d'une manière trop arbitraire. Les significations et variations de l'indice obtenu en seraient, de surcroît, plus difficiles à expliquer de manière simple à un non-statisticien.

Les ZEP (zones d'éducation prioritaire) comptent, à la rentrée 1999, 6 913 établissements, soit 988 de plus qu'en 1997, répartis en 695 zones, contre 530 en 1997<sup>1</sup>. Le nombre d'écoles en ZEP a crû de 838, et celui des collèges, de 150.

## NOTE

1. Sauf mention du contraire, tous les chiffres sont donnés pour la France entière, DOM inclus.

**TABLEAU 1 – Indices de difficulté sociale par académie en 1997 et 1999**

Académies	IDS 1997 brut	IDS 1999 brut	Rang 1997	Rang 1999	IDS 1997 normé	IDS 1999 normé
Aix-Marseille	117,8	126,3	9	7	103,0	104,3
Amiens	118,6	126,1	6	8	103,7	104,1
Besançon	116,7	121,7	10	12	102,1	100,5
Bordeaux	107,4	111,0	22	22	93,9	91,7
Caen	111,1	114,1	17	19	97,2	94,2
Clermont-Ferrand	109,7	112,7	19	20	96,0	93,1
Corse	112,8	128,4	13	3	98,7	106,1
Créteil	120,3	132,0	4	2	105,2	109,0
Dijon	113,8	120,9	11	13	99,5	99,8
Grenoble	112,3	120,4	15	14	98,2	99,5
Lille	124,5	132,6	1	1	108,9	109,6
Limoges	106,5	110,3	23	23	93,1	91,1
Lyon	119,5	127,9	5	5	104,5	105,6
Montpellier	112,7	119,8	14	16	98,6	99,0
Nancy-Metz	118,4	125,9	7	9	103,6	104,0
Nantes	108,8	111,7	21	21	95,1	92,2
Nice	109,2	114,7	20	18	95,5	94,8
Orléans-Tours	113,2	119,1	12	17	99,0	98,4
Paris	110,9	122,0	18	11	97,0	100,8
Poitiers	104,9	107,2	25	25	91,8	88,5
Reims	121,6	127,8	2	6	106,4	105,6
Rennes	102,9	105,2	26	26	90,0	86,8
Rouen	118,0	123,1	8	10	103,2	101,7
Strasbourg	120,5	128,4	3	4	105,4	106,1
Toulouse	105,2	107,8	24	24	92,0	89,0
Versailles	112,0	120,4	16	15	97,9	99,4
<b>France métropolitaine</b>	<b>114,3</b>	<b>121,1</b>			<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

**TABLEAU 3 – Indices de difficulté sociale par académie en 2000**

Académies	IDS 2000	IDS normé	Rang
Aix-Marseille	126,66	105,45	6
Amiens	125,26	104,28	9
Besançon	121,44	101,11	12
Bordeaux	111,38	92,73	22
Caen	114,46	95,29	19
Clermont-Ferrand	111,93	93,19	20
Corse	125,91	104,83	7
Dijon	120,60	100,41	13
Grenoble	118,99	99,07	15
Lille	133,60	111,23	1
Limoges	109,65	91,29	23
Lyon	127,75	106,36	3
Montpellier	118,90	98,99	16
Nancy-Metz	125,26	104,29	8
Nantes	111,71	93,00	21
Nice	115,21	95,91	18
Orléans-Tours	118,20	98,41	17
Poitiers	106,55	88,70	25
Reims	127,15	105,86	5
Rennes	104,99	87,41	26
Rouen	121,80	101,40	11
Strasbourg	127,60	106,24	4
Toulouse	107,36	89,38	24
Paris	122,57	102,04	10
Créteil	132,84	110,60	2
Versailles	120,12	100,00	14
<b>France métropolitaine</b>	<b>120,11</b>		
Guadeloupe	115,02	95,76	
Guyane	163,82	136,39	
Martinique	114,35	95,20	
La Réunion	129,92	108,16	

**TABLEAU 2 – Indices de difficulté sociale par département en 1997 et 1999**

Départements	IDS 1997 brut	IDS 1999 brut	Rang 1997	Rang 1999	IDS 1997 normé	IDS 1999 normé
Ain	114,3	121,6	33	37	100,0	100,5
Aisne	119,9	129,2	12	9	104,9	106,7
Allier	108,5	110,2	64	70	94,9	91,0
Alpes-de-Hte-Provence	102,5	102,4	87	92	89,6	84,6
Hautes-Alpes	101,6	103,3	90	88	88,8	85,3
Alpes-Maritimes	109,5	115,9	56	53	95,8	95,7
Ardèche	109,8	116,8	55	51	96,1	96,4
Ardennes	127,5	134,9	3	4	111,5	111,5
Ariège	112,8	115,0	43	55	98,6	94,9
Aube	122,2	130,0	8	8	106,8	107,4
Aude	108,3	117,7	65	49	94,7	97,2
Aveyron	101,1	103,3	94	89	88,4	85,3
Bouches-du-Rhône	118,0	125,6	21	19	103,2	103,8
Calvados	111,1	113,7	50	57	97,1	93,9
Cantal	102,1	103,1	89	90	89,3	85,1
Charente	109,1	112,5	60	65	95,4	92,9
Charente-Maritime	104,1	106,0	79	79	91,0	87,6
Cher	113,2	121,7	39	35	99,0	100,5
Corrèze	107,3	112,6	69	64	93,9	93,0
Côte-d'Or	108,2	112,9	66	62	94,6	93,3
Côtes-d'Armor	102,5	102,8	86	91	89,7	84,9
Creuse	101,3	102,0	93	95	88,6	84,2
Dordogne	104,8	107,2	77	77	91,6	88,6
Doubs	115,6	121,4	28	38	101,1	100,3
Drôme	113,5	121,2	37	40	99,2	100,1
Eure	114,6	120,8	29	41	100,2	99,8
Eure-et-Loir	116,5	122,7	26	31	101,9	101,3
Finistère	102,3	104,5	88	85	89,4	86,3
Corse-du-Sud	112,4	128,6	44	10	98,3	106,2
Haute-Corse	113,2	128,3	40	12	99,0	105,9
Gard	117,3	124,5	23	25	102,6	102,9
Haute-Garonne	104,9	106,5	76	78	91,7	88,0
Gers	100,7	101,5	96	96	88,1	83,8
Gironde	108,9	112,4	61	66	95,2	92,8
Hérault	111,6	118,7	49	46	97,6	98,0
Ille-et-Vilaine	103,7	108,0	82	74	90,7	89,2
Indre	106,5	109,6	73	72	93,1	90,5
Indre-et-Loire	106,2	107,5	74	76	92,9	88,8
Isère	113,0	123,2	41	30	98,8	101,8
Jura	114,3	121,9	34	34	99,9	100,7
Landes	102,9	105,0	85	84	90,0	86,7
Loir-et-Cher	113,6	118,9	36	44	99,3	98,2
Loire	117,8	124,6	22	23	103,0	102,9
Haute-Loire	104,2	105,8	78	80	91,2	87,4
Loire-Atlantique	107,4	110,1	68	71	93,9	91,0
Loiret	118,4	127,6	18	14	103,5	105,4
Lot	100,9	102,3	95	93	88,3	84,5
Lot-et-Garonne	114,4	121,7	31	36	100,0	100,5
Lozère	101,4	104,0	92	87	88,7	85,9

Départements	IDS 1997 brut	IDS 1999 brut	Rang 1997	Rang 1999	IDS 1997 normé	IDS 1999 normé
Maine-et-Loire	112,1	116,1	46	52	98,1	95,9
Manche	106,9	108,8	71	73	93,5	89,9
Mame	118,1	122,3	19	32	103,3	101,0
Haute-Marne	121,1	128,1	10	13	105,9	105,8
Mayenne	107,3	110,8	70	69	93,8	91,5
Meurthe-et-Moselle	111,7	117,8	47	47	97,7	97,3
Meuse	110,0	113,4	53	60	96,2	93,7
Morbihan	103,1	104,1	84	86	90,2	86,0
Moselle	125,0	133,4	5	5	109,3	110,1
Nièvre	109,9	115,1	54	54	96,1	95,1
Nord	127,5	136,7	2	3	111,5	112,9
Oise	116,5	123,2	25	29	101,9	101,8
Orne	118,7	124,6	17	24	103,8	102,9
Pas-de-Calais	119,7	126,3	13	16	104,7	104,3
Puy-de-Dôme	113,4	117,8	38	48	99,1	97,3
Pyrénées-Atlantiques	104,0	107,5	80	75	91,0	88,8
Hautes-Pyrénées	101,5	102,0	91	94	88,7	84,3
Pyrénées-Orientales	112,8	118,7	42	45	98,7	98,0
Bas-Rhin	118,1	125,1	20	22	103,3	103,3
Haut-Rhin	123,8	133,1	6	6	108,3	109,9
Rhône	122,4	131,9	7	7	107,0	108,9
Haute-Saône	118,7	119,5	16	43	103,9	98,7
Saône-et-Loire	116,6	125,4	24	21	102,0	103,6
Sarthe	110,2	113,6	52	58	96,4	93,8
Savoie	106,8	111,6	72	68	93,4	92,1
Haute-Savoie	114,3	121,3	32	39	100,0	100,2
Paris	110,9	122,0	51	33	97,0	100,8
Seine-Maritime	119,5	124,2	14	28	104,6	102,6
Seine-et-Marne	109,2	113,1	58	61	95,5	93,4
Yvelines	111,6	117,1	48	50	97,6	96,7
Deux-Sèvres	103,9	105,4	81	83	90,9	87,1
Somme	120,4	127,1	11	15	105,3	105,0
Tarn	109,1	112,9	59	63	95,4	93,2
Tarn-et-Garonne	108,8	119,9	63	42	95,2	99,0
Var	108,8	113,6	62	59	95,2	93,8
Vaucluse	125,4	141,0	4	2	109,7	116,5
Vendée	105,3	105,6	75	81	92,1	87,2
Vienne	103,1	105,5	83	82	90,2	87,1
Haute-Vienne	107,8	111,8	67	67	94,2	92,3
Vosges	116,0	125,5	27	20	101,5	103,6
Yonne	119,3	128,4	15	11	104,4	106,0
Territoire de Belfort	121,1	126,2	9	17	106,0	104,2
Essonne	109,3	114,9	57	56	95,6	94,9
Hauts-de-Seine	112,3	124,4	45	26	98,2	102,8
Seine-Saint-Denis	135,7	155,8	1	1	118,7	128,7
Val-de-Marne	113,8	124,4	35	27	99,6	102,7
Val-d'Oise	114,5	125,8	30	18	100,2	103,9
<b>France métropolitaine</b>	<b>114,3</b>	<b>121,1</b>			<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

**TABLEAU 4 – Indices de difficulté sociale par département en 2000**

Départements	Académies	IDS 2000	IDS normé	Rang	Départements	Académies	IDS 2000	IDS normé	Rang
Ain	Lyon	122,12	101,67	29	Marne	Reims	121,64	101,27	31
Aisne	Amiens	125,84	104,77	18	Haute-Marne	Reims	124,62	103,75	20
Allier	Clermont-Ferrand	111,00	92,41	69	Mayenne	Nantes	111,83	93,10	64
Alpes-de-Hte-Provence	Aix-Marseille	102,67	85,48	91	Meurthe-et-Moselle	Nancy-Metz	118,56	98,71	46
Hautes-Alpes	Aix-Marseille	102,13	85,03	94	Meuse	Nancy-Metz	113,49	94,48	59
Alpes-Maritimes	Nice	115,38	96,06	54	Morbihan	Rennes	104,03	86,61	86
Ardèche	Grenoble	115,90	96,49	50	Moselle	Nancy-Metz	133,26	110,94	6
Ardennes	Reims	135,06	112,45	4	Nièvre	Dijon	115,42	96,09	53
Ariège	Toulouse	112,59	93,74	61	Nord	Lille	138,22	115,07	3
Aube	Reims	130,29	108,47	10	Oise	Amiens	123,34	102,68	25
Aude	Montpellier	111,15	92,53	67	Orne	Caen	125,90	104,82	17
Aveyron	Toulouse	103,17	85,90	90	Pas-de-Calais	Lille	126,41	105,24	14
Bouches-du-Rhône	Aix-Marseille	126,43	105,26	13	Puy-de-Dôme	Clermont-Ferrand	116,24	96,78	49
Calvados	Caen	113,97	94,88	58	Pyrénées-Atlantiques	Bordeaux	107,72	89,68	75
Cantal	Clermont-Ferrand	102,65	85,46	92	Hautes-Pyrénées	Toulouse	102,10	85,00	95
Charente	Poitiers	111,91	93,17	63	Pyrénées-Orientales	Montpellier	118,55	98,70	47
Charente-Maritime	Poitiers	105,37	87,73	79	Bas-Rhin	Strasbourg	123,52	102,83	24
Cher	Orléans-Tours	122,00	101,57	30	Haut-Rhin	Strasbourg	133,35	111,02	5
Corrèze	Limoges	110,64	92,11	70	Rhône	Lyon	131,45	109,44	7
Côte-d'Or	Dijon	111,68	92,98	65	Saône	Besançon	121,14	100,85	34
Côtes-d'Armor	Rennes	103,96	86,55	87	Saône-et-Loire	Dijon	126,07	104,96	15
Creuse	Limoges	103,20	85,92	89	Sarthe	Nantes	115,35	96,04	55
Dordogne	Bordeaux	108,21	90,09	74	Savoie	Grenoble	111,14	92,53	68
Doubs	Besançon	120,25	100,11	37	Haute-Savoie	Grenoble	119,84	99,78	38
Drôme	Grenoble	119,29	99,31	40	Seine	Paris	122,57	102,04	28
Eure	Rouen	119,23	99,26	41	Seine-Maritime	Rouen	123,03	102,43	26
Eure-et-Loir	Orléans-Tours	121,53	101,18	33	Seine-et-Marne	Créteil	114,19	95,07	57
Finistère	Rennes	103,95	86,54	88	Yvelines	Versailles	116,54	97,03	48
Corse-du-Sud	Corse	120,56	100,37	36	Deux-Sèvres	Poitiers	105,17	87,56	81
Haute-Corse	Corse	130,80	108,90	8	Somme	Amiens	127,81	106,41	12
Gard	Montpellier	124,23	103,43	23	Tarn	Toulouse	112,39	93,57	62
Haute-Garonne	Toulouse	106,11	88,34	78	Tarn-et-Garonne	Toulouse	119,01	99,08	42
Gers	Toulouse	101,50	84,50	96	Var	Nice	115,04	95,78	56
Gironde	Bordeaux	113,48	94,48	60	Vaucluse	Aix-Marseille	140,52	116,99	2
Hérault	Montpellier	118,74	98,86	43	Vendée	Nantes	105,18	87,57	80
Ille-et-Vilaine	Rennes	107,26	89,30	76	Vienne	Poitiers	104,41	86,93	84
Indre	Orléans-Tours	108,53	90,35	73	Haute-Vienne	Limoges	111,29	92,65	66
Indre-et-Loire	Orléans-Tours	107,19	89,24	77	Vosges	Nancy-Metz	120,58	100,39	35
Isère	Grenoble	121,60	101,24	32	Yonne	Dijon	127,85	106,44	11
Jura	Besançon	118,60	98,74	44	Territoire de Belfort	Besançon	130,70	108,82	9
Landes	Bordeaux	104,56	87,05	83	Essonne	Versailles	115,71	96,33	51
Loir-et-Cher	Orléans-Tours	118,56	98,71	45	Hauts-de-Seine	Versailles	122,72	102,17	27
Loire	Lyon	124,61	103,75	21	Seine-Saint-Denis	Créteil	157,33	130,98	1
Haute-Loire	Clermont-Ferrand	104,34	86,86	85	Val-de-Marne	Créteil	124,41	103,57	22
Loire-Atlantique	Nantes	109,38	91,06	71	Val-d'Oise	Versailles	125,96	104,86	16
Loiret	Orléans-Tours	125,69	104,64	19	<b>France métropolitaine</b>		<b>120,11</b>		
Lot	Toulouse	102,49	85,33	93	Guadeloupe	Guadeloupe	95,76		
Lot-et-Garonne	Bordeaux	119,49	99,48	39	Guyane	Guyane	136,39		
Lozère	Montpellier	104,63	87,11	82	Martinique	Martinique	95,2		
Maine-et-Loire	Nantes	115,68	96,31	52	La Réunion	La Réunion	108,16		
Manche	Caen	108,86	90,63	72					

Les sorties d'établissements touchent pour l'essentiel des académies de l'Ouest, tandis qu'entrent de nombreux établissements dans les agglomérations des grandes villes. Parmi les établissements en ZEP, la part de ceux qui se trouvent en zone rurale a diminué de moitié, alors qu'elle augmente significativement pour les implantations en centre ville et davantage encore en banlieue.

7 329 écoles et 1 224 établissements du second degré, parmi lesquels 1 053 collèges, se trouvent dans une structure d'éducation prioritaire. Ces chiffres s'entendent pour la France entière (métropole et DOM)<sup>2</sup>, et sont déclinés dans le tableau 5. Les sept huitièmes sont en REP. 5 036 écoles et 836 établissements du second degré sont à la fois en ZEP et en REP. Environ 86 % des établissements qui sont sortis de ZEP à la rentrée 1999 font partie d'un REP.

842 établissements qui étaient en ZEP à la rentrée 1997 ne le sont plus en 1999. Environ 10 % de ces sorties correspondent à des cessations d'existence autonome par fermeture ou fusion. Les académies en tête pour les sorties de ZEP sont Bordeaux (180), Toulouse (96) et Nantes (89). À l'opposé, au sein des 1 830 établissements rentrant en ZEP aux rentrées 1998 et 1999, les académies de tête sont Créteil<sup>3</sup> (443), Versailles (265) et Lille (261). Dans les deux sens, trois académies rendent compte de la moitié du flux total observé, détaillé dans le tableau 6. On obtient le même résultat en raisonnant en nombre de zones, à ceci près qu'Amiens passe devant Versailles pour les créations de ZEP. Cette dernière comparaison n'a qu'un caractère indicatif, compte tenu de l'apparition des REP<sup>4</sup>. La corrélation avec la proportion d'établissements déjà en ZEP est assez faible : en effet, dans des académies comme Rouen ou Aix-Marseille, où le nombre d'établissements en ZEP était déjà élevé, les mouvements sont d'ampleur nettement plus faible qu'à Versailles ou à Lille, pourtant comparables. Autre différence : dans les DOM, qui ont une proportion d'établissements en ZEP nettement supérieure à ce qu'elle est en moyenne en métropole, les changements portent sur des nombres de zones bien moins importants que ceux qui concernent les établissements.

## DES DISPARITÉS QUE CONTRIBUE À EXPLIQUER LE TYPE DE COMMUNE EN TERMES DE TISSU URBAIN

Les contrastes entre évolutions départementales ou académiques reçoivent un début d'explication lorsque l'on différencie les établissements en fonction d'une typologie simple de leur commune d'implanta-

tion. On distingue, parmi les communes, celles qui sont de type rural, urbain isolé, de centre ville et de banlieue. Entre les rentrées 1998 et 1999, les proportions d'établissements qui se trouvent dans chaque type de commune n'ont que marginalement varié. Il en va tout autrement si l'on considère les seuls établissements en ZEP (tableaux 7, 8, 9).

S'agissant de la France métropolitaine, la part des établissements de ZEP en zone rurale est ainsi passée de 14,9 % en 1998 à 5,9 % en 1999 ; en banlieue, elle croît de 31,7 % à 38,2 %. Respectivement, 5,9 % et 38,4 % des établissements du second degré en ZEP se trouvaient en zone rurale et en banlieue en 1998 ; ces parts sont maintenant de 2,5 % et 41,7 % (tableau 10).

### Des sorties plutôt en zone rurale

Sur l'ensemble du territoire, 1 % des établissements sortent de ZEP entre 1997 et 1999 ; la majorité d'entre eux passe en REP. Les chiffres concernant les écoles et les collèges sont fort proches. L'examen au niveau départemental ou même académique permet de constater, en revanche, d'importantes disparités. Dans une majorité d'académies (25 sur 30), la proportion d'écoles sortant de ZEP est supérieure à celle de collèges sortant de ZEP. Cela ne signifie pas qu'il en soit ainsi dans tous les départements d'une même académie. À titre d'exemple, si l'académie de Grenoble a des proportions de sortants de 1,6 % et 2,0 % respectivement, on y trouve des départements où les couples de taux (premier degré ; second degré) valent 1,4 % ; 3,1 % et 3,6 % ; 0,2 %.

Une évolution nette apparaît dans le premier degré, du moins pour la métropole : 67,2 % des écoles qui sortent de ZEP sont rurales. La situation est plus nuancée dans le second degré : 35,4 % des sortants sont en zone rurale et 31,7 % en banlieue urbaine. Ces chiffres incluent les fermetures et fusions.

#### NOTES

2. Il en sera ainsi dans l'ensemble de l'article, sauf mention explicite du contraire.

3. Ces entrées ont eu lieu autant en 1998 qu'en 1999.

4. Voir encadré.

**TABLEAU 5 – Nombres d'écoles et d'établissements du second degré en éducation prioritaire par académie - Comparaison entre les rentrées 1997 et 1999**

(France métropolitaine + DOM, Public)

	Rentrée 1997						Rentrée 1999						Évolution					
	Écoles	Collèges	Lycées	LP	2 <sup>nd</sup> degré	Total général	Écoles	Collèges	Lycées	LP	2 <sup>nd</sup> degré	Total général	Écoles	Collèges	Lycées	LP	2 <sup>nd</sup> degré	Total général
Aix-Marseille	316	44	2	10	56	372	434	68	3	22	93	527	118	24	1	12	37	155
Amiens	213	28		3	31	244	313	39		6	45	358	100	11	0	3	14	114
Besançon	90	20			20	110	118	26		3	29	147	28	6	0	3	9	37
Bordeaux	382	37	3	5	45	427	434	43	3	5	51	485	52	6	0	0	6	58
Caen	59	11			11	70	72	14		1	15	87	13	3	0	1	4	17
Clermont-Ferrand	71	6			6	77	90	19		2	21	111	19	13	0	2	15	34
Corse	55	5			5	60	55	5			5	60	0	0	0	0	0	0
Créteil	279	48		6	54	333	700	117	3	8	128	828	421	69	3	2	74	495
Dijon	197	30		4	34	231	242	32		5	37	279	45	2	0	1	3	48
Grenoble	182	28	2	8	38	220	271	44	1	8	53	324	89	16	-1	0	15	104
Lille	553	77		1	78	631	809	112			112	921	256	35	0	-1	34	290
Limoges	49	5		1	6	55	53	5		1	6	59	4	0	0	0	0	4
Lyon	253	37		21	58	311	339	51	2	22	75	414	86	14	2	1	17	103
Montpellier	136	20		3	23	159	201	27		3	30	231	65	7	0	0	7	72
Nancy-Metz	226	29			29	255	285	34	1	3	38	323	59	5	1	3	9	68
Nantes	213	26			26	239	227	31			31	258	14	5	0	0	5	19
Nice	67	9			9	76	98	13	1	2	16	114	31	4	1	2	7	38
Orléans-Tours	155	23			23	178	229	38		3	41	270	74	15	0	3	18	92
Paris	176	21			21	197	210	31			31	241	34	10	0	0	10	44
Poitiers	81	13			13	94	89	13			13	102	8	0	0	0	0	8
Reims	125	23	2	4	29	154	179	30	2	4	36	215	54	7	0	0	7	61
Rennes	115	17			17	132	144	20			20	164	29	3	0	0	3	32
Rouen	220	46	3	7	56	276	274	56		9	65	339	54	10	-3	2	9	63
Strasbourg	75	15	1	1	17	92	106	19	1		20	126	31	4	0	-1	3	34
Toulouse	183	18		1	19	202	256	27	1	3	31	287	73	9	1	2	12	85
Versailles	316	43	21	16	80	396	706	87	24	14	125	831	390	44	3	-2	45	435
<b>France métropolitaine</b>	<b>4 787</b>	<b>679</b>	<b>34</b>	<b>91</b>	<b>804</b>	<b>5 591</b>	<b>6 934</b>	<b>1 001</b>	<b>42</b>	<b>124</b>	<b>1 167</b>	<b>8 101</b>	<b>2 147</b>	<b>322</b>	<b>8</b>	<b>33</b>	<b>363</b>	<b>2 510</b>
Guadeloupe	23	4	1		5	28	92	14	1		15	107	69	10	0	0	10	79
Guyane	66	7	1		8	74	64	7	1		8	72	-2	0	0	0	0	-2
Martinique	71	10	2	1	13	84	98	14	1		15	113	27	4	-1	-1	2	29
La Réunion	131	15		2	17	148	141	17		2	19	160	10	2	0	0	2	12
<b>DOM</b>	<b>291</b>	<b>36</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>43</b>	<b>334</b>	<b>395</b>	<b>52</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>57</b>	<b>452</b>	<b>104</b>	<b>16</b>	<b>-1</b>	<b>-1</b>	<b>14</b>	<b>118</b>
<b>France métr. + DOM</b>	<b>5 078</b>	<b>715</b>	<b>38</b>	<b>94</b>	<b>847</b>	<b>5 925</b>	<b>7 329</b>	<b>1 053</b>	<b>45</b>	<b>126</b>	<b>1 224</b>	<b>8 553</b>	<b>2 251</b>	<b>338</b>	<b>7</b>	<b>32</b>	<b>377</b>	<b>2 628</b>

**TABLEAU 6 – Écoles ou établissements du second degré sortant ou entrant en ZEP - Comparaison entre les rentrées 1997 et 1999**

(France métropolitaine + DOM, Public)

	Sortis de ZEP à la rentrée 1999						Entrés en ZEP après la rentrée 1997							
	Nombre total		Encore ouverts (1)		Hors REP		En REP		Nombre total		Hors REP		En REP	
	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré
Aix-Marseille	42	4	36	4	12	1	24	3	43	21			43	21
Amiens	6								49	10			49	10
Besançon	5								13	1			13	1
Bordeaux	166	14	160	14	2		158	14	18	2	18	2		
Caen	3								14	2	4		10	2
Clermont-Ferrand	5		2				2		1	2			1	2
Corse														
Créteil	2								378	65			378	65
Dijon	21	1	11	1	11	1			36	2			36	2
Grenoble	6	6	3	6	1	1	2	5	59	6			59	6
Lille	45	4	33	4	3	1	30	3	237	24			237	24
Limoges	10		7				7		4				4	
Lyon	17	1							39	3			39	3
Montpellier	3								51	4			51	4
Nancy-Metz	61	3	47	3	47	3			46	4			46	4
Nantes	80	9	68	9	46	5	22	4	40	5			40	5
Nice	1								18	3			18	3
Orléans-Tours	24	1	21	1	3	1	18		46	14			46	14
Paris	20	3	19	3	19	3			27	5			27	5
Poitiers	4	1	2	1	2	1			6		6			
Reims	11	5	5	5			5	5	57	7			57	7
Rennes	73	9	72	9			72	9	12	1	12	1		
Rouen	34	13	28	13	27	12	1	1	81	13			81	13
Strasbourg	3	2		1				1	34	4			34	4
Toulouse	89	7	82	7	32	2	50	5	17	3	17	3		
Versailles	8	3							232	33		3	232	30
<b>France métropolitaine</b>	<b>739</b>	<b>86</b>	<b>596</b>	<b>81</b>	<b>205</b>	<b>31</b>	<b>391</b>	<b>50</b>	<b>1 558</b>	<b>234</b>	<b>57</b>	<b>9</b>	<b>1 501</b>	<b>225</b>
Guadeloupe	5	1	5	1	5	1			12	2	8	1	4	1
Guyane	3								1		1			
Martinique	4	2		2		2			8	1	8	1		
La Réunion	2								12	2	12	2		
<b>DOM</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>33</b>	<b>5</b>	<b>29</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>
<b>France métr. + DOM</b>	<b>753</b>	<b>89</b>	<b>601</b>	<b>84</b>	<b>210</b>	<b>34</b>	<b>391</b>	<b>50</b>	<b>1 591</b>	<b>239</b>	<b>86</b>	<b>13</b>	<b>1 505</b>	<b>226</b>

(1) Encore ouverts à la rentrée 1999.

Rappel : les unités annexes (SEGPA, SET, SEP,...) rattachées aux EPLE en ZEP sont *de facto* en ZEP.

**TABLEAU 7 – Écoles ou établissements du second degré à la rentrée 1999 selon le type de commune d'implantation et l'appartenance à une ZEP, et comparaison avec la rentrée 1997**

(France métropolitaine, Public)

Nombres d'établissements	Tous établissements en 1999			En REP en 1999			En REP et restés hors ZEP			En REP et restés en ZEP			En REP et entrés en ZEP			En REP et sortis de ZEP		
	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	Total	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	Total	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	Total	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	Total	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	Total	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	Total
Type de commune																		
Commune rurale	23 342	909	24 251	760	59	819	176	16	192	175	14	189	36	4	40	373	25	398
Commune ville isolée	3 628	1 103	4 731	268	71	339	75	21	96	120	31	151	52	10	62	21	9	30
Commune centre agglomération	12 043	3 386	15 429	2 963	521	3 484	291	69	360	2 031	344	2 375	580	89	669	61	19	80
Commune de banlieue	13 297	2 098	15 395	2 371	399	2 770	295	45	340	1 207	221	1 428	833	122	955	36	11	47
<b>Total</b>	<b>52 310</b>	<b>7 496</b>	<b>59 806</b>	<b>6 362</b>	<b>1 050</b>	<b>7 412</b>	<b>837</b>	<b>151</b>	<b>988</b>	<b>3 533</b>	<b>610</b>	<b>4 143</b>	<b>1 501</b>	<b>225</b>	<b>1 726</b>	<b>491</b>	<b>64</b>	<b>555</b>

Proportions d'établissements	Tous établissements en 1999			En REP en 1999			En REP et restés hors ZEP			En REP et restés en ZEP			En REP et entrés en ZEP			En REP et sortis de ZEP		
	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	Total	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	Total	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	Total	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	Total	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	Total	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	Total
Type de commune																		
Commune rurale	44,6	12,1	40,6	11,9	5,6	11,0	21,0	10,6	19,4	4,9	2,3	4,6	2,4	1,8	2,3	76,0	39,0	71,7
Commune ville isolée	7,0	14,7	7,9	4,2	6,8	4,6	9,0	13,9	9,7	3,4	5,1	3,6	3,5	4,4	3,6	4,3	14,1	5,4
Commune centre agglomération	23,0	45,2	25,8	46,6	49,6	47,0	34,8	45,7	36,4	57,5	56,4	57,3	38,6	39,6	38,8	12,4	29,7	14,4
Commune de banlieue	25,4	28,0	25,7	37,3	38,0	37,4	35,2	29,8	34,4	34,2	36,2	34,5	55,5	54,2	55,3	7,3	17,2	8,5
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>



**TABLEAU 8 – Nombres de ZEP et de REP selon l'implantation de leurs établissements à la rentrée 1999**

(France métropolitaine, Public)

	ZEP		REP		ZEP (rentrée 1997)		ZEP (rentrée 1998)	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Commune rurale	14	2,1	34	4,5	31	5,8	31	5,7
Commune ville isolée	30	4,5	26	3,4	27	5,1	27	5,0
Commune centre agglomération	322	48,6	293	38,6	244	46,0	257	47,3
Commune de banlieue	221	33,3	304	40,1	152	28,7	154	28,4
Commune « mixte »	76	11,5	102	13,4	76	14,3	74	13,6
<b>Total</b>	<b>663</b>	<b>100,0</b>	<b>759</b>	<b>100,0</b>	<b>530</b>	<b>100,0</b>	<b>543</b>	<b>100,0</b>

(France métropolitaine + DOM, Public)

	ZEP		REP		ZEP (rentrée 1997)		ZEP (rentrée 1998)	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Commune rurale	16	2,3	35	4,5	33	5,9	33	5,8
Commune ville isolée	51	7,3	33	4,3	46	8,2	46	8,1
Commune centre agglomération	326	46,9	295	38,3	246	44,1	259	45,4
Commune de banlieue	221	31,8	304	39,5	152	27,2	154	27,0
Commune « mixte »	81	11,7	103	13,4	81	14,5	79	13,8
<b>Total</b>	<b>695</b>	<b>100,0</b>	<b>770</b>	<b>100,0</b>	<b>558</b>	<b>100,0</b>	<b>571</b>	<b>100,0</b>

### Des entrées plutôt en banlieue

Si le nombre d'établissements entrant en ZEP à la rentrée 1999 s'élève au plan national à 3 % du nombre total d'établissements à la rentrée 1997, on observe autant de disparités dans les taux d'entrée que dans ceux de sortie, tant entre académies qu'entre départements d'une même académie. Toutefois, contrairement aux sorties, on peut remarquer qu'il y a autant d'académies où, en proportion, les entrées d'écoles sont supérieures à celles de collèges que d'académies où la situation est inverse. Par ailleurs, un bon exemple de disparités intra-académiques est fourni par l'académie de Reims : les proportions d'entrées y valent 3,3 % dans le premier et le second degré, mais on y trouve des couples de taux départementaux (premier degré ; second degré) tels que 1,4 % ; 2,7 % et 8,0 % ; 6,3 %.

Parmi les établissements métropolitains du premier degré entrant en ZEP en 1999, 45,4 % sont en centre-ville et 48,4 % en banlieue. Les chiffres correspondants pour le second degré valent tous deux 46,5 %.

### DES ZEP DONT LA TAILLE DIMINUE LÉGÈREMENT

Près de la moitié des 695 ZEP comportent entre 5 et 11 établissements. 42 seulement englobent plus de 20 établissements ; elles se situent en majorité dans la région parisienne. 62 ZEP ont 3 établissements ou moins ; pour une académie donnée, elles représentent au plus le tiers des zones de cette académie. En dehors de la région parisienne, les ZEP regroupent le plus fré-

quemment entre 4 et 8 établissements. Si le nombre moyen d'établissements par ZEP a légèrement diminué, passant en dessous de 10, cela est imputable en majorité au fait qu'il y a création importante de zones à peu d'établissements. Ainsi, le nombre de ZEP de 5 établissements ou moins a augmenté de 45 par rapport à la rentrée 1997 ; celui des zones qui comptent entre 6 et 8 établissements a, quant à lui, crû de 37 (tableau 11). La vocation des REP à constituer un cadre de pilotage plus naturel fait que l'étude de leur taille mérite plus d'attention et acquiert une plus grande pertinence.

Si la majorité des REP englobent une ZEP qui en constitue le noyau, de nombreuses autres configurations, parfois fort complexes, existent, en particulier dans les DOM. Trois académies, dont deux outre-mer, n'ont pas mis en place de REP.

Comme dans les ZEP, la prise en compte du type de commune d'implantation des établissements (urbain, rural) permet d'expliquer pour une large part certaines disparités observées ; mais elle doit pour cela être croisée avec le passage en ou hors ZEP de ceux-ci.

### DES STRUCTURES DE TAILLES TRÈS VARIABLES

La moitié des 770 REP compte plus de 8 établissements ; 170 d'entre eux en comptent 13 ou plus, dont 29 seulement comptent plus de 20 établissements (tableau 11). À l'inverse, 43 REP seulement comportent 3 établissements ou moins ; la moitié d'entre eux se répartit entre les académies de Créteil, Lille et Reims. De manière générale, la répartition des tailles peut

**TABLEAU 9 – Écoles ou établissements du second degré en ZEP  
selon le type de commune - Comparaison entre les rentrées 1997 et 1999**

(France métropolitaine, Public)

Nombres d'établissements	En ZEP en 1997			Sortis de ZEP en 1999			Entrés en ZEP en 1999			En ZEP en 1999			Tous établissements en 1999		
	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	Total	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	Total	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	Total	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	Total	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	Total
Commune rurale	749	50	799	459	30	489	39	4	43	329	24	353	23 342	909	24 251
Commune ville isolée	220	53	273	47	12	59	55	10	65	228	51	279	3 628	1 103	4 731
Commune centre agglomération	2 437	414	2 851	151	28	179	619	94	713	2 905	480	3 385	12 043	3 386	15 429
Commune de banlieue	1 381	287	1 668	82	16	98	845	126	971	2 144	397	2 541	13 297	2 098	15 395
<b>Total</b>	<b>4 787</b>	<b>804</b>	<b>5 591</b>	<b>739</b>	<b>86</b>	<b>825</b>	<b>1 558</b>	<b>234</b>	<b>1 792</b>	<b>5 606</b>	<b>952</b>	<b>6 558</b>	<b>52 310</b>	<b>7 496</b>	<b>59 806</b>

Proportions d'établissements	En ZEP en 1997			Sortis de ZEP en 1999			Entrés en ZEP en 1999			En ZEP en 1999			Tous établissements en 1999		
	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	Total	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	Total	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	Total	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	Total	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	Total
Commune rurale	15,6	6,2	14,3	62,1	34,9	59,3	2,5	1,7	2,4	5,9	2,5	5,4	44,6	12,1	40,6
Commune ville isolée	4,6	6,6	4,9	6,4	14,0	7,1	3,5	4,3	3,6	4,1	5,4	4,3	7,0	14,7	7,9
Commune centre agglomération	50,9	51,5	51,0	20,4	32,6	21,7	39,7	40,2	39,8	51,8	50,4	51,6	23,0	45,2	25,8
Commune de banlieue	28,9	35,7	29,8	11,1	18,6	11,9	54,3	53,8	54,2	38,2	41,7	38,7	25,4	28,0	25,7
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,1</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

**TABLEAU 10 – Proportions d'établissements entrés en ou sortis de ZEP selon le type de commune**

(France métropolitaine, Public)

Type de commune	Tous établissements				En ZEP				Sortis de ZEP en 1999		Entrés en ZEP en 2000	
	1 <sup>er</sup> degré		2 <sup>nd</sup> degré		1 <sup>er</sup> degré		2 <sup>nd</sup> degré		1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré
	1998	1999	1998	1999	1998	1999	1998	1999				
Commune rurale	44,8	44,6	12,1	12,1	14,9	5,9	5,9	2,5	67,2	35,4	2,5	2,0
Commune ville isolée	6,9	6,9	14,7	14,7	4,4	4,1	6,2	5,4	6,0	13,4	3,7	5,1
Commune centre agglomération	23,0	23,0	45,2	45,2	49,0	51,8	49,5	50,4	17,4	31,7	45,4	46,5
Commune de banlieue	25,3	25,4	27,9	28,0	31,7	38,2	38,4	41,7	9,4	19,5	48,4	46,5
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

**TABLEAU 11 – Nombres de REP selon le nombre d'établissements par académie à la rentrée 1999**

(France métropolitaine + DOM, Public)

	Nombre total de REP	Nombre de REP selon leur nombre d'établissements					
		De 1 à 3	De 4 à 5	De 6 à 8	De 9 à 12	De 13 à 19	20 et plus
Aix-Marseille	50	1	6	10	18	15	-
Amiens	22	-	1	6	5	5	5
Besançon	24	2	11	8	2	1	-
Bordeaux	17	1	1	3	4	7	1
Caen	3	-	0	-	1	2	-
Clermont-Ferrand	7	-	0	1	-	4	2
Corse	0	-	0	-	-	0	-
Créteil	107	8	32	32	23	10	2
Dijon	22	-	4	5	6	5	2
Grenoble	24	-	2	5	7	6	4
Lille	112	10	14	42	36	9	1
Limoges	5	-	0	1	2	2	-
Lyon	40	-	2	11	18	9	-
Montpellier	23	-	2	10	4	6	1
Nancy-Metz	35	3	4	10	11	7	-
Nantes	31	3	5	10	7	6	-
Nice	10	-	1	1	4	4	-
Orléans-Tours	33	1	8	13	6	5	-
Paris	20	-	0	4	7	8	1
Poitiers	2	1	1	-	-	0	0
Reims	24	5	1	7	5	5	1
Rennes	12	1	1	6	2	2	0
Rouen	25	4	1	2	5	9	4
Strasbourg	17	-	3	6	8	0	0
Toulouse	13	1	1	4	4	1	2
Versailles	81	2	6	29	29	12	3
<b>France métropolitaine</b>	<b>759</b>	<b>43</b>	<b>107</b>	<b>226</b>	<b>214</b>	<b>140</b>	<b>29</b>
Guadeloupe	8	-	2	1	4	1	0
Guyane	0	-	0	-	-	0	0
Martinique	3	-	0	1	2	0	0
La Réunion	0	-	0	-	-	0	0
<b>DOM</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>France métr. + DOM</b>	<b>770</b>	<b>43</b>	<b>109</b>	<b>228</b>	<b>220</b>	<b>141</b>	<b>0</b>

différer fortement d'une académie à l'autre. Dans l'académie de Créteil, les REP sont d'autant plus nombreux qu'ils sont plus petits ; la situation est pratiquement inverse dans l'académie d'Aix-Marseille. Un profil intermédiaire tel que celui de l'académie de Nancy-Metz est toutefois le plus fréquent. La part des REP de 13 établissements et plus est généralement plus élevée dans les académies à dominante rurale, alors que ces REP sont eux-mêmes plutôt de nature urbaine ou périurbaine. Ce fait est à relier au fait que si, dans les centres-ville et en banlieue, il s'est créé des ZEP et des REP autour de toutes les ZEP, le nombre de ZEP entièrement rurales a fortement baissé entre les rentrées 1998 et 1999 (14 contre 31) et il est apparu 34 REP ruraux.

### □ EN GÉNÉRAL, UN REP ENGLOBE UNE ZEP...

C'est le cas de 634 d'entre eux (82 %), regroupant 5 124 écoles et 866 établissements du second degré. Dans certaines académies, telles Montpellier ou Rouen, c'est même le seul cas de figure représenté. Toutefois, 31 REP sont à cheval sur plusieurs ZEP : 8 académies contiennent de telles configurations, celle d'Amiens renfermant 12 des 31 REP considérés. Il existe même 2 REP comprenant des établissements de deux départements voisins ; aucune ZEP n'est dans ce cas.

105 REP ne sont associés<sup>5</sup> à aucune ZEP. C'est le cas de 10 sur les 11 des DOM. Peu d'académies n'en contiennent pas, mais 3 académies de l'Ouest contiennent 42 des 95 REP de métropole à être dans ce cas. Dans 2 d'entre elles, tous les REP ont cette particularité. Dans ces REP, le ratio écoles/établissements du second degré y est plutôt supérieur à ce qu'il est dans l'ensemble des REP de la même académie. Il peut s'agir de la traduction du maintien d'un maillage de proximité dans le premier degré associé à un habitat de faible densité.

Alors que 7,6 % des ZEP ne comportent pas d'établissements du second degré (soit une progression de 1,5 points par rapport à la rentrée précédente), ce n'est le cas que de 3 % des REP. Dans certains cas, ceci traduit le souhait de ne pas placer ou conserver un collège ou un

lycée en ZEP tout en le maintenant dans une structure d'éducation prioritaire, donc en REP.

### □ ... MAIS LES REP PERMETTENT PARFOIS UNE PARTITION DES ZEP

Une lecture littérale de la circulaire de 1999 pourrait laisser penser que les ZEP sont des entités d'allocations de moyens pour lutter contre l'échec scolaire, alors que les REP sont des unités de mutualisation des moyens et de réenracinement de l'école dans le tissu social. De ceci résulterait la nécessité de structures de pilotage différentes, avec des enjeux différents, pour des établissements qui se trouvent dans les deux types de structure. Un schéma aussi simpliste ne peut que subir des infléchissements importants lors de sa mise en œuvre. Les réalités du terrain et les spécificités académiques ou locales mènent à une moindre différenciation des rôles. Les relations atypiques entre ZEP et REP peuvent davantage résulter d'une gestion spécifique des immatriculations d'établissement que d'un mode de travail réellement différent.

545 des 695 ZEP sont associées à un seul REP, dont elles constituent en général un sous-ensemble strict (tableau 12). Ceci est vrai dans 20 académies de métropole ; toutefois, il en existe 4 où les REP et les ZEP coexistent séparément, une où les recouvrements sont complexes et une sans REP.

56 ZEP sont à cheval sur plusieurs REP, concrétisant le fait que « le réseau d'éducation prioritaire permet de diviser les trop grandes ZEP en réseaux à taille humaine ». Cette configuration ne se rencontre qu'en région parisienne. L'académie de Créteil est la seule où les REP de plus petite taille sont les plus nombreux.

Par ailleurs, 94 ZEP ne sont associées à aucun REP. En métropole, elles se concentrent dans 6 académies, dont 5 ne comportent aucun établissement à la fois en REP et en ZEP. Dans les DOM, 31 ZEP sur 32 ne sont pas associées à un REP ; là encore, ceci s'explique par l'absence d'intersection entre REP et ZEP ailleurs qu'en Guadeloupe.

### □ LES REP ACCUEILLEN LES ÉTABLISSEMENTS SORTANT DE ZEP

Sur les 575 écoles qui étaient sorties de ZEP à la rentrée 1999, 497 (soit 86 %) sont en REP. Ce rapport est analogue pour les établissements du second degré (65 sur 82). Les autres établissements sont très inéga-

#### NOTES

5. Un REP est associé à une ZEP dès lors qu'il en contient un établissement. La même définition vaut également en sens inverse.

6. Ce terme générique rassemble les zones d'éducation prioritaire (ZEP) et les réseaux d'éducation prioritaire (REP).

**TABLEAU 12 – Nombres de ZEP selon le nombre d'établissements à la rentrée 1999**  
(France métropolitaine + DOM, Public)

	Nombre de ZEP à la rentrée 1999	Variation par rapport à la rentrée 1998	Nombre de ZEP selon le nombre d'établissements							
			De 1 à 5	Variation	De 6 à 8	Variation	De 9 à 12	Variation	13 et plus	Variation
Aix-Marseille	40	2	7	-4	7	1	15	5	11	0
Amiens	41	19	15	14	12	5	10	3	4	-3
Besançon	19	1	10	0	7	0	1	0	1	1
Bordeaux	22	-12	2	-3	2	-4	9	2	9	-7
Caen	10	2	1	0	5	1	3	1	1	0
Clermont-Ferrand	6	0	-	-	1	0	1	0	4	0
Corse	6	0	1	0	1	0	2	0	2	0
Créteil	57	31	12	11	7	4	13	4	25	12
Dijon	22	2	7	2	5	-2	6	3	4	-1
Grenoble	27	6	6	1	6	1	7	3	8	1
Lille	97	33	23	13	37	11	21	5	16	4
Limoges	4	-1	-	-	-	-	2	1	2	0
Lyon	35	4	2	1	9	0	18	2	6	1
Montpellier	23	7	4	-1	10	6	3	1	6	1
Nancy-Metz	32	0	8	-3	14	4	8	2	2	-3
Nantes	27	3	7	1	11	6	8	1	1	-5
Nice	11	3	3	1	2	1	4	0	2	1
Orléans-Tours	30	8	10	3	12	5	6	0	2	0
Paris	14	0	2	2	1	-1	1	-1	10	0
Poitiers	11	-1	2	-1	3	-1	5	1	1	0
Reims	23	5	7	1	5	0	6	3	5	1
Rennes	8	-5	2	0	1	-3	5	1	-	-
Rouen	25	4	6	1	3	1	4	0	12	2
Strasbourg	17	4	3	0	7	2	7	2	-	-
Toulouse	12	-7	1	-4	2	-1	5	-1	4	-1
Versailles	44	12	8	2	6	-3	12	8	18	5
<b>France métropolitaine</b>	<b>663</b>	<b>120</b>	<b>149</b>	<b>37</b>	<b>176</b>	<b>33</b>	<b>182</b>	<b>46</b>	<b>156</b>	<b>9</b>
Guadeloupe	4	1	2	2	-	-	1	1	1	0
Guyane	4	0	-	-	-	-	2	0	2	0
Martinique	5	1	-	-	1	1	2	0	2	0
La Réunion	19	2	4	0	9	2	3	0	3	0
<b>DOM</b>	<b>32</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>0</b>
<b>France métr. + DOM</b>	<b>695</b>	<b>124</b>	<b>155</b>	<b>39</b>	<b>186</b>	<b>36</b>	<b>190</b>	<b>47</b>	<b>164</b>	<b>9</b>

Lecture - L'académie d'Aix-Marseille compte 2 ZEP de plus à la rentrée 1999 qu'en 1998, Toutefois, le nombre de ZEP comportant de 1 à 4 établissements y a diminué de 4, s'élevant actuellement à 7.

lement répartis d'un point de vue géographique : les académies de Nantes et Rouen comptent plus de la moitié des écoles sortant de ZEP qui restent ouvertes et n'entrent pas en REP. Symétriquement, à peine 7 % des établissements entrant en ZEP ne sont pas entrés en REP. En métropole, ils se concentrent dans 5 académies de l'Ouest.

Le type de commune d'implantation, qui distingue quatre formes de tissu urbain, ne permet pas à lui seul d'expliquer les proportions d'établissements en REP. On obtient des résultats plus intelligibles en combinant type de commune et « histoire ». Par ce dernier terme, on entend le fait qu'un établissement est resté en ou hors ZEP, ou est passé en ou hors ZEP. Ainsi, les trois quarts des écoles sortant de ZEP et se trouvant en REP sont rurales ; mais la part du rural est nettement moindre pour les autres catégories d'écoles en REP : 21 % parmi celles qui sont demeurées hors ZEP, 5 % et 2 % parmi celles qui sont restées ou entrées en ZEP. Dans le second degré, les

différences sont tout aussi importantes, mais la faiblesse des effectifs les rend moins significatives. On discerne un profil bien différent pour les établissements de banlieue : s'ils représentent la moitié des entrés en ZEP, ils ne sont que 8,45 % des sortis de ZEP ; la proportion est de 35 % environ dans les autres cas (restés en ZEP et restés hors ZEP).

## LES ÉLÈVES

Les écoles appartenant à une unité d'éducation prioritaire (UEP)<sup>6</sup> scolarisent plus d'un million d'élèves (17,9 %). Cette part passe à 14,2 % pour le second degré, ce qui représente près de 700 000 élèves. Ces moyennes recouvrent d'importantes disparités entre académies ou entre départements d'une même académie (tableaux 13 et 14).

**TABLEAU 13 – Nombres d'élèves des écoles et établissements  
du second degré en éducation prioritaire par académie - Comparaison entre les rentrées 1997 et 1999**

(France métropolitaine + DOM, Public)

	Rentrée 1997						Rentrée 1999						Évolution					
	Écoles	Collèges	Lycées	LP	2 <sup>nd</sup> degré	Total général	Écoles	Collèges	Lycées	LP	2 <sup>nd</sup> degré	Total général	Écoles	Collèges	Lycées	LP	2 <sup>nd</sup> degré	Total général
Aix-Marseille	43 332	25 305	2 819	4 281	32 405	75 737	58 364	38 211	4 048	10 148	52 407	110 771	15 032	12 906	1 229	5 867	20 002	35 034
Amiens	25 570	18 058		1 392	19 450	45 020	34 640	23 183		2 807	25 990	60 630	9 070	5 125	0	1 415	6 540	15 610
Besançon	10 464	9 682			9 682	20 146	14 021	12 287		1 058	13 345	27 366	3 557	2 605	0	1 058	3 663	7 220
Bordeaux	31 620	14 776	1 775	2 049	18 600	50 220	36 741	17 506	1 733	2 006	21 245	57 986	5 121	2 730	-42	-43	2 645	7 766
Caen	8 975	5 831			5 831	14 806	10 090	6 617		408	7 025	17 115	1 115	786	0	408	1 194	2 309
Clermont-Ferrand	7 513	2 666			2 666	10 179	10 184	8 962		996	9 958	20 142	2 671	6 296	0	996	7 292	9 963
Corse	6 885	2 554			2 554	9 439	6 628	2 756			2 756	9 384	-257	202	0	0	202	-55
Créteil	51 433	30 622		3 327	33 949	85 382	130 871	69 087	2 814	4 286	76 187	207 058	79 438	38 465	2 814	959	42 238	121 676
Dijon	16 874	15 716		1 677	17 393	34 267	20 245	15 980		2 050	18 030	38 275	3 371	264	0	373	637	4 008
Grenoble	22 258	15 404	2 237	3 018	20 659	42 917	31 992	23 698	1 014	2 905	27 617	59 609	9 734	8 294	-1 223	-113	6 958	16 692
Lille	80 135	42 345		575	42 920	123 055	111 794	59 983			59 983	171 777	31 659	17 638	0	-575	17 063	48 722
Limoges	3 599	2 498		344	2 842	6 441	3 879	2 340		299	2 639	6 518	280	-158	0	-45	-203	77
Lyon	35 562	21 370		7 651	29 021	64 583	46 546	27 915	1 650	7 741	37 306	83 852	10 984	6 545	1 650	90	8 285	19 269
Montpellier	19 020	11 886		1 796	13 682	32 702	27 887	16 368		1 794	18 162	46 049	8 867	4 482	0	-2	4 480	13 347
Nancy-Metz	24 384	15 543			15 543	39 927	30 216	17 707	1 268	1 209	20 184	50 400	5 832	2 164	1 268	1 209	4 641	10 473
Nantes	21 081	10 135			10 135	31 216	26 298	12 872			12 872	39 170	5 217	2 737	0	0	2 737	7 954
Nice	12 079	6 156			6 156	18 235	17 179	8 760	1 352	1 142	11 254	28 433	5 100	2 604	1 352	1 142	5 098	10 198
Orléans-Tours	20 840	10 841			10 841	31 681	29 726	18 254		1 491	19 745	49 471	8 886	7 413	0	1 491	8 904	17 790
Paris	36 318	10 144			10 144	46 462	42 752	14 837			14 837	57 589	6 434	4 693	0	0	4 693	11 127
Poitiers	9 044	6 458			6 458	15 502	9 660	6 201			6 201	15 861	616	-257	0	0	-257	359
Reims	16 506	13 921	1 498	1 586	17 005	33 511	21 656	16 304	1 476	1 550	19 330	40 986	5 150	2 383	-22	-36	2 325	7 475
Rennes	10 806	7 160			7 160	17 966	13 544	7 586			7 586	21 130	2 738	426	0	0	426	3 164
Rouen	32 694	25 683	1 969	4 489	32 141	64 835	39 396	30 372		6 419	36 791	76 187	6 702	4 689	-1 969	1 930	4 650	11 352
Strasbourg	13 534	8 523	414	294	9 231	22 765	19 438	11 431	285		11 716	31 154	5 904	2 908	-129	-294	2 485	8 389
Toulouse	15 478	5 734		287	6 021	21 499	20 038	9 434	484	783	10 701	30 739	4 560	3 700	484	496	4 680	9 240
Versailles	56 688	30 801	20 689	7 331	58 821	115 509	124 395	56 679	22 986	6 269	85 934	210 329	67 707	25 878	2 297	-1 062	27 113	94 820
<b>France métropolitaine</b>	<b>632 692</b>	<b>369 812</b>	<b>31 401</b>	<b>40 097</b>	<b>441 310</b>	<b>1 074 002</b>	<b>938 180</b>	<b>535 330</b>	<b>39 110</b>	<b>55 361</b>	<b>629 801</b>	<b>1 567 981</b>	<b>305 488</b>	<b>165 518</b>	<b>7 709</b>	<b>15 264</b>	<b>188 491</b>	<b>493 979</b>
Guadeloupe	5 686	2 151	742		2 893	8 579	14 869	8 807	848		9 655	24 524	9 183	6 656	106	0	6 762	15 945
Guyane	14 451	4 168	530		4 698	19 149	15 415	4 412	666		5 078	20 493	964	244	136	0	380	1 344
Martinique	11 868	5 433	1 394	186	7 013	18 881	17 908	9 029	1 023		10 052	27 960	6 040	3 596	-371	-186	3 039	9 079
La Réunion	27 633	12 796		2 221	15 017	42 650	30 050	14 587		2 293	16 880	46 930	2 417	1 791	0	72	1 863	4 280
<b>DOM</b>	<b>59 638</b>	<b>24 548</b>	<b>2 666</b>	<b>2 407</b>	<b>29 621</b>	<b>89 259</b>	<b>78 242</b>	<b>36 835</b>	<b>2 537</b>	<b>2 293</b>	<b>41 665</b>	<b>119 907</b>	<b>18 604</b>	<b>12 287</b>	<b>-129</b>	<b>-114</b>	<b>12 044</b>	<b>30 648</b>
<b>France métr. + DOM</b>	<b>692 330</b>	<b>394 360</b>	<b>34 067</b>	<b>42 504</b>	<b>470 931</b>	<b>1 163 261</b>	<b>1 016 422</b>	<b>572 165</b>	<b>41 647</b>	<b>57 654</b>	<b>671 466</b>	<b>1 687 888</b>	<b>324 092</b>	<b>177 805</b>	<b>7 580</b>	<b>15 150</b>	<b>200 535</b>	<b>524 627</b>

Rappel : les unités annexes (SEGPA, SET, SEP, ...) rattachées aux EPLE en ZEP (resp. REP) sont de facto en ZEP (resp. REP).

**TABLEAU 14 – Nombres d'élèves des écoles et établissements du second degré en ZEP par académie - Comparaison entre les rentrées 1997 et 1999**

(France métropolitaine + DOM, Public)

	Rentrée 1997						Rentrée 1999						Évolution						
	Écoles	Collèges	Lycées	LP	2 <sup>nd</sup> degré	Total général	Écoles	Collèges	Lycées	LP	2 <sup>nd</sup> degré	Total général	Écoles	Collèges	Lycées	LP	2 <sup>nd</sup> degré	Total général	
Aix-Marseille	43 332	25 305	2 819	4 281	32 405	75 737	46 367	30 483				88 687	3 035	5 178	1 229	3 508	9 915	12 950	
Amiens	25 570	18 058		1 392	19 450	45 020	29 618	21 883			2 312	24 195	53 813	4 048	3 825	0	920	4 745	8 793
Besançon	10 464	9 682			9 682	20 146	11 666	9 489				9 489	21 155	1 202	- 193	0	0	- 193	1 009
Bordeaux	31 620	14 776	1 775	2 049	18 600	50 220	23 986	10 931	1 733	2 006	14 670	38 656	- 7 634	- 3 845	- 42	- 43	- 3 930	- 11 564	
Caen	8 975	5 831			5 831	14 806	9 788	6 125			6 125	15 913	813	294	0	0	294	1 107	
Clermont-Ferrand	7 513	2 666			2 666	10 179	7 343	2 595		452	3 047	10 390	- 170	- 71	0	452	381	211	
Corse	6 885	2 554			2 554	9 439	6 628	2 756			2 756	9 384	- 257	202	0	0	202	- 55	
Créteil	51 433	30 622		3 327	33 949	85 382	122 652	64 036	1 455	4 286	69 777	192 429	71 219	33 414	1 455	959	35 828	107 047	
Dijon	16 874	15 716		1 677	17 393	34 267	17 255	15 393		1 610	17 003	34 258	381	- 323	0	- 67	- 390	- 9	
Grenoble	22 258	15 404	2 237	3 018	20 659	42 917	28 416	18 686	1 014	1 740	21 440	49 856	6 158	3 282	- 1 223	- 1 278	781	6 939	
Lille	80 135	42 345		575	42 920	123 055	104 171	52 496			52 496	156 667	24 036	10 151	0	- 575	9 576	33 612	
Limoges	3 599	2 498		344	2 842	6 441	3 534	2 340		299	2 639	6 173	- 65	- 158	0	- 45	- 203	- 268	
Lyon	35 562	21 370		7 651	29 021	64 583	38 544	21 880		6 726	28 606	67 150	2 982	510	0	- 925	- 415	2 567	
Montpellier	19 020	11 886		1 796	13 682	32 702	24 844	14 520		1 794	16 314	41 158	5 824	2 634	0	- 2	2 632	8 456	
Nancy-Metz	24 384	15 543			15 543	39 927	24 704	15 860			15 860	40 564	320	317	0	0	317	637	
Nantes	21 081	10 135			10 135	31 216	20 290	7 930			7 930	28 220	- 791	- 2 205	0	0	- 2 205	- 2 996	
Nice	12 079	6 156			6 156	18 235	14 919	7 940			7 940	22 859	2 840	1 784	0	0	1 784	4 624	
Orléans-Tours	20 840	10 841			10 841	31 681	23 771	15 167		1 491	16 658	40 429	2 931	4 326	0	1 491	5 817	8 748	
Paris	36 318	10 144			10 144	46 462	37 446	11 455			11 455	48 901	1 128	1 311	0	0	1 311	2 439	
Poitiers	9 044	6 458			6 458	15 502	8 936	5 721			5 721	14 657	- 108	- 737	0	0	- 737	- 845	
Reims	16 506	13 921	1 498	1 586	17 005	33 511	20 477	15 817	422	376	16 615	37 092	3 971	1 896	- 1 076	- 1 210	- 390	3 581	
Rennes	10 806	7 160			7 160	17 966	6 808	4 581			4 581	11 389	- 3 998	- 2 579	0	0	- 2 579	- 6 577	
Rouen	32 694	25 683	1 969	4 489	32 141	64 835	38 464	25 656		5 188	30 844	69 308	5 770	- 27	- 1 969	699	- 1 297	4 473	
Strasbourg	13 534	8 523	414	294	9 231	22 765	19 438	11 431			11 431	30 869	5 904	2 908	- 414	- 294	2 200	8 104	
Toulouse	15 478	5 734		287	6 021	21 499	11 976	5 365		281	5 646	17 622	- 3 502	- 369	0	- 6	- 375	- 3 877	
Versailles	56 688	30 801	20 689	7 331	58 821	115 509	95 570	47 212	22 986	5 622	75 820	171 390	38 882	16 411	2 297	- 1 709	16 999	55 881	
<b>France métropolitaine</b>	<b>632 692</b>	<b>369 812</b>	<b>31 401</b>	<b>40 097</b>	<b>441 310</b>	<b>1 074 002</b>	<b>797 611</b>	<b>447 748</b>	<b>31 658</b>	<b>41 972</b>	<b>521 378</b>	<b>1 318 989</b>	<b>164 919</b>	<b>77 936</b>	<b>257</b>	<b>1 875</b>	<b>80 068</b>	<b>244 987</b>	
Guadeloupe	5 686	2 151	742		2 893	8 579	7 628	3 829	848		4 677	12 305	1 942	1 678	106	0	1 784	3 726	
Guyane	14 451	4 168	530		4 698	19 149	15 415	4 412	666		5 078	20 493	964	244	136	0	380	1 344	
Martinique	11 868	5 433	1 394	186	7 013	18 881	12 237	5 905	1 023		6 928	19 165	369	472	- 371	- 186	- 85	284	
La Réunion	27 633	12 796		2 221	15 017	42 650	30 050	14 587		2 293	16 880	46 930	2 417	1 791	0	72	1 863	4 280	
<b>DOM</b>	<b>59 638</b>	<b>24 548</b>	<b>2 666</b>	<b>2 407</b>	<b>29 621</b>	<b>89 259</b>	<b>65 330</b>	<b>28 733</b>	<b>2 537</b>	<b>2 293</b>	<b>33 563</b>	<b>98 893</b>	<b>5 692</b>	<b>4 185</b>	<b>- 129</b>	<b>- 114</b>	<b>3 942</b>	<b>9 634</b>	
<b>France métr. + DOM</b>	<b>692 330</b>	<b>394 360</b>	<b>34 067</b>	<b>42 504</b>	<b>470 931</b>	<b>1 163 261</b>	<b>862 941</b>	<b>476 481</b>	<b>34 195</b>	<b>44 265</b>	<b>554 941</b>	<b>1 417 882</b>	<b>170 611</b>	<b>82 121</b>	<b>128</b>	<b>1 761</b>	<b>84 010</b>	<b>254 621</b>	

**Rappel : les unités annexes (SEGPA, SET, SEP,...) rattachées aux EPLE en ZEP sont de facto en ZEP.**

En moyenne, les écoles comptent 1,5 élèves de moins par classe en éducation prioritaire qu'en dehors, et ce de manière géographiquement uniforme. Il en est pratiquement de même dans le second degré. La taille moyenne des classes varie d'une académie à l'autre entre 20 et 24 élèves. La taille des divisions de collège présente moins de pertinence depuis leur réforme, le travail en groupe y présentant une réelle importance (environ 21 %).

### D'importantes disparités inter- et intra-académiques pour la proportion d'élèves scolarisés en UEP

7 académies de métropole, ainsi que les 4 d'outre-mer, scolarisent plus de 20 % de leurs élèves en UEP. En revanche, dans 8 académies, cette part est inférieure à 10 %. Les premières se situent en Ile-de-France et en

présence d'un pôle industriel important (exception faite de Lyon, qui a un profil particulier). Les secondes se trouvent plutôt dans l'Ouest.

Les taux académiques ne sont que la moyenne pondérée des taux départementaux. Ceux-ci peuvent fortement varier à l'intérieur d'une académie. Ainsi, dans l'académie de Bordeaux, en position médiane quant à la proportion d'élèves scolarisés en UEP (12,7 %), on trouve des taux départementaux de 5,4 % et 16,0 %. Là encore, la densité du tissu urbain accompagne souvent un taux plus élevé.

### Des situations contrastées selon le type d'établissement

Les lycées généraux et technologiques sont peu présents en UEP et, par suite, scolarisent une part assez faible des élèves : 2,6 % sur l'ensemble du territoire et aucun dans 15 académies sur 30. L'académie de Versailles,

**TABLEAU 15 – Les interactions entre ZEP et REP**

	ZEP associées à						REP associés à					
	aucun REP		un seul REP		plusieurs REP		aucune ZEP		une seule ZEP		plusieurs ZEP	
	(Z)	(N)	(Z)	(N)	(Z)	(N)	(R)	(N)	(R)	(N)	(R)	(N)
Aix-Marseille			40	390			10	67	40	460		
Amiens			41	297					10	143	12	215
Besançon			19	119			5	21	19	126		
Bordeaux	22	267					17	218				
Caen	4	41	6	42					1	11	2	35
Clermont-Ferrand			6	75			1	7	6	104		
Corse	6	60										
Créteil			34	286	23	488	4	23	100	752	3	53
Dijon			22	247					22	279		
Grenoble			27	273			1	15	20	220	3	89
Lille			87	656	10	187	3	24	108	878	1	19
Limoges			4	49			1	7	4	52		
Lyon			35	335			5	58	35	356		
Montpellier			23	211					23	231		
Nancy-Metz			32	241			3	49	32	274		
Nantes			27	195			4	35	27	223		
Nice			11	96			1	9	7	71	2	34
Orléans-Tours			30	213			3	14	30	256		
Paris			5	42	9	164			15	175	5	66
Poitiers	11	95					2	7				
Reims			23	202			1	3	23	212		
Rennes	8	63					12	101				
Rouen			25	323					25	339		
Strasbourg			17	125					17	126		
Toulouse	12	126					13	161				
Versailles			30	298	14	352	9	66	69	692	3	36
<b>France métropolitaine</b>	<b>63</b>	<b>652</b>	<b>544</b>	<b>4 715</b>	<b>56</b>	<b>1 191</b>	<b>95</b>	<b>885</b>	<b>633</b>	<b>5 980</b>	<b>31</b>	<b>547</b>
Guadeloupe	3	31	1	5			7	66	1	10		
Guyane	4	72										
Martinique	5	87					3	26				
La Réunion	19	160										
<b>DOM</b>	<b>31</b>	<b>350</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>92</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>France métr. + DOM</b>	<b>94</b>	<b>1 002</b>	<b>545</b>	<b>4 720</b>	<b>56</b>	<b>1 191</b>	<b>105</b>	<b>977</b>	<b>634</b>	<b>5 990</b>	<b>31</b>	<b>547</b>

(1) Au 01/08/1998, 01/01/1999 ou au 01/09/1999.

Rappel : les unités annexes (SEGPA, SET, SEP,...) rattachées aux EPLE en REP sont *de facto* en REP.

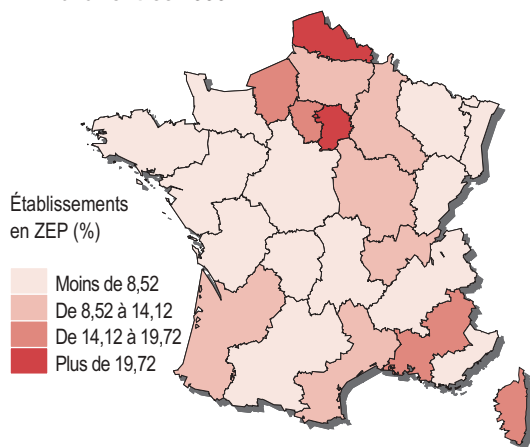
Z : nombre de ZEP.

R : nombre de REP.

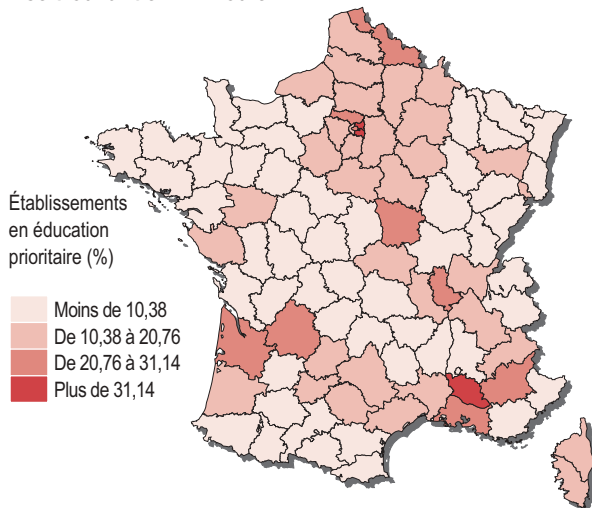
N : nombre d'établissements.



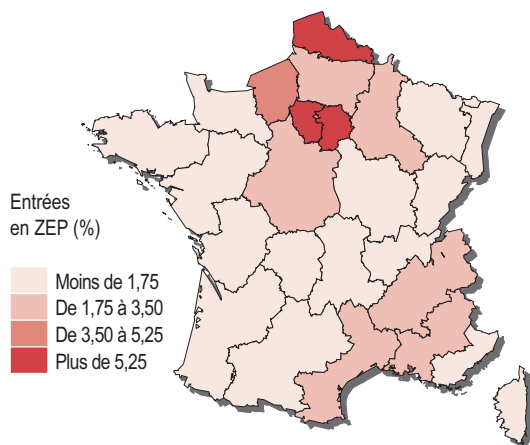
**CARTE 1 – Pourcentages académiques d'établissements en ZEP à la rentrée 1999**



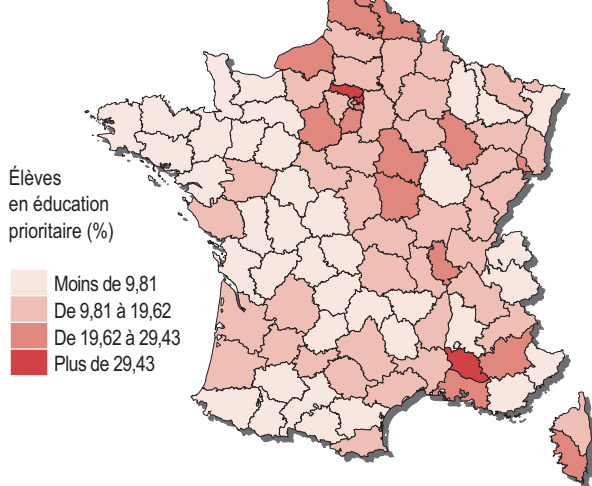
**CARTE 4 – Part des établissements scolaires se trouvant en ZEP ou en REP**



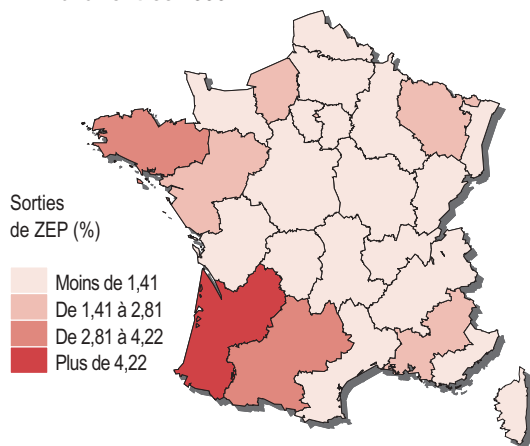
**CARTE 2 – Pourcentages académiques d'entrées d'établissements en ZEP à la rentrée 1999**



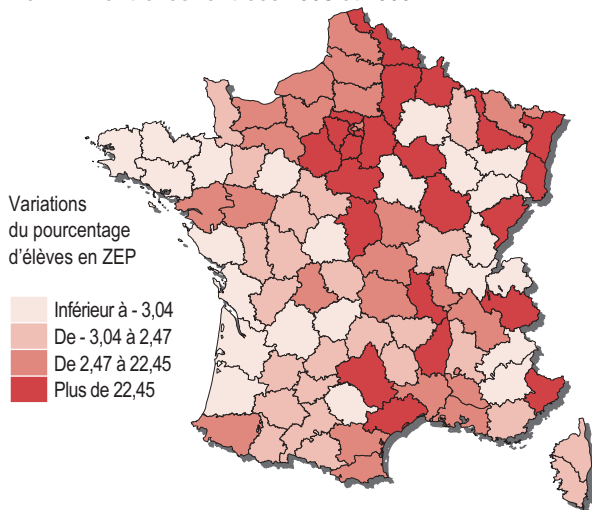
**CARTE 5 – Proportions d'élèves scolarisés dans un établissement en éducation prioritaire à la rentrée 1999**



**CARTE 3 – Pourcentages académiques de sorties d'établissements de ZEP à la rentrée 1999**



**CARTE 6 – Variation de la population scolarisée en ZEP entre les rentrées 1998 et 1999**



THÈME

avec un taux de 15,6 %, est un cas atypique. Quant à la part des élèves de lycée professionnel scolarisés en UEP, elle varie très fortement d'une académie à l'autre, et vaut 11,7 % au plan national.

La part des élèves de collège scolarisés en UEP est presque systématiquement plus élevée que dans le

premier degré. Les académies de Paris et de Corse constituent les seules exceptions en métropole ; en revanche, outre-mer, seule la Guadeloupe présente ce profil. Ces parts valent 17,9 % (écoles) et 21,2 % (collèges) pour la France entière, mais, dans de nombreuses académies, l'écart est supérieur à 5 points. ■

### Un modèle explicatif de la carte de l'éducation prioritaire

On considère que chaque collège, indexé par  $i$ , a une probabilité  $p_i(x)$  de se trouver en ZEP. Dans cette notation,  $x$  désigne le vecteur  $(x_1, x_2, x_3)$  des trois variables explicatives. La probabilité  $p_i(x)$  est donc conditionnelle entre autres à la situation sociodémographique du collège. Elle n'est bien entendu pas observée puisque l'on observe simplement la présence ou non en ZEP. La présence ou l'absence du collège  $i$  en ZEP est formalisée par une variable indicatrice  $Y_i$  qui vaut 1 si le collège  $i$  est en ZEP et 0 sinon.

$p_i(x) = P(Y_i = 1 | x)$ , étant une probabilité, ne peut s'exprimer comme combinaison linéaire des variables explicatives, quelque recodage qu'on en fasse. On peut trouver en revanche des transformations  $F$  telles que  $p_i(x) = F(\beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \beta_3 x_3)$ . Cela est formellement possible dès que  $F$  croît continûment de 0 à 1 sur l'ensemble des réels.

Un exemple de telle transformation, d'usage relativement aisé et validé par l'expérience, est la transformation logistique, qui associe à tout réel  $t$  le réel  $\frac{1}{1 + \exp(-t)}$ .

Il se pose alors un problème d'estimation :

quels sont les coefficients  $\beta_j$  tels que la quantité  $\frac{1}{1 + \exp(-(\beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \beta_3 x_3))}$  soit en général proche de la proba-

bilité observée pour tout collège pour lequel les variables explicatives valent respectivement  $x_1, x_2$  et  $x_3$  ? Une technique numérique classique, dite du maximum de vraisemblance, y parvient. Une fois ces paramètres estimés, on peut assigner à chaque collège sa probabilité calculée d'être en ZEP. La carte de l'éducation prioritaire doit *a priori* rester cohérente avec ces probabilités, même si les interventions d'acteurs de terrain y introduisent de manière naturelle des correctifs. Le travail effectué sur les collèges se transpose aux écoles.

Les variables explicatives retenues sont : le poids des grands retards scolaires, la structure sociologique des parents d'élèves et la prévalence des élèves de nationalité étrangère.

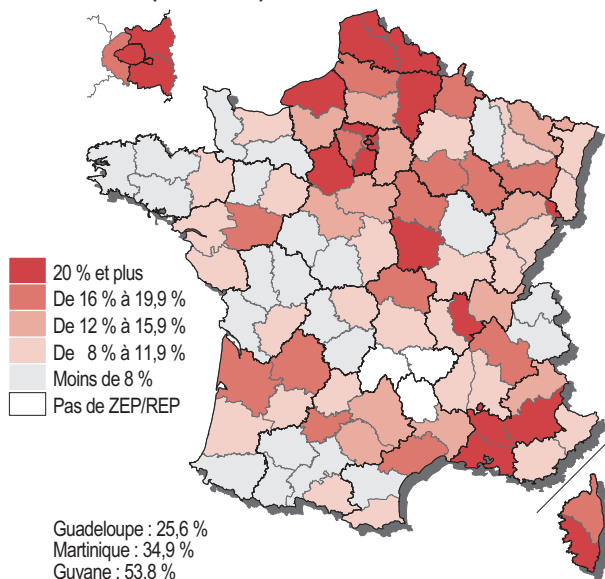
En pratique, au lieu de représenter par une seule variable la composition sociologique du collège, on a défini huit variables indicatrices, DEF1 à DEF8 de la manière suivante :

– les collèges sont partagés en 8 groupes d'importance égale après avoir été triés par ordre croissant de la proportion d'élèves issus de milieux défavorisés qu'ils contiennent. Si le collège  $i$  se trouve dans le groupe  $j$  ainsi défini, la variable DEF $j$  vaut 1 et les autres DEF $k$  valent 0 pour ce collège. La variable explicative « défavorisés » est ainsi représentée par ces 8 indicatrices, dont une seule, pour chaque collège, vaut 1.

On s'attend donc à ce que la variable DEF8 ait un effet positif important, suivie en la matière de DEF7 et ainsi de suite. Les résultats de l'analyse confirment cette intuition.

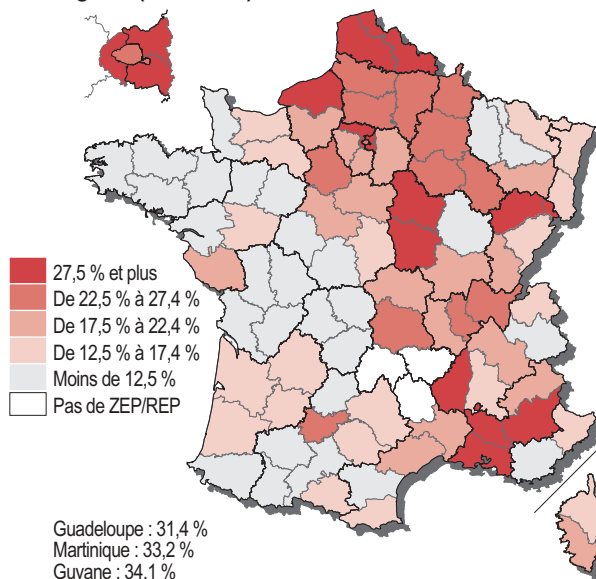
## Proportion d'élèves en éducation prioritaire (REP + ZEP)

### Écoliers (1999-2000)



**métropole : 17,3 %**

### Collégiens (2000-2001)

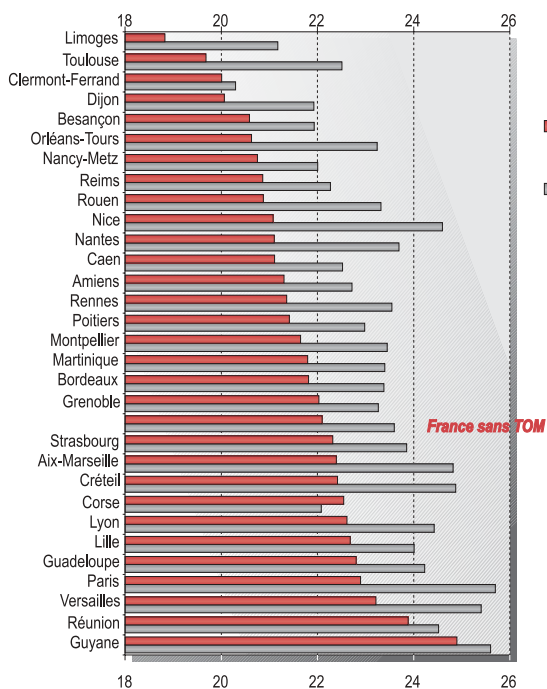


**métropole : 20,7 %**

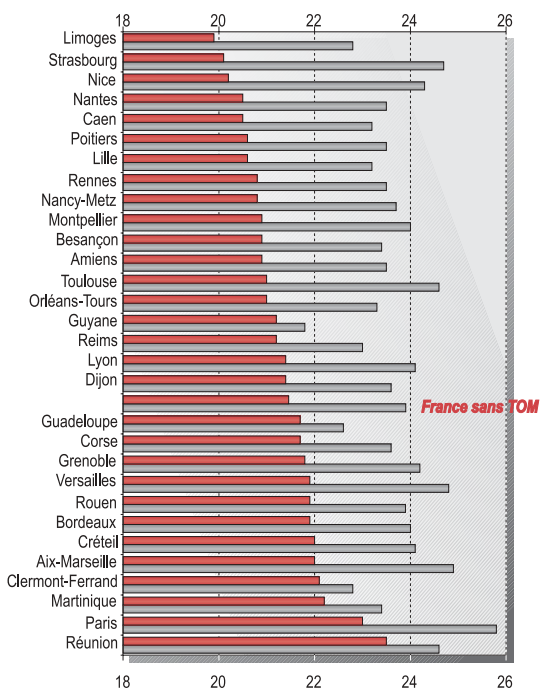
THÈME

## Nombre d'élèves par classe (public)

### Premier degré (1999-2000)



### Collèges (2000-2001)





# La révision de la carte des ZEP : l'exemple de l'académie de Lille

## L'éducation prioritaire

→ Dans l'académie de Lille (constituée par les départements du Nord et du Pas-de-Calais), la révision de la carte de l'éducation prioritaire, engagée dans le cadre de « la relance », s'est traduite par un rééquilibrage entre les deux départements et une extension : on est passé de 77 à 103 collèges sur 331. L'attribution de moyens supplémentaire aux écoles et collèges entrant dans les réseaux a été planifiée : un demi-poste de coordonnateur par réseau et la limitation des effectifs par classe.

Le dispositif indemnitaire et les situations acquises existantes ont limité les sorties de zone d'éducation prioritaire et la recherche de plus d'équité et de cohérence.

Les difficultés de la révision de la carte n'ont cependant pas trop pesé sur la relance de l'éducation prioritaire : contrats de réussite reposant sur un diagnostic pédagogique, réseau de professeurs ressources, stages intercatégoriels sur trois ans, pilotage au plus près du terrain.

La « relance de l'Éducation prioritaire », annoncée par le Premier ministre dès le 19 juin 1997, a été l'un des aspects les plus significatifs de la nouvelle volonté politique apparue après les élections de 1997. Elle avait commencé par une nécessaire remobilisation du réseau à travers les forums académiques et les assises nationales de Rouen ; elle s'est poursuivie par une révision de la carte des zones d'éducation prioritaire (ZEP) qui résultait plus de l'histoire que d'une démarche raisonnée : le fait que le label « ZEP » entraîne l'attribution de moyens pédagogiques et financiers supplémentaires aux établissements et se traduise par des indemnités versées aux personnels, avait laissé craindre de graves difficultés et retardé trop longtemps la « révision ». Une étude préalable faite dans l'académie en 1996-1997 sur l'ensemble des collèges, non publiée, avait pourtant montré que la carte était peu cohérente et que la répartition entre les deux départements (Nord et Pas-de-Calais) n'était pas proportionnelle aux difficultés constatées. Ce constat avait été vigoureusement contesté dans sa méthode et dans ses conclusions par le département le mieux doté. Les risques probables de la révision avaient été évoqués, de nouveau, avec l'Inspection générale quand elle était venue à Lille en décembre 1997.

La révision de la carte de l'éducation prioritaire fut engagée dans le cadre de la « relance » en mai-juin 1998, selon le cadre général fixé par la circulaire du 31 octobre 1997. Ce texte invitait les académies à réviser la carte en se fondant sur des critères objectifs et transparents à caractère socio-économique ; elle leur demandait de réduire les grosses ZEP et de créer autour des ZEP des *réseaux d'éducation prioritaire* (REP) dont la définition assez imprécise suscita immédiatement des interrogations. Elle les invitait également à travailler à moyens constants pour les indemnités de sujétion spéciale (ISS) et les nouvelles bonifications indiciaires (NBI) attribuées aux

Jean-Claude FORTIER  
Recteur de l'académie de Lille

personnels. Le nouveau réseau devait se mettre en place pour le début de 1999 et des recommandations ultérieures précisait que le débat public sur la révision devait être circonscrit autant que possible sur deux mois à compter du 1<sup>er</sup> novembre.

Dans le cadre général tracé par les orientations nationales, l'académie de Lille a engagé une démarche volontariste tenant compte de sa situation d'académie ayant le plus grand nombre de ZEP, et de son ambition particulière en ce domaine. Elle n'a pas souhaité faire seulement une opération arithmétique d'entrées et de sorties portant sur les seules ZEP mais a voulu manifester, dans le contexte de la Loi de lutte contre l'exclusion, l'effort académique pour l'aide aux élèves en difficulté. Au terme de l'opération, le nombre des ZEP et des REP devait donc être supérieur à celui des ZEP de 1998. Cet engagement solennel devait aussi, du moins pouvait-on l'espérer, faciliter la « révision » et tout spécialement les « sorties » éventuelles du dispositif.

Il avait semblé nécessaire que l'effort académique s'exprime de manière lisible pour tous. L'académie a donc choisi de privilégier l'amélioration du taux d'encadrement des élèves et des moyens de pilotage dans les écoles et les collèges de l'éducation prioritaire ; une solution acceptable pour les sortants devait être prévue.

Dans une académie qui venait d'entrer dans une vaste expérience de réorganisation, le projet devait aussi affirmer l'initiative académique dans un domaine qui était resté départemental jusque là et qui avait donné lieu à un traitement très différent dans le Nord et dans le Pas-de-Calais.

Il s'agissait donc de faire preuve d'équité et de cohérence, tant dans chacun des départements qu'entre eux, afin d'harmoniser les dispositifs, aider les secteurs les plus en difficulté et réparer les inégalités d'une carte faite par additions successives : 19 des secteurs les plus en difficulté de l'Académie n'étaient pas en ZEP avant la « révision ».

## UN CHAMP DE RÉVISION PLUS ÉTENDU

La révision de la carte a été menée par l'Inspecteur d'académie adjoint chargé de la relance de l'éducation prioritaire depuis janvier 1998, assisté par un groupe de travail académique et aidé par les services des deux départements.

Il a fallu d'abord élaborer un outil d'analyse de la situation des collèges et des écoles de l'académie plus pertinent que celui de 1996 (qui se fondait sur une méthode purement arithmétique), et établir un nouveau classement académique. Compte tenu des délais, il n'a pas semblé possible de créer un indicateur synthétique

collège-école. On a donc fait le choix d'une enquête académique portant sur les seuls collèges, au nombre de 332, et s'appuyant sur la méthode de l'analyse factorielle déjà utilisée dans le Pas-de-Calais par traitement de 15 indicateurs composés de 8 variables socioprofessionnelles, de 4 variables de situation devant l'emploi et de 3 variables familiales. L'enquête a montré, dans un classement fait de 1 à 332 par ordre de difficulté décroissante, une rupture statistique au 104<sup>e</sup> collège. L'honnêteté oblige à dire que cette nouvelle analyse a confirmé pour l'essentiel la précédente tant en ce qui concerne la répartition des difficultés entre les départements que dans chaque département. Ce premier travail a défini le champ théorique envisageable de la révision : c'est-à-dire l'addition de 25 collèges nouveaux et de leurs écoles aux 77 déjà en ZEP. Les écoles « éligibles » ont été choisies ensuite, sur la base de l'enquête sociale École de chaque département selon des critères harmonisés. Elles ont été rattachées au collège de secteur en respectant le principe du zonage collège-école. Il avait été décidé également, conformément aux orientations de la circulaire d'octobre, de limiter l'éducation prioritaire aux collèges et aux écoles et de n'y pas laisser le seul lycée professionnel présent.

Cependant, la liste définitive des collèges et des écoles éligibles a dépendu essentiellement des moyens que chaque département pouvait dégager pour améliorer l'encadrement dans l'éducation prioritaire. Il fallut tenir compte des cultures propres de chaque département en matière de gestion, éviter de faire peser une charge insupportable sur les secteurs ordinaires et intégrer l'inévitable reprise de moyens au titre de la baisse démographique dont on ignorait alors l'ampleur. Des travaux de prévision et de simulation très précis furent faits avec les services des deux départements. Il fut finalement décidé d'étendre l'éducation prioritaire aux 103 collèges dégagés par l'enquête académique et de les faire bénéficier du même traitement en matière d'encadrement, c'est-à-dire un demi-coordonnateur et un maître supplémentaire au minimum pour les nouveaux réseaux, 24 élèves par division au collège et en élémentaire, 25 en maternelle.

Ce choix exigeait de mobiliser sur cet objectif tous les moyens collèges attribués aux ZEP, mais l'objectif paraissait réalisable assez rapidement ; en élémentaire, l'importance de l'effort nécessaire pour améliorer les taux d'encadrement (300 emplois environ), tout spécialement en maternelle, et les différences de méthodes de gestion entre les départements exigeaient d'étaler l'effort dans le temps.

## UN DISPOSITIF ACCRU...

Le projet, tel qu'il apparaît à la rentrée de 1998, prévoyait donc une révision maîtrisée modérée mais profonde, conforme aux objectifs académiques et nationaux. L'académie avait choisi, pour simplifier le discours et assouplir le concept de « zonage », la dénomination unique de « réseau d'éducation prioritaire ». Le dispositif est fortement accru puisqu'il passe de 64 ZEP et 77 collèges à 103 REP (tableau 1).

**TABLEAU 1 – Évolution entre 1998 et 1999**

	ZEP 1998	REP 1999	Évolution
Collèges	77	103	37%
Classes élémentaires	2 218	2 848	11%
Classes maternelles	1 172	1 300	28%

L'organisation nouvelle devient plus complexe : aux 77 collèges en ZEP, c'est-à-dire bénéficiant de la NBI et des ISS, s'ajoutent 26 secteurs nouveaux, soit 26 collèges et plus de 900 classes élémentaires, pourvus de moyens supplémentaires par l'académie, mais sans NBI. Une partie des nouveaux REP vient cependant des ZEP sortantes (tableau 2).

**TABLEAU 2 – Maintien des moyens en 1999**

	ZEP	REP	Maintien des moyens
Collèges	77	26	11
Classes élémentaires	2 162	686	161
Classes maternelles	1 070	230	44

Environ 70 à 75 % des écoles et collèges auparavant en ZEP *stricto sensu* sont maintenus, mais il y a une révision réelle de la carte dans chaque département et dans l'académie au profit du département le moins favorisé, le Nord. En collège, 19 sorties et 19 entrées étaient envisagées ; en maternelle, 377 sorties étaient prévues, soit 37 % des classes en ZEP et 631 en élémentaire (28 % des classes) ; à l'inverse, 850 entrées de classes élémentaires et maternelles étaient prévues et il restait une réserve d'ISS permettant de donner de la souplesse au projet et d'opérer des ajustements. Le département le plus défavorisé gagnait 8 ZEP et 13 REP tandis que l'autre perdait 8 ZEP mais gagnait 13 REP. Les moyens étaient maintenant à temps dans 11 collèges et 200 écoles.

Le réseau est harmonisé : sauf dans deux cas, le REP est organisé autour d'un seul collège, les moyens de coordination et le nombre de maîtres supplémentaires sont arrêtés de manière identique dans toute l'académie. Enfin, un « Plan de trois ans » est publié : il vise à améliorer les taux d'encadrement à 24 élèves par classe en école et au collège, et à 25 en maternelle. Le projet respecte l'enveloppe des ISS, légèrement

accrue de 300 unités attribuées par le ministère, et reste compatible avec les moyens de l'académie, même après les reprises d'emplois pour la rentrée de 1999.

## ... MAIS UN CONSENSUS DIFFICILE

En septembre-octobre 1998, le projet avait fait l'objet d'une concertation officieuse, mais active et fructueuse, avec les responsables territoriaux qui l'avaient le plus souvent approuvé. Beaucoup estimaient que les ZEP sortantes, informées depuis longtemps de leur sort, l'accepteraient sans trop de difficultés. Il avait fallu rappeler, dans certains cas, que la « relance » se faisait dans une logique de « réseau » écoles-collège du même secteur et non pour remédier à des difficultés ponctuelles.

Conformément aux consignes reçues, le projet de relance, dans lequel figurait celui de révision de la carte a été présenté au comité technique paritaire académique (CTPA) du 12 novembre 1998, puis aux responsables ou futurs responsables des réseaux les 17 et 19 novembre. Au CTPA, des réserves furent faites sur le manque de moyens supplémentaires et sur la procédure suivie, ainsi que sur le rééquilibrage qui semblait pénaliser l'un des départements.

Très vite, les personnels des ZEP sortantes se manifestèrent. Ils obtinrent le soutien des familles et de leurs associations, et bénéficièrent surtout d'un engagement sans faille des élus à tous niveaux et spécialement de ceux de la majorité gouvernementale. Ceci créa immédiatement au plan national une situation très difficile et largement médiatisée. Pour sortir de l'impasse, la ministre déléguée annonça très vite un accroissement de l'enveloppe de NBI et affirma qu'il n'y aurait pas de sorties de ZEP. L'académie chercha à maintenir le principe d'équité qui avait inspiré la réflexion et essaya de sauvegarder le principe d'une révision de la carte. Des négociations s'engagèrent donc avec l'administration centrale et avec les acteurs locaux, mais en vain. Finalement, grâce au quasi-décuplement de l'enveloppe d'ISS, passée en deux mois de 300 à 2 700 unités, les entrées prévues en ZEP furent réalisées, toutes les ZEP sortantes restèrent en REP ; elles conservèrent aussi leurs indemnités, à l'exception de trois qui finirent par se résigner, de guerre lasse, à passer de ZEP en REP.

## DES RÉSULTATS TRÈS POSITIFS

Si l'on cherche à faire le bilan de la révision, on peut dire qu'elle constitue un des premiers exemples d'initiative académique globale, puisque le projet

comportait un gros volet de « moyens » pour améliorer et harmoniser les taux d'encadrement. Le dispositif logistique qui a été créé avec les services des deux départements a fonctionné de manière non seulement efficace mais aussi confiante, ce qui n'était pas acquis au départ. Partant de situations départementales différentes par la culture et les modes de gestion, on est parvenu à mettre en œuvre un projet académique cohérent et ambitieux, appuyé sur un discours clair et mobilisateur sur les taux d'encadrement. Le projet, global, prévoyait un transfert de moyens « premier degré » d'un département à l'autre, transfert qui a été réalisé.

Au terme de l'opération, la prise en charge des élèves en difficulté est encore accentuée par rapport au projet initial puisqu'on passe de 64 ZEP (correspondant à 77 secteurs de collèges) à 112 REP au lieu des 103 prévus à l'origine. 115 écoles maternelles, 129 écoles élémentaires et 35 collèges nouveaux entrent dans l'éducation prioritaire ; celle-ci accueille, à la rentrée de 1999, 173 600 élèves, ce qui représente une augmentation de près de 50 % ; les élèves de l'académie scolarisés dans les ZEP-REP passent de 20,5 à 30 %.

Ce résultat social a été permis par l'accroissement de l'effort national : grâce aux 2 400 ISS supplémentaires qui s'ajoutent aux 300 de la première dotation, 24 ZEP nouvelles entrent comme prévu dans le dispositif, mais presque toutes celles qui devaient sortir (soit 11 sur 14) conservent leurs indemnités.

Ce succès montre aussi l'importance de l'effort académique. Dès l'origine, la révision avait été liée très fortement à la volonté d'améliorer l'accueil des élèves en difficulté dans les REP, avec ou sans indemnités. Le passage à 112 REP mobilise des moyens académiques et départementaux encore plus importants. Pour la seule rentrée de 1999, le Plan de trois ans exige 82 emplois Collèges et 100 emplois Écoles supplémentaires. Grâce à cet effort, le taux de 24 élèves par division en collège est réalisé dès la première année ; il est très largement engagé dans les écoles élémentaires mais, à la rentrée de 1999, les emplois supplémentaires d'enseignants implantés au titre de l'éducation prioritaire se montent à 540,25 dans le 1<sup>er</sup> degré et 429 en collège.

Malgré les péripéties de sa mise en œuvre, la carte nouvelle répond davantage au souci d'équité et de cohérence : les 86 secteurs de collège les plus en difficulté et leurs écoles sont maintenant en ZEP ; la révision a produit un rééquilibrage sensible au profit du moins favorisé des départements ; les implantations nouvelles correspondent à la géographie académique de la difficulté. Par ailleurs et malgré ses limites, la méthode utilisée a donné satisfaction ; elle a permis un examen réel des situations et ses résultats ne sont pas vraiment contestés.

## COMPLEXITÉ ET INCOHÉRENCES

La nouvelle carte souffre pourtant de quelques insuffisances. Derrière la simplicité apparente du discours sur les 112 REP, le dispositif, qui comprend 97 REP avec indemnités (les anciennes ZEP) et 15 REP paraît toujours aussi complexe. En fin de classement, là où les secteurs sont plus hétérogènes, il y a des REP avec des écoles en ZEP et inversement, ce qui semble peu lisible pour les partenaires et même pour certains acteurs de l'éducation prioritaire. Même après que les services de gestion du ministère, au moment du bilan final, eurent exigé que soit explicitement reprise la dénomination ZEP pour qualifier les écoles et les collèges dont les personnels perçoivent les ISS et la NBI, il y a eu et il y a toujours un certain flottement entre ZEP et REP (tableau 3).

**TABLEAU 3 – ZEP reconduites, maintenues, nouveaux REP**

	ZEP reconduites	ZEP nouvelles	ZEP devenant REP	REP nouveaux
Nord	49	19	1	7
Pas-de-Calais	24	6	2	4
Académie de Lille	73 (1)	25	3	11

(1) Dont 11 maintenues alors que leur sortie était prévue.

De plus, même si le résultat final apparaît très positif pour l'académie, la manière dont la révision a été menée a souvent été mal ressentie et semble confirmer l'idée qu'une vraie révision de la carte des ZEP est très difficile, si ce n'est impossible. Cette situation a provoqué l'amertume de responsables territoriaux, qui s'étaient engagés dans la révision ; elle crée des incohérences en fin de classement puisque dans chaque département, des collèges maintenus en ZEP apparaissent maintenant moins défavorisés que d'autres qui n'ont pu y entrer.

Enfin, nos partenaires n'ont pas toujours compris que l'Éducation nationale se lance seule et très vite dans une révision de sa politique sociale alors que la politique de la Ville amorçait seulement sa réflexion. Les exhortations tardives à la concertation interinstitutionnelle n'ont pu empêcher qu'il y ait décalage dans le temps, là où il aurait été nécessaire de mutualiser les efforts, ne serait-ce que pour harmoniser la géographie des divers dispositifs.

## UNE VÉRITABLE POLITIQUE ACADÉMIQUE

La révision de la carte s'est insérée, dès l'origine, dans un projet plus large de relance de l'éducation priori-



taire, dont elle n'était que le préalable. Le projet présenté au CTPA du 12 novembre 1998 avait donc une portée plus générale et définissait une politique académique de l'éducation prioritaire. Celle-ci se fondait sur les dix objectifs arrêtés par la circulaire du 10 juillet 1998 pour bâtir les Contrats de réussite, et tout particulièrement sur la nécessité d'améliorer la réussite scolaire par un recentrage sur les apprentissages fondamentaux.

Le dispositif présenté au CTPA prévoyait un effort soutenu dans le temps et l'établissement de nouveaux rapports entre l'autorité académique et les réseaux. Les REP ont donc bénéficié d'une aide pour élaborer des contrats reposant sur un réel diagnostic pédagogique : c'est à cette occasion que furent élaborés et diffusés les premiers tableaux de bord de réseau. Des réunions d'information animées par des inspecteurs et des formateurs furent organisées pour donner à tous les moyens d'analyser ce tableau de bord.

Manifestement, la rédaction des Contrats de réussite a permis aux différents acteurs du réseau de mesurer la difficulté non seulement d'élaborer un diagnostic pédagogique, mais surtout de construire les stratégies adaptées pour faciliter l'évolution des pratiques et assurer le progrès, voire la réussite des élèves. La mise en place d'un réseau de professeurs ressources en relation avec les Inspecteurs d'académie-Inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) de lettres et de mathématiques à la rentrée 1999 a été bien accueillie : répondant à la demande immédiate des réseaux, ces professeurs ont pu aider à l'exploitation des évaluations, en liaison parfois avec des maîtres du premier degré, puis ont été sollicités de manière plus large pour aider à la mise en place de projets d'équipes, disciplinaires ou plus transversaux. Ils ont également produit des documents propres à alimenter la réflexion commune, par exemple une fiche de liaison école/collège, et une synthèse destinée à analyser la continuité des programmes entre le cycle 3 et la sixième en français.

Parallèlement, en collaboration avec l'IUFM, ont été mis en place un dispositif de stages intercatégoriels sur trois ans, réunissant maîtres du premier degré et professeurs de collège, ainsi qu'une formation des cadres des réseaux à l'exploitation des tableaux de bord ; en même temps, se développe au sein de groupes de pilotage académique une réflexion sur la formation plus spécifiquement pédagogique qu'il convient de dispenser aux coordonnateurs.

Le groupe de pilotage académique voit se confirmer aussi lors de cette rentrée, à la lecture des bilans d'étape demandés en juin 2000 aux 112 REP, le besoin que ressentent les équipes d'être confortées dans leur entreprise ; et c'est tout l'enjeu de cette année 2000-2001 que de

bâtir un dispositif de suivi des contrats proche du terrain et efficace, en particulier en veillant à l'amélioration du pilotage local par des directoires de réseau plus fédérateurs. Il est temps de faire connaître les réussites ; les actions évoquées dans les bilans d'étape seront diffusées sur le site académique.

## LA RELANCE D'UNE GRANDE IDÉE, MAIS DES STRATÉGIES DÉFAILLANTES

La révision de la carte Relance de l'éducation prioritaire laisse donc des impressions mêlées. D'un côté, l'impulsion nationale fortement relayée par la volonté académique a permis de relancer l'une des grandes idées de la décennie précédente, de lui rendre son caractère de laboratoire pédagogique et de lui donner, même si c'est en partie sous la pression des circonstances, des moyens renforcés qui améliorent sensiblement l'accueil des élèves. Elle a permis aussi de faire progresser les outils de management aux différents niveaux et de relancer la notion de projet ; elle a rappelé la nécessité de recentrer les efforts sur les apprentissages et sur la réussite des élèves. Par bien des aspects, elle a constitué une sorte de préapplication de la relance des projets à laquelle elle a puissamment préparé les esprits.

D'un autre côté, les stratégies envisagées n'ont guère réussi. L'espoir d'échanger des avantages indemnitaires contre une amélioration des conditions d'enseignement a échoué ; dans certains cas, le débat s'est cristallisé, dans des conditions pitoyables, parfois indécentes, sur le maintien des avantages acquis. Enfin, l'idée qu'il aurait été possible de mener la révision tambour battant, sans moyens supplémentaires et en évitant le débat, a fait long feu devant la résistance des acteurs et l'engagement sans faille des élus. En définitive, la démarche a confirmé les craintes qu'on pouvait avoir sur notre capacité à réviser des situations acquises et justifié les interrogations sur la pertinence des dispositifs indemnitaires qui semblent plus considérés comme la juste reconnaissance de la pénibilité de la tâche que comme une incitation à faire davantage, ou mieux.

Relance justifiée d'une grande idée, aide accrue et méritée à ceux qui en ont le plus besoin ou nouvelle illustration du « toujours plus », chacun choisira selon sa situation ou ses inclinations en considérant que l'agitation provoquée par la révision est retombée assez vite et qu'elle ne semble pas avoir pesé sur la suite de la relance de l'éducation prioritaire, ce qui est sans doute l'essentiel. ■



# Les personnels de l'éducation prioritaire à la rentrée 1999

## L'éducation prioritaire

→ À la rentrée 1999, après la refonte de la carte, 111 900 enseignants des premier et second degrés et personnels administratifs, techniques, ouvriers, sociaux et de santé (ATOSS) exercent en éducation prioritaire. Chez les enseignants, les principales caractéristiques sont les mêmes : ils forment des populations plus jeunes, d'ancienneté moindre que leurs collègues exerçant hors éducation prioritaire, et la proportion de femmes y est un peu moins élevée. Concernant les personnels ATOSS, les disparités de l'âge et de l'ancienneté sont moins marquées que pour les enseignants.

À la rentrée 1999, 529 200 enseignants des premier et second degrés et personnels administratifs, techniques, ouvriers sociaux et de santé (ATOSS) sont en fonction dans les écoles et collèges publics. L'éducation prioritaire emploie à elle seule 111 900 personnes, soit 58 200 enseignants du premier degré, 40 400 enseignants du second degré et 13 300 personnels ATOSS. Parmi les personnels de l'éducation prioritaire, 17 000 enseignants et ATOSS (soit 15 % de l'effectif) relèvent des seuls réseaux (tableau 1).

### UN ENSEIGNANT DU PREMIER DEGRÉ SUR CINQ EXERCE EN ZONE OU RÉSEAU D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

285 300 instituteurs et professeurs des écoles exercent dans le premier degré du secteur public. Les écoles relevant des dispositifs de l'éducation prioritaire emploient un enseignant sur cinq, ce qui représente un effectif de 58 200, dont 50 000 pour les seules zones d'éducation prioritaire.

Les instituteurs et les professeurs des écoles représentent respectivement 55 % et 45 % des enseignants dans l'ensemble des écoles publiques. Les instituteurs restent donc encore globalement majoritaires. Ces proportions s'inversent en éducation prioritaire, puisqu'elles sont respectivement de 46 % et 54 %. De même, 17 % des instituteurs enseignent en zone ou réseau d'éducation prioritaire. Cette proportion est de 24 % chez les professeurs des écoles de classe normale, et de 20 % chez les professeurs des écoles hors classe (tableau 2).

En effet, les enseignants qui exercent en éducation prioritaire sont plus souvent de jeunes professeurs des écoles. Dans la population totale, 14 % des maîtres sont

Colette BROCK,  
Martine MIGEON,  
Annick VIALLA

Bureau des études statistiques sur le personnel

**TABLEAU 1 – Répartition des personnels à la rentrée 1999**

(France métropolitaine + DOM)

	Ensemble de l'éducation prioritaire		Dont ZEP		Hors éducation prioritaire		Ensemble secteur public	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Enseignants du 1 <sup>er</sup> degré	58 221	20,4	49 999	17,5	227 063	79,6	285 284	100,0
Enseignants du 2 <sup>nd</sup> degré	40 376	22,0	33 782	18,4	143 437	78,0	183 813	100,0
ATOSS	13 323	22,2	11 105	18,5	46 794	77,8	60 117	100,0
<b>Total</b>	<b>111 920</b>	<b>21,1</b>	<b>94 886</b>	<b>17,9</b>	<b>417 294</b>	<b>78,9</b>	<b>529 214</b>	<b>100,0</b>

**TABLEAU 2 – Répartition par grade des instituteurs et professeurs des écoles en activité dans les écoles publiques au 1<sup>er</sup> septembre 1999**

(France métropolitaine + DOM)

	En éducation prioritaire	Dont ZEP	Hors éducation prioritaire	Total	
				%	Effectifs
Instituteurs	46,2 %	45,3 %	51,3 %	56,8 %	155 767
Professeurs des écoles de classe normale	53,4 %	54,2 %	48,2 %	42,8 %	128 152
Professeurs des écoles hors classe	0,5 %	0,5 %	0,5 %	0,5 %	1 365
<b>Total (%)</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>285 284</b>
<b>Total (effectifs)</b>	<b>58 221</b>	<b>49 999</b>	<b>227 063</b>	<b>285 284</b>	

Source : AGAPE au 1<sup>er</sup> septembre 1999.**TABLEAU 3 – Répartition par âge des instituteurs et professeurs des écoles en activité dans les écoles publiques au 1<sup>er</sup> septembre 1999**

(France métropolitaine + DOM)

Âge au 1 <sup>er</sup> janvier 2000	En éducation prioritaire	Dont ZEP	Hors éducation prioritaire	Total	
				%	Effectifs
25 ans ou moins	3,7 %	3,8 %	2,2 %	2,5 %	7 186
26 - 30 ans	16,8 %	17,4 %	10,1 %	11,5 %	32 681
31 - 35 ans	15,6 %	15,9 %	12,2 %	12,9 %	36 846
36 - 40 ans	15,8 %	15,7 %	15,9 %	15,9 %	45 272
41 - 45 ans	15,6 %	15,4 %	18,0 %	17,5 %	49 832
46 - 50 ans	16,8 %	16,4 %	21,2 %	20,3 %	57 925
51 - 55 ans	13,3 %	12,8 %	17,7 %	16,8 %	47 894
56 ans et plus	2,6 %	2,5 %	2,7 %	2,7 %	7 648
<b>Total (%)</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>285 284</b>
<b>Total (effectifs)</b>	<b>58 221</b>	<b>49 999</b>	<b>227 063</b>	<b>285 284</b>	

Source : AGAPE au 1<sup>er</sup> septembre 1999.**TABLEAU 4 – Répartition par ancienneté des instituteurs et professeurs des écoles en activité dans les écoles publiques au 1<sup>er</sup> septembre 1999**

(France métropolitaine + DOM)

Ancienneté dans l'école au 1 <sup>er</sup> septembre 1999	En éducation prioritaire	Dont ZEP	Hors éducation prioritaire	Total	
				%	Effectifs
< 1 an	22,8 %	23,0 %	19,3 %	20,0 %	57 130
Entre 1 et < 2 ans	13,4 %	13,5 %	11,9 %	12,2 %	34 852
Entre 2 et < 5 ans	23,6 %	23,7 %	22,7 %	22,9 %	65 257
Entre 5 et < 10 ans	19,5 %	19,7 %	21,3 %	21,0 %	59 846
Entre 10 et < 15 ans	7,5 %	7,4 %	9,4 %	9,0 %	25 809
Entre 15 et < 20 ans	5,4 %	5,2 %	6,7 %	6,4 %	18 362
> ou = à 20 ans	7,7 %	7,5 %	8,6 %	8,4 %	24 028
<b>Total (%)</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>285 284</b>
<b>Total (effectifs)</b>	<b>58 221</b>	<b>49 999</b>	<b>227 063</b>	<b>285 284</b>	

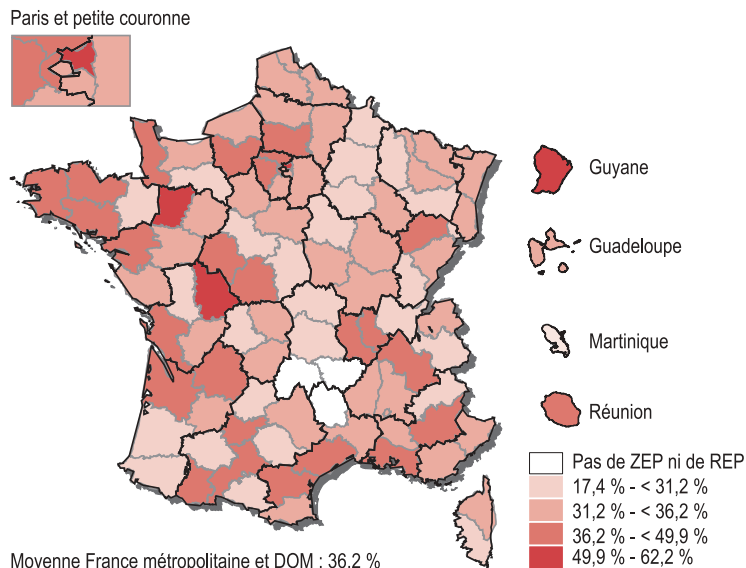
Source : AGAPE au 1<sup>er</sup> septembre 1999.

âgés au 1<sup>er</sup> janvier 2000 de 30 ans ou moins. Cette part dépasse 20 % en éducation prioritaire mais n'est que de 12 % hors éducation prioritaire. À l'opposé, de façon un peu moins contrastée, un enseignant des écoles publiques sur cinq est âgé à cette même date de plus de 50 ans, cette proportion étant de 16 % seulement en zone ou réseau d'éducation prioritaire (tableau 3).

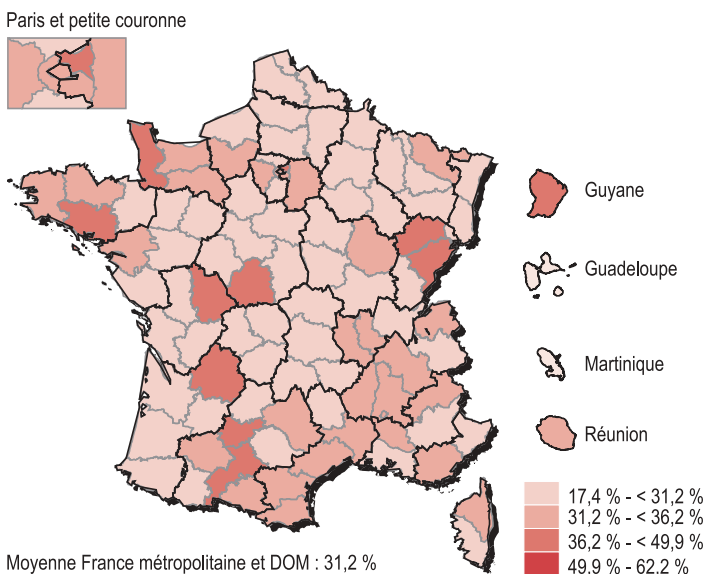
De façon corrélative, les enseignants ont une ancienneté plus faible en éducation prioritaire. 32 % des maîtres sont en poste dans leur école depuis moins de deux ans, soit 36 % en éducation prioritaire pour seulement 31 % hors de l'éducation prioritaire. Pour les écoles ne relevant pas de ce dispositif, cette proportion est supérieure à sa valeur nationale dans l'ouest et le sud de la France métropolitaine, ainsi que dans les départements de la Guyane et de la Réunion. À l'opposé, un enseignant sur cinq en éducation prioritaire et un sur quatre hors éducation prioritaire a une ancienneté d'au moins 10 ans dans son école (tableau 4, cartes 1 et 2).

La part des femmes est légèrement plus élevée hors éducation prioritaire (79 % contre 78 %). Considéré par grade, ce résultat se retrouve chez les instituteurs, pour lesquels la proportion de femmes est de 80 % hors éducation prioritaire et de 78 % en éducation prioritaire. Pour les professeurs des écoles de classe normale, elle est identique dans les deux cas (78 %). Chez les professeurs des écoles hors classe, ce rapport s'inverse, puisque les proportions de femmes sont respectivement de 51 % et de 57 % (tableau 5).

**CARTE [1] – Proportion d'enseignants du premier degré en poste depuis moins de 2 ans dans la même école au 1/9/1999 en éducation prioritaire**



**CARTE [2] – Proportion d'enseignants du premier degré en poste depuis moins de 2 ans dans la même école au 1/9/1999 hors éducation prioritaire**



**TABLEAU 5 – Proportions de femmes parmi les instituteurs et professeurs des écoles en activité dans les écoles publiques au 1<sup>er</sup> septembre 1999**

(France métropolitaine + DOM)

	En éducation prioritaire	Dont ZEP	Hors éducation prioritaire	Total
Instituteurs	77,5 %	77,4 %	79,6 %	79,2 %
Professeurs des écoles de classe normale	78,1 %	77,9 %	78,1 %	78,1 %
Professeurs des écoles hors classe	56,8 %	57,0 %	51,2 %	52,4 %
<b>Total</b>	<b>77,7 %</b>	<b>77,6 %</b>	<b>78,8 %</b>	<b>78,6 %</b>

Source : AGAPE au 1<sup>er</sup> septembre 1999.

## □ DES ENSEIGNANTS PLUS JEUNES ET D'ANCIENNETÉ PLUS FAIBLE DANS LES COLLÈGES EN ÉDUCATION PRIORITAIRE

183 800 enseignants sont affectés à la rentrée 1999 dans les collèges du second degré public. Comme dans le premier degré, près d'un enseignant sur cinq exerce dans les établissements relevant des dispositifs de l'éducation prioritaire, ce qui représente un effectif de 40 400 professeurs, dont 33 800 pour les seules zones d'éducation prioritaire (tableau 1).

Les certifiés et les PEGC sont les corps les plus représentés parmi la population globale des enseignants affectés dans les collèges (respectivement 74 % et 15 %) ainsi que pour celle de l'éducation prioritaire (75 % et 13 %). Tous les corps, à l'exception des certifiés et des

non-titulaires, sont sous-représentés en zone ou réseau d'éducation prioritaire (tableau 6).

Tous corps confondus, la proportion de femmes parmi les professeurs qui exercent en éducation prioritaire est égale à 61 % et est inférieure de plus de 3 points à celle constatée hors éducation prioritaire. Ce taux de féminisation plus faible en éducation prioritaire est constaté dans pratiquement toutes les académies avec des amplitudes plus ou moins importantes. Ainsi, la différence est de 10 % pour l'académie de Versailles, de 6 % pour celle de Créteil et de 1 % ou moins pour celles de Bordeaux et de Montpellier. Dans celles de Clermont-Ferrand, Lyon et la Martinique, la tendance est inversée avec une proportion de femmes légèrement supérieure en éducation prioritaire. La moindre représentation des femmes en éducation prioritaire peut être également constatée pour tous les corps d'enseignants avec des écarts variant, au niveau national, de 2 % pour les agrégés à 5 % pour les non-titulaires (tableau 7).

### TABLEAU 6 – Répartition par corps des enseignants des collèges à la rentrée 1999

(France métropolitaine + DOM)

Corps	Ensemble de l'éducation prioritaire	Dont ZEP	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public	Effectifs
Agrégés	4,8	4,9	5,1	5,1	9 328
Certifiés et assimilés	75,1	75,7	74,1	74,3	136 539
PEGC	12,8	12,2	15,0	14,5	26 648
Autres titulaires	2,6	2,5	2,7	2,7	4 935
Non-titulaires	4,7	4,7	3,1	3,4	6 363
<b>Total (%)</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
<b>Total (effectifs)</b>	<b>40 376</b>	<b>33 782</b>	<b>143 437</b>		<b>183 813</b>

### TABLEAU 7 – Proportions de femmes parmi les enseignants des collèges à la rentrée 1999

(France métropolitaine + DOM)

(%)	En éducation prioritaire	Dont ZEP	Hors éducation prioritaire	Tous collèges publics
Agrégés	58,0	57,7	60,1	59,7
Certifiés et assimilés	62,0	61,8	65,9	65,0
PEGC	55,8	55,7	58,0	57,6
Autres titulaires	48,5	48,5	52,2	51,4
Non-titulaires	57,7	57,3	63,1	61,5
<b>Total</b>	<b>60,5</b>	<b>60,3</b>	<b>64,0</b>	<b>63,2</b>

### TABLEAU 8 – Répartition par âge des enseignants des collèges à la rentrée 1999

(France métropolitaine + DOM)

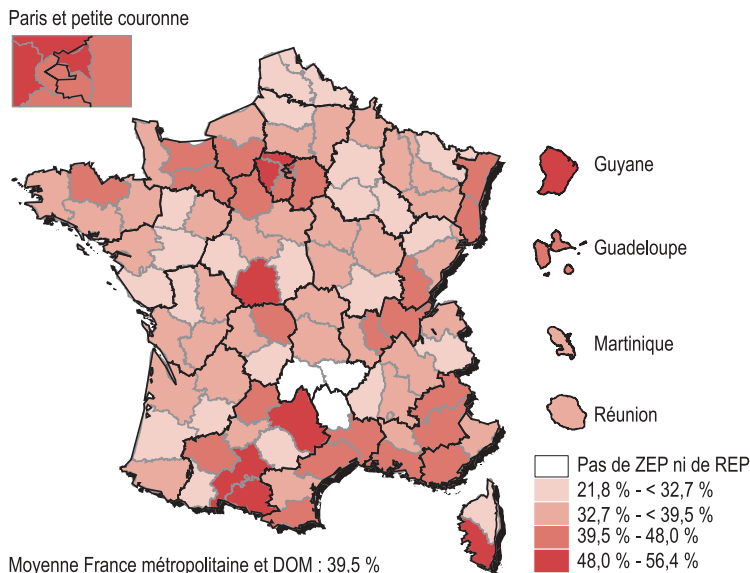
	Ensemble de l'éducation prioritaire	Dont ZEP	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public	Effectifs
Moins de 26 ans	5,0	5,3	3,3	3,7	6 720
26 - 30 ans	19,8	20,7	12,2	13,9	25 543
31 - 35 ans	14,7	15,0	11,8	12,4	22 886
36 - 40 ans	10,4	10,5	9,3	9,5	17 552
41 - 45 ans	10,6	10,3	11,8	11,5	21 143
46 - 50 ans	15,2	14,8	19,0	18,2	33 407
51 - 55 ans	16,4	15,8	22,0	20,8	38 222
Plus de 55 ans	7,9	7,6	10,6	10,0	18 340
<b>Total (%)</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
<b>Total (effectifs)</b>	<b>40 376</b>	<b>33 782</b>	<b>143 437</b>		<b>183 813</b>

Les enseignants affectés en éducation prioritaire forment une population plus jeune et corrélativement moins ancienne dans l'établissement et ceci quel que soit le corps enseignant concerné, qu'ils soient agrégés, certifiés, ou non-titulaires.

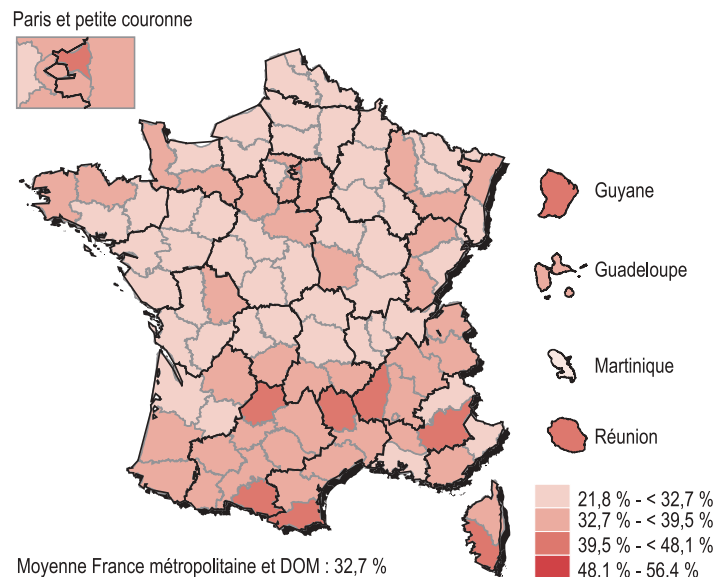
La proportion d'enseignants âgés au 1<sup>er</sup> janvier 2000 de 30 ans et moins est de 25 % en éducation prioritaire, contre 18 % pour l'ensemble des collèges. En zone d'éducation prioritaire, il est de 26 % contre 16 % hors éducation prioritaire, soit 10 points de différence. L'écart entre ces proportions est extrêmement variable selon les académies. S'il est de 16 points dans l'académie de Versailles, il est inférieur à 1 point dans celles de Clermont-Ferrand, Limoges, Rennes et Nantes (tableau 8).

La part d'enseignants présents depuis moins de deux ans dans leur collège, est de 40 % en éducation prioritaire, contre 34 % pour l'ensemble des collèges. En ZEP, elle est également de 40 %. L'écart entre les anciennetés, en ZEP et hors éducation prioritaire est de 17 points dans l'académie de Versailles, de 12 dans celle de Paris et de 11 dans celle de Strasbourg. En revanche, il est inférieur à 1 point pour Bordeaux, Limoges et la Corse (tableau 9, cartes 3 et 4).

**CARTE [3] – Proportion d'enseignants en poste depuis moins de 2 ans dans le même collège au 1/9/1999 en éducation prioritaire**



**CARTE [4] – Proportion d'enseignants en poste depuis moins de 2 ans dans le même collège au 1/9/1999 hors éducation prioritaire**



**TABLEAU 9 – Répartition par ancienneté dans l'établissement des enseignants des collèges à la rentrée 1999**

(France métropolitaine + DOM)

	Ensemble de l'éducation prioritaire	Dont ZEP	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public	Effectifs
Moins d'un an	30,5	31,1	25,1	26,3	48 365
1 à < 2 ans	9,0	9,2	7,7	7,9	14 555
2 à < 5 ans	15,9	16,1	14,2	14,6	26 835
5 à < 10 ans	15,4	15,1	17,5	17,1	31 364
10 à < 15 ans	8,5	8,4	10,0	9,7	17 739
15 à < 20 ans	6,9	6,6		8,1	15 005
Plus de 20 ans	13,8	13,5	17,0	16,3	29 950
<b>Total (%)</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
<b>Total (effectifs)</b>	<b>40 376</b>	<b>33 782</b>	<b>143 437</b>		<b>183 813</b>

## □ DES DISPARITÉS MOINS MARQUÉES CONCERNANT LES PERSONNELS ATOSS

À la rentrée 1999, 60 100 personnels ATOSS (administratifs, techniques, ouvriers, sociaux et de santé) exercent dans les collèges publics. 22 % sont affectés en éducation prioritaire, ce qui représente un effectif de 13 300 personnes. Dans quatre académies, au moins un tiers exercent dans un collège en ZEP ou en REP et moins d'un sur dix dans trois académies.

Les ATOSS sont en moyenne légèrement plus jeunes en éducation prioritaire. La proportion des ATOSS âgés de 35 ans ou moins s'établit à 22 % en éducation prioritaire et à 20 % hors éducation prioritaire (tableau 10). À l'opposé, 26 % des ATOSS sont âgés de 50 ans ou plus en éducation prioritaire, cette proportion étant de 28 % dans les autres collèges. Malgré cette faible amplitude, les situations académiques présentent de fortes disparités. Pour treize académies, la différence de

pourcentage de personnels ATOSS âgés de 35 ans ou moins entre éducation prioritaire et les autres établissements est comprise entre - 1 et 1 point, ce qui est négligeable. Pour un tiers des académies, on constate que les ATOSS sont moins âgés en éducation prioritaire, avec un écart maximum de 7 points pour l'académie de Créteil, les autres se caractérisant par une situation inverse, et plus marquée pour les académies de Limoges, Clermont-Ferrand et Reims.

Les personnels ATOSS ont une ancienneté plus faible en éducation prioritaire. Un quart d'entre eux sont en poste depuis moins de deux ans dans le même collège en éducation prioritaire et près de 22 % hors éducation prioritaire (tableau 11). Là encore, la différence est moins importante que pour les enseignants du second degré : deux fois moindre (graphique 1). En éducation prioritaire, la proportion des ATOSS en poste dans leur collège depuis moins de deux ans varie, selon les académies, du simple au double, avec comme valeur minimum, 17 % pour Nancy-Metz ; l'amplitude étant un peu moins importante hors éducation prioritaire (16 % à 29 %).

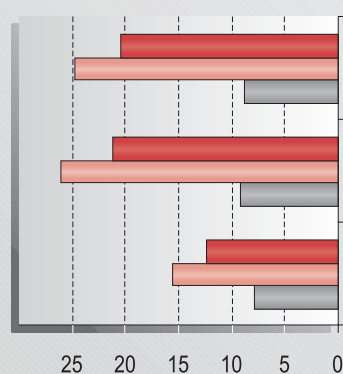
**TABLEAU 10 – Répartition par âge des ATOSS à la rentrée 1999**

(France métropolitaine + DOM)

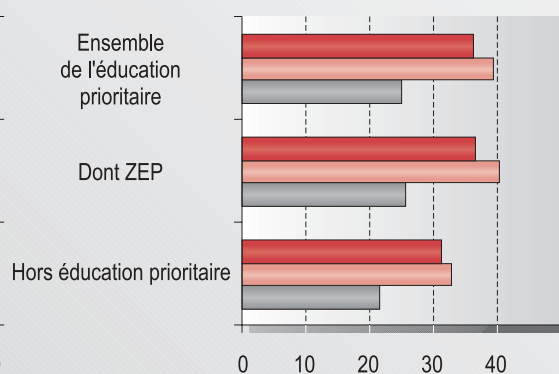
	Ensemble de l'éducation prioritaire	Dont ZEP	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public	Effectifs
Moins de 26 ans	1,3	1,3	1,1	1,2	703
26 - 30 ans	7,6	7,8	6,8	7,0	4 209
31 - 35 ans	12,9	13,0	12,3	12,4	7 459
36 - 40 ans	16,2	16,5	14,9	15,2	9 152
41 - 45 ans	16,9	17,2	17,2	17,1	10 288
46 - 50 ans	18,9	18,4	20,0	19,7	11 872
51 - 55 ans	17,2	17,0	18,4	18,1	10 911
Plus de 55 ans	8,9	8,8	9,3	9,2	5 523
<b>Total (%)</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>60 117</b>
<b>Total (effectifs)</b>	<b>13 323</b>	<b>11 105</b>	<b>46 794</b>		

Source : annuaire AGORA d'octobre 1999.

**GRAPHIQUE 1 – Proportion d'enseignants et d'ATOSS âgés de 30 ans ou moins**



**Présents dans le même établissement depuis moins de deux ans**



■ Personnels ATOSS   ■ Enseignants du 2<sup>nd</sup> degré  
■ Enseignants du 1<sup>er</sup> degré



**TABLEAU 11 – Répartition par ancienneté dans le poste des ATOSS à la rentrée 1999**

(France métropolitaine + DOM)

	Ensemble de l'éducation prioritaire	Dont ZEP	Hors éducation prioritaire	Ensemble secteur public	Effectifs
Moins d'un an	13,7	14,1	12,3	12,6	7 226
1 à moins de 2 ans	11,3	11,6	9,4	9,8	5 614
2 à moins de 5 ans	20,5	20,8	19,5	19,7	11 253
5 à moins de 10 ans	22,6	22,5	24,1	23,8	13 597
10 à moins de 15 ans	10,6	10,5	11,4	11,2	6 432
15 à moins de 20 ans	8,4	8,2	9,0	8,9	5 065
Plus de 20 ans	12,8	12,3	14,3	14,0	7 990
<b>Total (%) (1)</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>57 177</b>
<b>Total (effectifs)</b>	<b>12 661</b>	<b>10 555</b>	<b>44 516</b>		

(1) Parmi les 60 117 ATOSS en poste en collège, l'ancienneté n'a pu être calculée pour 2 940 personnes.

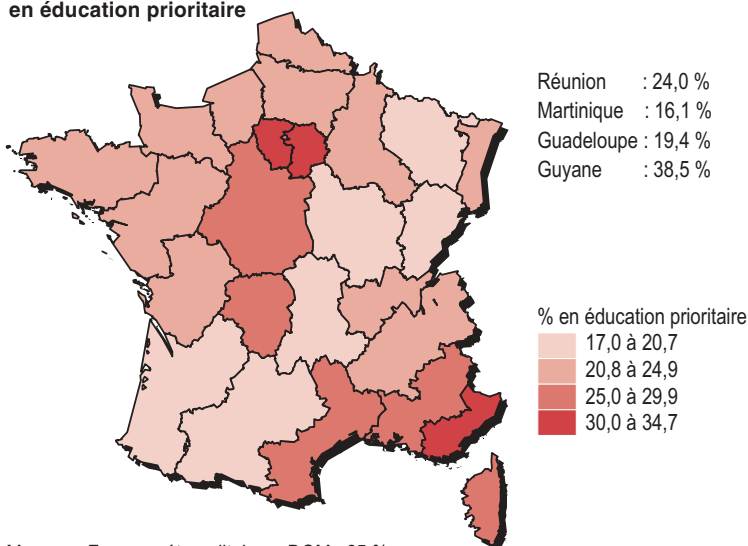
Source : annuaire AGORA d'octobre 1999.

Les cartes 5 et 6 permettent de comparer les situations académiques. Dans trois académies, la proportion d'ATOSS ayant une ancienneté dans le poste inférieure à deux ans est nettement plus élevée en éducation prioritaire que dans les autres collèges : à Nice, la différence entre les deux proportions s'établit à 11 points ; pour Paris et Orléans-Tours, sa valeur est fixée à 7 points. De plus, pour huit académies, on constate des taux très proches dans les deux cas avec des écarts inférieurs ou égaux à 1 point. ■

### Sources

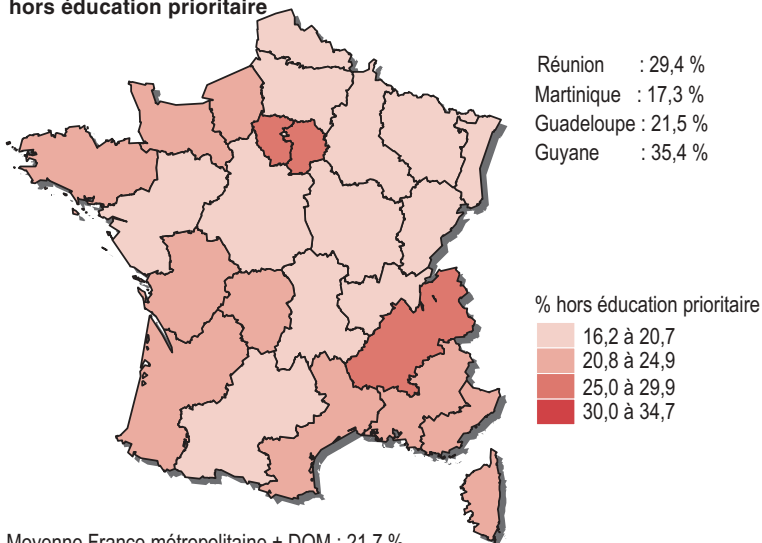
Les résultats présentés dans cet article proviennent de l'exploitation des bases des systèmes de gestion de personnels : AGAPE pour les enseignants du premier degré, EPP pour les enseignants du second degré (titulaires et maîtres-auxiliaires) affectés dans les collèges, annuaire AGORA pour les personnels ATOSS des collèges. Ils recensent les personnels en activité à la rentrée 1999. Concernant les enseignants du premier degré, seuls les maîtres affectés dans une école ayant des élèves sont comptabilisés à l'exclusion des remplaçants affectés dans les inspections académiques ou circonscriptions d'inspection de l'Éducation nationale. De même pour les enseignants des collèges, ne sont pas recensés les professeurs nommés dans les zones de remplacement.

**CARTE [5] – Proportion d'ATOSS en poste depuis moins de 2 ans dans le même collège à la rentrée 1999 en éducation prioritaire**



Moyenne France métropolitaine + DOM : 25 %

**CARTE [6] – Proportion d'ATOSS en poste depuis moins de 2 ans dans le même collège à la rentrée 1999 hors éducation prioritaire**



Moyenne France métropolitaine + DOM : 21,7 %



# Enseigner en ZEP : est-ce encore le même métier ?

## L'éducation prioritaire

→ Contrairement aux enseignants en zones d'éducation prioritaire (ZEP), la majorité des enseignants des écoles et des collèges ordinaires pensent qu'enseigner en ZEP, ce n'est pas du tout le même métier. Cette opposition tient d'abord à la polarisation sur des zones connaissant des situations extrêmes, alors que la majorité des ZEP se caractérisent seulement par leur public populaire. Ensuite, on constate que, dans la majorité des écoles de ZEP, le sentiment de maîtrise des difficultés et de réussite professionnelle reste dominant, alors que dans les collèges même hors ZEP beaucoup d'enseignants n'ont pas une bonne image du niveau de leurs élèves et rencontrent des problèmes de discipline. Dans ce cas, les difficultés propres aux ZEP les font basculer dans une vision très négative. Enseigner en ZEP provoque des réactions contraires : d'une part, chez certains, un découragement très fréquent, et d'autre part, chez d'autres, un engagement professionnel plus fort que la moyenne se manifestant par un travail collectif plus fréquent et l'acceptation d'un rôle d'éducateur. Les ZEP les plus difficiles appellent une politique de ressources humaines dans la désignation des responsables et l'accompagnement et la formation des enseignants.

François-Régis GUILLAUME  
Chargé de mission

Direction de la programmation et du développement

Dans le débat public sur le système éducatif, les ZEP sont associées à deux images opposées. Lorsque le sujet du débat est l'éducation prioritaire elle-même, le discours est généralement très positif : on dit alors que les ZEP sont des laboratoires de l'innovation, et que des écoles ou des collèges en ZEP ont des performances supérieures à la moyenne, etc. En revanche, lorsque le débat porte sur le métier d'enseignant ou sur les problèmes sociaux des cités, les ZEP sont associées à des images très négatives et même caricaturales : le métier d'enseignant y devient un métier impossible, l'intensité des problèmes sociaux et de la violence confinerait les enseignants dans un rôle d'assistante sociale et la transmission des savoirs serait réduite au minimum.

De ce point de vue, enseigner en ZEP ne serait pas du tout le même métier qu'enseigner dans une école ou un collège ordinaire. C'est d'ailleurs ce que pensent la grande majorité (58 %) de ceux qui enseignent dans ces écoles ou collèges ordinaires, alors que les enseignants en ZEP sont moins nombreux à le penser (34 %).

Des enquêtes en face à face ont été menées entre 1994 et 1998 par la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP, devenue DPD : direction de la programmation et du développement) du ministère de l'Éducation nationale, auprès d'échantillons représentatifs d'enseignants en ZEP et hors ZEP. Ces enquêtes sur les représentations du métier et les pratiques professionnelles confirment-elles cette image d'un métier différent ?

Retenons d'abord deux constantes dans les résultats de ces enquêtes.

D'abord, entre ZEP et hors ZEP, il y a certes des différences dans les représentations des enseignants, mais pas au point d'opposer deux conceptions du métier. Les données moyennes sont souvent très proches, mais cette proximité des moyennes cache une

différence importante : avec des publics « difficiles » en ZEP mais aussi dans l'enseignement professionnel, les positions extrêmes sont plus importantes. D'un côté, on rencontre plus de situations de grande difficulté où enseigner semble une mission impossible et de l'autre côté, un engagement plus fréquent dans des pratiques professionnelles différentes et un élargissement des conceptions du métier. Cette configuration explique que des discours opposés puissent prétendre rendre compte de la réalité.

Une part importante des classes de ZEP ne sont pas très différentes de beaucoup de classes en milieu populaire, alors que d'autres se caractérisent par une accumulation de difficultés. Il importe donc de différencier ce qui se rapporte à l'éducation prioritaire en général et ce qui a trait à des situations de détresse.

Seconde constante observée : ces différences entre ZEP et hors ZEP sont nettement moins fortes que celles qui existent entre enseignants des écoles et des collèges.

## L'IMAGE DES ÉLÈVES

### Le niveau scolaire

Les enseignants des écoles s'opposent aux enseignants des collèges par une image très positive de leurs élèves et de leur niveau scolaire, d'où découle un sentiment de réussite professionnelle. Cette image reste bonne dans la plupart des écoles de ZEP. Qu'est ce qui serait, dans l'enseignement primaire, plus adapté à l'enseignement à des publics difficiles ?

Interrogés sur le niveau de leurs élèves, et d'abord sur le niveau moyen de leur classe (ou de l'ensemble de leurs classes en collège), en situant ce niveau sur une échelle de 1 à 6 (1 pour les classes de très faible niveau et 6 pour les classes du niveau le plus élevé), seulement 4 % des professeurs de collège en ZEP et 7 % hors ZEP ont de bonnes classes (niveaux 5 et 6), mais 37 % en ZEP et 7 % hors ZEP ont des classes de niveau faible (niveaux 1 et 2).

En revanche, dans les écoles, le nombre de classes faibles reste modéré : 13 % en ZEP et 7 % hors ZEP. Et la proportion de bonnes classes est presque aussi élevée en ZEP que hors ZEP : 24 % contre 29 %.

L'image du niveau des élèves a été mesurée d'une seconde manière, qui nuance la première estimation. Il a été demandé aux enseignants de répartir les élèves de leur classe (pour les collèges, la classe dont ils sont professeur principal ou la classe la plus représentative), sur une échelle de 1 à 6. Dans les collèges, l'écart entre les images du niveau des élèves en ZEP et hors ZEP se réduit : en ZEP, 22 % des élèves aux meilleurs niveaux (5 et 6) contre 26 % hors ZEP et 37 % aux niveaux les plus faibles

(1 et 2) contre 26 % hors ZEP. Mais l'écart entre les écoles et les collèges se creuse : dans les écoles, 49 % des élèves en ZEP sont aux meilleurs niveaux et 53 % hors ZEP.

Le hiatus entre écoles et collèges quant au niveau des élèves se constate encore à propos de la lecture. Quand on demande aux enseignants combien d'élèves de leur école ne « maîtrisent pas les compétences de base » en sortant du CM2, on obtient une moyenne de 2 élèves par classe hors ZEP et de 5 par classe en ZEP. Mais les professeurs de collège les estiment à 5 par classe hors ZEP, à l'entrée en sixième, et à 9 par classe en ZEP.

À cette image plus positive du niveau des élèves des écoles est associé un sentiment plus fort de réussite professionnelle chez les instituteurs et professeurs des écoles.

### L'hétérogénéité des classes

L'hétérogénéité des classes est souvent présentée comme la difficulté principale du métier d'enseignant. Cette affirmation doit être nuancée et complétée. D'abord on remarque que dans le premier degré, dans une question ouverte sur les difficultés du métier, seulement 7 % des instituteurs citent l'hétérogénéité comme une difficulté importante, loin derrière la fatigue de l'enseignant ou l'indiscipline des élèves. De même en collège, l'absence de motivation des élèves est une difficulté plus lourde que l'hétérogénéité : lorsqu'on demande aux enseignants quels types de classe ils souhaitent avoir dans leur service, ils sont plus demandeurs de classes motivées que de classes homogènes.

La question de l'hétérogénéité ne tient pas seulement à l'écart entre les élèves les plus faibles et les plus en avance. Dans les représentations, il n'y a pas symétrie entre ces deux catégories d'élèves. On dira plus souvent qu'une classe est hétérogène lorsque la balance penche du côté des élèves faibles que lorsqu'elle penche du côté des plus forts. L'acuité de l'hétérogénéité résulte de l'obligation de réussite qui pèse, depuis peu, sur l'école, y compris pour les élèves faibles : « Comment s'occuper suffisamment des élèves en difficulté et les faire progresser sans que les élèves en avance soient freinés ? »

En moyenne, un gros tiers des enseignants de collège disent pouvoir faire progresser tous les élèves de leur classe contre près des deux tiers des enseignants des écoles, qu'ils soient en ZEP ou hors ZEP. Mais si on se focalise sur les deux extrêmes, la difficulté est plus grande : en collège de ZEP, un quart des enseignants peuvent s'occuper suffisamment des élèves en difficulté, et un tiers pensent que les élèves les plus en avance ne sont pas freinés dans leur progression parce que les enseignants doivent s'occuper des autres (hors ZEP, les chiffres ne sont que légèrement meilleurs).

Dans les écoles de ZEP, la moitié des enseignants peuvent s'occuper suffisamment des élèves en difficulté

et les deux tiers pensent que les plus en avance ne sont pas freinés. 40 % disent n'avoir aucune difficulté. Ceux qui ont les plus grandes difficultés à s'occuper de toute la classe sont aussi ceux qui font face à des élèves perturbateurs.

La difficulté varie avec les disciplines et les profils des enseignants. Les enseignants qui se fixent des objectifs tels que faire partager l'amour de leur discipline, souvent en Lettres et en Langues vivantes, rencontrent souvent moins d'écho chez les élèves les plus faibles et lorsque ceux-ci sont les plus nombreux, comme dans certains collèges de ZEP, le métier devient alors peu gratifiant.

L'hétérogénéité appelle une pédagogie différenciée. Celle-ci est plus facile à organiser pour un enseignant du primaire qui travaille 26 heures par semaine avec la même classe que pour un enseignant de collège qui travaille seulement de 3 à 5 heures avec les mêmes élèves.

En collège, la pratique la plus facile à mettre en œuvre est un enseignement conçu pour les bons élèves, quitte à prévoir pour les plus faibles des exercices différenciés et des activités de soutien le plus souvent en dehors de l'horaire normal. Ce dispositif ne peut fonctionner lorsque les élèves faibles sont les plus nombreux ; cette dernière situation est vécue plus péniblement par les enseignants, mais dans les deux cas, classe forte ou faible, elle n'est pas satisfaisante pour les élèves faibles.

L'interrogation du panel des chefs d'établissement de la DPD montre que les collèges en ZEP affectent plus souvent que les autres les élèves entrant en sixième, en fonction de leur niveau. Ainsi, en 1993-1994, 35 % des collèges de ZEP contre 14 % hors ZEP avaient créé des « classes de sixième spécifique de consolidation » destinées aux élèves en grande difficulté. En 1999, il y en avait encore dans 27 % des collèges de ZEP contre 8 % ailleurs. En 1999, 35 % des principaux de ZEP, contre 12 % des autres avaient des classes de sixième où « les bons élèves étaient beaucoup plus nombreux que les autres ».

Cette homogénéité revendiquée répond certes à la demande de certains parents et aussi d'une partie des enseignants, mais dans beaucoup de collèges, il y a peu d'enseignants volontaires pour enseigner dans ces classes faibles, et les parents refusent souvent que leurs enfants y soient affectés. Quant aux élèves, ils perçoivent très bien ces inégalités qui peuvent conforter chez eux un sentiment d'exclusion.

La proportion d'enseignants qui jugent que les programmes scolaires sont trop ambitieux pour le niveau des élèves est plus élevée en collège de ZEP : 52 % contre 38 %.

## La discipline

L'existence de problèmes de discipline est peu compatible avec des objectifs ambitieux. Or, ces problèmes, même s'ils s'atténuent rapidement, restent lourds pour une forte minorité d'enseignants et pas seulement en ZEP. Ainsi, en réponse à une question où il fallait choisir trois items sur une liste de dix, pour caractériser un « cours dont vous êtes satisfait », l'item « avoir maintenu l'attention » est choisi par 43 % des enseignants hors ZEP (contre 37 % en ZEP, où l'item « ne pas avoir eu de gros problèmes de discipline » était choisi plus fréquemment). Pour beaucoup d'enseignants, à cause des problèmes de discipline, les satisfactions du métier restent pauvres.

Ces problèmes sont plus fréquents en ZEP, surtout en collège. En collège de ZEP, 30 % des classes seraient très indisciplinées et 20 % assez indisciplinées, contre 5 % et 17 % hors ZEP. (On notera que ces problèmes sont particulièrement aigus en région parisienne où, tous collèges confondus, 44 % des classes seraient très indisciplinées. Dans cette région, les débuts dans le métier sont aussi plus difficiles qu'ailleurs). Dans les écoles, la proportion tombe à 16 % et 29 % en ZEP, et 7 % et 21 % hors ZEP (tableau 1). Dans les écoles maternelles, on remarque que, contrairement à leur image parfois idyllique, une forte minorité d'enseignants décrit un métier particulièrement éprouvant et une difficulté à maîtriser la classe.

**TABLEAU 1 – Proportion de classes très et assez indisciplinées**

		Très indisciplinées	Assez indisciplinées
Collèges	En ZEP	30 %	20 %
	Hors ZEP	5 %	17 %
Écoles	En ZEP	16 %	29 %
	Hors ZEP	7 %	21 %

Plutôt qu'une fréquence plus élevée des problèmes d'indiscipline, ce qui est caractéristique d'une partie des établissements de ZEP, c'est leur gravité. Cette gravité se mesure à travers le nombre d'élèves « perturbateurs ». Les enseignants ont été invités à répartir les élèves de leur classe selon quatre types d'attitudes dominantes :

- travaille pour passer dans la classe supérieure ;
- s'intéresse à ma discipline ;
- demeure passif et ne s'intéresse pas à mes cours ;
- perturbe la classe.

Hors ZEP, les perturbateurs sont plus rares : plus de 60 % des enseignants des collèges n'en signalent pas et 70 % dans les écoles non plus. En ZEP, la moyenne est de trois élèves perturbateurs par classe, en collège et en primaire. Mais surtout, ces élèves sont concentrées dans certaines classes : environ un tiers des enseignants de ZEP en signalent au moins cinq par classe. On constate

par ailleurs que dans ces classes, les pratiques innovantes sont plus rares. Est-ce le public difficile qui rend ces pratiques impossibles, ou l'inverse ? Peut être ces deux aspects se combinent-ils.

Autant que l'indiscipline, l'absentéisme marque les collèges de ZEP. Un élève sur cinq en moyenne serait fréquemment absent, la proportion atteint un tiers des élèves dans un collège de ZEP sur trois. Dans le primaire, l'absentéisme des élèves est déjà important : trois élèves par classe en moyenne.

Les problèmes de discipline se répercutent sur l'activité de la classe. Les enseignants avaient décrit dans les enquêtes de 1995 très précisément leur dernière heure d'enseignement ou leur dernière journée pour le primaire. Ils avaient d'abord estimé le temps nécessaire pour mettre la classe au travail. Le temps le plus fréquent, de trois à six minutes était le même en ZEP et hors ZEP, mais les classes où ce temps était très long étaient beaucoup plus nombreuses en ZEP : 20 % des classes de collèges de ZEP avaient besoin de plus de dix minutes, contre 12 % hors ZEP.

De même, dans la description des activités des élèves, on constate que dans certaines classes, où les problèmes de discipline sont importants, on donne moins la parole aux élèves et on organise peu de travail individualisé ou en petits groupes, pourtant assez fréquent dans l'ensemble du primaire, et que ces classes sont plus fréquentes en ZEP.

Les difficultés rencontrées en ZEP avec les élèves perturbateurs ou de très faible niveau ne suffisent pas à y caractériser l'enseignement. La proportion d'élèves de collège qui « s'intéressent à [ma] discipline et à ses objectifs intellectuels et formateurs » est la même en ZEP ou hors ZEP (51 %). Les enseignants font un peu plus appel pour motiver leurs élèves « au plaisir de comprendre leur discipline » plutôt qu'à son utilité. Ils ajustent un peu leurs critères de réussite. Ils citent moins fréquemment comme critère d'une année réussie, « avoir apporté des éléments de culture » (17 % contre 26 %) et plus fréquemment, « avoir développé les capacités de réflexion du plus grand nombre d'élèves possibles ».

### La violence

Dans le débat public, le thème de la violence est inmanquablement associé aux ZEP et aux banlieues. Au cours des enquêtes de 1998, nombre d'enquêtés avaient protesté contre cette stigmatisation. Depuis, cette liaison s'est encore amplifiée, (de plus en plus souvent associée à l'ethnicité), et l'estimation du phénomène serait probablement plus élevée (tableau 2).

La comparaison entre écoles de ZEP et hors ZEP va dans le même sens que les estimations sur le niveau : dans une minorité de ZEP, la violence atteint un niveau très élevé, mais toutes les ZEP ne pas touchées, et les écoles ne sont pas toutes épargnées.

**TABLEAU 2 – Enseignants confrontés aux problèmes de violence**

<b>(Question : vous-même, avez vous été confronté cette année à des problèmes de violence ?)</b>				
	Très souvent	Assez souvent	Peu souvent	Jamais
Collèges ZEP	5 %	17 %	29 %	49 %
Écoles ZEP	12 %	27 %	34 %	27 %
Écoles hors ZEP	2 %	17 %	31 %	49 %
<b>(Question : cette année, votre établissement a-t-il été confronté à des problèmes de violence ?)</b>				
Collèges ZEP	17 %	44 %	24 %	13 %

On notera cependant que la possibilité de violence est très présente : si 22 % des enseignants de collège de ZEP disent avoir été confrontés personnellement à des situations de violence, ils sont 61 % à dire que leur collège en a connues. De même, en décrivant la situation la plus difficile vécue au cours de l'année, 60 % des enseignants des écoles citent des actes de violence, dont 19 % provenant de parents et 6 % d'agresseurs extérieurs.

La résonance du mot « violence » dans le grand public conduit certains enseignants à l'appliquer aussi à des situations qui, pour le grand public, ne relèvent pas de la violence ; sans doute pour signifier que leur métier est parfois impossible et souvent épuisant. C'est ainsi, par exemple que la violence est citée un peu plus fréquemment dans les classes maternelles (en ZEP et hors ZEP) que dans l'élémentaire.

### Bonnes et mauvaises classes

Discipline, hétérogénéité, niveau scolaire se combinent dans l'image globale d'une classe « bonne » ou « mauvaise ». Par exemple, dans le primaire, on a construit une typologie des classes, en cinq groupes, combinant ces appréciations :

- premier groupe (12 %) : classes plutôt homogènes, de très bon niveau, avec peu de problèmes de discipline, de milieu favorisé ;
- deuxième groupe (39 %) : classes hétérogènes, de niveau satisfaisant, sans aucun problème de discipline ;
- troisième groupe (14 %) : classes hétérogènes, de niveau satisfaisant, mais avec des problèmes de discipline ;
- quatrième groupe (19 %) : classes très hétérogènes, de niveau moyen ou faible, avec des problèmes de discipline ;
- cinquième groupe (13 %) : classes de faible niveau, avec une forte proportion d'élèves indisciplinés, de milieu populaire. Dans ce groupe, un tiers des enseignants est insatisfait de son métier et 42 % estiment que le système éducatif accentue les inégalités sociales.

Cette typologie donne une bonne image du rapport entre éducation prioritaire et difficulté scolaire. Les classes de ZEP se distinguent par une faible présence dans le premier groupe et une forte concentration dans le dernier groupe : on y retrouve le quart des instituteurs de ZEP. Dans ce dernier groupe, on est bien en présence d'un métier impossible. On remarquera cependant qu'il n'est pas absent hors ZEP et qu'il ne concerne qu'une minorité des enseignants de ZEP.

En collège de ZEP, on trouve 12 % des classes très difficiles et 29 % d'assez difficiles. Cette difficulté est aussi mesurée par le fait que 13 % des professeurs de collège en ZEP pensent ne pouvoir obtenir des progrès significatifs que pour très peu de leurs élèves et 29 % seulement pour quelques uns.

### Le milieu social environnant

L'éducation prioritaire a été créée en partie pour aider l'école à faire face à la difficulté sociale. Comment les enseignants la perçoivent-ils ?

Les enquêtes de 1996 et 1998 avaient demandé aux enseignants de décrire la composition sociale de leur classe avec une nomenclature en quatre positions.

Le tableau 3 montre qu'il y a bien une concentration d'élèves de milieux populaires en ZEP, mais ces élèves peuvent être aussi très nombreux hors ZEP.

Mais la caractéristique principale des ZEP serait plutôt la faible mixité sociale, et surtout le poids des élèves de milieux très défavorisés.

Plus des deux tiers des enseignants de ZEP ont mentionné des catégories (non prévues dans les questionnaires) significatives d'une grande difficulté sociale : enfants de chômeurs, de RMistes, de familles monoparentales, primo-arrivants, etc. Ils font donc une différence entre milieux populaires et milieux défavorisés. Milieu populaire n'est pas synonyme de difficulté. Il y a une source de malentendus quand le vocabulaire officiel englobe 45 % des élèves sous le terme « milieux défavorisés ». Les élèves très défavorisés sont les seuls cités dans près de 20 % des classes de ZEP.

On remarque aussi que les enseignants en ZEP sont d'origine sociale plus modeste qu'hors ZEP. Ils sont donc plus proches socialement de leurs élèves. Cette proximité est plus importante dans le primaire, les enseignants y habitent souvent dans les mêmes quartiers que leurs

élèves. Parmi leurs motifs de satisfaction, des enseignants citent assez souvent les rapports hors de l'école avec les élèves, leurs familles ou avec les anciens élèves. Là encore, la région parisienne fait exception : cette proximité sociale et surtout de résidence y est plus rare.

### Le rapport aux familles

En collège, les enseignants ont peu de rapports avec les familles. Spontanément, ils en parlent peu, que ce soit pour décrire le contenu de leur métier, ou leurs problèmes. C'est seulement lorsqu'on recherche les raisons de l'échec scolaire ou de l'inégalité des résultats scolaires que l'on va chercher la responsabilité des familles. L'item « Les parents des catégories sociales défavorisées sont souvent moins capables d'aider scolairement leurs enfants » est choisi parmi six autres comme la cause principale de l'échec scolaire. Ainsi l'école ne pourrait être son propre recours.

Dans le primaire, en revanche, les enseignants sont en première ligne. Les rapports avec les familles sont partie intégrante du métier. Ils ont été analysés plus précisément dans l'enquête de 1998 sur les ZEP. Les deux tiers des enseignants de ZEP disent avoir pu établir facilement des rapports avec la plupart des parents. Ou encore, les trois quarts des parents d'élèves en difficulté sont venus à l'école rencontrer le maître de leur enfant.

On constate que plus la classe est difficile, plus ces relations sont consacrées aux problèmes de comportement ou d'absentéisme. Dans ce cas, l'enseignant parle « d'amener les parents à jouer leur rôle d'éducateur » (28 % des instituteurs de ZEP) ou de « responsabiliser les familles ». C'est lorsque la classe n'est pas trop difficile que d'autres items deviennent plus fréquents : « Comprendre les difficultés des familles » ou « Permettre aux familles de comprendre le travail scolaire ». On notera au passage l'item « Aider les familles à accepter l'intervention du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) », celle-ci pouvant être perçue comme le début d'une procédure d'exclusion.

Enseigner dans un environnement difficile conduit à nuancer les jugements : dans les écoles, 10 % des enseignants parlent de la « démission des familles », comme source de l'échec scolaire, contre près du double hors ZEP. La maîtrise des langages est l'objectif pédagogique

principal en primaire et son absence la cause principale des retards : or, d'après leurs enseignants, 17 % des élèves des écoles en ZEP proviennent de familles où les parents ne parlent pas français à la maison.

**TABLEAU 3 – Catégories sociales dans les classes vues par leurs enseignants**

		Classes supérieures	Classes moyennes	Agriculteurs, artisans, commerçants	Milieux populaires	Milieux très défavorisés
Collèges	ZEP	1 %	6 %	6 %	77 %	69 %
	Hors ZEP	14 %	69 %	18 %	62 %	
Écoles	ZEP	1 %	20 %	4 %	59 %	69 %
	Hors ZEP	15 %	77 %	19 %	63 %	

## Écoles et collèges

Dans les écoles, le métier d'enseignant présente donc des spécificités par rapport à l'enseignement dans le second degré. Le niveau des élèves est souvent considéré comme bon, et le sentiment de réussite professionnelle est élevé. Les classes hétérogènes se gèrent plus facilement. Les rapports avec les familles sont une dimension importante du métier (alors qu'en collège cette fonction est plutôt assumée par la direction de l'établissement), ils sont d'ailleurs, lorsque le contexte est défavorable, une source importante de difficultés, car l'enseignant se sent plus exposé et pas toujours préparé à ces rencontres.

La responsabilité d'une classe pendant 26 heures par semaine crée une implication forte dans les résultats des élèves. Ainsi, quand on leur demande de citer spontanément les sujets de satisfaction ou les difficultés de leur métier, plus d'un quart des enseignants des écoles citent la réussite et/ou l'échec de leurs élèves (ce sentiment de responsabilité peut d'ailleurs conduire à minimiser les échecs). Alors qu'en collège la proportion ne dépasse pas 3 %.

Les stratégies d'évitement des adultes de la part des élèves, si fréquentes au collège avec des enseignants qui se succèdent 3 ou 4 heures par semaine, sont impossibles à l'école. Le tutorat, si difficile à mettre en place dans les collèges s'exerce ici presque naturellement.

Dans le primaire, on a plus le temps. En particulier, on peut consacrer le temps nécessaire à la vie de la classe, à son organisation, à la régulation du groupe sans que ce temps n'apparaisse « volé » à l'enseignement.

Ces spécificités de l'école apparaissent particulièrement utiles aux élèves qui ne bénéficient pas dans leur famille d'une proximité avec le monde scolaire.

### L'ADAPTATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Les enseignants s'adaptent à leur public d'élèves. Deux types d'adaptations ont été relevées. D'abord, une orientation moins sélective ou des passages de classe plus faciles, tenant compte autant des efforts fournis que des résultats. Certains enseignants vivent mal cette pratique ; ayant le sentiment d'abandonner leurs responsabilités.

L'autre adaptation consiste à donner la priorité à « Assurer les bases » sur « Faire tout le programme ». C'est le cas de plus de 80 % des enseignants de collège.

## Plus d'engagement dans de nouvelles pratiques

Au cours de plusieurs enquêtes, les enseignants ont décrit précisément leurs pratiques. Sur tous les sujets, les données chiffrées sont très proches, mais presque à chaque fois les enseignants en ZEP déclarent des pratiques innovantes ou recommandées par l'institution avec des pourcentages plus élevés de 5 à 10 % (pour les pratiques en classe, devant les élèves), parfois 15 % ou plus (pour le travail avec les collègues ou le fonctionnement institutionnel).

C'est ainsi que, dans les écoles, le fonctionnement en cycles paraît mieux installé (68 % contre 49 %), que les heures de concertation (la « 27<sup>e</sup> heure ») ont plus un objectif pédagogique (on y travaille plus souvent sur la lecture) et moins para-administratif ou organisationnel. Les évaluations nationales sont plus souvent l'occasion d'une réflexion collective. Pour la lecture, les enseignants de ZEP ont plus souvent tenté d'harmoniser les méthodes (18 % contre 12 %), confectionné des supports autres que le manuel, font gérer le coin lecture par les élèves, font lire les élèves un peu plus longtemps, etc. En outre, tout ce qui complexifie le fonctionnement de la classe est un peu plus fréquent en ZEP : décroissements, échanges de service, travail en petits groupes, etc.

En collège, là aussi les pratiques de pédagogie différenciée, de travail en petits groupes sont un peu plus fréquentes.

Une typologie en six positions avait été construite pour synthétiser les attitudes pédagogiques déclarées lors des enquêtes de 1995. Un des profils est deux fois moins présent en ZEP (6 %) que dans les autres collèges : ce profil (« une profession libérale ») refuse toute forme de travail collectif et d'innovation. Un autre profil est presque deux fois plus présent en ZEP (26 %) : ce sont les plus convaincus de l'efficacité des innovations pédagogiques (ils sont presque les seuls à croire aux contrats). Ils acceptent d'être des travailleurs sociaux et donnent une grande importance à l'éducation à la citoyenneté. Ils travaillent plus en équipe et jugent cela efficace.

C'est avec le travail collectif que les enseignants de ZEP se distinguent le plus de leurs collègues. Il y est plus souvent une pratique installée, quoique assez minoritaire, et moins occasionnelle. Ce sont aussi les formes les plus exigeantes du travail collectif qui sont plus fréquentes : la préparation commune de séquences d'enseignement et pas seulement le suivi des élèves. C'est aussi avec les classes difficiles qu'existe un travail commun entre professeurs d'une même classe (le plus nécessaire aux élèves en difficulté) et pas seulement entre professeurs de même discipline.

Ainsi en ZEP, une minorité importante d'enseignants (plus de 25 % pour donner un ordre de



grandeur), est engagée dans des innovations exigeantes. Hors ZEP, l'ordre de grandeur est plutôt de 15 %.

L'attente des enseignants de collègue vis-à-vis des principaux est caractéristique d'une polarisation aux extrêmes en ZEP : on y trouve à la fois plus d'enseignants demandeurs d'une action pédagogique importante du chef d'établissement et plus d'enseignants lui déniaient tout rôle pédagogique.

### Mais aussi, plus d'enseignants découragés

À l'opposé, on trouve une autre minorité, un peu plus fréquente en ZEP : ce sont les enseignants qui combinent un pessimisme quant à la capacité de l'institution à les aider, et des conceptions de l'enseignement qui seraient plus adaptées à des publics favorisés.

C'est ainsi que dans les écoles de ZEP, 14 % des enseignants disent qu'ils arrêteraient d'enseigner s'ils le pouvaient, et en collège, 13 % qui disent ne pouvoir faire progresser que très peu d'élèves.

### L'enseignant est-il un éducateur ?

Bien sûr, la transmission des savoirs est au cœur du métier d'enseignant. Mais son rôle s'arrête-t-il là ? En période de crise, on entend dans les médias des enseignants répéter : « Nous ne sommes pas des assistantes sociales ». Ce refus fait-il l'unanimité ? Examinons les réponses des enseignants de collège à ces questions (tableau 4).

**TABLEAU 4 – Les fonctions d'éducateur et de travailleur social**

<b>(Question : être un éducateur fait-il partie des fonctions normales du métier ?)</b>				
	Oui	Non	Ne sait pas	Total
Collège ZEP	63 %	34 %	3 %	100 %
Collège hors ZEP	77 %	22 %	1 %	100 %

<b>(Question : être un travailleur social fait-il partie des fonctions normales du métier ?)</b>				
	Oui	Non	Ne sait pas	Total
Collège ZEP	29 %	70 %	1 %	100 %
Collège hors ZEP	29 %	63 %	7 %	100 %

Ainsi, les fonctions d'éducateur font partie des fonctions normales du métier d'enseignant en collège. Il est vrai que pour beaucoup d'enseignants, leur discipline a en elle-même une valeur éducative (les mathématiques enseignent la rigueur, etc.) et ainsi ils ne sortent guère du champ de la transmission des savoirs. Cependant, ces proportions sont très élevées. Et pour la fonction de travailleur social, la minorité est importante.

Mais on remarquera que les enseignants en ZEP sont moins nombreux à être d'accord. Et ce sont souvent ceux qui décrivent ailleurs des conditions d'enseignement difficiles. Près de 15 % des enseignants de ZEP disent qu'ils assument ces fonctions, mais que ce n'est pas normal.

Dans les écoles, la fonction d'éducateur fait partie de la tradition de l'école primaire, quant au rôle de travailleur social, il est accepté tant qu'il reste marginal ; or justement en ZEP, il n'est pas toujours marginal.

### Débuter dans le métier en ZEP ?

Parmi les recommandations officielles, on a souvent entendu ces dernières années l'objectif, jamais atteint, de ne plus nommer d'enseignants débutants en ZEP. Les enquêtes menées en 1998 auprès des acteurs de terrain en ZEP et les enquêtes auprès de panels d'enseignants débutants amènent à des conclusions contrastées.

D'une part, ces enquêtes confirment l'importance particulière pour les débutants des problèmes de discipline. Ainsi, en première année, 50 % des enseignants de collège ont des problèmes fréquents de discipline, (plus de 50 % en ZEP). Au bout de cinq ans, cette proportion tombe à 17 %. De même, dans une question où il fallait choisir, sur une liste de dix items, les trois plus difficiles à atteindre, l'item « Maîtriser le groupe classe » passe de 29 à 12 %. L'évolution des sanctions données confirme les progrès rapides dans la maîtrise de la classe : au début, l'enseignant fait sortir l'élève ou arrête le cours fréquemment, plus tard les attitudes les plus fréquentes consistent à reprendre verbalement l'élève ou l'avertir. Or ces problèmes sont plus graves en ZEP. La conclusion semble claire : attendons que les enseignants aient acquis cette compétence.

Mais par ailleurs les inspecteurs, les directeurs d'école et les principaux soulignent le rôle très positif de certains débutants, leur disponibilité pour faire évoluer le métier et adopter de nouvelles pratiques. La conclusion devient donc que les ZEP appellent une gestion des ressources humaines au plus près du terrain, avec un accompagnement important et pas seulement pour les débutants.



Sur le terrain, l'éducation prioritaire recouvre des situations très différentes. Dans la majorité des cas, l'école rencontre les problèmes qui sont ceux de l'enseignement en milieu populaire, simplement ces problèmes y sont accentués.

Dans d'autres cas, l'école doit faire face à une accumulation de problèmes sociaux et scolaires. Le public

scolaire n'y est plus seulement un public populaire mais un public qui connaît l'exclusion, les discriminations, la précarité. Réunir les conditions qui rendent possible l'acte d'enseignement, n'est plus ici un aspect second du métier.

Les problèmes que l'école rencontre pour faire réussir les élèves d'origine populaire appellent une évolution de l'école, mais aussi du métier d'enseignant. Ces problèmes sont devenus plus aigus non seulement en raison de l'école de masse et de l'accès de nouveaux publics, auxquels le débat public se réfère souvent, mais surtout en raison de la montée des exigences et de l'obligation de faire réussir tous les élèves qui pèsent désormais sur l'école. Même si ces problèmes sont plus visibles dans les établissements où ces élèves sont très majoritaires, l'évolution du métier est une nécessité dans tous les établissements, y compris les établissements favorisés où ces élèves sont minoritaires.

De ce point de vue, les ZEP ont bien à être un vivier d'innovations dans la mesure où tout ce qui s'y invente sous une pression plus forte qu'ailleurs devra être généralisé.

L'éducation prioritaire n'a pas seulement à faire face à des difficultés extérieures, mais elle est aussi révélatrice des carences du système éducatif et des évolutions qu'il doit poursuivre. Dans leur scolarité, les élèves ont besoin de rapports forts avec des adultes. Ces rapports existent à l'école primaire. (Dans le second degré, ces rapports ne se retrouvent qu'à l'autre extrémité du système, en classe préparatoire aux grandes écoles). Les élèves qui ne trouvent pas dans leur milieu social des adultes familiers avec le milieu scolaire ont, plus que les autres, besoin de trouver au collège un dispositif permettant d'établir ces rapports.

Cependant, dans les endroits où les difficultés, y compris celles tenant au système éducatif, s'accumulent, c'est la combinaison d'un engagement quasi militant, d'une mobilisation des ressources du milieu environnant et du soutien de l'institution qui devient nécessaire. Dans ces secteurs, s'impose une politique de gestion des ressources humaines fondée sur le volontariat, et un accompagnement des enseignants, disposant de temps pour échanger, se concerter et se former. ■

# Quelle priorité dans l'attribution des moyens à l'éducation prioritaire ?

## L'éducation prioritaire

→ L'attribution de moyens supplémentaires aux écoles et collèges situés en zone ou réseau d'éducation prioritaire (ZEP ou REP) ne résume pas la politique de l'éducation prioritaire ; elle en est cependant une caractéristique importante. Pour la mesurer, il faut distinguer, dans l'attribution des moyens, ce qui est lié à la taille de l'établissement, à la ruralité et à des facteurs tels que la fréquentation des internats et demi-pensions. Pour les emplois d'enseignants, la priorité se traduit par des classes moins chargées (environ deux élèves par classe en moins), et des postes supplémentaires pour l'animation pédagogique, les remplacements et les décharges de direction d'école. Le surcoût peut être estimé à 8 300 postes pour les écoles et 3 600 pour les collèges. Les aides-éducateurs et les personnels sociaux et de santé sont les deux autres priorités significatives. L'analyse des budgets des collèges montre une priorité dans les subventions de l'État pour les bourses et les fonds sociaux, mais pas de priorité de la part des départements qui assurent le fonctionnement. Enfin, les collèges en ZEP, souvent équipés en premier, ne conservent pas d'avantages importants pour les nouvelles technologies.

Dans le débat public, la priorité accordée aux ZEP se traduit principalement par des moyens supplémentaires et par des avantages statutaires pour les personnels affectés dans ces zones. Même si la politique de l'éducation prioritaire couvre un champ plus large, il importe cependant de mesurer la réalité de cette priorité dans l'attribution des moyens. Pour mesurer cette priorité, il importe de distinguer ce qui est lié à la taille de l'établissement en comparant les écoles et collèges en ZEP aux établissements de même taille : le surcoût du réseau des petites écoles et des petits collèges est comparable à celui de l'éducation prioritaire. Il faudra également défalquer les moyens liés à la fréquentation des internats et demi-pensions. Et pour le fonctionnement des collèges examiner les politiques départementales.

Nous examinerons successivement les moyens en personnels enseignants, en personnels non enseignants, les budgets des collèges, et les moyens en technologies de l'information (TICE).

### LES EMPLOIS ET LES HEURES D'ENSEIGNANTS

#### Dans les écoles : 17,1 % d'enseignants en plus

Les écoles concernées par la politique de l'éducation prioritaire bénéficient de moyens en enseignants plus importants. On peut ainsi estimer le surcoût d'effectif de professeurs des écoles et d'instituteurs affectés dans ces écoles<sup>1</sup> à

#### NOTE

1. Y compris les directeurs, les remplaçants et les personnels spécialisés des réseaux d'aides (RASÉD).

Martine JELJOUL  
Bureau des comptes de l'éducation et de la recherche  
Alain LOPES  
Bureau des études statistiques sur les personnels  
Roland DEGABRIEL  
Bureau des emplois  
(Direction de l'enseignement scolaire)

**TABLEAU 1 – Nombre moyen d'élèves par classe dans le premier degré**

(France métropolitaine + DOM)

	En éducation prioritaire	Dont ZEP	Hors éducation prioritaire	Total
<b>Écoles maternelles :</b>				
5 classes ou moins	23,3	23,1	25,7	25,2
6 classes et plus	24,0	23,8	26,2	26,2
Ensemble	23,6	23,4	26,1	25,5
<b>Écoles de niveau élémentaire et spécialisées :</b>				
5 classes ou moins	20,2	20,3	21,1	21,0
6 classes et plus	21,4	21,3	23,6	23,1
Ensemble	21,3	21,2	22,6	22,4

Source : enquête élèves 1999-2000.

17,1 %<sup>2</sup>. Cependant, ce surcroît est supérieur pour les écoles élémentaires et spécialisées (18,7% contre 14,3% pour le préélémentaire) du fait de l'affectation dans ces écoles d'un plus grand nombre de remplaçants, d'enseignants spécialisés et de psychologues scolaires ainsi que d'attributions de décharges de directeur plus importantes. Si seuls les enseignants affectés directement dans les classes sont pris en compte, les ressources supplémentaires allouées au titre de l'éducation prioritaire sont globalement égales à 9,6 %, à 9,5 % pour l'élémentaire et à 9,8 % pour la maternelle.

Traduit en nombre de postes, la priorité donnée aux écoles en ZEP-REP est d'environ 8 300 (2 200 pour le préélémentaire et 6 100 pour l'élémentaire). Une petite moitié (4 000 soit 48,9 %) du total de ces emplois est affectée directement dans les classes, avec des répartitions contrastées suivant les niveaux d'enseignement (65,0 % pour la maternelle et 43,1 % pour l'élémentaire).

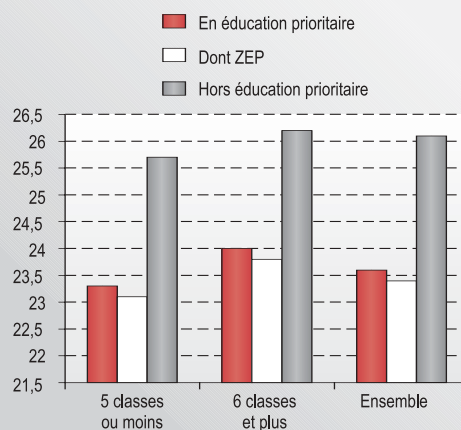
Ces moyens supplémentaires font que dans les écoles maternelles situées dans les zones ou les réseaux d'éducation prioritaire, les effectifs moyens par classe sont inférieurs de plus de 2 élèves comparativement à ceux des autres écoles, et ce quel que soit le nombre de classes (tableau 1, graphique 1). De nombreux départements limitent à 25 élèves par classe les effectifs en maternelle de ZEP. Pour les écoles élémentaires et spécialisées, ce phénomène est également observé mais avec des amplitudes différentes puisque cet écart, qui est égal globalement à 1,3, prend les valeurs de 0,9 pour les écoles de 5 classes ou moins et de 2,2 pour celles de 6 classes et plus (tableau 1, graphique 2).

**NOTES**

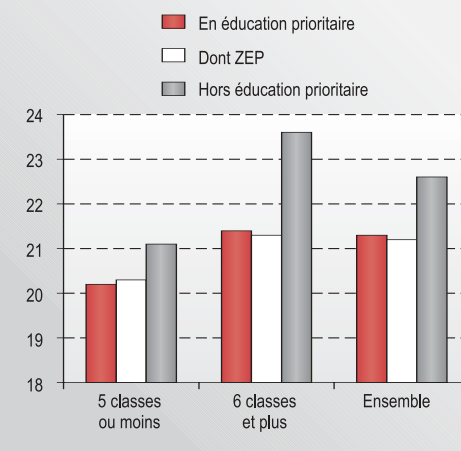
**2.** Ce pourcentage est obtenu en rapportant le nombre d'enseignants en équivalents temps plein pour 100 élèves hors éducation prioritaire au nombre d'élèves scolarisés en éducation prioritaire.

**3.** Ce nombre d'heures est obtenu en rapportant le nombre d'heures des dotations horaires globales par élève hors éducation prioritaire au nombre d'élèves scolarisés en éducation prioritaire.

**GRAPHIQUE 1 – Répartition du nombre moyen d'élèves par classe dans les écoles maternelles**



**GRAPHIQUE 2 - Répartition du nombre moyen d'élèves par classe dans les écoles élémentaires**



Corrélativement les nombres d'enseignants, convertis en équivalents temps plein (ETP), pour 100 élèves sont notablement plus élevés dans les écoles relevant des dispositifs de l'éducation prioritaire (tableau 2, graphique 3).

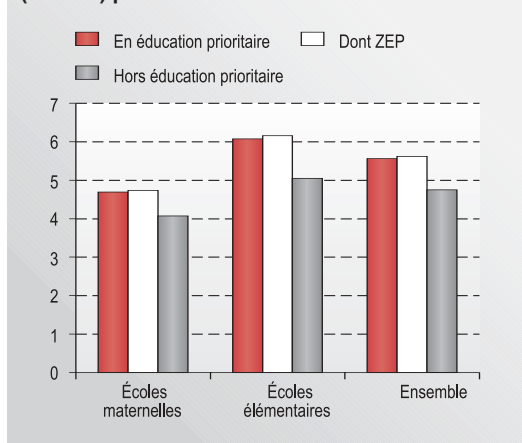
**TABLEAU 2 – Nombre d'enseignants (en ETP) pour 100 élèves dans les écoles publiques au 1<sup>er</sup> septembre 1999**

(France métropolitaine + DOM)

	En éducation prioritaire	Dont ZEP	Hors éducation prioritaire	Total
<b>Écoles maternelles :</b>				
5 classes ou moins	4,67	4,72	4,09	4,19
6 classes et plus	4,71	4,75	4,01	4,22
Ensemble	4,69	4,73	4,07	4,20
<b>Écoles de niveau élémentaire et spécialisées :</b>				
5 classes ou moins	5,95	6,19	5,01	5,07
6 classes et plus	6,09	6,15	5,07	5,29
Ensemble	6,07	6,16	5,05	5,22
<b>Ensemble :</b>				
5 classes ou moins	5,03	5,05	4,58	4,63
6 classes et plus	5,77	5,83	4,90	5,10
Ensemble	5,56	5,62	4,75	4,89

Sources : AGAPE au 1<sup>er</sup> septembre 1999. Enquête élèves 1999-2000.

**GRAPHIQUE 3 – Nombre d'enseignants par école (en ETP) pour 100 élèves**



### Dans les collèges : 8,8 % de dotation horaire globale en plus

Dans les collèges, la priorité peut être mesurée par le surcoût d'heures des dotations horaires globales (DHG) attribuées aux collèges relevant des dispositifs de l'éducation prioritaire. Celui-ci peut être estimé à 62 000 heures hebdomadaires<sup>3</sup> (soit 8,8 %) auxquelles il faut rajouter les 1 600 heures également hebdomadaires de « coordination ZEP », soit, converties en postes de certifiés, respectivement 3 500 et 100 postes. L'effort constaté en collège semble au premier abord moins important que celui des écoles mais reflète surtout une organisation des ressources humaines totalement différente. En effet, dans le premier degré, toutes les affectations des enseignants (y compris les directeurs, les remplaçants et les personnels spécialisés des réseaux d'aides) sont prises en compte contrairement au second degré où seules les dotations horaires globales et les heures de « coordination ZEP » sont comptabilisées. Le surcoût constaté dans les

collèges de 8,8 % doit être comparé à celui de 9,6 % dans les écoles qui tient uniquement compte des enseignants affectés dans des classes.

Globalement, dans les collèges la taille moyenne (E/D) d'une division (*cf.* encadré) est de 24,3 élèves. Cependant, la taille des établissements est également un facteur de surcoût important puisque le E/D varie de 18,9 pour ceux de 100 élèves et moins à 25,4 pour ceux de plus de 900 élèves. En comparant les établissements relevant des dispositifs de l'éducation prioritaire avec les autres, des écarts pratiquement constants de 2 élèves en moins par division sont constatés et ce pour toutes les tailles des collèges (tableau 3).

La taille des divisions ne reflète pas les conditions réelles dans lesquelles sont organisés les enseignements. En effet, les élèves ne les suivent pas toujours en division entière mais parfois en groupe à effectif réduit. C'est généralement le cas des matières qui réglementairement, ont une partie de leur horaire donnant lieu à des dédoublements et dont les enseignements sont organisés en travaux pratiques, travaux dirigés, groupes-ateliers, modules, mais aussi des options, des langues vivantes ou anciennes... Certains de ces enseignements peuvent éventuellement concerner des élèves appartenant à plusieurs divisions.

On peut ainsi relever que le pourcentage d'heures dans les structures pédagogiques – divisions ou groupes – ayant des effectifs de 10 élèves et moins, qui globalement est égal à 2,5 %, est également très dépendant de la taille des collèges et de l'appartenance aux ZEP ou aux REP.

Ces disparités se retrouvent de façon corrélative, pour les structures de 26 élèves et plus, avec des proportions variant de 6,6 % pour les collèges en ZEP de 101 à 300 élèves à 51,3 % pour ceux de plus de 900 élèves hors éducation prioritaire (tableau 3, graphique 4).

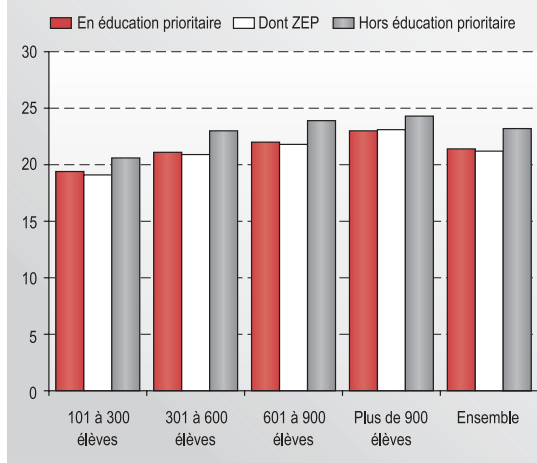
Le nombre moyen d'élèves dont un enseignant a la charge dans sa classe en moyenne pendant une heure

**TABLEAU 3 – Taille des structures et répartition des heures par élève dans le second degré**

(France métropolitaine + DOM)

	E/D	E/S	Heures d'enseignement par élève	Heures « DHG » par élève	% d'heures d'enseignement dans des structures...	
					... de 10 élèves et moins	... de 26 élèves et plus
<b>Éducation prioritaire :</b>						
1 à 100 élèves	22,0	21,0	1,4034	1,4489	4,0	0,0
101 à 300 élèves	20,8	19,4	1,4398	1,4975	5,8	8,4
301 à 600 élèves	22,5	21,1	1,3038	1,3551	3,9	12,9
601 à 900 élèves	23,1	22,0	1,2540	1,3000	2,3	18,3
Plus de 900 élèves	24,1	23,0	1,1992	1,2383	1,7	30,4
Ensemble	22,7	21,4	1,2887	1,3379	3,3	15,3
<b>Dont ZEP :</b>						
101 à 300 élèves	20,7	19,1	1,4575	1,5170	6,5	6,6
301 à 600 élèves	22,3	20,9	1,3171	1,3700	4,1	11,2
601 à 900 élèves	22,9	21,8	1,2668	1,3133	2,5	15,7
Plus de 900 élèves	24,1	23,1	1,2043	1,2446	2,0	30,3
Ensemble	22,5	21,2	1,3010	1,3514	3,6	13,4
<b>Hors éducation prioritaire :</b>						
1 à 100 élèves	18,9	17,2	1,6908	1,7727	13,2	8,2
101 à 300 élèves	22,1	20,6	1,3379	1,3861	4,3	13,6
301 à 600 élèves	24,6	23,0	1,1935	1,2352	2,5	32,9
601 à 900 élèves	25,3	23,9	1,1429	1,1814	1,5	44,7
Plus de 900 élèves	25,7	24,3	1,1189	1,1546	1,4	51,3
Ensemble	24,7	23,2	1,1794	1,2199	2,2	37,1
<b>Ensemble :</b>						
1 à 100 élèves	18,9	17,3	1,6835	1,7645	13,0	8,1
101 à 300 élèves	21,8	20,4	1,3558	1,4056	4,6	12,6
301 à 600 élèves	24,0	22,6	1,2191	1,2629	2,8	28,0
601 à 900 élèves	24,9	23,5	1,1638	1,2037	1,7	39,4
Plus de 900 élèves	25,4	24,1	1,1311	1,1674	1,4	47,9
Ensemble	24,3	22,8	1,2018	1,2441	2,5	32,3

Sources : bases-relais et enquête élèves rentrée 1999.

**GRAPHIQUE 4 – Répartition du nombre moyen d'élèves face à un enseignant selon la taille des collèges**


(cf. définition des indicateurs) ou nombre moyen d'élèves par structure (E/S), est calculé en prenant en compte pour chaque enseignement le nombre d'heures suivies par un ensemble d'élèves – en groupe ou en division – devant un professeur. Il est, globalement, égal à 22,8 en collège, à 21,4 en éducation prioritaire et à 21,2 pour les

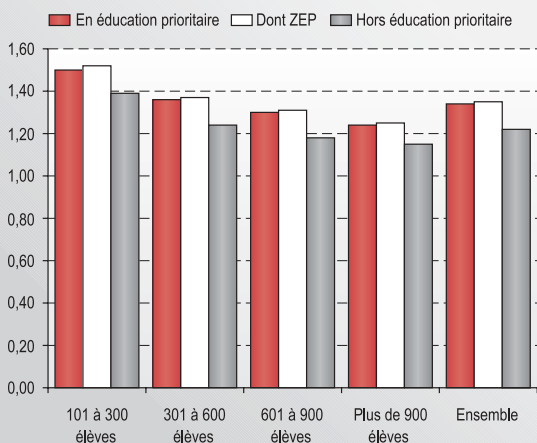
seules ZEP. Des effectifs moyens d'élèves par structure moins importants en éducation prioritaire sont également constatés pour toutes les tailles des collèges (tableau 3, graphique 5).

Le nombre moyen d'élèves par structure, moins important dans les collèges relevant des dispositifs de l'éducation prioritaire, implique que le nombre d'heures globalement attribuées par élève dans ces établissements est supérieur à ceux des autres établissements et ce quelle que soit la taille des collèges (tableau 3, graphique 6).

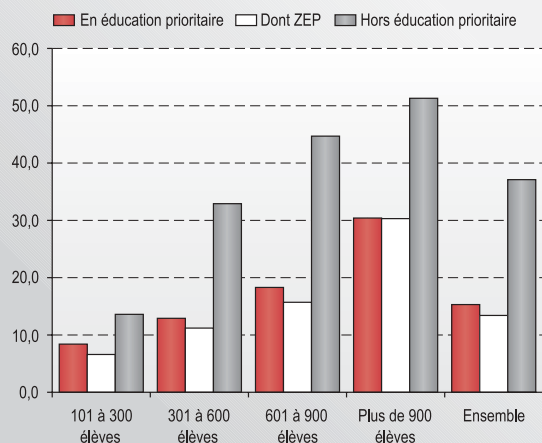
### Une priorité élevée pour l'affectation des aides-éducateurs

Le fait d'appartenir à une zone ou un réseau d'éducation prioritaire est un facteur souvent déterminant pour la participation au programme « Nouveaux services, emplois-jeunes ». Les écoles en éducation prioritaire, qui scolarisent 17,3 % des élèves, ont reçu 32 % du total des aides-éducateurs affectés dans les écoles ; et les collèges, qui scolarisent 20,8 % des élèves ont reçu 37,5 % des aides-éducateurs des collèges.

Presque tous les collèges (98 %) et une majorité d'écoles (57 %) relevant de l'éducation prioritaire ont reçu une dotation en postes d'aides-éducateurs.

**GRAPHIQUE 5 – Répartition du nombre d'heures « DHG » (H/E) selon la taille des collèges**

Hors éducation prioritaire, ces pourcentages sont respectivement de 84 % et 26 %. Cela implique que le nombre d'emplois-jeunes pour 100 élèves est plus élevé dans le champ de l'éducation prioritaire dans les

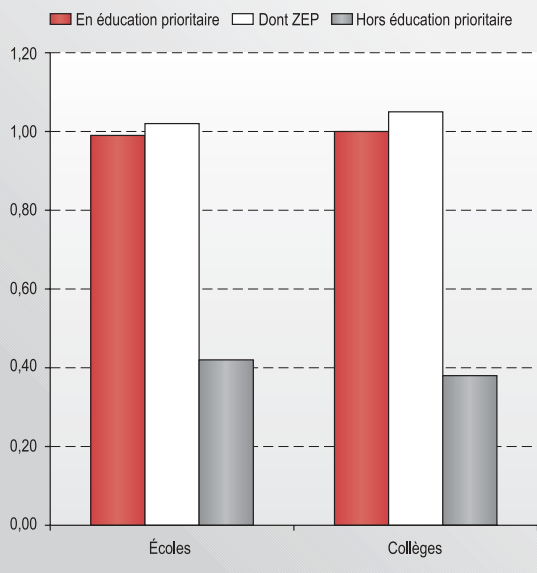
**GRAPHIQUE 6 – Répartition du pourcentage d'heures d'enseignement dans des structures de 26 élèves et plus selon la taille des collèges**

écoles (en moyenne 0,99 aide-éducateur pour 100 élèves contre 0,42 hors éducation prioritaire) ainsi que dans les collèges (respectivement 1 et 0,38) (tableau 4, graphique 7).

**TABLEAU 4 – Nombre d'aides-éducateurs au 1<sup>er</sup> janvier 2000**

(France métropolitaine + DOM)

	En éducation prioritaire	Dont ZEP	Hors éducation prioritaire	Total
<b>Écoles :</b>				
Nombre d'aides-éducateurs	11 032	10 115	23 343	34 375
Aides-éducateurs pour 100 élèves	0,99	1,02	0,42	0,52
<b>Collèges :</b>				
Nombre d'aides-éducateurs	6 285	5 801	10 548	16 833
Aides-éducateurs pour 100 élèves	1,00	1,05	0,38	0,50

**GRAPHIQUE 7 – Nombre d'aides-éducateurs pour 100 élèves**

La majorité des aides-éducateurs ont été affectés dans les écoles (34 375, soit 67 %). Le grand nombre d'écoles (plus de 50 000) associé à la volonté d'éviter tout « saupoudrage » (l'implantation d'un seul poste d'emploi-jeune pourrait nuire au bon fonctionnement du dispositif, celui-ci se retrouvant isolé), a conduit le plus souvent à implanter au moins deux postes, ce qui implique que pour les écoles pourvues en postes d'emplois-jeunes la moyenne du nombre d'aides-éducateurs pour 100 élèves est identique et égale à 1,6.

Le plus petit nombre de collèges, et ce malgré une dotation moins importante, fait que l'effectif moyen de jeunes affectés dans les établissements relevant du programme « Nouveaux services, emplois-jeunes » est égal à 5,8 pour ceux relevant des ZEP ou des REP et à 2,8 pour les autres. En conséquence, contrairement à l'enseignement du premier degré, les collèges pourvus en postes d'emplois-jeunes situés en ZEP et REP accueillent, en moyenne, 1,1 aides-éducateurs pour 100 élèves contre 0,6 pour ceux n'entrant pas dans le champ de l'éducation prioritaire.

## □ LES MOYENS EN PERSONNEL NON ENSEIGNANT

Trois tranches de taille comptant un nombre suffisant d'établissement ont été retenues : de 100 à 300 élèves, de 300 à 600, et de 600 à 900. Là encore, la taille de l'établissement joue nettement : on compte 16 élèves pour un équivalent temps plein – toutes fonctions et catégories de personnel confondues – dans les collèges comptant de 100 à 300 élèves et 28 dans un établissement qui en scolarise de 600 à 900.

Les collèges en ZEP apparaissent mieux encadrés que les collèges hors ZEP : selon la taille considérée, un équivalent temps plein encadre de 1,3 à 1,7 élèves de moins dans les premiers. Cette différence est surtout sensible au niveau des personnels de direction, et du personnel socio-médical.

Si on ne retient que la fonction « externat », les différences s'accusent entre petits et grands établissements, puisque les taux d'encadrement passent alors de 30 élèves par équivalent temps plein dans les petits collèges jusqu'à 45 élèves dans les plus grands. La différence s'accroît aussi entre établissements en ZEP et établissements hors ZEP où on compte 7 à 8 élèves de plus par équivalent temps plein. Cet effet est sensible quelles que soient la taille de l'établissement et la catégorie de personnel considérée, mais reste particulièrement fort au niveau des personnels médico-sociaux et des personnels de direction.

L'importance des différences observées sur la fonction « externat » est liée au moindre développement de la demi-pension et de l'internat dans les collèges de taille plus grande – souvent aussi plus urbain – et dans les établissements en ZEP. Néanmoins, si on calcule un taux d'encadrement spécifique pour la fonction « internat et demi-pension » en rapportant à l'équivalent temps plein consacré à cette fonction les effectifs de demi-pensionnaires et d'internes, on constate que là aussi les taux d'encadrement sont favorables aux collèges en ZEP. Ainsi, pour les collèges comptant de 300 à 600 élèves, un équivalent temps plein encadre 18 de demi-pensionnaires (ou internes) de moins dans les établissements en ZEP que dans les établissements hors ZEP. Cette différence se remarque aussi au niveau des

catégories du personnel d'éducation et de surveillance ou d'administration.

La faible taille de l'échantillon de collèges oblige à manier avec précaution l'extrapolation des résultats de l'enquête pour mesurer la priorité accordée aux ZEP pour les personnels sociaux et de santé. Si l'échantillon était parfaitement représentatif, nous aurions environ 850 personnels sociaux et de santé, en équivalents temps plein, dans les collèges de ZEP, soit entre 450 et 500 de plus que n'en permettrait le taux d'encadrement des collèges hors ZEP (tableaux 5 et 6).

Notons également que l'existence de personnels sous contrat emploi-solidarité et d'aides-éducateurs n'est pas neutre sur les moyennes constatées au niveau de certaines catégories, comme celles des personnels d'éducation

**TABLEAU 5 – Part des demi-pensionnaires et des internes suivant la taille du collège et l'appartenance ou non à une ZEP en 1998 (1)**

	Hors ZEP	En ZEP
<b>Taille du collège :</b>		
Moins de 100 élèves	78 %	ns
De 100 à 300 élèves	75 %	54 %
De 300 à 600 élèves	62 %	31 %
De 600 à 900 élèves	59 %	29 %
Plus de 900 élèves	59 %	32 %

ns : non significatif.

(1) Pour l'année civile 1998 : 2/3 effectifs 1997-1998 + 1/3 effectifs 1998-1999.

**TABLEAU 6 – Moyenne élèves/ETP pour le personnel non enseignant (fonction externat) par taille et appartenance ou non à une ZEP**

	Établissements en ZEP	Établissements hors ZEP	Total
<b>De 100 à 300 élèves :</b>			
Personnel de direction	193	273	261
Personnel d'éducation et de surveillance	103	110	109
Personnel d'administration	118	140	137
Personnel social et de santé	331	1 885	1 235
Personnel ouvrier et de service	58	84	80
Ensemble	23	31	30
Nombre d'établissements interrogés	11	88	99
<b>De 200 à 600 élèves :</b>			
Personnel de direction	279	324	310
Personnel d'éducation et de surveillance	128	150	143
Personnel d'administration	223	241	236
Personnel social et de santé	570	1 600	1 065
Personnel ouvrier et de service	93	113	106
Ensemble	35	42	40
Nombre d'établissements interrogés	40	113	153
<b>De 600 à 900 élèves :</b>			
Personnel de direction	329	405	386
Personnel d'éducation et de surveillance	134	168	160
Personnel d'administration	293	299	298
Personnel social et de santé	662	1 216	1 034
Personnel ouvrier et de service	112	121	119
Ensemble	40	47	45
Nombre d'établissements interrogés	18	70	88

Source : enquête « Répartition du temps de travail du personnel non enseignant », 1999-2000.



et de surveillance, des personnels d'administration et des personnels ouvriers.

## COMPTES FINANCIERS DES ÉTABLISSEMENTS EN ZEP OU HORS ZEP

De nombreux facteurs expliquent les différences observées dans le financement des collèges, et il faut tenter de distinguer l'appartenance ou non à une ZEP d'autres facteurs tels que la taille de l'établissement, l'hébergement des élèves et le financement par les collectivités locales.

Par exemple, là encore, le volume du budget par élève varie énormément selon la taille de l'établissement, les petits collèges étant très chers, et le coût moyen par élève décroissant rapidement avec la taille de l'établissement.

L'effet « taille de l'établissement » apparaît influencer plus fortement sur le financement des établissements que l'effet « ZEP ».

Les recettes moyennes par élève décroissent rapidement, passant, pour les établissements hors ZEP, de plus de 8 000 francs (1 219,6 euros) pour les collèges scolarisant moins de 100 élèves à près de 3 000 francs (457,3 euros) pour ceux de plus de 900 élèves ; en ZEP, elles décroissent également de 4 300 francs (655,5 euros) pour les collèges de 100 à 300 élèves, jusqu'à 2 500 francs (381,1 euros) dans ceux de plus de 900 élèves.

Les moyens globaux des établissements hors ZEP apparaissent toujours supérieurs à ceux des établissements en ZEP, mais ceci est dû essentiellement aux différences dans les recettes des services d'hébergement, recettes principalement constituées des contributions versées par les parents. Les élèves des établissements ruraux sont plus souvent demi-pensionnaires ou internes que ceux des établissements urbains et les établissements en ZEP ont proportionnellement moins de demi-pensionnaire

et d'internes que les autres. Pour les trois tranches regroupant les collèges de 300 à 900 élèves, la part des demi-pensionnaires et internes est d'environ 30 points plus élevée dans les établissements hors ZEP que dans ceux en ZEP. Si on considère les recettes hors service d'hébergement, on enregistre en effet un avantage pour les établissements en ZEP, avantage qui, selon la taille, peut varier d'un peu plus de 100 francs (15,2 euros) à près de 400 francs (61,0 euros) par élève.

Cet avantage provient essentiellement des subventions versées par l'État, qui, par exemple dans les collèges comptant de 300 à 600 élèves, représentent 614 francs (93,6 euros) par élève (soit 26,2 % des recettes hors hébergement) en ZEP et 379 francs (57,8 euros) par élève (soit 19,2 % des recettes) hors ZEP. Parmi les subventions très diverses versées par l'État (tableau 7), les différences entre collèges en ZEP et collèges hors ZEP sont surtout marquées au niveau des bourses et des fonds sociaux du collégien ou des cantines : par exemple, pour la tranche regroupant le plus d'établissements « de 300 à 600 élèves », les fonds versés par l'État pour alimenter le fonds social des cantines représente

**TABLEAU 7 – Montant moyen par élève de quelques subventions de l'État par taille d'établissement et appartenance ou non à une ZEP (exercice 1998) (en francs)**

	En ZEP	Hors ZEP
<b>Moins de 100 élèves :</b>		
Subventions pour achat de manuels scolaires		277
Fonds social des cantines		73
Fonds social des collégiens		65
Subventions diverses		202
Bourses		132
<b>De 100 à 300 élèves :</b>		
Subventions pour achat de manuels scolaires	145	148
Fonds social des cantines	57	44
Fonds social des collégiens	61	46
Subventions diverses	223	130
Bourses	153	96
<b>De 300 à 600 élèves :</b>		
Subventions pour achat de manuels scolaires	135	138
Fonds social des cantines	57	42
Fonds social des collégiens	67	39
Subventions diverses	190	82
Bourses	151	75
<b>De 600 à 900 élèves :</b>		
Subventions pour achat de manuels scolaires	130	134
Fonds social des cantines	60	42
Fonds social des collégiens	56	37
Subventions diverses	159	62
Bourses	146	76
<b>Plus de 900 élèves :</b>		
Subventions pour achat de manuels scolaires	133	139
Fonds social des cantines	68	45
Fonds social des collégiens	53	39
Subventions diverses	92	60
Bourses	159	97

15 francs (2,3 euros) de plus par élève en ZEP, pour le fonds social du collégien 28 francs (4,3 euros) de plus et pour les bourses 76 francs (11,6 euros) de plus. Les subventions diverses quant à elles représentent 108 francs (16,5 euros) de plus par collégien en ZEP.

Un compte spécial, ouvert au budget des établissements, devrait permettre de mieux cerner les fonds affectés par l'État – ou les collectivités locales – à la spécificité des établissements en ZEP. Mais les comptes ont une certaine latitude pour tenir leur comptabilité et ce compte est souvent absent des écritures des établissements en ZEP.

D'autre part, les collectivités locales représentant la plus grosse part des recettes publiques inscrites au budget des établissements publics locaux d'enseignement (EPLE), la localisation de l'établissement joue aussi beaucoup sur ces ressources.

Les subventions départementales par élève, telles qu'elles apparaissent dans le tableau 8, semblent être supérieures dans les établissements en ZEP. Mais cette impression est trompeuse : il s'agit là plutôt d'un effet « géographique » dû au fait que les établissements en ZEP sont inégalement répartis par département et que la subvention départementale moyenne peut varier du simple au double.

Il convient de ne comparer les subventions départementales qu'à l'intérieur d'un même département. Le tableau 9 présentant, pour quelques départements ayant un nombre conséquent de collèges en ZEP, la moyenne par élève de la subvention départementale pour les collèges en et hors ZEP pour les tranches de taille les plus importantes, montre bien que ce critère joue un rôle mineur dans l'attribution de ces subventions.

Les établissements en ZEP semblent aussi un peu plus mal placés pour se constituer des ressources propres (par la vente de produits, les dons, les produits financiers, etc.). La moyenne de ces fonds par élève est toujours plus faible en ZEP que hors ZEP. En revanche les établissements en ZEP recueillent une part légèrement plus importante des versements exonératoires de la taxe d'apprentissage, sans doute en raison de la présence plus fréquente chez eux de sections technologiques ou de SEGPA ouvrant droit à ces versements.

En définitive, il n'y a pas de priorité aux collèges en ZEP pour leurs ressources financières.

## □ ÉQUIPEMENT EN TICE DES COLLÈGES EN OU HORS ZEP ET REP

Les établissements situés en ZEP ou en REP sont-ils mieux dotés en technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) que les

autres ? A-t-on davantage recours aux TICE pour aider les élèves *a priori* défavorisés ?

Plusieurs indicateurs peuvent être calculés pour tenter de comparer non seulement l'équipement en TICE des collèges, mais aussi les moyens humains affectés à leur mise en œuvre<sup>4</sup>. Le nombre d'élèves par micro-ordinateur, d'abord, qui ne présente qu'une vision quantitative de ces différences, complété par la répartition de ce parc informatique suivant le type (multimédias ou non-multimédias).

Le pourcentage d'établissements connectés à Internet est important, mais il faut aussi comparer le nombre de micro-ordinateurs connectés<sup>5</sup>.

L'effet de la taille de l'établissement apparaît là aussi jouer un rôle essentiel comme le montre le tableau 10.

Le nombre d'élèves pour un micro-ordinateur, par exemple, varie de 5 élèves dans les très petits établissements, jusqu'à près de 20 élèves dans les grands établissements. Relativement, la différence observée suivant que l'établissement appartient ou n'appartient pas à une ZEP ou un REP apparaît minime. Si on exclut les tranches extrêmes – moins de 100 élèves ou plus de 900 – où les établissements sont peu nombreux, cette différence est plutôt positive en faveur des établissements en ZEP ou REP. Dans la tranche comportant le plus grand nombre d'établissements, celle de « 300 à 600 élèves » on compte 12 élèves par micro-ordinateur dans les établissements en ZEP et 13,7 dans ceux qui ne sont ni en ZEP ni en REP. Les micros de type multimédia apparaissent aussi être un peu plus fréquents dans les établissements situés dans les ZEP ou REP que dans les autres établissements. Pour cette même tranche d'établissements (300 à 600 élèves), 60,0 % des micro-ordinateurs sont de type multimédia dans les collèges situés en ZEP ou REP et un peu moins de 57 % dans les autres collèges.

La connexion des établissements à Internet s'est largement généralisée au cours de ces deux dernières

### NOTES

**4.** L'application ETIC permet d'obtenir périodiquement des données sur l'équipement en technologies de l'information et de la communication utilisées à des fins pédagogiques pour l'ensemble des établissements publics du second degré et pour des écoles du premier degré. Les remontées ont lieu deux fois par an : en novembre et en mai. Les données présentées sont celles recueillies en mai 2000. Lors de cette remontée, les données des écoles primaires étaient trop incomplètes pour être exploitables.

Les données présentés ici ne concernent que les collèges.

**5.** Ici, il s'agit du nombre de micro-ordinateurs pouvant se connecter simultanément dans de bonnes conditions.

**TABLEAU 8 – Structure des recettes de fonctionnement dans les collèges suivant leur taille et l'appartenance ou non à une ZEP (Exercice 1998)**

Moins de 100 élèves	56 collèges comptant 4 344 élèves			
	En ZEP		Hors ZEP	
	Montant en F/élève	Part des recettes	Montant en F/élève	Part des recettes
Recettes service hébergement	...	...	3 073	37,6
Subventions de l'État	...	...	750	9,2
Subventions départementales	...	...	3 385	41,4
Subventions autres collectivités publiques	...	...	251	3,1
Ventes, dons, taxe, produits financiers	...	...	391	4,8
Autres	...	...	318	3,9
<b>Total</b>	...	...	<b>8 168</b>	<b>100,0</b>
Dont total hors hébergement	...	...	5 095	
De 100 à 300 élèves	84 collèges comptant 18 852 élèves		707 collèges comptant 152 693 élèves	
	En ZEP		Hors ZEP	
	Montant en F/élève	Part des recettes	Montant en F/élève	Part des recettes
Recettes service hébergement	1 580	36,2	2 137	45,6
Subventions de l'État	649	14,9	471	10,1
Subventions départementales	1 608	36,9	1 554	33,2
Subventions autres collectivités publiques	110	2,5	90	1,9
Ventes, dons, taxe, produits financiers	253	5,8	297	6,3
Autres	163	3,7	135	2,9
<b>Total</b>	<b>4 363</b>	<b>100,0</b>	<b>4 684</b>	<b>100,0</b>
Dont total hors hébergement	2 783		2 547	
De 300 à 600 élèves	356 collèges comptant 165 538 élèves		1 852 collèges comptant 84 784 élèves	
	En ZEP		Hors ZEP	
	Montant en F/élève	Part des recettes	Montant en F/élève	Part des recettes
Recettes service hébergement	870	27,0	1 410	41,7
Subventions de l'État	614	19,1	379	11,2
Subventions départementales	1 322	41,1	1 166	34,5
Subventions autres collectivités publiques	94	2,9	85	2,5
Ventes, dons, taxe, produits financiers	187	5,8	228	6,7
Autres	130	4,0	110	3,3
<b>Total</b>	<b>3 217</b>	<b>100,0</b>	<b>3 378</b>	<b>100,0</b>
Dont total hors hébergement	2 347		1 968	
De 600 à 900 élèves	235 collèges comptant 169 974 élèves		1 272 collèges comptant 915 888 élèves	
	En ZEP		Hors ZEP	
	Montant en F/élève	Part des recettes	Montant en F/élève	Part des recettes
Recettes service hébergement	794	28,1	1 343	43,3
Subventions de l'État	594	21,0	354	11,4
Subventions départementales	1 122	39,7	1 036	33,4
Subventions autres collectivités publiques	59	2,1	69	2,2
Ventes, dons, taxe, produits financiers	151	5,3	198	6,4
Autres	109	3,9	99	3,2
<b>Total</b>	<b>2 829</b>	<b>100,0</b>	<b>3 099</b>	<b>100,0</b>
Dont total hors hébergement	2 035		1 756	
Plus de 900 élèves	40 collèges comptant 39 909 élèves		227 collèges comptant 228 641 élèves	
	En ZEP		Hors ZEP	
	Montant en F/élève	Part des recettes	Montant en F/élève	Part des recettes
Recettes service hébergement	841	33,1	1 221	43,5
Subventions de l'État	513	20,2	386	13,7
Subventions départementales	903	35,5	895	31,9
Subventions autres collectivités publiques	59	2,3	46	1,6
Ventes, dons, taxe, produits financiers	132	5,2	169	6,0
Autres	94	3,7	91	3,2
<b>Total</b>	<b>2 542</b>	<b>100,0</b>	<b>2 808</b>	<b>100,0</b>
Dont total hors hébergement	1 701		1 587	

**TABLEAU 9 – Montant moyen des subventions départementales pour quelques départements par taille des établissements et appartenance ou non à une ZEP (Exercice 1998)**

En francs	De 300 à 600 élèves		De 600 à 900 élèves	
	En ZEP	Hors ZEP	En ZEP	Hors ZEP
Bouches-du-Rhône	1 165	1 067	773	793
Gironde	1 082	1 333	975	950
Isère	1 456	1 506	830	1 116
Moselle	1 330	1 493	1 126	1 003
Nord	979	1 240	805	933
Oise	815	871	555	548
Pas-de-Calais	971	917	581	902
Rhône	1 110	1 121	721	858
Saône-et-Loire	1 461	1 798	1 066	1 380
Seine-Maritime	905	1 169	695	869
Vaucluse	862	1 763	723	851
Yvelines	1 354	1 336	1 535	970
Seine-Saint-Denis	1 860	1 494	992	1 244
Val-d'Oise	1 974	1 567	993	1 043

années. Au dernier trimestre de l'année scolaire 1999-2000, elle a dépassé 90 % pour les collèges. La fréquence de la connexion semble décroître légèrement quand la taille de l'établissement augmente, alors que le nombre d'élèves par postes connectés augmente. Il ne semble pas y avoir de différences très marquées entre établissements en ZEP et REP ou hors ZEP et REP dans la proportion d'établissements connectés. En revanche, du moins pour les tranches les plus importantes, on compte

**TABLEAU 10 – Équipement des collèges en TICE selon la taille de l'établissement et l'appartenance ou non à une ZEP (ETIC - mars-juin 2000)**

Moins de 100 élèves	Moyenne élèves/micro	% de micros multimédias	% établissements connectés Internet	Élèves/ nombre de micros connectés	% établissements avec site WEB	Nombre d'établissements
Établissements en ZEP ou en REP dont en ZEP	1,5	32,2	100,0	88	0,0	1
Établissements hors ZEP-REP	5,5	64,1	96,8	15	23,3	31
<b>Ensemble</b>	<b>5,0</b>	<b>60,5</b>	<b>96,9</b>	<b>15</b>	<b>22,6</b>	<b>32</b>
De 100 à 300 élèves	Moyenne élèves/micro	% de micros multimédias	% établissements connectés Internet	Élèves/ nombre de micros connectés	% établissements avec site WEB	Nombre d'établissements
Établissements en ZEP ou en REP dont en ZEP	9,3	61,0	95,4	28	27,4	65
Établissements hors ZEP-REP	9,1	58,7	91,7	28	30,1	471
<b>Ensemble</b>	<b>9,1</b>	<b>58,5</b>	<b>92,1</b>	<b>28</b>	<b>29,7</b>	<b>536</b>
De 300 à 600 élèves	Moyenne élèves/micro	% de micros multimédias	% établissements connectés Internet	Élèves/ nombre de micros connectés	% établissements avec site WEB	Nombre d'établissements
Établissements en ZEP ou en REP dont en ZEP	12,1	60,0	91,4	55	33,2	280
Établissements hors ZEP-REP	13,7	56,7	91,0	108	28,9	965
<b>Ensemble</b>	<b>13,3</b>	<b>57,5</b>	<b>91,1</b>	<b>87</b>	<b>29,8</b>	<b>1 245</b>
De 600 à 900 élèves	Moyenne élèves/micro	% de micros multimédias	% établissements connectés Internet	Élèves/ nombre de micros connectés	% établissements avec site WEB	Nombre d'établissements
Établissements en ZEP ou en REP dont en ZEP	15,3	54,9	87,7	67	25,9	163
Établissements hors ZEP-REP	16,9	53,8	88,4	114	32,6	648
<b>Ensemble</b>	<b>16,5</b>	<b>54,0</b>	<b>88,3</b>	<b>100</b>	<b>31,2</b>	<b>811</b>
Plus de 900 élèves	Moyenne élèves/micro	% de micros multimédias	% établissements connectés Internet	Élèves/ nombre de micros connectés	% établissements avec site WEB	Nombre d'établissements
Établissements en ZEP ou en REP dont en ZEP	21,6	48,8	88,9	105	37,5	18
Établissements hors ZEP-REP	18,9	55,3	91,1	86	36,6	90
<b>Ensemble</b>	<b>19,3</b>	<b>54,4</b>	<b>90,7</b>	<b>89</b>	<b>36,7</b>	<b>108</b>

moins ou nettement moins d'élèves par poste connecté dans les collèges appartenant à une ZEP ou un REP.

Au-delà du matériel, maintenant important, mis en place dans les établissements, la mise en œuvre des TICE nécessite des moyens en personnel.

Le plan de développement des TICE de novembre 1997 prévoyait qu'une personne-ressource – enseignant ou documentaliste – était désignée dans chaque établissement pour aider le personnel enseignant dans l'utilisation des TICE. Au dernier trimestre de l'année scolaire 1999-2000, tous ne déclarent pas encore l'avoir fait. Plus l'établissement est de taille importante, plus souvent une personne-ressource a été désignée et plus souvent, aussi,

il a été possible d'attribuer des moyens à cette fonction. Les différences entre établissements en ou hors ZEP ou REP sont fluctuantes et peu marquées.

Les différences entre ressources humaines appliquées aux TICE dans les établissements en ou hors ZEP et REP se situent surtout au niveau des emplois-jeunes (tableau 11). Les aides-éducateurs à profil TICE sont beaucoup plus nombreux dans les établissements en ZEP et REP que dans les autres établissements (par exemple, 1 aide-éducateur pour 578 élèves en ZEP contre 1 pour 927 élèves hors ZEP ou REP dans la tranche des collèges de 300 à 600 élèves). ■

**TABLEAU 11 – Moyens humains pour la mise en œuvre des TICE selon la taille de l'établissement et l'appartenance ou non à une ZEP ou un REP (ETIC - mars-juin 2000)**

	% établissements déclarant personne-ressource	% établissement avec moyens	Élèves/ emploi-jeune TICE	Nombre d'établissements
<b>Moins de 100 élèves :</b>				
Établissements en ZEP ou en REP	0	0	88	1
dont en ZEP	...	...	...	...
Établissements hors ZEP-REP	74,2	56,5	259	31
<b>De 100 à 300 élèves :</b>				
Établissements en ZEP ou en REP	86,2	30,4	364	65
dont en ZEP	89,5	29,4	379	38
Établissements hors ZEP-REP	86,0	43,2	450	471
<b>Ensemble</b>	<b>86,0</b>	<b>41,6</b>	<b>436</b>	<b>536</b>
<b>De 300 à 600 élèves :</b>				
Établissements en ZEP ou en REP	85,7	61,3	642	280
dont en ZEP	86,7	63,0	578	240
Établissements hors ZEP-REP	85,1	56,3	927	965
<b>Ensemble</b>	<b>85,2</b>	<b>57,4</b>	<b>842</b>	<b>1 245</b>
<b>De 600 à 900 élèves :</b>				
Établissements en ZEP ou en REP	89,0	69,7	1 085	163
dont en ZEP	87,8	67,2	1 010	139
Établissements hors ZEP-REP	86,6	64,3	1 570	648
<b>Ensemble</b>	<b>87,0</b>	<b>65,4</b>	<b>1 358</b>	<b>811</b>
<b>Plus de 900 élèves :</b>				
Établissements en ZEP ou en REP	94,4	64,7	1 086	18
dont en ZEP	93,3	64,3	1 111	15
Établissements hors ZEP-REP	91,1	68,3	2 099	90
<b>Ensemble</b>	<b>91,7</b>	<b>67,6</b>	<b>1 824</b>	<b>108</b>

## Divisions et groupes

Une « structure » pédagogique (division ou groupe) réunit des élèves qui suivent en commun des enseignements.

Un « enseignement » est défini par une matière enseignée (français, mathématiques...) associée à une modalité de cours (cours magistral, travaux pratiques, travaux dirigés, module...).

Une « division », souvent appelée « classe » dans le langage courant, est la structure pédagogique dans laquelle est inscrit tout élève du second degré. Quel que soit son niveau de formation (sixième, cinquième...), un élève est inscrit dans une division et une seule par le chef d'établissement. Une division regroupe des élèves suivant le plus grand nombre d'enseignements en commun, généralement les matières d'enseignement général obligatoires (tronc commun).

Un « groupe » concerne le plus généralement un sous-ensemble d'élèves d'une division qui suivent un enseignement ayant donné lieu réglementairement à un dédoublement (enseignement organisé en travaux pratiques, travaux dirigés, module...), éventuellement un groupe peut réunir des élèves issus de plusieurs divisions pour l'enseignement des options, des langues vivantes ou anciennes, etc.

## Sources

**Élèves du premier degré** : enquête 19 de l'année 1999-2000.

**Enseignants du premier degré** : les résultats présentés dans cet article proviennent de l'exploitation des bases des systèmes de gestion de personnels AGAPE pour les enseignants du premier degré de la rentrée 1999. Seuls les maîtres affectés dans une école ayant des élèves sont comptabilisés à l'exclusion des remplaçants affectés dans les inspections académiques ou circonscriptions d'inspection de l'Éducation nationale.

**Aides-éducateurs** : enquête DPD C 4 du 1<sup>er</sup> janvier 2000.

**Second degré** : sont issus du système d'information SCOLARITÉ les effectifs d'élèves dans les divisions et le nombre de divisions de la rentrée 1999. Les autres données présentées résultent de l'exploitation des fichiers extraits des bases-relais qui mettent en relation les élèves et les enseignants (situation observée également à la rentrée 1999). Les données relatives à l'académie de la Guyane (non disponibles) ainsi que celles des établissements manquants des autres académies (moins d'une trentaine, dont une majorité pour l'académie de Créteil) ne sont pas prises en compte dans les calculs.

**Personnels non enseignants** : les données sont issues de l'enquête « Répartition du temps de travail des personnels non enseignants dans les établissements publics du second degré ». Cette enquête permet de calculer pour un échantillon d'établissements des « équivalents temps plein » consacrés à trois grandes fonctions (« Externat », « Internat demi-pension », et « Autres activités ») par catégorie de personnels.

Les personnels exerçant sur plusieurs établissements, tels que les médico-sociaux, sont recensés par l'établissement de l'échantillon *pro rata temporis*.

Notons que certaines catégories de personnel ne font pas partie du champ de l'enquête, comme le personnel sous contrat emploi-solidarité et les aides-éducateurs.

## Définition des indicateurs

**E/D** : nombre moyen d'élèves par division.

**E/S** : nombre moyen d'élèves par structure (groupe ou division).

Cet indicateur permet d'estimer le nombre moyen d'élèves dont un enseignant a la charge à un moment donné. Il est calculé en prenant en compte pour chaque enseignement (matière enseignée – français, mathématiques... – associée à une modalité de cours – cours magistral, travaux dirigés, travaux pratiques...) le nombre d'heures suivies par un ensemble d'élèves devant un professeur.

Le E/S est la moyenne pondérée par le nombre d'heures définie ainsi :

$$\frac{\sum h_i x_i}{\sum h_i}$$

$h_i$  : nombre d'heures assurées devant un groupe ou une division ;

$x_i$  : nombre d'élèves du groupe ou de la division.

Les groupes dont l'effectif (égal à 1) a été incontestablement mal renseigné par les chefs d'établissement n'ont pas été pris en compte.

## Financement des établissements

Les établissements publics locaux d'enseignement (EPL) sont dotés de la personnalité morale et d'une autonomie administrative et financière. À ce titre, ils préparent, votent et exécutent un budget. Les comptes financiers retracent l'exécution de ce budget. Chaque année, ces comptes sont transmis à l'administration centrale, en particulier le « développement des produits » dont sont issues les données présentées ici (exercice 1998). Mais ne figure à ce budget qu'une partie des ressources contribuant au fonctionnement de l'établissement. La quasi-totalité du paiement des salaires, l'installation du matériel de premier équipement sont assuré par l'État. Les collectivités locales, de leur côté, prennent directement en charge la construction, la rénovation, etc., des bâtiments dévolus aux EPL.

Des données présentées ont été exclus les fonds centralisés par les Fonds académiques de rémunération du personnel d'externat (FARPI) et par certains établissements mutualisant la paye des personnels sous contrat emploi-solidarité ou des aides-éducateurs, ces fonds ne pouvant pas être rattachés au seul fonctionnement de l'établissement gestionnaire.

**Troisième partie :  
les parcours  
scolaires  
et l'action  
pédagogique  
en ZEP**





# Les caractéristiques des collèges de l'éducation prioritaire et le destin scolaire de leurs élèves

## L'éducation prioritaire

→ Les collèges de l'éducation prioritaire concentrent des élèves issus de milieux défavorisés : la nouvelle carte des zones d'éducation prioritaire (ZEP), complétée par celle des réseaux d'éducation prioritaire (REP), a bien été établie en fonction du critère de la difficulté sociale des élèves. Les élèves des collèges de l'éducation prioritaire sont plus âgés que ceux de l'ensemble des collèges. Cependant, mise à part la classe de sixième, ils ne redoublent guère plus au cours du premier cycle que les autres élèves. Les collèges de REP hors ZEP accueillent des élèves moins défavorisés que les collèges de l'éducation prioritaire, aussi bien du point de vue social que du point de vue scolaire. Les élèves de l'éducation prioritaire, pris globalement, accèdent au second cycle des lycées dans les mêmes proportions que l'ensemble des élèves, mais ils sont plus souvent orientés en second cycle professionnel. En fin de classe de seconde, la différenciation s'accroît puisque les élèves de l'éducation prioritaire vont rencontrer plus de difficultés que les élèves ayant fréquenté des collèges hors éducation prioritaire ; ils vont redoubler, plus souvent, ou être orientés plus fréquemment vers les filières technologiques.

Alexia STEFANOU  
Bureau de l'évaluation des établissements

La création des ZEP, puis des REP, a été motivée par l'existence, dans certains collèges, d'un public scolaire cumulant les difficultés sociales et scolaires. Pour décrire les caractéristiques de ces collèges et de leurs élèves, on s'est intéressé à l'origine sociale des élèves mesurée par la catégorie socioprofessionnelle (PCS) de leurs responsables ; l'âge de l'élève, le retard scolaire et le redoublement sont également pris en compte ainsi que des indicateurs de parcours scolaires : taux d'accès au second cycle des lycées et de venir des élèves à l'issue de la classe de seconde.

### LES ÉLÈVES DES COLLÈGES DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE

#### Une concentration d'élèves de milieux défavorisés

Dans les collèges de l'éducation prioritaire (ZEP et REP), la proportion d'élèves issus de catégories sociales défavorisées (enfants d'ouvriers et d'inactifs) est en moyenne de 62,4 % contre une valeur de 44,7 % pour l'ensemble des collèges. Mais cette valeur moyenne masque de fortes disparités puisque dans un collège sur dix, cette proportion est inférieure à 44,7 %, tandis qu'à l'inverse 10 % des collèges concentrent plus de 80 % d'élèves d'origine sociale défavorisée.

Ainsi, à la rentrée 1999, dans les seuls collèges situés en ZEP, soit 868 collèges, la part des élèves issus de catégories sociales défavorisées est de 65,2 % alors qu'à la rentrée 1997, cette même valeur était de 63,8 % pour 593 collèges seulement. La nouvelle carte de l'éducation prioritaire, bien plus étendue que la précédente, qui distingue les collèges en ZEP des collèges en REP, prend mieux en compte les difficultés sociales des élèves.

Quant aux collèges de REP, ils scolarisent une moindre proportion d'élèves d'origine sociale défavorisée. Le pourcentage d'enfants d'ouvriers et d'inactifs y est en effet de 50,0 % contre 65,2 % dans les seuls collèges en ZEP. Les REP constituent donc bien, en moyenne une « catégorie intermédiaire » entre les ZEP et le reste du système éducatif.

### Un recrutement social stable dans près de 80 % des collèges de l'éducation prioritaire

Dans huit collèges en éducation prioritaire sur dix, la proportion d'élèves d'origine sociale défavorisée est restée stable entre les rentrées 1997 et 1999, à 5 % près environ, ce qui représente, pour donner un ordre de grandeur, une variation de plus ou moins 30 élèves, pour un collège de taille moyenne (comprenant environ 540 élèves).

Si la majorité des collèges ne connaît pas de changement notable, du point de vue de leur recrutement social, une partie d'entre eux, au contraire, se distingue par des évolutions plus contrastées. Ainsi, entre les deux rentrées – 1997 et 1999 – on observe dans un collège sur dix une diminution de la proportion d'élèves issus de catégories défavorisées ; cette proportion n'est plus que de 53,7 % en 1999 contre 61,5 % en 1997. Le phénomène inverse s'observe dans un collège sur dix environ avec une augmentation de cette proportion, qui passe de 56,4 % à 64,2 % (tableau 1).

**TABLEAU 1 – Évolution de la part des élèves d'origine sociale défavorisée entre 1997 et 1999 dans les collèges en éducation prioritaire (ZEP et REP, carte de 1999)**

Nombre de collèges	Évolution	Valeur moyenne de la proportion d'élèves	
		En 1997	En 1999
827	Stabilité	63,2 %	63,3 %
102	Diminution	61,5 %	53,7 %
121	Augmentation	56,4 %	62,4 %
<b>Total (1 050 collèges)</b>		<b>63,1 %</b>	<b>62,4 %</b>

**Lecture - Sur les 1 050 collèges en éducation prioritaire à la rentrée 1999, 827 ont en moyenne 63,3 % d'élèves issus de catégories défavorisées contre 63,2 % en 1997.**

**TABLEAU 2 – Pourcentages de redoublants (1999-2000)**

	En ZEP-REP	En REP	Hors ZEP-REP	Ensemble
% d'élèves redoublant en 6 <sup>e</sup>	12,0 %	11,5 %	9,4 %	10,0 %
% d'élèves redoublant en 5 <sup>e</sup>	5,6 %	5,6 %	5,0 %	5,2 %
% d'élèves redoublant en 4 <sup>e</sup>	8,5 %	8,5 %	8,0 %	8,0 %
% d'élèves redoublant en 3 <sup>e</sup>	7,9 %	7,9 %	7,7 %	7,7 %

### Des élèves plus âgés

Les élèves de l'éducation prioritaire accumulent des retards scolaires dès l'école primaire (dans les écoles de l'éducation prioritaire, 26 % ont plus de sept ans à l'entrée en CE2 contre 14,7 % pour les autres élèves). Ils parviennent donc au collège plus âgés que leurs camarades : 8,3 % d'entre eux sont âgés de douze ans ou plus en sixième contre 4,2 % hors éducation prioritaire. La différence reste du même ordre en fin de scolarité au collège puisque 12,4 % de ces élèves ont quinze ans ou plus en troisième contre 7,9 % pour l'ensemble des élèves.

Le poids des redoublants, pour chacune des classes des collèges, n'est pas significativement différent entre les collèges de l'éducation prioritaire et les autres, à l'exception notable de la classe de sixième – 12,0 % dans les collèges de l'éducation prioritaire contre 9,4 % dans les autres collèges (tableau 2).

En effet, même si ces élèves rencontrent plus de difficultés, les équipes éducatives des collèges de l'éducation prioritaire optent sans doute, au vu de l'âge élevé des adolescents, pour un passage en classe supérieure, dans une proportion du même ordre que leurs collègues qui travaillent hors de l'éducation prioritaire.

Les élèves des collèges de REP (non classés en ZEP) connaissent un peu moins de retard scolaire. Les élèves ayant deux ans de retard ou plus en sixième sont 6,7 % dans ces collèges contre 8,3 % pour l'ensemble des collèges de ZEP et de REP (respectivement 10,1 % et 12,4 % en troisième).

En revanche, les collégiens des REP connaissent des proportions de redoublants identiques à ceux de l'ensemble de l'éducation prioritaire en classe de troisième (soit 7,9 %) et un écart imperceptible des pourcentages de redoublants en sixième (respectivement 11,5 %, en REP et 12,0 % pour les collèges de l'ensemble de l'éducation prioritaire).

### Les collégiens de l'éducation prioritaire sont beaucoup plus souvent orientés vers l'enseignement professionnel

Les collégiens accèdent en classe de seconde dans les mêmes proportions, qu'ils aient été scolarisés dans les collèges de l'éducation prioritaire ou dans les autres collèges. Cependant, les orientations, entre les deux types de filières (second cycle général et technologique et second cycle professionnel)

sont très contrastées entre les élèves de l'éducation prioritaire et les autres élèves. Ainsi, les élèves des collèges de l'éducation prioritaire sont plus souvent orientés en classe de seconde professionnelle puisque leur taux d'accès y est de 36,6 % contre 24,4 % pour les élèves des collèges hors éducation prioritaire (tableau 3).

Ceci confirme l'analyse précédente : en effet, un retard important en classe de troisième se traduit généralement par une probabilité d'accéder en classe de seconde générale et technologique plus faible, avec comme conséquence un taux d'orientation vers la classe de seconde professionnelle plus élevé. Ce constat se vérifie pour l'ensemble des élèves. Or, comme on vient de le voir, les élèves de l'éducation prioritaire sont plus souvent en retard que les autres, ce qui explique leur probabilité plus forte d'être plus souvent orientés vers l'enseignement professionnel.

On a établi, pour l'ensemble des collèges, une corrélation entre la forte proportion d'élèves qui redoublent la classe de troisième et un faible taux d'accès en second cycle professionnel. Ce phénomène incite à penser que certains élèves – les moins en retard – préfèrent redoubler la dernière classe du collège, en espérant accroître ainsi leur chance d'accéder en classe de seconde générale et technologique, plutôt que de se voir proposer une orientation vers l'enseignement professionnel.

En revanche, ce phénomène d'attente, dans l'espoir d'intégrer une filière plus convoitée, ne s'observe pas chez les élèves des collèges de l'éducation prioritaire, qui comme on l'a vu, sont beaucoup plus en retard que l'ensemble des élèves mais ne redoublent pas plus tout au long de leur cursus que l'ensemble des collégiens, excepté en sixième.

### Devenir scolaire des collégiens issus de l'éducation prioritaire en fin de classe de seconde

Dans la mesure où l'ensemble d'une classe d'âge accède au second cycle, les processus de différenciation entre les élèves de l'éducation prioritaire et les autres, déjà observés au niveau des collèges, vont s'accroître, au cours des études en second cycle long.

**TABLEAU 3 – Taux d'accès à l'issue du collège**

	En ZEP-REP	Hors ZEP-REP	Ensemble
Taux d'accès de 3 <sup>e</sup> en 2 <sup>nd</sup> e générale et technologique	48,6	59,8	57,4
Taux d'accès de 3 <sup>e</sup> en 2 <sup>nd</sup> e professionnelle	36,6	24,4	26,9
Taux d'accès total de 3 <sup>e</sup> en 2 <sup>nd</sup> e	85,2	84,2	84,3

À la fin de la classe de seconde, les cursus scolaires des élèves issus de l'éducation prioritaire, au moment du choix des séries du baccalauréat, se caractérisent par un redoublement plus important de la classe de seconde et par une orientation plus marquée vers les classes technologiques que celle de leurs camarades.

En effet, à l'issue de leur scolarité en seconde générale et technologique, 22 % des élèves originaires des classes de troisième des collèges situés en éducation prioritaire, redoublent cette même classe, contre 17,4 % pour les autres collégiens. Le même phénomène s'observe à l'issue de la classe de seconde professionnelle : 6,9 % contre 4,8 %.

L'orientation dans les classes de l'enseignement général, soit dans les séries Économique et Social (ES), Littéraire (L), Scientifique (S), ne concerne que 42,6 % des élèves ayant effectué leur scolarité dans un collège situé en éducation prioritaire, contre 55,1 % de ceux qui ont été scolarisés dans les autres collèges. De plus, au sein même de ces filières, entrer en classe de première S sera pour les premiers moins fréquent que pour les seconds (tableau 4).

Par conséquent, les élèves issus des collèges de l'éducation prioritaire sont plus souvent orientés vers l'enseignement technologique, puisqu'ils sont respectivement 25,8 % contre 19,4 % à intégrer les classes de premières technologiques (Sciences médico-sociales

**TABLEAU 4 – Devenir des élèves en fin de seconde générale et technologique**

(France métropolitaine + DOM)

	En ZEP-REP	Hors ZEP-REP	Ensemble Public
1 <sup>re</sup> S	20,5 %	29,2 %	27,6 %
1 <sup>re</sup> L	9,7 %	10,9 %	10,7 %
1 <sup>re</sup> ES	12,4 %	15,0 %	14,5 %
<b>Total filières générales</b>	<b>42,6 %</b>	<b>55,1 %</b>	<b>52,8 %</b>
1 <sup>re</sup> SMS ou STT	18,7 %	12,8 %	13,9 %
1 <sup>re</sup> STL ou STI	7,1 %	6,6 %	6,7 %
1 <sup>re</sup> BTN spécifique	0,2 %	0,4 %	0,4 %
BEP ou CAP	4,4 %	2,7 %	3,0 %
Redoublement	22,0 %	17,4 %	18,2 %
Autre	5,0 %	5,0 %	5,0 %
<b>Total</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>

**Lecture - Un élève a 27,6 % de chances d'aller en 1<sup>re</sup> S à l'issue de la seconde générale et technologique, un élève qui a effectué sa 3<sup>e</sup> dans un collège situé hors éducation prioritaire 29,2 % de chances, et un élève ayant effectué sa 3<sup>e</sup> dans un collège en éducation prioritaire 20,5 % de chances.**

[SMS], Sciences et technologies tertiaires [STT], Sciences et technologies industrielles [STI] ou Sciences et technologies de laboratoire [STL]). Ils sont également réorientés plus fréquemment vers l'enseignement professionnel (BEP ou CAP).

Au sein même de l'enseignement technologique, ils sont plus nombreux à poursuivre leurs études dans les filières des services (SMS ou STT) plutôt que dans les formations de la production (STI ou STL) (tableau 4).

Le tableau 5 montre qu'une fois entrés en lycée professionnel, les élèves de l'éducation prioritaire parviennent en année terminale dans une très large majorité ; toutefois, ils ont tendance à être réorientés ou à redoubler plus souvent la seconde professionnelle.

## LES COLLÈGES DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE PAR RAPPORT AUX AUTRES COLLÈGES

Pour préciser l'analyse, on a cherché à caractériser l'ensemble des collèges publics, en s'intéressant particulièrement à mettre en valeur les collèges de l'éducation prioritaire.

Grâce aux indicateurs susceptibles de différencier les trajectoires scolaires des collégiens des établissements, il est possible de construire une typologie des

collèges (tableau 6). Aux indicateurs sociaux et scolaires déjà examinés, on a pu adjoindre des variables supplémentaires caractérisant les enseignants des collèges selon leur âge et leur ancienneté dans l'établissement. En effet, ces deux derniers indicateurs sont souvent associés à l'idée qu'une très grande instabilité du corps enseignant est préjudiciable à la bonne marche des collèges, de même qu'une forte proportion de jeunes enseignants incite à penser qu'il s'agit souvent d'un premier poste non choisi, ce qui renforce l'instabilité observée dans certains collèges.

L'analyse a permis de répartir les établissements en quatre groupes, classés par ordre de difficultés sociales décroissantes.

Les 4 941 collèges publics sur lesquels a pu porter l'analyse présentent les caractéristiques suivantes.

Les collèges du **premier groupe** représentent 20 % de l'ensemble des collèges. Ils reçoivent la plus forte proportion d'enfants issus de parents ouvriers ou inactifs (60,8 % en moyenne). Ils ont également la proportion la plus élevée d'élèves de sixième en retard de deux ans et plus (7,4 %). Ce pourcentage les différencie assez nettement des autres collèges, au moment même où le retard

**TABEAU 5 – Devenir des élèves en fin de seconde professionnelle**

(France métropolitaine + DOM)			
	En ZEP-REP	Hors ZEP-REP	Ensemble Public
Terminale BEP ou CAP	80,4 %	83,9 %	82,9 %
Réorientation ou redoublement	6,9 %	4,8 %	5,4 %
Autre	12,7 %	11,3 %	11,6 %
<b>Total</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>

**TABEAU 6 – Typologie des collèges publics**

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Ensemble des collèges
% d'élèves de 6 <sup>e</sup> enfants d'ouvriers et d'inactifs	60,8	54,5	39,2	20,8	45,3
% d'élèves de 6 <sup>e</sup> enfants de catégories sociales « moyennes »	22,5	24,9	29,5	24,4	26,1
% d'élèves de 6 <sup>e</sup> enfants de catégories sociales « favorisées »	10,3	11,9	15,9	17,4	13,9
% d'élèves de 6 <sup>e</sup> enfants de catégories sociales « très favorisées »	6,3	8,7	15,5	37,3	14,7
% d'élèves de 6 <sup>e</sup> ayant deux ans de retard ou plus	7,4	5,7	4,0	2,9	5,0
Taux d'accès brut de 3 <sup>e</sup> en 2 <sup>nde</sup> générale et technologique	46,6	50,0	60,0	73,3	56,0
Taux d'accès brut de 3 <sup>e</sup> en 2 <sup>nde</sup> professionnelle	37,1	32,0	23,0	14,7	27,0
Redoublement en fin de 2 <sup>nde</sup> générale et technologique	29,8	14,0	18,0	14,6	19,0
Redoublement en fin de 2 <sup>nde</sup> professionnelle	8,1	4,0	4,0	3,8	5,0
Passage en 1 <sup>re</sup> ES à la fin de la 2 <sup>nde</sup> générale et technologique	10,3	14,0	15,0	16,6	14,0
Passage en 1 <sup>re</sup> L à la fin de la 2 <sup>nde</sup> générale et technologique	8,3	10,0	12,0	11,2	11,0
Passage en 1 <sup>re</sup> S à la fin de la 2 <sup>nde</sup> générale et technologique	16,8	25,0	29,0	36,4	26,0
Passage en 1 <sup>re</sup> STT ou SMS à la fin de la 2 <sup>nde</sup> générale et technologique	16,9	18,0	12,0	9,4	14,0
Passage en 1 <sup>re</sup> STI ou STL à la fin de la 2 <sup>nde</sup> générale et technologique	6,5	10,0	6,0	5,2	7,0
Proportion d'enseignants en poste depuis moins de 2 ans dans le même collège	39,2	34,0	33,0	31,6	34,2
Proportion d'enseignants de moins de 30 ans	20,4	16,0	12,0	9,7	14,6

Remarque - Les quelques écarts que l'on peut constater entre les valeurs nationales des tableaux 4 et 6 s'explique par le nombre plus restreint de collèges pris en compte dans la typologie.

**TABEAU 7 – Nombre de collèges en ou hors éducation prioritaire**

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Ensemble des collèges
En ZEP	516	290	51	1	858
En REP	48	74	59	2	183
<b>Total éducation prioritaire</b>	<b>564</b>	<b>364</b>	<b>110</b>	<b>3</b>	<b>1 041</b>
<b>Total hors éducation prioritaire</b>	<b>426</b>	<b>1 001</b>	<b>1 802</b>	<b>671</b>	<b>3 900</b>
<b>Ensemble</b>	<b>990</b>	<b>1 365</b>	<b>1 912</b>	<b>674</b>	<b>4 941</b>

Remarque - Le nombre de collèges de l'éducation prioritaire pris en compte dans cette typologie diffère du nombre global des collèges de l'éducation prioritaire en raison de l'absence de données pour certains d'entre eux.

scolaire est moins prégnant. Leurs équipes enseignantes sont plutôt jeunes puisque 20,4 % des professeurs ont moins de 30 ans et 39,2 % sont en poste depuis moins de deux ans dans l'établissement (tableau 6).

Dans ce premier groupe, on trouve **60,1 % des collèges en ZEP et 26,2 % de ceux de REP** (tableau 7).

Le poids des collèges de l'éducation prioritaire dans ce groupe influe sur les taux de passages et les comportements en matière d'orientation. C'est dans cet ensemble que l'on remarque la plus forte orientation en fin de troisième vers les secondes professionnelles (37,1 % contre 27 % pour l'ensemble des collèges) et par conséquent le passage moins élevé en filière générale et technologique (46,6 % contre une moyenne de 56,0 %).

Le parcours des élèves en fin de seconde est marqué par le redoublement, particulièrement pour les enfants ayant opté pour une seconde générale et technologique, mais également pour ceux qui sont dans les filières de l'enseignement professionnel. Enfin, ils se dirigent en moindre proportion vers les premières de l'enseignement général, notamment en première S.

Les collèges du **deuxième groupe** rassemblent un peu plus du quart des collèges. Ils accueillent une population d'élèves encore largement défavorisés (54,5 % d'enfants d'ouvriers et d'inactifs). Dans ce groupe on trouve encore 35 % d'établissements relevant de l'éducation prioritaire, mais la répartition de ces derniers en ZEP et en REP est bien différente de celle du premier groupe : 40,4 % des collèges de REP et seulement 33,8 % de collèges de ZEP sont ainsi rassemblés dans ce groupe.

50 % des élèves de ce groupe de collèges vont en seconde générale et technologique en fin de troisième, ce qui n'est pas sensiblement différent de ce que connaissent leurs camarades des collèges du premier groupe. Ils se dirigent cependant un peu moins vers l'enseignement professionnel (moins 5 points). En revanche, ils redoublent beaucoup moins à la fin de la première année de scolarité au lycée, qu'ils soient en enseignement général ou professionnel, et ceci les différencie nettement de ce qui est une caractéristique forte du premier groupe de collèges. Dans le même ordre d'idée, ils accèdent plus en première S. Enfin, les enseignants y sont à la fois moins mobiles et moins jeunes.

Dans les **troisième et quatrième groupes**, les collèges ont des caractéristiques d'établissements

plus favorisés. Malgré les nuances que l'on perçoit entre le recrutement des collèges du troisième groupe et ceux du quatrième groupe, ils sont néanmoins plus proches entre eux qu'avec les deux autres groupes de collèges. On y trouve moins d'enfants d'ouvriers ou d'inactifs. Ils ont un pourcentage réduit d'élèves en retard en sixième. Les taux d'accès en seconde générale et technologique de ces deux groupes sont supérieurs à la moyenne, avec respectivement 60,0 % et 73,3 %. Un pourcentage élevé de ces enfants atteindra les filières des premières S et ES, surtout dans les collèges du quatrième groupe, peu redoubleront leur classe de seconde (14,6 % contre 29,8 % pour les collégiens du premier groupe) ; en revanche, les élèves des collèges du troisième groupe redoublent beaucoup plus cette même classe, signe d'un refus d'être réorienté vers l'enseignement professionnel, même si leur accès vers ces filières est plus fréquent que pour leurs camarades des collèges plus favorisés. Les enseignants sont sensiblement moins jeunes que dans les deux premiers groupes de collèges (tableau 7).

5,8 % des collèges de ZEP et 32,2 % de ceux de REP ont un recrutement social et des performances qui permettent de les classer parmi les établissements du troisième groupe ; une part infime d'établissements (trois) sont dans le quatrième groupe des collèges nettement plus favorisés.

Cette classification des collèges, établie à l'aide d'indicateurs de composition sociale de la population à l'entrée au collège et d'indicateurs d'orientation pris aussi bien à la fin du collège qu'après l'entrée en lycée, permet donc de constater que la nouvelle carte de l'éducation prioritaire suit au plus près la carte des catégories sociales dites « ouvrières ou inactives ». Le poids de cette variable étant prédominant pour expliquer le rassemblement dans les deux premiers groupes de la quasi-totalité des collèges de l'éducation prioritaire. Les collèges situés en REP se retrouvent, comme on pouvait s'y attendre, dans une position intermédiaire puisque 40 % d'entre eux sont dans les établissements du deuxième groupe et un tiers dans ceux du troisième groupe de collèges, dont les caractéristiques, on l'a vu, sont sensiblement différentes et s'apparentent plus à ce que l'on observe dans le quatrième groupe. ■



# À partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques

## L'éducation prioritaire

→ Les évaluations nationales en classe de sixième en français et en mathématiques permettent de décrire les écarts entre les résultats des élèves entrant dans les collèges de zones d'éducation prioritaire (ZEP) et les autres. En moyenne, les élèves de ZEP réussissent moins bien que les autres (le score moyen est inférieur de 10 points sur 100 en français et de 13 points en mathématiques). Mais tous ces élèves ne sont pas faibles (environ 10 % des élèves de ZEP se situent parmi les 20 % ayant les meilleures performances). Cependant, la concentration d'élèves faibles est importante : de 39 à 44 % se situent parmi les 20 % les plus faibles. La comparaison des items réussis plus ou moins fréquemment en ZEP conduit à s'interroger sur les pratiques en ZEP et en particulier sur l'adaptation au niveau des élèves qui s'y opéreraient.

Depuis 1989, une évaluation se déroule dès les premières semaines de septembre, dans les classes de sixième, en français et en mathématiques. Cette évaluation a pour but d'apporter des informations aux enseignants des classes concernées sur les capacités de leurs élèves, leurs lacunes, leurs points faibles et leurs points forts.

Celle de septembre 1999 a concerné l'ensemble des élèves de sixième inscrits dans les établissements publics ou privés sous contrat. Les réponses aux items de mathématiques et de français d'environ 2 500 élèves, provenant d'environ 350 collèges de métropole, ont été recueillies afin de fournir des références nationales<sup>1</sup>.

On observe chaque année, globalement, de moins bons résultats aux évaluations à l'entrée en sixième en mathématiques et en français pour les élèves des zones d'éducation prioritaire (ZEP) que pour les élèves scolarisés hors ZEP. Ces résultats ne sont pas surprenants puisqu'ils sont le reflet des difficultés rencontrées dans les ZEP. Mais ces écarts doivent être interrogés : que cachent les écarts moyens ? De quelles difficultés nous parlent-ils ?

Pour tenter de dépasser une appréciation trop générale, nous nous sommes intéressés à la répartition des élèves de ZEP selon leurs scores aux évaluations à l'entrée en sixième en français et en mathématiques et à l'interprétation des variations entre les écarts ZEP/hors ZEP selon les items.

### NOTE

1. Les élèves de ZEP sont surreprésentés dans l'échantillon national, afin de fournir des références valides sur cette population (les calculs sont naturellement effectués en tenant compte de la proportion réelle des élèves de ZEP parmi les élèves de sixième). Cet échantillon a été tiré en juin 1999 en fonction de ce qu'était alors la carte des ZEP.

Virginie ANDRIEUX, Jacqueline LEVASSEUR,  
Jacqueline PENNINGCKX, Isabelle ROBIN  
Bureau de l'évaluation des élèves

Direction de la programmation et du développement

Il n'est pas question ici de faire une analyse très fine, car les protocoles n'ont pas été construits pour cela. Simplement, certaines observations sont rendues possibles en mathématiques par des regroupements d'items repris ou adaptés d'une année sur l'autre et portant sur quelques notions précises, en français par une analyse des items au regard d'une répartition des élèves en fonction de leur score global.

## □ UNE ANALYSE DES SCORES GLOBAUX

**En moyenne, les élèves de ZEP réussissent moins bien que les autres...**

On constate qu'en moyenne les élèves de ZEP réussissent moins bien, tant en mathématiques qu'en français, que leurs camarades scolarisés hors ZEP aux épreuves d'évaluation. Cet écart de performance ne doit pas surprendre puisqu'il reflète les difficultés scolaires (mais aussi le plus souvent sociales et culturelles) des élèves accueillis en ZEP, et justifie par-là même le dispositif mis en place (tableau 1).

**TABLEAU 1 – Scores moyens sur 100 aux évaluations en ZEP et hors ZEP**

	En ZEP	Hors ZEP
<b>Français :</b>		
Compréhension (26 items)	74,5	84,1
Outils de la langue (39 items)	44,9	57,2
Production d'écrits (19 items)	59,3	68,2
Score global (84 items)	57,3	68,0
<b>Mathématiques :</b>		
Travaux géométriques et mesures (22 items)	46,2	59,6
Numération et écriture des nombres (10 items)	56,8	69,5
Techniques opératoires (29 items)	59,5	71,3
Problèmes numériques (10 items)	38,2	51,5
Traitement de l'information (16 items)	50,7	66,6
Score global (87 items)	51,8	65,0

**Lecture - Les élèves de ZEP obtiennent un score sur 100 de 38,2 dans le champ « Problèmes numériques ».**

### NOTE

2. Cf. V. ANDRIEUX, C. DUPÉ et I. ROBIN, « Les élèves en début de sixième. Évaluation de septembre 1999 », *Note d'Information*, 00.02, MEN-Direction de la programmation et du développement, janvier 2000.

Par rapport à leurs camarades scolarisés hors ZEP, les élèves de ZEP ont un score moyen inférieur de près de 11 points en français et de 13 points en mathématiques.

Ces écarts bruts doivent être toutefois relativisés ; ils sont en réalité moins nets lorsque l'on tient compte des caractéristiques des élèves, en particulier l'âge et l'origine sociale (ces deux caractéristiques n'étant d'ailleurs pas indépendantes)<sup>2</sup>. Ils doivent aussi être relativisés si on tient compte du fait que les évaluations nationales sont réalisées en début d'année.

En effet, une étude de la DPD (Direction de la programmation et du développement, ministère de l'Éducation nationale) portant sur les résultats d'un échantillon de 3 000 élèves de 150 classes à une évaluation en fin de CM2, donc à la fin de l'année scolaire, comparés à ceux des élèves ayant passé le même protocole en début de sixième, apporte un éclairage intéressant. Les résultats sont moins bons en début de sixième qu'en fin de CM2, et ceci surtout en ZEP ; et l'écart ZEP/hors ZEP est plus important en début de sixième qu'en fin de CM2. On peut faire l'hypothèse que la déperdition des savoirs et savoir-faire mesurée par l'évaluation après les vacances est plus importante en ZEP qu'ailleurs.

Cette constatation conduit donc à relativiser les écarts de début d'année et surtout à s'interroger sur des stratégies de remise en route en début d'année et sur le temps à y consacrer. On peut aussi remarquer qu'il vaut mieux revoir certains points au moment où ils vont être abordés dans la programmation annuelle établie par le professeur, plutôt que de faire des révisions systématiques. C'est évidemment vrai partout, mais cela nous semble encore plus important en ZEP qu'ailleurs.

Les scores moyens en mathématiques et en français ont l'avantage d'être synthétiques et de permettre une saisie globale des performances. Cependant, s'en tenir à l'examen rapide de ces scores globaux risque d'induire en erreur en confortant l'idée selon laquelle les ZEP ne rassembleraient que des élèves aux résultats scolaires médiocres. Pour affiner la description des performances des élèves de ZEP, il convient par conséquent de s'intéresser d'une part à la distribution de ces scores, en ZEP et hors ZEP, et d'autre part aux résultats item par item de ces deux catégories d'élèves : on constate en effet que l'écart entre le taux de réussite des élèves de ZEP et celui des élèves hors ZEP varie fortement d'un item à l'autre.

### ... mais tous ne sont pas des élèves faibles

Une partition de l'ensemble des élèves a été réalisée selon leur score global en français d'une part, et leur score global en mathématiques d'autre part. Trois groupes sont analysés dans chaque discipline :



- les élèves placés par leur score parmi les 20 % les plus faibles ;
- les élèves placés par leur score parmi les 20 % les plus forts ;
- les 60% de restants, que l'on qualifiera de « moyens ».

Ces catégories sont bien sûr arbitraires et volontairement grossières.

Le tableau 2 présente, pour l'ensemble de la population, les scores minimum, maximum, médian et moyen des 20 % les plus forts et des 20 % les plus faibles dans chaque discipline.

La lecture conjointe du tableau 2 et du graphique 1 permet de constater en français que :

- les élèves figurant parmi les 20 % les plus faibles en français obtiennent un score inférieur à 53,6. Et 39 % des élèves scolarisés en ZEP appartiennent à cette catégorie ;
- 51 % des élèves scolarisés en ZEP appartiennent à la catégorie des « moyens » ;
- 10 % des élèves scolarisés en ZEP appartiennent à la catégorie des « forts » (dont le score est supérieur à 81,0).

La lecture conjointe du tableau 2 et du graphique 2 permet de constater qu'en mathématiques :

- les élèves figurant parmi les 20 % les plus faibles obtiennent un score inférieur à 48,3. Et 44 % des élèves de ZEP appartiennent à cette catégorie ;
- 48 % des élèves de ZEP appartiennent à la catégorie des « moyens » ;
- 9 % des élèves de ZEP appartiennent aux 20 % les plus forts (dont le score est supérieur à 79,3).

Que ce soit en français ou en mathématiques, la constitution de ces groupes fait apparaître une proportion non négligeable d'élèves de ZEP parmi les 20 % les plus forts : un élève de ZEP n'est donc pas forcément un élève faible, et cette observation est valable dans chaque discipline. En revanche, les ZEP sont caractérisées par une forte proportion (près de la moitié) d'élèves figurant parmi les 20 % les plus faibles en français et/ou en mathématiques. Ces résultats confirment les observations des évaluations des rentrées 1997 et 1998.

Ces observations permettent de rappeler, si cela était nécessaire, qu'être un élève de ZEP ne signifie pas *de facto* être en difficulté en mathématiques et/ou en français (on imagine sans peine qu'il en est de même

**TABEAU 2 – Les 20 % les plus faibles et les plus forts en mathématiques et en français**

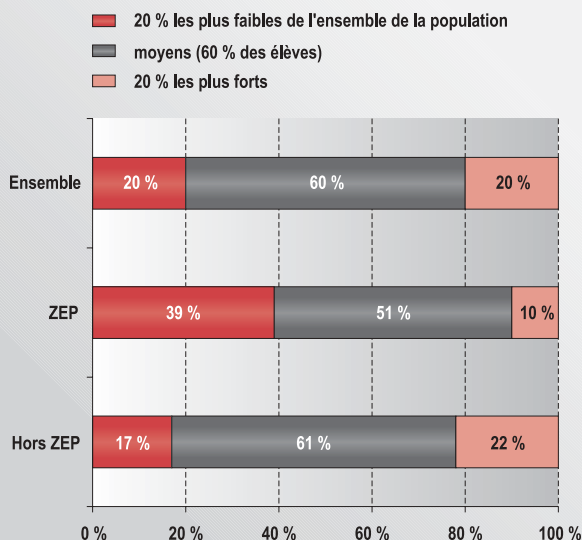
	20 % les plus faibles				20 % les plus forts			
	Minimum	Maximum	Médiane (1)	Moyenne	Minimum	Maximum	Médiane (2)	Moyenne
Français	(4,5)	53,6	45,2	43,1	81,0	(100,0)	85,7	86,8
Mathématiques	(4,6)	48,3	37,9	36,5	79,3	(97,7)	85,1	86,2

(1) Premier décile.

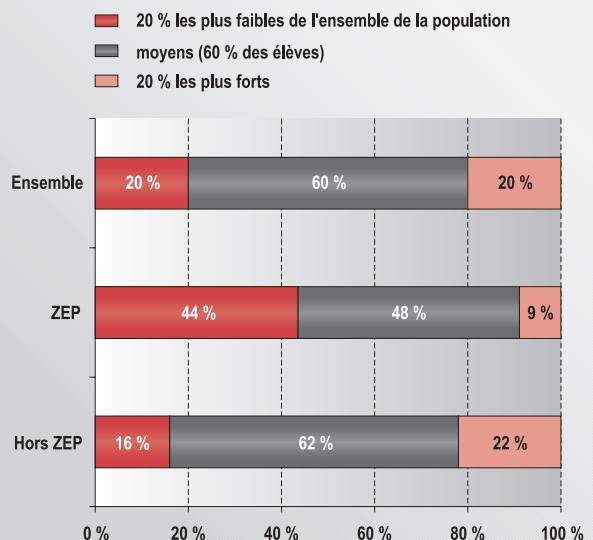
(2) Dernier décile.

**Lecture - Les 20 % d'élèves les plus faibles en français obtiennent un score inférieur à 53,6. Leur score moyen est de 43,1. La moitié d'entre eux ont un score inférieur à 45,2 (la médiane).**

**GRAPHIQUE 1 – Répartition des élèves parmi les 20 % les plus faibles et les plus forts (de l'ensemble de la population) en ZEP et hors ZEP (français, 6<sup>e</sup>, 1999)**



**GRAPHIQUE 2 – Répartition des élèves parmi les 20 % les plus faibles et les plus forts (de l'ensemble de la population) en ZEP et hors ZEP (mathématiques, 6<sup>e</sup>, 1999)**



pour d'autres disciplines). En revanche, le poids des élèves faibles est plus important en ZEP qu'ailleurs. D'où l'importance qui doit être attachée à la constitution des divisions et à la répartition des « têtes de classes » en veillant à trouver un équilibre qui n'enferme pas certains élèves dans un statut « d'élèves en difficulté ».

## □ DÉPASSER LES RÉSULTATS GLOBAUX POUR S'INTERROGER SUR LES RÉSULTATS PAR ITEM

### En mathématiques : des résultats qui conduisent à s'interroger sur les pratiques en ZEP, encore plus qu'ailleurs

Les items des protocoles font apparaître des écarts plus ou moins importants entre les élèves scolarisés en ZEP et en dehors des ZEP (graphique 3). L'interprétation de ces écarts est délicate, notamment parce qu'elle doit tenir compte du taux de réussite à l'item. Ainsi, par exemple, un écart ZEP/hors ZEP de 5 points pour un item globalement très bien réussi n'a pas la même signification que si l'item est moins bien réussi. Cependant, en s'intéressant avec précaution à des items repris ou adaptés d'une année sur l'autre, on peut faire quelques constats :

– concernant les items qui portent sur les techniques opératoires (+ ; - ; x) posées ou en ligne, les écarts ZEP/hors ZEP sont plutôt moins importants que pour les autres items ;

– en revanche, les résultats des élèves de ZEP font apparaître des écarts importants en leur défaveur avec leurs camarades hors ZEP en ce qui concerne les multiplications et divisions par 10, 100, 1 000 des nombres décimaux. Il en va de même pour les fractions décimales et le calcul mental ;

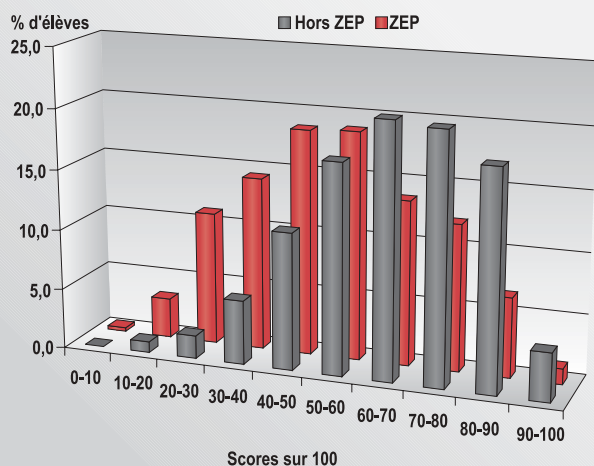
– en ce qui concerne les problèmes numériques, l'écart devient encore plus significatif.

À propos des techniques opératoires, les auteurs des commentaires des résultats de l'évaluation de 1998 signalaient : « Comme en 1997, il semble que la maîtrise des procédures à utiliser pour calculer une somme, une différence ou un produit soit à peu près stable, mais que les erreurs dues à une mauvaise connaissance des résultats élémentaires (issus des tables d'addition et de multiplication et des relations entre certains nombres usuels) soient en augmentation. Une piste de réflexion avait porté en 1997 sur l'utilisation du calcul mental, qu'il s'agisse de la connaissance parfaite de certains résultats issus de tables ou qui s'en déduisent immédiatement ou qu'il s'agisse, dans le domaine du calcul réfléchi, de la capacité de choisir en fonction des caractéristiques des nombres proposés, une stratégie de calcul pertinente et de la conduire à son terme en mobilisant des résultats connus (le calcul approché relève de ce deuxième aspect du calcul mental) ». Ils insistent par ailleurs sur le fait que : « C'est la signification même des chiffres en fonction de leur position, dans le cadre du système de numération décimale, qui doit être au cœur du premier travail sur les décimaux au cycle 3 et de leur reprise en sixième. On peut penser que l'utilisation prématurée de règles, comme celle du déplacement de la virgule, et dont la compréhension n'est pas assurée en profondeur, c'est-à-dire en relation avec le sens donné aux écritures manipulées, contribue à laisser s'installer chez les élèves des réflexes erronés ».

Ces remarques s'appuient sur les résultats de l'échantillon représentatif de l'ensemble des élèves de sixième de 1998, qu'ils soient en ZEP ou hors ZEP et sont donc de portée générale. Mais les constats sur les écarts ZEP/hors ZEP indiqués plus haut devraient conduire les équipes de ZEP à être particulièrement vigilantes et à travailler les techniques opératoires en situations de problèmes numériques plutôt que de privilégier un travail purement technique.

Les écarts importants de réussite sur les problèmes numériques en défaveur des élèves de ZEP nous invitent à nous interroger, d'une part, sur l'habillage et le vocabulaire des énoncés et d'autre part, sur la tentation d'aller vers une trop grande simplification des situations proposées aux élèves, ce qui conduirait à renforcer

GRAPHIQUE 3 – Répartition des élèves par tranche de score en mathématiques en ZEP et hors ZEP



Lecture - Plus d'un élève de ZEP sur dix obtient un score global sur 100 compris entre 20 et 30.

encore les écarts. Il faudrait partir d'une complexité maîtrisée, sans tout décomposer en éléments trop simples, tout en travaillant sur les erreurs et en veillant à élucider avec les élèves les problèmes de vocabulaire qui pourraient faire croire à des difficultés à raisonner.

Le cas de la résolution des problèmes géométriques est de même nature. Les tracés sont à peu près acquis mais le sens ne l'est pas. Si on ne fait pas la même géométrie à l'école et au collège, s'il faut insister sur le soin, la précision, l'utilisation des instruments, il faut aussi dès le cycle 3 commencer à travailler à main levée et initier à l'argumentation et à la démonstration.

Les problèmes d'habillage et de vocabulaire rejoignent les problèmes d'expression, d'argumentation et de rédaction lors de la résolution de problèmes. Or, les relations entre les mathématiques et la maîtrise de la langue peuvent être vues de deux façons : « *l'utilisation de la langue naturelle en mathématiques et les apports possibles des mathématiques à la langue naturelle* ». En ZEP, une attention particulière devrait être portée à ces questions.

### En français, une étude des items selon le score global des élèves

Pour approfondir l'analyse des écarts ZEP/hors ZEP par item, on a construit sur chaque population ZEP et hors ZEP, trois groupes d'élèves :

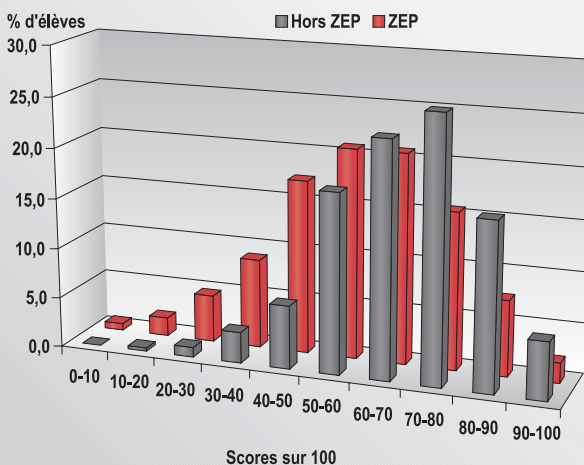
- les élèves que l'on qualifiera de « forts », dont le score en français est supérieur à 70 (groupe A) : ils représentent 45 % des élèves mais ils sont seulement 25 % des élèves de ZEP ;
- les élèves moyens dont le score est compris entre 60 et 70 (groupe B) (23 % des élèves, même proportion en ZEP qu'hors ZEP) ;
- les élèves que l'on qualifiera de « faibles », dont le score est inférieur à 60 (groupe C) (32 % des élèves, 28 % hors ZEP et 54 % en ZEP) ; ces élèves sont placés par leur score parmi le tiers des élèves qui réussissent moins bien le protocole ; cette limite (score à 60) est fixée afin de caractériser simplement les élèves, elle ne constitue pas une norme en deçà de laquelle les élèves sont forcément en difficulté.

Ce découpage des scores est différent de celui qui est proposé dans la partie précédente, pour que le nombre d'élèves soit suffisant dans chaque case du tableau qui croise l'appartenance ou non à une ZEP et la tranche de score. Évidemment ce découpage est arbitraire.

La répartition différente des élèves entre les groupes A, B et C dans les ZEP et hors ZEP a pour conséquence que pour un item donné, un écart important entre les résultats à cet item de l'ensemble des élèves de ZEP et de

l'ensemble des élèves hors ZEP, peut être associé à de faibles écarts entre les résultats à ce même item des élèves de chaque groupe, selon qu'ils sont en ZEP ou non (graphique 4).

**GRAPHIQUE 4 – Répartition des élèves par tranche de score en français en ZEP et hors ZEP**



Lecture - Environ un quart des élèves hors ZEP obtiennent un score global sur 100 compris entre 70 et 80. En ZEP, environ 10 % des élèves ont un score entre 70 et 80.

Par exemple, un item de syntaxe a un taux de réussite identique pour les élèves du groupe C, qu'ils soient en ZEP ou hors ZEP. De même, les élèves du groupe A en ZEP réussissent aussi bien cet item que leurs camarades du groupe A hors ZEP. Quant aux élèves du groupe B, ils réussissent légèrement moins bien cet item lorsqu'ils sont en ZEP. Pourtant, lorsque l'on regroupe tous les élèves, l'écart entre les taux de réussite en ZEP et hors ZEP est d'environ 12 points en faveur des élèves hors ZEP.

Ce résultat n'est pas aberrant : cet item sépare bien les élèves « forts » et les élèves « faibles ». L'écart moyen observé à cet item en faveur des élèves scolarisés hors ZEP traduit la surreprésentation d'élèves « faibles » en ZEP, mais, à tranches de scores identiques à l'épreuve, deux élèves, l'un en ZEP, l'autre hors ZEP, ont quasiment les mêmes chances de réussir cet item.

On constate, sur l'ensemble de l'épreuve de français, que 19 items révèlent un écart significatif entre les taux de réussite des élèves scolarisés ou non en ZEP :

- groupe A (score > 70) : 5 items sont moins bien réussis par les élèves scolarisés en ZEP, 3 items sont mieux réussis par les élèves scolarisés en ZEP ;
- groupe C (score < 60) : 10 items sont moins bien réussis par les élèves scolarisés en ZEP, 1 item est mieux réussi par les élèves scolarisés en ZEP.

Aucun écart significatif n'est relevé sur les 65 autres items de l'épreuve.

L'analyse des items permet de dégager un certain nombre de pistes de réflexion et d'hypothèses sur les pratiques d'enseignement.

→ **Groupe A : élèves « forts » dont le score global est supérieur à 70**

8 items différencient les élèves de ZEP des élèves hors ZEP appartenant à ce groupe, 3 en faveur des élèves de ZEP (écarts d'environ 4 points), 5 en faveur des élèves hors ZEP (écarts variant de 10 à 14 points). Tous ces items relèvent du champ « maîtrise des outils de langue pour lire et écrire ». En ce qui concerne les 3 items mieux réussis par les élèves de ZEP, on remarque que l'un d'eux évaluant l'emploi des déterminants et plus précisément l'emploi du déterminant indéfini, révèle une pratique fructueuse et suivie de la lecture. On sait en effet que la plupart des élèves ont tendance à employer de manière systématique le déterminant défini au détriment de l'indéfini. Le fait que les élèves forts de ZEP répondent correctement à cette question montre qu'ils possèdent cette compétence particulière et que leur fréquentation des textes est satisfaisante. Leur maîtrise du code écrit et leur connaissance des liens cohésifs du texte sont d'ailleurs confirmées par les scores obtenus aux items de compréhension, qui ne montrent pas d'écarts significatifs entre les élèves forts scolarisés en ZEP et hors ZEP. Les résultats ne pointent donc pas ici de problèmes particuliers en lecture chez les élèves « forts » de ZEP.

Les deux autres items évaluent respectivement l'attention portée par l'élève à un texte qu'il doit mettre en page et la maîtrise de l'orthographe grammaticale (accord du participe passé). Cet item semble bien, en ZEP, favoriser les élèves « forts » et défavoriser les élèves « faibles ».

S'agit-il, là, des effets d'une pratique pédagogique ? En effet, si les enseignants de ZEP considèrent que la faiblesse principale de leurs élèves a pour origine un manque de maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale, il semblerait normal qu'ils consacrent plus de temps à ce domaine, ce dont profitent les élèves forts.

Les 5 items moins bien réussis par les élèves « forts » de ZEP évaluent aussi la maîtrise des outils de la langue, ils font notamment appel à l'utilisation d'un vocabulaire technique (synonyme, préfixe...), au repérage des liens cohésifs de la phrase et du texte, à l'association d'un mot référent à son substitut. On peut s'interroger sur les pratiques de cours : les enseignants, plus sensibles en ZEP aux difficultés de leurs élèves, ont-ils tendance à moins employer le vocabulaire technique de la discipline et à moins travailler sur la découverte du sens de mots inconnus à partir de mots connus de la même famille ?

→ **Groupe C : élèves « faibles » ayant un score inférieur à 60**

Les 10 items sur lesquels se différencient significativement les élèves de ZEP et hors ZEP (écarts variant de 12 à 22 points), proposent des tâches complexes dans le domaine de la lecture et sont parmi les plus difficiles du protocole. Ces 10 items appartiennent pour moitié au champ « compréhension » et pour moitié au champ « maîtrise des outils de la langue ».

L'analyse des réponses des élèves montre, là encore, des difficultés dans la maîtrise des outils de la langue pour lire, mais aussi dans la perception de la structure d'un texte et dans la maîtrise des liens cohésifs du texte qui permettent d'en saisir et d'en comprendre la logique.

On peut formuler l'hypothèse que les difficultés des élèves de ZEP proviennent d'une mauvaise perception globale du texte, et que les élèves « faibles » de ZEP éprouvent des problèmes liés à la réception des textes. Une trop grande lenteur les empêcherait de capitaliser l'information fournie, et entraverait l'élaboration du sens du texte. Des difficultés à prendre des repères sur le support proposé et à tenir compte des éléments (syntaxe, vocabulaire) qui assurent sa cohésion peuvent vraisemblablement expliquer la faiblesse des scores obtenus à ces items, ainsi que dans le protocole en général.

Il est intéressant de noter que pour ce groupe d'élèves « faibles », un seul item est mieux réussi par les élèves de ZEP (écart de 4 points). Il s'agit d'un item demandant de lier une action et une succession de repères temporels. Ce résultat peut paraître paradoxal : on sait en effet que les questions mettant en jeu la temporalité posent des problèmes aux élèves en difficulté. On peut supposer que les enseignants exerçant en ZEP, peut-être plus sensibles à ce fait que leurs collègues enseignant hors ZEP, ont pris l'habitude d'interroger leurs élèves de façon systématique sur le déroulement des actions évoquées dans le texte, afin de les aider à mieux prendre leurs repères.

Ces quelques analyses permettent d'avancer les idées suivantes :

- les élèves « faibles » scolarisés en ZEP semblent être gênés par des problèmes de lecture et par des problèmes d'orthographe ou de grammaire. Leurs difficultés premières résideraient dans la compréhension logique des textes qui leur sont proposés : ils ont du mal à en percevoir le genre et la structure, ne comprennent pas les liens logiques qui assurent sa cohésion, ne possèdent pas le lexique qui leur permettrait de mener à bien les tâches qui leur sont données ;
- les élèves « forts » de ZEP, quant à eux, éprouvent des difficultés dans la maîtrise des outils de la langue et révèlent, pour autant que l'on puisse en juger, une certaine méconnaissance du métalangage, peut-être due à la baisse d'exigence des enseignants en ZEP, ou plus exactement au fait que l'attention de ces ensei-

gnants se porte sur des points d'orthographe grammaticale (accord des verbes ou des participes passés) au détriment de points de grammaire peut-être plus ambitieux mais qui, dans le contexte ZEP, apparaîtraient comme étant moins prioritaires.

Il convient toutefois de se garder des interprétations trop hâtives, même si les scores obtenus à ces évaluations révèlent des tendances fortes qui incitent à interroger les pratiques de cours. Les items examinés, à juste titre puisque les écarts qu'ils creusent entre les scores des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP sont significatifs, se révèlent parfois trop peu nombreux pour permettre d'aller au-delà de la simple hypothèse. Ainsi, si les difficultés en lecture des élèves « faibles » de ZEP semblent réelles, puisqu'une dizaine d'items les confirment, la supériorité des élèves « forts » de ZEP en orthographe grammaticale, de même que leurs lacunes dans le domaine du métalangage, reposent sur des observations trop rares qui demandent à être confirmées par des études ultérieures.



Ces quelques observations tirées de l'étude des résultats aux évaluations à l'entrée en sixième en mathématiques et en français renvoient à la première des dix orientations prioritaires du contrat de réussite (*Bulletin Officiel* n°4 du 28 janvier 1999) : « Réaffirmer les exigences communes pour assurer un égal accès de tous au savoir [...] Les exigences des programmes ne sont ni abstraites ni formelles : pour qu'elles soient atteintes, il convient de partir des besoins des élèves et d'y apporter des réponses adaptées, il appartient aux équipes pédagogiques de s'approprier les finalités des programmes afin de concentrer leur action sur ce qu'elles jugent constructif des objectifs essentiels à atteindre à un moment donné, compte tenu des acquis, des besoins et de la progression des élèves qui leur sont confiés. Il faut en effet permettre à ces élèves de s'approprier les références nécessaires pour poursuivre leurs études et aborder avec succès les niveaux ultérieurs de formation ». ■



# Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite<sup>1</sup>

## L'éducation prioritaire

→ 13 % des élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 1995 ont fréquenté un collège de ZEP au cours de leur quatre premières années d'études secondaires, le plus souvent en y effectuant tout le premier cycle. Globalement, ces jeunes ont moins bien réussi que les élèves jamais scolarisés en ZEP ; ils ont plus fréquemment redoublé et sont moins nombreux à avoir été orientés en 2<sup>nd</sup>e générale ou technologique au terme de leur quatrième année d'études secondaires. Mais cette situation apparaît très liée aux différences de milieu de familial et de réussite à l'école élémentaire, qui distinguaient par ailleurs les deux catégories d'élèves au moment de leur entrée en 6<sup>e</sup>. À caractéristiques de départ comparables, c'est le résultat inverse qui est mis en évidence : les élèves de ZEP atteignent plus souvent la 2<sup>nd</sup>e générale et technologique sans avoir redoublé au collège. Cette meilleure réussite s'observe seulement parmi les jeunes qui ont effectué tout le premier cycle de l'enseignement secondaire en ZEP – presque toujours sans avoir changé de collège. Elle semble principalement portée par des politiques d'orientation moins sélectives en fin de 3<sup>e</sup>. Si plus de huit fois sur dix les collégiens de ZEP parvenus en 2<sup>nd</sup>e générale ou technologique concluent leurs études secondaires par un succès au baccalauréat, ils rencontrent néanmoins plus de difficultés au lycée que les autres élèves. Ils redoublent plus souvent la 2<sup>nd</sup>e et la terminale. Au bout du compte, leurs chances de devenir bacheliers sont comparables à celles des élèves qui présentaient les mêmes caractéristiques de départ mais ont effectué leur scolarité en bénéficiant d'un environnement social plus favorable.

Jean-Paul CAILLE  
Bureau des études statistiques  
sur l'enseignement scolaire

Depuis leur mise en place en 1982, les zones d'éducation prioritaire (ZEP) ont suscité une abondante littérature qui permet à la fois de bien connaître les caractéristiques des élèves qui les fréquentent et de prendre la mesure de la diversité des politiques mises en œuvre. En revanche, la question de savoir si la politique menée dans les ZEP était susceptible d'avoir des effets significatifs sur la réussite de la scolarité secondaire a fait l'objet de peu d'études s'appuyant sur une observation longitudinale d'élèves présentant les mêmes caractéristiques de départ. Dans la dernière décennie, seulement deux publications ont abordé ce thème à partir d'un tel instrument d'observation. Toutes deux se sont intéressées aux effets des ZEP sur la réussite au cours des deux premières années d'études secondaires, en se concentrant sur les classes de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> qui constituaient, jusqu'à la réforme de 1995, le cycle d'observation des collèges. En 1994, MEURET a étudié l'effet de la scolarisation dans un collège de ZEP sur la progression en matière d'acquis cognitifs et non cognitifs [1]. Il constate qu'à autres caractéristiques contrôlées, les collégiens de ZEP ont connu en français et en mathématiques une progression un peu plus faible que celle dont ils auraient bénéficié s'ils avaient été scolarisés ailleurs. Les acquis non cognitifs et les attitudes scolaires apparaissent relativement peu touchés par la fréquentation d'un établissement bénéficiant d'un classement en ZEP. Par ailleurs, l'impact éventuel de la scolarisation en ZEP sur l'accès sans redoublement en 4<sup>e</sup> générale a pu être observé dans le cadre d'une étude sur les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. En contrôlant les caractéristiques sociales

### NOTE

1. Je remercie chaleureusement Louis-André VALLET pour ses remarques et commentaires sur une version antérieure de cet article.

et familiales des élèves ainsi que leur niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6<sup>e</sup>, les auteurs ont pu mettre en évidence que la scolarisation en ZEP avait constitué un avantage, léger mais statistiquement significatif, pour l'accès à cette classe en deux ans [2]. Pursuivant ces premières observations, VALLET a montré, dans une recherche ultérieure [3], que cette meilleure réussite s'observait aussi au niveau de l'accès sans redoublement en 3<sup>e</sup> générale et présentait une ampleur plus grande parmi les collégiens étrangers.

La présente étude se propose de réexaminer ces aspects en s'appuyant sur des données longitudinales plus récentes. Depuis septembre 1995, le ministère de l'Éducation nationale observe le déroulement des carrières scolaires d'un échantillon représentatif au niveau national de 17 830 élèves entrés au collège (6<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> SEGPA) à cette date. La situation de ces collégiens est actualisée au début de chaque année scolaire par une interrogation de l'établissement où ils étaient scolarisés l'année précédente. Si l'établissement a perdu la trace de l'élève, les familles sont contactées. Parmi les informations recueillies, figure l'appartenance éventuelle de l'établissement de l'élève à une ZEP. Il est donc possible, en utilisant ces données, de rapprocher le déroulement des carrières scolaires de la fréquentation d'un établissement bénéficiant du classement en ZEP et de mettre en évidence les relations qui peuvent apparaître entre les deux phénomènes. Volontairement, la population étudiée a été restreinte aux seuls élèves de l'échantillon qui entraient en 6<sup>e</sup> : les élèves de SES-SEGPA connaissent des carrières scolaires peu différenciées – on ne réintègre presque jamais l'enseignement général quand on commence ses études secondaires dans l'enseignement spécial – et leur poids proportionnellement plus important en ZEP risque de fausser sur bien des points les termes de la comparaison.

Les données du panel 1995 couvrent les cinq premières années d'études secondaires des élèves de l'échantillon, de l'année scolaire 1995-1996 à l'année scolaire 1999-2000. Elles concernent donc le déroulement de la scolarité au collège et l'orientation obtenue par l'élève à l'issue de celui-ci. C'est donc plus précisément l'impact de la fréquentation d'un établissement en ZEP sur la réussite dans le premier cycle de l'enseignement secondaire qui sera étudié ici. La mesure de l'appartenance à un établissement classé en ZEP a été orientée en ce sens : seule sera prise en compte la fréquentation de la ZEP au cours du premier cycle des collèges (cf. l'encadré « La mesure de la scolarisation en ZEP dans le panel 1995 »).

Par ailleurs, il convient de remarquer que les panels d'élèves du second degré suivis par le ministère de l'Éducation nationale présentent le défaut de ne pas comporter de tests d'évaluation cognitive en fin de collège. Il est donc impossible de mesurer les différences de progression dans une discipline particulière comme

le français ou les mathématiques. La réussite des élèves sera donc appréhendée ici au travers du déroulement de leur carrière scolaire. Or, on le sait, si celle-ci reflète en grande partie les performances des élèves, elle est aussi liée au degré de sélectivité des politiques d'orientation mises en œuvre dans les établissements et au caractère plus ou moins ambitieux des demandes d'orientation des familles. Elle constitue donc un phénomène scolaire complexe dont l'analyse doit prendre en compte toutes les dimensions avant d'en restituer avec précision le sens.

Notons enfin que c'est l'impact de l'ancienne carte des ZEP qui sera mesuré. En effet, la nouvelle carte des ZEP n'a été mise en place qu'à la rentrée 1999. En revanche, les données présentées ont l'avantage d'être récentes puisqu'elles portent sur la seconde moitié des années quatre-vingt-dix. C'est pourquoi il a semblé opportun de faire précéder l'analyse proprement dite des comportements scolaires d'un rappel des grandes caractéristiques des élèves auxquelles le degré de réussite au collège est bien évidemment en partie lié.

### 13 % DES ÉLÈVES ENTRÉS EN 6<sup>e</sup> EN 1995 ONT FRÉQUENTÉ UN COLLÈGE CLASSÉ EN ZEP

Entre 1995 et 1998, la fréquentation d'une ZEP a concerné 13 % des élèves du panel 1995. La majorité d'entre eux – 71 % – a accompli toute sa scolarité au premier cycle dans un établissement classé en ZEP. Presque tous ces élèves sont restés dans le même collège pendant les quatre premières années de leur scolarité secondaire ; ils ont donc pu bénéficier, tout au long de cette période, de mesures pédagogiques relativement homogènes puisque mises en place dans le même établissement. Seulement 5 % des jeunes ayant accompli tout leur premier cycle en ZEP ont changé d'établissement en cours de scolarité au collège.

Les autres élèves n'ont fréquenté un établissement classé en ZEP que partiellement. En moyenne, ils y ont effectué près de deux années scolaires. Cette scolarisation partielle recouvre majoritairement un ou plusieurs changements d'établissement en cours de premier cycle de l'enseignement secondaire. Mais il faut noter que certains des élèves qui n'ont connu qu'une scolarisation partielle en ZEP n'ont paradoxalement pas changé d'établissement. Il s'agit de jeunes scolarisés dans des collèges qui ont été classés en ZEP alors que ces élèves étaient en cours de premier cycle. C'est surtout à la rentrée 1998 que ce phénomène peut être observé. Sauf pour le département de la Seine-Saint-Denis, qui a



## La mesure de la scolarisation en ZEP dans le panel 1995

Depuis septembre 1995, le ministère de l'Éducation nationale suit un échantillon représentatif au niveau national de 17 830 élèves entrés à cette date en 6<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> SEGPA dans un établissement public ou privé de France métropolitaine. Les données recueillies sur ces élèves permettent d'observer de manière rigoureuse, en tenant compte de la situation année par année, le passage éventuel par un établissement classé en ZEP pendant les quatre premières années du collège. Pour mesurer cette situation, deux variables ont été construites.

La première d'entre elles est une simple indicatrice qui distingue les élèves ayant été scolarisés pendant au moins une année scolaire du premier cycle de l'enseignement secondaire en ZEP (première colonne du tableau 1) de ceux qui n'y ont jamais été (dernière colonne de ce tableau). Seule la fréquentation d'un collège de ZEP dans une classe du premier cycle de l'enseignement secondaire est prise en compte : un élève qui n'aurait pas fréquenté la ZEP en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> mais serait entré ensuite dans un lycée professionnel classé en ZEP pour préparer un CAP est considéré comme n'ayant jamais fréquenté un établissement en ZEP. Durant leurs quatre premières années d'études secondaires, 13 % des entrants en 6<sup>e</sup> de l'échantillon ont étudié à un moment de leur scolarité en zone d'éducation prioritaire.

Cette première approche a le défaut de mettre sur le même plan des collégiens qui ont passé toute leur scolarité dans un établissement classé en ZEP et des élèves qui n'ont connu cette situation qu'épisodiquement. Or, on peut se demander si les premiers ne sont pas plus représentatifs des effets de la ZEP que les seconds puisque leur degré d'exposition aux mesures pédagogiques mises en œuvre dans les ZEP a été bien plus élevé. Aussi une autre variable a-t-elle été construite. Elle différencie parmi les élèves qui ont été scolarisés en ZEP deux catégories de collégiens : ceux qui ont passé toute leur scolarité au collège en ZEP (deuxième colonne en partant de la droite du tableau 1) et ceux qui n'ont été scolarisés dans un collège classé en ZEP que partiellement (troisième colonne en partant de la droite du même tableau). Là encore, seules les classes qui relèvent du premier cycle sont prises en compte et cela quelle que soit la durée de scolarisation à ce niveau du système éducatif : un élève qui aurait accompli sa 5<sup>e</sup> et sa 6<sup>e</sup> dans un collège de ZEP et aurait quitté celui-ci pour entreprendre un CAP en LP serait considéré comme ayant accompli toute sa scolarité en ZEP. Parmi les entrants en 6<sup>e</sup> du panel 1995 observés au cours de cette étude, 9 % ont accompli la totalité de leurs quatre premières années de collège en ZEP, alors que 4 % de leurs camarades n'ont fréquenté un établissement de ce type que partiellement ; ils y sont restés, en moyenne, près de deux ans.

La mise en œuvre de cette seconde variable pour étudier l'impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite de la carrière scolaire au collège peut paraître simple. Il suffit de comparer les parcours des élèves au collège selon les trois catégories distinguées ici : jamais en ZEP, partiellement en ZEP, toujours en ZEP. Mais les résultats obtenus doivent être analysés avec précaution. Il ne faut pas en effet oublier que les trois catégories de collégiens observées ne diffèrent pas seulement par rapport à la scolarisation en ZEP mais aussi au niveau des changements d'établissement en cours de scolarité en premier cycle : 95 % des élèves qui ont accompli tout le premier cycle en ZEP sont restés dans le même établissement pendant toute leur scolarité au collège ; c'est une situation qui se retrouve encore parmi 81 % des collégiens qui n'ont jamais étudié en ZEP, mais qui ne s'observe que parmi 17 % des élèves partiellement scolarisés dans un établissement classé en ZEP. Ces différences de situation par rapport aux changements d'établissement doivent bien être prises en compte dans l'analyse de la réussite de ces élèves. En effet, dans l'enseignement secondaire français, un changement d'établissement ne constitue pas un événement totalement indépendant des comportements scolaires. Une étude réalisée sur le panel de collégiens précédent, le panel 1989<sup>1</sup>, a mis en évidence que, même lorsqu'ils ne s'accompagnaient pas d'une orientation vers l'enseignement professionnel, les changements d'établissement dans les premières années de collège concernaient en priorité des élèves en difficulté. Les informations recueillies sur les élèves du panel 1995 confirment tout à fait ce résultat. Ainsi, parmi les collégiens qui étaient en ZEP en 1997-1998 et ont changé d'établissement à l'issue de cette année scolaire, seulement 29 % ont intégré à la rentrée suivante une 3<sup>e</sup> générale, alors que 64 % des élèves restés en ZEP ont atteint cette classe. Pour se préserver des biais que pourrait générer cette situation, les résultats des estimations statistiques présentées dans cette étude ont été systématiquement contrôlés sur un échantillon témoin comportant tous les élèves du panel 1995 qui n'ont pas changé d'établissement au cours des quatre premières années de scolarité secondaire.

Précisons enfin que le panel 1995 couvre à la fois l'enseignement public et l'enseignement privé. Les élèves scolarisés dans ce dernier secteur sont donc toujours inclus parmi les élèves n'ayant jamais fréquenté un établissement classé en ZEP.

**1.** J.-P. CAILLE, *Les changements d'établissement au cours des quatre premières années de scolarité dans l'enseignement secondaire*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 1995. Cette étude n'a pas été publiée. Ses principaux résultats sont présentés dans A. GRISAY, *Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège*, Les dossiers d'Éducation et Formations, n° 88, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, août 1997, pp. 38-39.

bénéficié alors d'un rattrapage de moyens important, il s'agit d'opérations ponctuelles qui n'ont touché qu'un nombre très restreint d'établissements.

## **□ PRÈS DES DEUX TIERS DES FAMILLES AYANT UN ENFANT EN ZEP SONT PAS OU PEU DIPLÔMÉES**

Au cours des quatre premières années de scolarité au collège, la fréquence de scolarisation en ZEP varie bien évidemment fortement avec les caractéristiques sociales ou scolaires de l'élève. Ne touchant que 3 % des enfants d'agriculteurs et 4 % de ceux de cadres, la fréquentation d'un établissement classé en ZEP atteint 25 % parmi les enfants d'ouvriers non qualifiés et 29 % parmi les collégiens dont le père est inactif. Les disparités scolaires sont tout aussi prononcées. 7 % des élèves entrés en 6<sup>e</sup>, à 10 ans, avec un an d'avance, ont étudié dans un collège de ZEP, alors que cette situation a concerné 27 % des jeunes parvenus au collège à 13 ans. De même, les chances d'être scolarisé en ZEP sont d'autant plus fortes que l'élève était faible en français et en mathématiques au moment de son entrée au collège. La fréquentation d'une ZEP atteint 24 % parmi les élèves qui ont obtenu aux épreuves nationales d'évaluation de 6<sup>e</sup> des scores qui les situaient parmi les 25 % de collégiens les plus faibles dans ces deux disciplines ; elle n'est plus que de 7 % quand l'élève a obtenu des scores qui le placent parmi les 25 % d'élèves les meilleurs en français et en mathématiques.

Ces fortes disparités n'étonneront pas. Elles apparaissent globalement conformes aux critères qui ont présidé au classement des établissements en ZEP. Sur ces aspects, le panel 1995 a l'avantage de bénéficier d'une information sensiblement plus étendue que celle habituellement recueillie dans les enquêtes à destination des populations scolaires. Les parents d'élèves ont été interrogés dans le cadre d'une enquête postale et téléphonique au cours de l'année 1998. La scolarité des élèves à l'école élémentaire a été reconstituée. Il est donc possible de préciser le profil familial, social et scolaire des collégiens qui ont été, totalement ou partiellement, scolarisés en ZEP au cours des quatre premières années de leur scolarité secondaire.

En matière de situation familiale et sociale, les élèves de ZEP ne se distinguent pas seulement des autres collégiens par une origine sociale moins favorisée. Leurs parents sont aussi sensiblement moins diplômés : ils sont trois fois plus nombreux que les parents d'élèves n'ayant jamais été en ZEP à ne posséder aucun diplôme

(tableau 1) ; 62 % d'entre eux ne détiennent pas de diplôme supérieur au CAP. Les élèves de ZEP appartiennent aussi à des familles sensiblement plus nombreuses que celles des autres collégiens : 52 % d'entre elles comportent quatre enfants et plus, alors que cette situation ne s'observe que parmi 29 % des familles hors ZEP. La différence entre les deux groupes d'élèves est encore plus prononcée quand on observe la présence éventuelle d'une fratrie très étendue : les familles de six enfants et plus sont deux fois plus fréquentes lorsque l'élève a été scolarisé en ZEP. Par ailleurs, ces collégiens ont moins souvent que leurs camarades une mère active ; moins de la moitié des mères dont l'enfant fréquente un collège de ZEP travaillent, alors que les deux tiers des mères des autres collégiens exercent une activité professionnelle. Cette particularité peut être reliée au nombre d'enfants plus élevé qui vient d'être mis en évidence, mais elle peut aussi traduire une vulnérabilité plus grande au chômage. Enfin, les situations familiales semblent un peu plus heurtées quand l'élève étudie dans un collège de ZEP ; en particulier, les familles monoparentales sont plus fréquentes.

## **□ 35 % DES ÉLÈVES DE ZEP SONT ISSUS DE L'IMMIGRATION**

Les collèges de ZEP scolarisent un nombre d'élèves étrangers très supérieur à la moyenne : parmi les jeunes qui ont fréquenté un établissement de ZEP, on compte 18 % de collégiens étrangers, soit près de trois fois plus que pour l'ensemble du panel 1995. Cette surreprésentation est particulièrement marquée pour les élèves maghrébins qui représentent à eux seuls plus d'un élève de ZEP sur dix. Par ailleurs, mesurer la part d'élèves issus de l'immigration en ZEP à partir de la seule nationalité est réducteur. Si l'on s'en tient à une définition rigoureuse de la condition d'immigré – être né étranger à l'étranger –, la proportion d'élèves de ZEP qui sont issus d'une famille d'immigrés est très importante : plus du tiers des collégiens de ZEP sont dans cette situation (tableau 2). L'observation du pays de naissance des parents montre à nouveau la forte composante maghrébine : près d'un élève de ZEP sur quatre appartient à une famille dont la personne de référence est née dans un pays du Maghreb. Compte tenu de cette importante proportion d'élèves issus de l'immigration, les collégiens qui ont fréquenté un établissement classé en ZEP vivent plus fréquemment dans des familles où les parents communiquent avec leurs enfants dans une autre langue que le français. Si la proportion de parents qui ne parlent pas le français est faible,

**TABLEAU 1 – Caractéristiques familiales et sociales des élèves selon la scolarisation en ZEP**

(en %)

Catégorie		Élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires			Élèves n'ayant jamais été scolarisés en ZEP
		Ensemble des élèves ayant été en ZEP	Tout le premier cycle en ZEP	Une partie du premier cycle en ZEP	
Catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence du ménage	agriculteur	0,7	1,0	0,2	3,2
	artisan, commerçant	5,9	5,2	7,5	7,9
	cadre, chef d'entreprise	4,9	4,0	7,2	18,2
	profession intermédiaire	10,9	11,3	10,0	18,6
	employé	19,6	18,6	21,9	17,4
	ouvrier qualifié	32,6	34,9	26,8	23,8
	ouvrier non qualifié	17,9	18,5	16,4	8,2
	inactif	7,5	6,4	10,0	2,7
Diplôme le plus élevé détenu par les parents	aucun	30,0	32,1	24,5	9,5
	certificat d'études primaires	11,4	10,2	14,6	7,0
	CAP	20,5	19,8	22,4	21,8
Structure familiale	brevet	10,1	10,3	9,5	8,1
	BEP	7,8	7,5	8,4	13,3
	baccalauréat	11,3	11,1	12,0	19,6
	études supérieures	8,9	9,0	8,6	20,7
Activité de la mère	père et mère	70,5	74,9	59,6	78,7
	famille monoparentale	19,1	17,5	23,2	13,6
	famille recomposée	7,7	5,9	12,1	6,4
	autre situation	2,7	1,6	5,2	1,3
Taille de la famille	mère active	46,0	46,9	43,8	65,5
	mère inactive	54,0	53,1	56,2	34,5
Sexe	un enfant	4,3	4,1	4,9	7,1
	deux enfants	20,1	21,3	17,2	35,5
	trois enfants	23,4	23,6	22,7	28,2
	quatre enfants	11,4	11,0	12,4	10,0
	cinq enfants	9,0	9,7	7,0	3,8
	six enfants et plus	31,9	30,3	35,8	15,4
Sexe	garçon	52,9	50,7	58,4	50,8
	filles	47,1	49,3	41,6	49,2

**Lecture - 0,7 % des élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours des quatre premières années d'études secondaires étaient des enfants d'agriculteurs.**

**Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.**

13 % d'entre eux déclarent communiquer le plus souvent avec leurs enfants dans une autre langue que le français.

On notera par ailleurs que sur les aspects familiaux et sociaux, les élèves qui ont passé toute leur scolarité secondaire en ZEP et leurs camarades qui n'y ont été scolarisés que partiellement ne constituent pas toujours des populations homogènes. Les élèves restés en ZEP pendant les quatre premières années de scolarité secondaire appartiennent plus souvent à des familles ouvrières et non diplômées ; en revanche, ils ont bénéficié de situations familiales plus stables que leurs camarades qui n'ont fréquenté que partiellement un collège de ZEP. Parmi ces derniers, les familles monoparentales ou recomposées sont plus nombreuses. La proportion d'élèves issus de l'immigration est aussi plus prononcée parmi les élèves qui ont accompli tout leur premier cycle en ZEP. Enfin, il faut remarquer que les collégiens qui n'ont été scolarisés en ZEP que partiellement constituent une population majoritairement masculine. Cette caractéristique est à mettre en relation avec la connotation

souvent scolaire des changements d'établissement (cf. encadré « La mesure de la scolarisation en ZEP dans le panel 1995 ») : rencontrant plus de difficultés au collège que les filles, les garçons ont en conséquence changé plus souvent d'établissement ; c'est pourquoi ils sont surreprésentés parmi les élèves qui ont quitté la ZEP au cours de leur scolarité au collège.

### **DES DIFFICULTÉS PLUS FRÉQUENTES À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE**

Si les différences de carrières scolaires à l'école élémentaire ont eu tendance ces dernières années à se résorber, les collégiens scolarisés en ZEP restent néanmoins une population scolaire qui a été confrontée à de grandes difficultés à l'école élémentaire. Leurs redoublements ont été plus fréquents. Près du tiers

TABLEAU 2 – Rapport des élèves et de leur famille à la migration selon la scolarisation en ZEP

(en %)

		Élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires			Élèves n'ayant jamais été scolarisés en ZEP
		Ensemble des élèves ayant été en ZEP	Tout le premier cycle en ZEP	Une partie du premier cycle en ZEP	
Nationalité de l'élève	français	81,6	79,7	86,4	95,2
	algérien	3,7	3,9	3,0	0,6
	marocain	6,6	7,6	4,1	1,4
	tunisien	1,8	2,2	0,6	0,3
	autre africain	1,6	1,6	1,6	0,2
	portugais	1,4	1,4	1,3	1,0
	turc	1,8	1,8	1,7	0,4
	autre européen	0,5	0,6	0,3	0,6
	autre nationalité ensemble des étrangers	1,2	1,3	1,1	0,4
		18,4	20,3	13,6	4,8
Lieu de naissance de l'élève	France métropolitaine	93,8	94,1	93,1	97,0
	DOM-TOM	0,4	0,2	0,9	0,3
	pays étranger	5,8	5,8	6,0	2,7
Rapport des parents à la migration	aucun parent immigré	65,0	62,4	71,7	86,6
	père et mère immigrés	27,2	29,8	20,8	7,2
	père immigré	4,2	4,2	4,4	3,2
	mère immigrée	3,5	3,7	3,1	3,0
Pays de naissance de la personne de référence du ménage	France	62,6	60,0	69,2	84,9
	Algérie	11,0	11,4	10,0	3,4
	Maroc	8,9	10,2	5,8	2,7
	Tunisie	3,0	3,5	1,7	1,1
	autre pays d'Afrique	4,8	5,2	3,9	1,3
	Espagne	0,5	0,5	0,5	0,7
	Portugal	2,4	2,3	2,5	1,9
	Turquie	2,2	2,3	1,7	0,5
	autre pays européen	1,8	1,7	2,0	2,0
	Asie du Sud-Est	1,6	1,8	1,3	0,7
	autre pays étranger	1,3	1,2	1,4	0,8
Langue parlée habituellement par les parents avec l'enfant	toujours le français	66,8	63,7	75,3	87,9
	toujours une autre langue	2,0	2,4	0,9	0,6
	souvent le français	18,0	18,8	15,8	8,3
	souvent une autre langue	13,2	15,1	8,1	3,1

LECTURE - 81,6 % des élèves qui ont été scolarisés en ZEP au cours des quatre premières années d'études secondaires sont de nationalité française.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

d'entre eux ont redoublé à l'école élémentaire alors que, lorsqu'ils n'ont jamais été scolarisés en ZEP, moins de deux collégiens sur dix partagent cette situation (tableau 3). C'est surtout en début de scolarité primaire que cette plus grande fréquence de redoublements peut être observée. Les collégiens de ZEP sont presque deux fois plus nombreux que les autres élèves à avoir redoublé le cours préparatoire ou le cours élémentaire première année.

Par ailleurs, les épreuves nationales de l'évaluation en français et en mathématiques, que les élèves de collègue passent depuis 1989 à l'entrée en 6<sup>e</sup>, font apparaître un déficit d'acquisition fréquent dans ces deux disciplines. 43 % des collégiens scolarisés en ZEP obtiennent

des scores qui les situent parmi les 25 % d'élèves les plus faibles et plus des deux tiers d'entre eux présentent un niveau d'acquis qui les place dans la moitié inférieure de la distribution totale des scores, en deçà de la médiane (tableau 3).

Mettre en relation déficit d'acquis en français et en mathématiques<sup>2</sup> et redoublement dans l'enseignement primaire fait apparaître une fréquence importante de difficultés à l'école élémentaire. 53 % des collégiens scolarisés en ZEP présentent au moins l'une de ces deux caractéristiques ; ils sont 21 % à cumuler les deux. À titre de comparaison, ces deux catégories d'élèves représentent respectivement 30 % et 9 % des collégiens qui n'ont jamais fréquenté une ZEP.

En terme de profil scolaire à l'entrée en 6<sup>e</sup>, les élèves qui ont accompli tout le premier cycle en ZEP se distinguent de ceux qui n'y ont été scolarisés que partiellement. Ils ont sensiblement moins redoublé à l'école élémentaire (28 % contre 39 %). Ils sont aussi moins

## NOTE

2. Mesuré par le fait de se situer parmi les 25 % d'élèves ayant obtenu les scores les plus faibles.

**TABLEAU 3 – Le déroulement de la scolarité élémentaire selon la scolarisation en ZEP**

(en %)

		Élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires			Élèves n'ayant jamais été scolarisés en ZEP
		Ensemble des élèves ayant été en ZEP	Tout le premier cycle en ZEP	Une partie du premier cycle en ZEP	
Âge d'entrée en 6 <sup>e</sup>	10 ans	1,9	1,7	2,5	3,6
	11 ans	65,9	70,1	55,7	78,1
	12 ans	27,6	23,9	36,8	16,4
	13 ans et plus	4,6	4,4	5,0	1,9
Nombre de redoublements à l'école élémentaire	aucun	68,8	71,9	61,2	81,7
	un redoublement	27,5	24,6	34,7	16,7
	deux redoublements	3,7	3,5	4,1	1,6
Niveau(x) redoublé(s) à l'école élémentaire	cours préparatoire	10,2	9,1	13,0	5,7
	cours élémentaire 1 <sup>re</sup> année	5,2	5,1	5,5	3,3
	cours élémentaire 2 <sup>e</sup> année	3,3	2,5	5,2	2,3
	cours moyen 1 <sup>re</sup> année	3,4	3,1	4,1	2,0
	cours moyen 2 <sup>e</sup> année	5,1	4,4	6,9	3,5
Niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6 <sup>e</sup>	quartile inférieur	42,5	39,6	49,8	20,5
	deuxième quartile	26,5	26,9	25,5	25,3
	troisième quartile	18,1	19,4	15,0	26,8
	quartile supérieur	12,9	14,2	9,7	27,4

**Lecture - 1,9 % des élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires étaient âgés de 10 ans à l'entrée en 6<sup>e</sup>.**

**Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.**

nombreux à avoir obtenu aux épreuves nationales d'évaluation des scores qui les situent parmi les 25 % d'élèves les plus faibles en français et en mathématiques. Ces différences – observées sur des caractéristiques scolaires qui pèsent fortement sur la réussite dans l'enseignement secondaire – confortent à nouveau l'hypothèse d'un lien entre difficulté au collège et changement d'établissement.

### **LES COLLÈGES DE ZEP FIDÉLISENT LEUR PUBLIC DANS DES PROPORTIONS COMPARABLES À CE QUI PEUT ÊTRE OBSERVÉ DANS LES AUTRES ÉTABLISSEMENTS**

Dans le débat public sur l'éducation, le classement d'un établissement en ZEP est souvent présenté comme pouvant avoir des conséquences perverses sur son recrutement : la concentration d'élèves en difficulté qui est associée au classement en ZEP ferait fuir du collège les élèves originaires des classes moyennes, souvent à la recherche d'un contexte scolaire moins difficile et offrant un niveau supérieur. L'information recueillie sur les élèves du panel 1995 permet de vérifier sur un échantillon représentatif de collégiens cette hypothèse – souvent avancée sur la seule base empirique d'enquêtes qualitatives de terrain. Cette

vérification débouche sur des conclusions plus nuancées que les constats habituellement établis.

À un niveau global, les collèges classés en ZEP fidélisent leurs élèves dans des proportions comparables à celles qui peuvent être observées dans les autres établissements. 82 % des élèves du panel 1995 qui sont entrés en 6<sup>e</sup> dans un collège de ZEP ont accompli les quatre années du premier cycle dans un établissement qui bénéficiait d'un tel classement, presque toujours sans avoir changé de collège (tableau 4). Quand on observe la fidélité à leur collège d'origine des élèves qui n'ont jamais été en ZEP, on débouche sur un résultat très proche : 81 % de ces collégiens ont effectué toute leur scolarité du premier cycle dans le même établissement. Dans un cas comme dans l'autre, ce résultat traduit donc une forte propension des différents collèges concernés – pourtant très dissemblables – à garder leurs élèves. Pour ce qui est des collèges de ZEP, c'est un phénomène qui mérite d'être noté car il est rarement mis en évidence.

L'analyse des effets des caractéristiques sociales et scolaires sur un éventuel départ de l'établissement dans les deux types de collèges amène à nuancer ce premier constat. Selon que l'établissement est ou non classé en ZEP, ce ne sont pas, en effet, les mêmes élèves qui partent. Les collèges de ZEP fidélisent moins les enfants de cadres, d'artisans et de commerçants que les établissements hors ZEP (tableau 4). Cette tendance est particulièrement marquée pour les cadres, puisque 84 % des enfants de ceux-ci restent fidèles à leur collège d'origine quand il n'est pas classé en ZEP et qu'ils ne sont plus que 70 % à avoir le même comportement dans le cas contraire. Mais il faut en même temps remarquer que cette dernière

**TABLEAU 4 – % d'élèves qui ont accompli toute leur scolarité au collège en ZEP selon la taille de la commune du collège de 6<sup>e</sup>**

en %

		Élèves scolarisés en ZEP durant l'année scolaire 1995 - 1996			Pour comparaison, % d'élèves hors ZEP restés dans le même collège
		Communes de moins de 200 000 habitants	Communes de 200 000 habitants ou plus	Ensemble	
Catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence du ménage	artisan, commerçant	[69,0]	ns	73,5	79,4
	cadre, enseignant (1)	[77,5]	ns	70,4	83,6
	profession intermédiaire	83,3	[77,6]	81,1	82,8
	employé	79,0	82,6	80,8	78,3
	ouvrier qualifié	81,1	88,4	84,7	82,2
	ouvrier non qualifié	81,8	88,8	84,7	77,7
	inactif	[71,4]	[82,6]	77,3	65,1
Nationalité de l'élève	français	78,1	82,4	79,9	81,0
	étranger	89,2	89,2	89,2	81,6
Sexe	garçon	76,0	83,6	79,3	77,5
	filles	84,1	84,4	84,2	84,6
Âge d'entrée en 6 <sup>e</sup>	11 ans et moins	83,9	84,7	84,3	84,8
	12 ans et plus	69,4	82,4	75,6	62,6
Niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6 <sup>e</sup>	quartile inférieur	72,2	82,0	77,2	66,5
	deuxième quartile	83,1	84,8	83,9	77,6
	troisième quartile	83,0	86,2	84,3	85,5
	quartile supérieur	87,9	86,8	87,5	89,6
Ensemble		79,7	84,0	81,6	81,0

(1) Y compris chefs d'entreprise.

**Lecture** - Lorsqu'ils sont entrés en 6<sup>e</sup> dans un collège de ZEP situé dans une commune de moins de 200 000 habitants, 69 % des enfants d'artisans et de commerçants ont accompli leurs quatre premières années d'études secondaires en ZEP. Les pourcentages entre crochets portent sur des effectifs entre 50 et 100 ; ils doivent donc être interprétés avec prudence.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

proportion traduit encore une forte fidélité des cadres à la ZEP puisque, lorsqu'ils y sont entrés en 6<sup>e</sup>, plus des deux tiers des enfants originaires de ce milieu social y accomplissent tout le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il n'y a donc pas d'évasion massive de ces élèves des collèges de ZEP en cours de scolarité secondaire.

Par ailleurs, si les collèges de ZEP ont plus de difficultés à éviter le départ des enfants de cadres, ils fidélisent plus les élèves issus des milieux les plus défavorisés, en particulier les enfants d'ouvriers non qualifiés et d'inactifs. Cette meilleure fidélisation des publics qui constituent par définition la cible prioritaire de l'instauration des ZEP se retrouve quand les caractéristiques scolaires des élèves sont prises en compte. Dans les deux catégories de collèges, une même tendance s'observe : plus l'élève a rencontré des difficultés à l'école élémentaire et moins il est fidèle à son collège d'origine. Mais cette tendance est moins prononcée dans les collèges situés en ZEP, car ceux-ci parviennent plus fréquemment que les autres collèges à fidéliser les élèves les plus en difficulté à l'entrée en 6<sup>e</sup> : collégiens âgés de 12 ans ou plus ou présentant des lacunes en français ou en mathématiques (tableau 4). En revanche, on n'observe pas d'évasion scolaire particulière des meilleurs élèves. Lorsqu'ils ont commencé leurs études secondaires en ZEP, les collégiens parvenus en 6<sup>e</sup> sans redoubler ou avec des acquis en français et en mathématiques les plaçant parmi les 25 % des meilleurs élèves restent fidèles à leur

établissement d'origine dans des proportions tout à fait comparables à ce qui est observé dans les collèges hors ZEP.

**À SITUATION COMPARABLE, LES ÉLÈVES AYANT ACCOMPLI TOUTE LEUR SCOLARITÉ EN ZEP ATTEIGNENT PLUS FRÉQUEMMENT LA 2<sup>nd</sup>e GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE SANS REDOUBLEMENT**

Les élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 1995 ont pleinement bénéficié de la politique engagée pendant la seconde moitié des années quatre-vingt pour porter à 80 % la proportion de jeunes d'une génération au niveau du baccalauréat. Ils ont connu un collège dans lequel le palier d'orientation de fin de 5<sup>e</sup> avait été supprimé et la prise en charge des élèves en difficulté renforcée, au travers notamment de la création de la 6<sup>e</sup> de consolidation et de la 4<sup>e</sup> d'aide et de soutien.

Les effets de ces politiques sur le maintien de tous les élèves au collège jusqu'à la fin de la troisième sont directement lisibles dans les parcours scolaires des élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 1995. Au commencement de leur quatrième

année d'études secondaires, 98 % d'entre eux étaient scolarisés dans une classe du premier cycle de l'enseignement secondaire. Les départs vers l'enseignement professionnel ont été rares et les sorties prématurées du système éducatif, au cours des trois premières années de scolarité secondaire, n'ont concerné qu'une poignée d'élèves (46 des 16 960 entrants en 6<sup>e</sup> de l'échantillon).

La manière dont les élèves ayant fréquenté un établissement classé en ZEP ont vécu le premier cycle des collèges apparaît sensiblement différente selon qu'ils ont bénéficié de la ZEP toute leur scolarité ou seulement partiellement. Comparativement aux autres collégiens, une moindre réussite apparaît dans les deux cas, mais la disparité de résultats est beaucoup plus prononcée lorsque l'élève n'a été que partiellement scolarisé en ZEP que lorsqu'il y a accompli tout son premier cycle. Les collégiens qui sont dans cette dernière situation présentent des taux d'accès aux différents niveaux et des taux de redoublement qui restent peu éloignés de ceux observables parmi les élèves qui n'ont jamais fréquenté la ZEP. Ils sont un peu moins nombreux à parvenir en 4<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup> générales sans redoublement, mais l'écart de réussite entre les deux catégories d'élèves reste stable et est

relativement ténu (tableau 5). De plus, il n'y a plus de différence significative lorsqu'on observe les accès en 5<sup>e</sup> ou en 4<sup>e</sup> générale avec ou sans redoublement. Par ailleurs, si les élèves ayant effectué toute leur scolarité en ZEP sont plus fréquemment orientés en 4<sup>e</sup> d'aide et de soutien et en 3<sup>e</sup> d'insertion que les collégiens hors ZEP, ils sont deux fois moins nombreux à être scolarisés en 4<sup>e</sup> technologique. Dans les deux populations, les taux de redoublements au collège sont proches : un élève sur trois a redoublé au moins une fois. En revanche, l'écart de réussite entre les deux catégories d'élèves s'accroît au niveau du palier d'orientation de fin de 3<sup>e</sup>. Alors que seulement quatre points séparaient leurs chances d'accès en 3<sup>e</sup> générale sans redoublement, neuf points différencient leur taux d'accès en seconde générale et technologique sans redoublement : 42 % des collégiens ayant accompli tout le premier cycle en ZEP atteignent le lycée dans ces conditions contre 51 % des élèves restés en dehors des ZEP toute la durée de leur présence au collège.

Les élèves scolarisés partiellement en ZEP ont été confrontés à des difficultés plus prononcées. 40 % d'entre eux sont parvenus à atteindre la 3<sup>e</sup> générale sans redoublement alors que cette situation scolaire s'observe

**TABLEAU 5 – Les parcours scolaires durant les cinq premières années d'enseignement secondaire selon la scolarisation en ZEP**

		Élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires			Élèves n'ayant jamais été scolarisés en ZEP	(en %)
		Ensemble des élèves ayant été en ZEP	Tout le premier cycle en ZEP	Une partie du premier cycle en ZEP		
Accès sans redoublement en...	5 <sup>e</sup>	85,2	87,6	79,2	89,3	
	4 <sup>e</sup> générale	71,6	75,8	61,0	79,4	
	3 <sup>e</sup> générale	57,4	64,4	39,9	68,2	
	2 <sup>nd</sup> e générale et techno.	36,6	41,9	23,1	50,8	
Ont atteint avec ou sans redoublement	5 <sup>e</sup>	98,0	98,4	97,2	99,2	
	4 <sup>e</sup> générale	84,9	89,6	73,1	90,5	
	3 <sup>e</sup> générale	78,0	83,8	63,4	85,9	
Nombre de redoublements au collège	aucun	62,7	67,3	51,5	68,1	
	un redoublement	35,4	31,0	46,2	30,6	
	deux redoublements	1,9	1,7	2,4	1,3	
Niveau(x) redoublé(s) au collège	6 <sup>e</sup>	13,5	11,2	19,1	10,2	
	5 <sup>e</sup>	13,5	11,6	18,0	9,8	
	4 <sup>e</sup> générale	6,6	5,9	8,5	6,7	
	3 <sup>e</sup> générale	5,6	5,7	5,3	6,5	
Orientation en...	4 <sup>e</sup> technologique	7,1	3,2	16,7	6,2	
	4 <sup>e</sup> d'aide et de soutien	5,5	5,5	5,5	2,5	
	3 <sup>e</sup> d'insertion	4,7	4,6	4,9	2,1	
	CPA	1,9	1,3	3,3	1,1	
	CLIPA	1,2	0,8	2,2	0,4	
Accès à l'enseignement professionnel et à l'apprentissage	CAP 3 ans en LP ou lycée agricole	3,5	3,1	4,4	3,0	
	apprentissage	2,4	1,6	4,2	2,0	
	BEP en LP ou lycée agricole	17,4	17,6	16,7	11,2	

**Lecture - 85,2 % des élèves ayant été scolarisés au moins une année en ZEP au cours de leurs quatre premières années de scolarité secondaire sont parvenus en 5<sup>e</sup> sans redoublement. L'accès à cette classe dans ces conditions s'élève à 87,6 % quand l'élève a été scolarisé tout son premier cycle en ZEP et n'est que de 79,2 % lorsqu'il n'a fréquenté la ZEP que partiellement.**

**Les données prennent en compte les classes atteintes au cours des cinq premières années d'études secondaires.**

**Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.**

parmi les deux tiers des autres élèves. Leurs difficultés en début de collège ont été importantes. Près de la moitié d'entre eux a redoublé une classe du premier cycle. C'est surtout en 6<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> que l'écart de réussite avec les autres élèves est marqué. Les collégiens ayant fréquenté partiellement la ZEP redoublent l'une de ces deux classes presque deux fois plus souvent que leurs camarades. Ils présentent aussi un taux d'orientation en 4<sup>e</sup> technologique beaucoup plus élevé que celui des autres collégiens, que ceux-ci aient été scolarisés en ZEP ou hors ZEP. À l'issue de leur quatrième année d'études secondaires, la grande majorité de ces élèves a pris une année de retard ou a quitté la filière générale : moins d'un de ces jeunes sur quatre parvient à atteindre la 2<sup>nd</sup>e générale et technologique sans redoublement.

Les différences de réussite qui viennent d'être mises en évidence n'étonneront pas puisqu'elles sont établies en comparant des élèves dont on sait par ailleurs qu'ils sont différents : en particulier, ils ne sont pas issus des mêmes milieux sociaux et n'ont pas connu la même réussite à l'école élémentaire. Connaissant la manière dont les résultats scolaires sont, dans les premières années d'études secondaires, corrélés avec ces caractéristiques, on ne sera pas étonné de constater une moindre réussite parmi les élèves scolarisés en ZEP.

L'examen de l'incidence de la scolarisation en ZEP sur des collégiens de même origine sociale ou encore de mêmes caractéristiques scolaires à l'entrée en 6<sup>e</sup> permet de préciser ce résultat. Concentrons-nous sur le taux d'accès sans redoublement de 6<sup>e</sup> en 2<sup>nd</sup>e générale et

technologique qui constitue, dans l'enseignement secondaire d'aujourd'hui, un bon critère de réussite de la scolarité au collège. Le tableau 6 présente la proportion d'élèves qui atteignent cette classe dans ces conditions, en tenant compte à la fois des modalités de la scolarisation en ZEP et des caractéristiques sociales ou scolaires des élèves. Deux conclusions se dégagent de ces données.

La première, c'est que la moindre réussite des élèves qui ont accompli toute leur scolarité en ZEP s'efface presque totalement. À résultats comparables aux épreuves nationales d'évaluation de 6<sup>e</sup>, les élèves qui ont bénéficié pendant toute leur scolarité du classement de leur établissement en ZEP atteignent sans redoubler le second cycle général et technologique des lycées dans des proportions qui sont toujours supérieures ou égales à celles observables parmi les jeunes qui n'ont jamais été en ZEP. C'est parmi les collégiens du troisième quartile que leur meilleure réussite est la plus marquée : leur taux d'accès de 6<sup>e</sup> en 2<sup>nd</sup>e générale ou technologique sans redoublement est supérieur de neuf points. Quand on déplace le regard sur les effets du retard scolaire en fin de primaire, on constate que les élèves âgés de 11 ans réussissent un peu moins en ZEP, mais les résultats sont proches parmi les collégiens entrés en 6<sup>e</sup> avec un an ou deux ans de retard. L'examen des disparités sociales de réussite selon la scolarisation en ZEP fait apparaître un résultat analogue : à milieu social comparable, la scolarisation en ZEP semble avoir peu d'incidence sur les carrières scolaires des élèves. Les inégalités sociales de réussite restent très fortes mais atteignent la même

**TABLEAU 6 – % d'élèves parvenus en 2<sup>nd</sup>e générale et technologique sans redoublement selon la scolarisation en ZEP, l'origine sociale et les caractéristiques scolaires à l'entrée en 6<sup>e</sup>**

		Élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires			Élèves n'ayant jamais été scolarisés en ZEP
		Ensemble des élèves ayant été en ZEP	Tout le premier cycle en ZEP	Une partie du premier cycle en ZEP	
Catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence du ménage	agriculteur	ns	ns	ns	51,6
	artisan ou commerçant	41,9	[53,0]	ns	48,4
	cadre ou chef d'entreprise	69,2	[79,0]	ns	78,2
	profession intermédiaire	57,7	64,0	[39,7]	63,8
	employé	34,7	40,5	22,5	43,4
	ouvrier qualifié	34,6	39,3	18,8	37,6
	ouvrier non qualifié	26,3	30,9	13,0	25,8
	inactif	17,3	[20,4]	[12,1]	20,9
Niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6 <sup>e</sup>	quartile inférieur	10,2	12,7	5,0	7,4
	deuxième quartile	32,0	35,6	22,5	29,3
	troisième quartile	67,2	72,4	[50,0]	63,2
	quartile supérieur	88,4	92,4	[73,8]	90,5
Âge d'entrée en 6 <sup>e</sup>	10 ans	ns	ns	ns	85,1
	11 ans	47,5	52,6	31,4	58,3
	12 ans	11,0	12,7	8,1	11,3
	13 ans et plus	9,4	9,1	ns	8,8

**Lecture - 41,9 % des enfants d'artisans et de commerçants ayant été scolarisés au moins une année en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires sont parvenus en 2<sup>nd</sup>e générale et technologique sans avoir redoublé au collège.**

**Les pourcentages entre crochets portent sur des effectifs entre 50 et 100 ; ils doivent donc être interprétés avec prudence.**

**Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.**



amplitude dans les deux catégories d'élèves. On notera que les élèves qui appartiennent à un milieu social plus favorisé ne présentent jamais de dégradation de résultats comparativement à leurs camarades de même origine sociale scolarisés dans des collèges non classés en ZEP. Enfants de cadres ou de professions intermédiaires, ils accèdent à la 2<sup>nd</sup>e générale et technologique sans redoublement dans une proportion très proche de celle qui aurait été la leur s'ils avaient étudié dans un collège qui n'était pas situé en ZEP. La concentration d'élèves en difficulté qui caractérise souvent les établissements classés en ZEP ne semble donc pas avoir d'incidence significative sur la carrière scolaire de ces collégiens.

La seconde conclusion qui se dégage nettement des données présentées dans le tableau 6 concerne les élèves qui n'ont fréquenté un établissement classé en ZEP que partiellement. Leur moindre réussite par rapport aux élèves qui ont passé tout le premier cycle en ZEP apparaît confirmée, voire amplifiée. À milieu social comparable, ces élèves atteignent moins fréquemment la 2<sup>nd</sup>e générale et technologique sans redoubler. L'écart de réussite est de dix-huit points parmi les enfants d'employés ou d'ouvriers non qualifiés ; il dépasse les vingt points quand le chef de famille est ouvrier qualifié ou de profession intermédiaire. La moindre réussite de ces élèves est aussi très lisible quand on raisonne à âge ou à niveau d'acquis en français et en mathématiques comparables.

Selon qu'ils sont ou non scolarisés en ZEP, les collégiens ne se distinguent pas seulement par l'origine sociale ou l'âge et les niveaux d'acquis en français et en mathématiques à l'entrée en 6<sup>e</sup>. Les données présentées dans les tableaux 1 et 2 ont montré que le niveau de diplôme des parents, la situation de la mère par rapport à l'emploi, la taille de la famille, la nationalité des élèves ou celle de leurs parents étaient aussi souvent différents. Il est donc opportun de poursuivre cette étude des chances d'accès en 2<sup>nd</sup>e générale ou technologique sans redoublement en mettant en œuvre une analyse « toutes choses égales par ailleurs » qui prenne en compte l'ensemble de ces caractéristiques. Une telle analyse permettra d'apprécier l'effet de chaque caractéristique sociale ou scolaire de l'élève lorsque les effets des autres caractéristiques sont tenus constants. Les chances d'accès en 2<sup>nd</sup>e générale ou technologique sans redoublement sont estimées à partir d'un modèle explicatif comportant six caractéristiques familiales (la catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence, le niveau de diplôme du père et de la mère, l'activité professionnelle éventuelle de celle-ci, le nombre d'enfants et la structure familiale), trois caractéristiques démographiques (le sexe, le rang dans la fratrie et la nationalité) et trois caractéristiques scolaires (l'âge à l'entrée en 6<sup>e</sup>, le niveau en français et en mathématiques et la scolarisation en ZEP).

Sur un plan général, les résultats de cette analyse montrent le maintien de disparités de réussite

importantes dans le collège de la seconde moitié des années quatre-vingt-dix. Ils sont dans la droite ligne de ce qui avait déjà été mis en évidence sur le panel de collégiens de 1989<sup>3</sup>. La caractéristique qui a l'impact le plus marqué sur les chances d'accès en 2<sup>nd</sup>e générale et technologique sans redoublement est le niveau des acquis en français et mathématiques à l'entrée en 6<sup>e</sup>. L'effet associé aux différences d'acquisition dans ces deux disciplines est d'une grande ampleur. Un élève qui partagerait les caractéristiques de la situation de référence<sup>4</sup>, mais qui se situerait parmi les 25 % d'élèves les plus faibles en français et en mathématiques, n'a que 7 % de chances de parvenir en 2<sup>nd</sup>e générale ou technologique sans redoublement ; en revanche, sa probabilité d'atteindre cette classe dans les mêmes conditions grimpe à 82 % s'il a obtenu aux épreuves nationales d'évaluation de 6<sup>e</sup> des scores qui le placent parmi les 25 % d'élèves les meilleurs (tableau 7). La prise en compte du retard scolaire à l'entrée en 6<sup>e</sup> fait apparaître des inégalités de réussite moins fortes mais qui restent très prononcées. Arrivé au collège avec un an ou deux de retard, un élève de la situation de référence voit ses chances d'accès sans redoublement au second cycle général ou technologique des lycées chuter respectivement de vingt-huit et vingt-neuf points. Parallèlement, la réussite au collège reste marquée, à profil scolaire à l'entrée en 6<sup>e</sup> comparable, par de fortes disparités sociales. À autres caractéristiques comparables, les enfants d'enseignants présentent des chances d'accéder sans redoublement en 2<sup>nd</sup>e générale ou technologique supérieures de vingt-huit points à celles des collégiens dont le père est ouvrier non qualifié.

#### NOTES

**3.** Voir notamment L.-A. VALLET et J.-P. CAILLE, « Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration », revue *Éducation et Formations*, n° 40, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, mars 1995 et J.-P. CAILLE, « Niveau d'acquisition à l'entrée en sixième et réussite au collège », *Note d'Information*, 97.01, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, janvier 1997.

**4.** Il s'agit de collégiens jamais scolarisés en ZEP, de nationalité française, fils uniques d'un ouvrier qualifié et d'une femme inactive, tous deux titulaires du CAP ; ces élèves sont entrés en 6<sup>e</sup> à 11 ans et ont obtenu aux épreuves nationales d'évaluation des scores qui les situent dans le troisième quartile. Rappelons que le choix de cette situation de référence n'a pas d'effet sur les résultats de l'analyse. Un changement de situation de référence produit une simple translation des coefficients : ceux-ci changent mais le profil qu'ils dessinent est inchangé ; en particulier, l'écart entre le coefficient le plus faible et le coefficient le plus fort est invariant.

**TABEAU 7 – Impact des caractéristiques familiales et scolaires des élèves sur les chances d'accéder sans redoubler en 2<sup>nde</sup> générale et technologique**

Modalité de référence	Modalité active	Coefficient	Effet marginal
Constante		0,05	
Probabilité de la situation de référence			51,2 %
PCS du chef de famille <i>ouvrier qualifié</i>	agriculteur		
	commerçant, artisan		
	cadre, chef d'entreprise	<b>0,54</b>	13,1
	enseignant	<b>0,82</b>	19,2
	profession intermédiaire	<b>0,34</b>	8,3
	employé	<b>0,24</b>	5,9
	employé de service		
	ouvrier non qualifié	<b>- 0,34</b>	- 8,4
Diplôme du père <i>CAP</i>	sans diplôme		
	certificat d'études primaires		
	BEPC, brevet des collèges		
	BEP	<i>0,15</i>	3,6
	baccalauréat	<b>0,31</b>	7,6
	enseignement supérieur	<b>0,43</b>	10,4
Diplôme de la mère <i>CAP</i>	sans diplôme		
	certificat d'études primaires		
	BEPC, brevet des collèges	<b>0,28</b>	6,8
	BEP	0,22	5,5
	baccalauréat	<b>0,62</b>	14,8
	enseignement supérieur	<b>0,83</b>	19,4
Activité de la mère <i>mère inactive</i>	mère active	<b>- 0,23</b>	- 5,6
Sexe <i>garçon</i>	filles	<b>0,77</b>	18,1
Taille de la famille <i>un enfant</i>	deux enfants		
	trois enfants	- 0,22	- 5,5
	quatre enfants	- 0,23	- 5,8
	cinq enfants		
	six enfants et plus		
Rang dans la fratrie <i>rang 1</i>	rang 2		
	rang 3		
	rang 4 et plus		
Structure de la famille <i>père et mère</i>	monoparentale	<b>- 0,32</b>	- 8,1
	recomposée	<b>- 0,48</b>	- 11,7
	autre situation	- 0,48	- 11,8
Nationalité de l'élève <i>français</i>	étranger	<b>0,86</b>	20,1
Âge d'entrée en 6 <sup>e</sup> <i>11 ans</i>	10 ans	<b>0,73</b>	17,3
	12 ans	<b>- 1,26</b>	- 28,2
	13 ans ou plus	<b>- 1,28</b>	- 28,6
Niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6 <sup>e</sup> <i>troisième quartile</i>	quartile inférieur	<b>- 2,57</b>	- 43,8
	deuxième quartile	<b>- 1,28</b>	- 28,6
	quartile supérieur	<b>1,45</b>	30,5
Scolarisation en ZEP au collège <i>jamais</i>	partiellement	- 0,25	- 6,3
	totalemment	<b>0,57</b>	13,8

Lecture - À situation familiale et scolaire comparable, les élèves ayant été scolarisés en ZEP pendant tout le premier cycle du collège parviennent plus souvent en 2<sup>nde</sup> générale ou technologique sans redoublement puisque le coefficient estimé est positif (0,57) et significatif ( $p < .01$ ). À la situation de référence présentée dans la colonne de gauche du tableau, la différence est estimée à 13,8 points ; leur probabilité estimée d'accès en 2<sup>nde</sup> générale ou technologique s'élève donc à 65,0 % (51,2 % + 13,8).

Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1 %, en romain 5 % et en italique 10 %. Au-delà, ils ne sont pas reproduits.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

Les parcours scolaires sont par ailleurs très dépendants des diplômes détenus par la mère : plus la mère est diplômée, plus l'élève a de chances de parvenir au lycée sans avoir connu le redoublement au collège. Les filles continuent de présenter des parcours scolaires plus brillants que ceux des garçons. Enfin, les meilleures carrières scolaires des élèves étrangers, comparativement aux Français de mêmes caractéristiques, sont à nouveau mises en évidence. Sur cet aspect, les données recueillies sur les élèves du panel confirment totalement le résultat établi sur le panel 1989 [2].

S'agissant de la scolarisation en ZEP, le modèle met en évidence un impact significatif de celle-ci sur les chances d'accès en 2<sup>nd</sup>e générale ou technologique. Mais cet impact est différent selon que les élèves ont passé tout le premier cycle ou seulement une partie de celui-ci dans un collège classé en ZEP. À autres caractéristiques familiales et sociales comparables, les premiers atteignent plus souvent la 2<sup>nd</sup>e générale ou technologique sans redoublement alors que la situation inverse prévaut parmi les seconds. Un élève de la situation de référence qui aurait accompli tout le premier cycle des collèges en ZEP voit ses chances d'accès en 2<sup>nd</sup>e générale ou technologique sans redoubler passer de 51 % à 65 % (tableau 7). En revanche, les collégiens qui n'ont été scolarisés en ZEP que partiellement intègrent moins souvent le second cycle général ou technologique des lycées que leurs camarades qui n'ont jamais fréquenté un établissement bénéficiant d'un tel classement. Mais l'effet négatif associé à leur situation est relativement faible. Cela montre que la moindre réussite, souvent assez prononcée, que les tableaux 5 et 6 mettaient en évidence, relevait en partie des caractéristiques scolaires ou sociales que présentaient ces élèves à l'entrée en 6<sup>e</sup> et qui les différencient assez fortement des autres élèves.

L'avantage associé à une scolarisation durant quatre ans dans un collège classé en ZEP réapparaît, avec une ampleur très proche, quand on réduit l'observation aux seuls élèves qui n'ont pas changé d'établissement en cours de premier cycle. Ce sont aussi les mêmes résultats qui sont mis en évidence si on observe l'effet des différences de durées de scolarisation en ZEP en amont de l'orientation en fin de 3<sup>e</sup>, en mesurant la réussite de la carrière scolaire par l'accès en 4<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> générales sans redoublement : comparativement à leurs camarades qui n'ont jamais été en ZEP, les collégiens qui y ont accompli toute leur scolarité atteignent plus souvent ces deux classes sans redoubler, alors qu'à l'opposé, les élèves ayant été scolarisés seulement partiellement en ZEP y parviennent moins fréquemment. Enfin, la meilleure réussite des élèves qui ont passé les quatre années de collège dans un établissement en ZEP est à nouveau établie quand on observe l'orientation en fin de 3<sup>e</sup> générale parmi les seuls élèves qui ont atteint cette classe sans redoublement : ces collégiens accèdent à nouveau plus souvent que les

autres élèves au second cycle général et technologique. Leur meilleure réussite recouvre donc à la fois des parcours scolaires plus brillants au collège et une orientation plus favorable à l'issue de celui-ci.

## LES DEMANDES D'ORIENTATION EN 2<sup>nd</sup>e GÉNÉRALE OU TECHNOLOGIQUE SEMBLENT ACCUEILLIES PLUS FAVORABLEMENT DANS LES COLLÈGES DE ZEP

S'ils constituent un phénomène qui semble robuste, les meilleurs parcours scolaires des élèves qui ont accompli toute leur scolarité en ZEP posent de délicats problèmes d'interprétation. Comme on le remarquait au début de cet article, le déroulement des carrières scolaires peut être le produit de plusieurs phénomènes distincts : résultats scolaires obtenus par l'élève, mais aussi politique d'orientation mise en œuvre au niveau de l'établissement et demande de formation des familles. Plus précisément, trois hypothèses peuvent être avancées pour expliquer les meilleures carrières scolaires des élèves qui ont accompli tout le premier cycle dans un établissement classé en ZEP. Ces parcours scolaires plus réussis peuvent d'abord refléter une progression plus forte au cours des quatre années de collège : comparativement à des élèves entrés en 6<sup>e</sup> avec des niveaux d'acquisition proches, les collégiens scolarisés en ZEP auraient, grâce aux mesures pédagogiques mises en œuvre dans leur établissement, atteint un niveau de performances supérieur dans les principales disciplines scolaires que leurs orientations plus favorables au collège et à l'issue de celui-ci reflèteraient. Les meilleures carrières scolaires des élèves qui sont restés quatre ans en ZEP peuvent aussi traduire des demandes d'orientation plus ambitieuses de la part des familles : à résultats scolaires comparables, les parents d'élèves de ZEP formuleraient plus souvent que les autres parents des vœux d'orientation dans le second cycle long des lycées qui seront pris en compte par les conseils de classe. Enfin, une troisième hypothèse peut être avancée pour expliquer les meilleures carrières scolaires des élèves scolarisés en ZEP : celle de décisions d'orientation plus indulgentes de la part des conseils de classe. Fréquentant des classes et des établissements qui présentent le plus souvent un niveau scolaire moyen plus faible que ceux fréquentés par les autres élèves, les collégiens de ZEP bénéficieraient paradoxalement de ce contexte au niveau de la notation et de l'orientation : s'appuyant autant sur la valeur relative des élèves que

sur leur valeur absolue, celles-ci se feraient sur des critères moins sélectifs en ZEP qu'ailleurs. On est d'autant plus autorisé à avancer une telle hypothèse qu'une étude récente montre qu'un tel effet de contexte existe pour la notation. Comparant les notes obtenues au contrôle continu du brevet, lors de ce dernier examen et à des épreuves standardisées d'évaluation, MURAT a pu montrer que les élèves de ZEP apparaissent, dans la plupart des disciplines, surnotés par rapport aux notes obtenues à l'examen ou aux scores issus d'épreuves standardisées d'évaluation [4]. Bien évidemment, ces différentes hypothèses ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Leurs effets peuvent se cumuler.

Pour tester la manière dont ces trois hypothèses sont en mesure de rendre compte de la meilleure réussite des élèves de ZEP, concentrons l'analyse sur les seuls collégiens qui sont parvenus en 3<sup>e</sup> générale sans redoublement. Il s'agit d'une population scolaire relativement « sursélectionnée » par rapport à l'ensemble des élèves du panel 1995 dans la mesure où, on l'a vu, seuls les deux tiers des entrants en 6<sup>e</sup> atteignent la 3<sup>e</sup> générale au terme de leur troisième année d'études secondaires. Mais ce sont les seuls élèves de l'échantillon pour qui on connaît aujourd'hui l'orientation en fin de 3<sup>e</sup>. De plus, on a pu recueillir sur ces collégiens des informations relativement complètes. Les choix effectués par les différents acteurs de la procédure d'orientation de fin de 3<sup>e</sup> ont fait l'objet d'une enquête spécifique. Par ailleurs, les notes au contrôle continu du brevet – qui portent sur les résultats obtenus en 4<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup> – ont été recueillies dans trois disciplines : le français, les mathématiques et la première langue vivante. Enfin, on sait si ces élèves ont réussi ou échoué à cet examen.

Regardons d'abord la manière dont s'est déroulée l'orientation de ces élèves à l'issue de la 3<sup>e</sup> générale. Dans l'enseignement secondaire d'aujourd'hui, la fin du collège constitue une étape cruciale dans le cursus scolaire, puisqu'elle est devenue le premier palier d'orientation après la 6<sup>e</sup>. Depuis le milieu des années soixante-dix, l'orientation des élèves en fin de 3<sup>e</sup> fait l'objet d'une procédure qui institue un dialogue entre le

conseil de classe et la famille. L'ordre selon lequel chaque partie en présence formule ses choix est immuable. Il est bon de le rappeler parce qu'il influe profondément sur le fonctionnement même de la procédure d'orientation et les résultats qu'elle produit. Ce sont d'abord les familles qui expriment des vœux d'orientation. Après avoir eu connaissance de ces derniers, le conseil de classe formule à son tour des propositions d'orientation. S'il y a accord entre le choix de la famille et la proposition du conseil de classe, cette dernière devient la décision d'orientation. En cas de désaccord, les familles peuvent demander un entretien avec le chef d'établissement et, faute d'accord à la suite de cette entrevue, faire appel auprès d'une commission qui statue en dernier recours sur l'orientation de l'élève. L'effet pervers inhérent à ce dispositif a été souvent mis en évidence : le conseil de classe tranche plus sur l'adéquation entre le choix de la famille et les capacités de l'élève qu'il ne recherche l'orientation la plus adaptée aux performances scolaires du jeune. Un élève dont la famille exprimerait une orientation peu ambitieuse, qui se situerait en deçà de ses capacités, risque de voir cette forme « d'autosélection » scolaire entérinée par le conseil de classe.

Dans le cadre de cette procédure, les élèves scolarisés en ZEP expriment des vœux d'orientation qui apparaissent en moyenne sensiblement moins ambitieux que ceux formulés par les autres collégiens. Lorsqu'ils sont arrivés en 3<sup>e</sup> générale sans redoublement, 70 % d'entre eux demandent à être orientés en 2<sup>nd</sup>e générale ou technologique alors que 81 % de leurs camarades qui étudient dans un collège non classé en ZEP font un choix identique. Cette différence dans l'expression de la demande de formation recouvre en partie des différences de résultats scolaires, mais pas seulement. En effet, quand on compare les vœux d'orientation exprimés par les deux catégories d'élèves à notes au contrôle continu du brevet semblables, ce décalage au niveau des choix réapparaît parmi les élèves faibles ou moyens. Ainsi, lorsqu'ils ont obtenu une note au contrôle continu du brevet comprise entre 9 et 13 sur 20, 80 % des élèves qui n'étudient pas en ZEP contre seulement 73 % de leurs camarades scolarisés dans un collège classé en ZEP demandent une orientation vers le second cycle général et technologique des lycées (tableau 8). Un écart encore plus accentué s'observe parmi les collégiens qui présentent les notes au contrôle continu les plus faibles<sup>5</sup>.

Pour tenter de savoir si cette moindre ambition en fin de 3<sup>e</sup> est spécifiquement liée à la scolarisation en ZEP ou dépend d'autres facteurs, une analyse « toutes choses égales par ailleurs » du déroulement de la procédure d'orientation a été réalisée. Le modèle mis en œuvre reprend les dimensions explicatives utilisées pour analyser l'accès en 2<sup>nd</sup>e générale ou technologique sans redoublement (tableau 8), mais substitue au niveau en

## NOTE

5. Cette différence de vœux d'orientation apparaît aussi parmi les élèves ayant obtenu les meilleures notes au contrôle continu du brevet ( $> =$  à 13), mais elle est moins visible du fait de l'effet plafond. En revanche, cette différence se dessine nettement quand on calcule l'*odds ratio*. Celui-ci est même sensiblement plus élevé parmi les meilleurs élèves : chez ces derniers, il s'élève à 2,9 et n'atteint que 1,4 parmi les élèves ayant obtenu entre 9 et 13 au contrôle continu, et 1,6 parmi les collégiens qui présentent une note inférieure à 9.

**TABLEAU 8 – Vœu d'orientation en 2<sup>nde</sup> générale ou technologique selon le milieu social et les notes au contrôle continu du brevet des collèges**  
(élèves parvenus en 3<sup>e</sup> générale sans redoublement)

(en %)

	Élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires			Élèves n'ayant jamais été scolarisés en ZEP
	Ensemble des élèves ayant été en ZEP	Tout le premier cycle en ZEP	Une partie du premier cycle en ZEP	
Note au contrôle continu du brevet :				
supérieure ou égale à 13	96,9	96,6	ns	98,9
supérieure ou égale à 9 et inférieure à 13	73,3	72,5	[79,6]	79,6
inférieure à 9	19,6	17,7	ns	28,2
Ensemble	70,2	70,2	70,7	81,1

**Lecture - Lorsqu'ils sont parvenus en 3<sup>e</sup> générale sans avoir redoublé au collège et ont obtenu une note moyenne égale ou supérieure à 13 au contrôle continu du brevet, 96,9 % des élèves ayant été en ZEP formulent un premier vœu d'orientation en 2<sup>nde</sup> générale ou technologique. Le pourcentage entre crochets porte sur des effectifs entre 50 et 100 ; il doit donc être interprété avec prudence.**

français et en mathématiques la note moyenne obtenue par l'élève dans le cadre du contrôle continu du brevet. Rappelons que cette note est calculée en prenant en compte les notes obtenues dans trois matières : le français, les mathématiques et la première langue vivante. On peut penser que, pour l'élève comme pour le conseil de classe, les résultats dans ces trois disciplines constituent un indicateur important pour déterminer les orientations possibles après le collège.

Ce sont effectivement les résultats obtenus dans le cadre du contrôle continu du brevet qui pèsent le plus sur la probabilité d'exprimer un vœu d'orientation en 2<sup>nde</sup> générale ou technologique. Pour un élève de 3<sup>e</sup> générale qui partagerait les autres caractéristiques de la situation de référence, la formulation d'un tel choix s'élève à 74 % lorsque sa note moyenne au contrôle continu du brevet se situe entre 9 et 13 sur 20, elle atteint 98 % quand la note est égale ou supérieure à 13, mais tombe à 27 % si la note est inférieure à 9 (tableau 9). Par ailleurs, on observe aussi de fortes disparités de vœux d'orientation selon l'âge d'entrée au collège. À autres caractéristiques comparables, les collégiens parvenus en 6<sup>e</sup> avec un an ou deux ans de retard expriment des choix d'orientation moins ambitieux. Le résultat mérite d'autant plus d'être relevé qu'il est établi parmi des élèves parvenus en 3<sup>e</sup> générale sans redoublement et présentant des notes au contrôle continu proches. Si ces premiers éléments montrent que les choix d'orientation en fin de 3<sup>e</sup> dépendent d'abord du profil scolaire de l'élève, ces choix apparaissent néanmoins aussi fortement influencés par le milieu social de la famille. Plus que les diplômes détenus, c'est au niveau de la profession exercée par la personne de référence que se dessinent les disparités les plus fortes. Comparativement aux fils d'ouvriers qualifiés qui servent de situation de référence, les enfants de cadres, d'enseignants ou de professions intermédiaires sont, à profil scolaire comparable, sensiblement plus nombreux à demander une orientation en 2<sup>nde</sup> générale ou technologique, alors que la situation inverse prévaut parmi les enfants d'ouvriers non qualifiés et d'agriculteurs. Le

niveau de diplôme des parents influe aussi sur les vœux d'orientation, mais dans des proportions moins marquées. Pour les pères comme pour les mères, c'est la possession du baccalauréat ou plus qui fait la différence : les enfants qui appartiennent aux familles présentant ce niveau de formation expriment toujours plus fréquemment le souhait d'intégrer le second cycle général ou technologique des lycées. En revanche, on n'observe pas d'impact significatif de la scolarisation en ZEP sur la probabilité d'exprimer un vœu d'orientation en 2<sup>nde</sup> générale ou technologique. À autres caractéristiques sociales et scolaires comparables, les collégiens qui ont accompli le premier cycle de l'enseignement secondaire dans un établissement classé en ZEP ne se distinguent pas des autres élèves en matière de choix d'orientation. C'est donc que la moindre ambition, à notes au contrôle continu au brevet proches, mise en évidence dans le tableau 8, dépendait des différences de milieu social, mais n'était pas spécifiquement liée à la scolarisation en ZEP. L'hypothèse que les meilleures carrières scolaires des élèves de ZEP soient portées par une demande de formation plus ambitieuse ne semble donc pas pouvoir être retenue. On ne trouve pas d'indice d'une telle situation dans les vœux exprimés par les élèves de ZEP et leurs familles au moment de l'orientation en fin de 3<sup>e</sup> – en tout cas pas parmi les collégiens parvenus en 3<sup>e</sup> générale sans redoublement, qui constituent la population scolaire étudiée ici.

Dans la procédure d'orientation en fin de 3<sup>e</sup>, l'expression des vœux par les familles ne constitue que la première étape. Les conseils de classe répondent à ces demandes d'orientation en formulant une proposition d'orientation qui les valide ou, au contraire, les récuse en suggérant une autre alternative. Il est donc intéressant d'observer comment, dans les collèges classés en ZEP et ceux qui ne le sont pas, les conseils de classe réagissent aux vœux d'orientation formulés par les élèves et leurs familles afin de savoir si les meilleures carrières scolaires des élèves de ZEP ne seraient pas en partie liées à des différences de pratiques d'orientation mises en

**TABLEAU 9 – Impact des caractéristiques familiales et scolaires des élèves sur le déroulement de la procédure d'orientation en fin de 3<sup>e</sup> générale : premier vœu formulé par les familles et proposition du conseil de classe d'une orientation en 2<sup>nde</sup> générale ou technologique (élèves parvenus en 3<sup>e</sup> générale sans redoublement)**

Modalité de référence	Modalité active	Vœu d'orientation en 2 <sup>nde</sup> générale et techno.		Proposition d'orientation en 2 <sup>nde</sup> générale et techno.	
		Coefficient	Effet marginal	Coefficient	Effet marginal
Constante		1,03		1,89	
Probabilité de la situation de référence			73,6 %		86,9 %
PCS de la personne de référence du ménage <i>ouvrier qualifié</i>	agriculteur	- 0,39	- 8,3		
	commerçant, artisan	<b>0,48</b>	8,2		
	cadre, chef d'entreprise	<b>1,25</b>	17,1		
	enseignant	<b>0,75</b>	11,9		
	profession intermédiaire	<b>0,64</b>	10,5	0,26	2,7
	employé	<b>0,43</b>	7,5		
	employé de service				
	ouvrier non qualifié	<b>- 0,33</b>	- 6,9		
Diplôme du père <i>CAP</i>	sans diplôme				
	certificat d'études primaires				
	BEPC, brevet des collèges				
	BEP				
	baccalauréat	<b>0,62</b>	10,3	- 0,29	- 3,6
Diplôme de la mère <i>CAP</i>	enseignement supérieur	<b>0,72</b>	11,5		
	inconnu				
	sans diplôme				
	certificat d'études primaires				
	BEPC, brevet des collèges				
Activité de la mère <i>mère inactive</i>	BEP	0,30	5,4		
	baccalauréat	<b>0,64</b>	10,5	0,28	2,9
	enseignement supérieur	<b>1,10</b>	15,7	0,28	2,9
	inconnu				
	mère active			- 0,32	- 4,1
Sexe <i>garçon</i>	filles	<b>0,22</b>	4,1	0,17	1,8
Taille de la famille <i>un enfant</i>	deux enfants	- 0,30	- 6,2		
	trois enfants	<b>- 0,47</b>	- 10,1		
	quatre enfants	- 0,41	- 8,7		
	cinq enfants	- 0,51	- 11,0		
	six enfants et plus				
Rang dans la fratrie <i>rang 1</i>	rang 2	- 0,16	- 3,3		
	rang 3				
	rang 4 et plus				
Structure de la famille <i>père et mère</i>	monoparentale				
	recomposée				
	autre situation			- 0,77	- 11,4
Nationalité de l'élève <i>français</i>	étranger	<b>0,55</b>	9,3		
Âge d'entrée en 6 <sup>e</sup> <i>11 ans</i>	10 ans	<b>0,87</b>	13,3	0,50	4,7
	12 ans	<b>- 1,02</b>	- 23,5	- 0,45	- 6,1
	13 ans ou plus	<b>- 1,52</b>	- 35,8		
Note moyenne sur 20 au contrôle continu du brevet <i>&gt;= 9 et &lt; 13</i>	< 9	<b>- 2,01</b>	- 46,5	<b>- 2,72</b>	- 56,5
	> = 13	<b>2,73</b>	24,1	<b>3,45</b>	12,6
Scolarisation en ZEP au collège <i>jamais</i>	partiellement				
	totalement			0,43	4,1
1 <sup>er</sup> vœu d'orientation en fin de 3 <sup>e</sup> générale <i>2<sup>nde</sup> générale et techno.</i>				<b>- 5,34</b>	- 83,8

**Lecture - À situation familiale, âge d'entrée en 6<sup>e</sup> et notes au contrôle continu du brevet comparables, les élèves ayant été scolarisés en ZEP tout le premier cycle du collège n'expriment pas plus souvent un vœu d'orientation en 2<sup>nde</sup> générale ou technologique sans redoublement puisque le coefficient estimé ne diffère pas significativement de 0. Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1 %, en romain 5 % et en italique 10 %. Au-delà, ils ne sont pas reproduits.**

**Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.**

œuvre dans les deux catégories d'établissements. La démarche d'analyse sera la même que pour le choix d'orientation en 2<sup>nde</sup> générale ou technologique. On estimera « toutes choses égales par ailleurs » les chances de recevoir une proposition d'orientation dans cette classe par un modèle explicatif contrôlant à la fois les caractéristiques familiales, les notes obtenues au contrôle continu, le vœu d'orientation et la scolarisation ou non en ZEP.

Remarquons d'abord que le degré de satisfaction de la demande d'orientation en second cycle long apparaît peu sensible à la fréquentation ou non d'un collège de ZEP. Lorsqu'ils sont parvenus en 3<sup>e</sup> générale sans redoublement et ont émis le vœu d'être orientés en 2<sup>nde</sup> générale ou technologique, 90 % des élèves n'ayant jamais étudié en ZEP et 91 % de leurs camarades qui ont fréquenté un collège classé dans l'une de ces zones obtiennent satisfaction. Celle-ci atteint 92 % quand on limite l'observation des élèves scolarisés en ZEP aux seuls collégiens qui y ont accompli tout le premier cycle.

Mais les résultats de l'analyse « toutes choses égales par ailleurs » infléchissent ce premier constat. C'est bien évidemment le vœu d'orientation exprimé par l'élève et sa famille et les notes de contrôle continu du brevet qui pèsent le plus sur les chances d'obtenir du conseil de classe une proposition d'orientation en 2<sup>nde</sup> générale ou technologique. Un collégien qui n'aurait pas demandé une orientation vers cette classe a très peu de chances, quel que soit son niveau scolaire, de la voir spontanément proposée par le conseil de classe ; parallèlement, les élèves qui ont exprimé ce choix ont des chances de satisfaction très liées à leurs notes au contrôle continu du brevet : comparativement à un élève de la situation de référence qui aurait obtenu entre 9 et 13, un collégien qui présenterait une note inférieure à 9 voit ses chances de voir sa demande d'orientation satisfaite chuter de 87 % à 30 %, tandis qu'à l'inverse, son camarade dont la note est égale ou supérieure à 13 a la quasi-certitude d'obtenir l'orientation souhaitée (tableau 9). Dans un tel contexte, les autres caractéristiques ont peu d'impact. En particulier, on remarquera que les disparités sociales s'effacent presque totalement. Elles sont presque entièrement intégrées dans les différences de choix. En revanche, le fait d'avoir accompli toute sa scolarité en ZEP a un impact réduit, mais significatif, sur les chances de recevoir du conseil de classe une proposition d'orientation en 2<sup>nde</sup> générale ou technologique. À vœu d'orientation, notes au contrôle continu du brevet et autres caractéristiques comparables, les collégiens qui partagent cette situation ont plus de chances que leur demande d'orientation soit satisfaite. Un élève qui présenterait les autres caractéristiques de la situation de référence voit ses chances de satisfaction augmenter de 4 points s'il a accompli tout son premier cycle dans un établissement classé en ZEP<sup>6</sup>. Les accès en 2<sup>nde</sup> générale ou

technologique plus fréquents – à situation scolaire et familiale comparable – parmi les élèves ayant accompli toute leur scolarité en ZEP pourraient donc trouver dans cette situation leur origine. Le même résultat réapparaît quand l'observation porte sur les seuls élèves qui n'ont pas changé d'établissement au cours des quatre premières années de collège. Cette satisfaction plus élevée des vœux d'orientation en 2<sup>nde</sup> générale ou technologique n'est donc pas liée au fait que les conseils de classe accueilleraient plus favorablement les demandes des élèves qu'ils connaîtraient le mieux parce qu'ils auraient effectué toute leur scolarité dans l'établissement.

### **□ À SITUATION COMPARABLE À L'ENTRÉE EN 6<sup>e</sup>, LES ÉLÈVES AYANT ACCOMPLI TOUTE LEUR SCOLARITÉ EN ZEP OBTIENNENT DE MEILLEURES NOTES AU CONTRÔLE CONTINU DU BREVET, MAIS NE RÉUSSISSENT PAS MIEUX À L'EXAMEN**

Cet accueil plus favorable des demandes d'orientation en second cycle long dans les établissements classés en ZEP constitue-t-il la seule explication aux meilleurs parcours scolaires des élèves ayant accompli toute leur scolarité dans un collège de ce type ? Ceux-ci ne sont-ils pas aussi le reflet d'une progression plus forte des acquis cognitifs des élèves scolarisés en ZEP ? Répondre de manière rigoureuse à cette question impliquerait de pouvoir disposer d'évaluations en français et en mathématiques en fin de collège. Comme on a déjà eu l'occasion de le noter, celles-ci font défaut au panel 1995 comme d'ailleurs aux autres panels d'élèves du second degré mis en place par le ministère de l'Éducation nationale.

#### **NOTE**

**6.** Rappelons que dans une régression logistique, l'ampleur de l'effet associé à une variable est indiquée par le coefficient et non l'effet marginal. Celui-ci n'a de valeur qu'illustrative car il est très dépendant de la probabilité qu'a un élève de la situation de référence de connaître le comportement étudié. Le tableau 9 est une bonne illustration de ce phénomène : à un même coefficient de + 0,43 est associé un effet marginal de 7,5 points quand un élève partageant les caractéristiques de la situation de référence a 73,6 % de chances de présenter le comportement à expliquer, mais de seulement 4,1 points si ses chances de présenter le comportement à expliquer s'élèvent à 86,9 %.

Il n'est donc pas possible de mettre en œuvre une démarche d'analyse analogue à celle utilisée par MEURET (*op. cit.*, [1]) pour évaluer l'efficacité des collèges de ZEP, en comparant les progrès accomplis dans ces deux disciplines par les élèves qui ont été scolarisés en ZEP et ceux qui n'y ont jamais été.

En l'absence de telles données, le test de l'hypothèse d'une plus grande progression dans les collèges classés en ZEP ne pourra se faire que de manière indirecte et imparfaite, en utilisant les seules informations à notre disposition qui sont susceptibles de mesurer la réussite des élèves : le résultat au brevet et les notes en français, en mathématiques et en première langue vivante obtenues dans le cadre du contrôle continu de cet examen qui porte, rappelons-le, à la fois sur les classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>. L'utilisation de ces deux types de données ne va pas sans poser des problèmes méthodologiques, qui fragilisent les résultats des analyses qui peuvent être mises en œuvre. La réussite au brevet des collèges est mesurée par une simple indicatrice qui précise si l'élève a été reçu ou ajourné. Parmi les élèves parvenus en 3<sup>e</sup> générale sans redoublement qui sont observés ici, le taux de succès à l'examen est bien évidemment très élevé : 88 % d'entre eux ont obtenu ce diplôme. Pour la population étudiée, la réussite au brevet constitue donc une mesure de la réussite scolaire peu discriminante. Par ailleurs, on sait que les notes ne sont qu'une mesure imparfaite de la réussite dans une discipline puisqu'elles dépendent d'autres facteurs que les seuls niveaux d'acquis des élèves : difficulté plus ou moins grande des exercices proposés, niveau moyen de la classe, degré de sévérité de l'enseignant... Et cette situation est d'autant plus prégnante dans le cas des élèves de ZEP que, comme on a déjà eu l'occasion de le noter, une étude antérieure a montré qu'ils étaient, dans la plupart des disciplines, surnotés comparativement aux notes d'examen et aux

scores obtenus dans le cadre d'épreuves d'évaluation standardisées.

Observons néanmoins la manière dont les élèves du panel 1995 se positionnent par rapport à ces deux types de mesure selon leur mode de fréquentation de la ZEP. On peut en effet penser que si les collégiens de ZEP ont progressé de manière plus forte au cours des quatre premières années, cette situation marquerait de son empreinte tant les notes du contrôle continu du brevet que la réussite à cet examen : par rapport à leurs camarades parvenus en 6<sup>e</sup> avec le même niveau d'acquis initial et partageant la même situation sociale et familiale, les élèves de ZEP devraient obtenir de meilleures notes au contrôle continu et décrocher plus souvent le brevet des collèges.

Lorsqu'ils sont parvenus en 3<sup>e</sup> générale sans redoublement, les collégiens de ZEP ont globalement obtenu des notes de contrôle continu du brevet en moyenne inférieures à celles des autres élèves. Mais l'écart qui sépare les deux catégories d'élèves reste relativement limité. Il atteint un point sur vingt en mathématiques et est respectivement de 0,6 et 0,7 point en français et en première langue vivante (tableau 10). Il s'agit d'écarts proches de ceux que l'on observe entre filles et garçons en français et première langue vivante, mais sensiblement moins élevés que ceux qui apparaissent quand on compare la notation des élèves selon leur milieu social. Ainsi, les enfants d'enseignants présentent une note au contrôle continu du brevet qui est supérieure de trois points à celle des enfants d'ouvriers qualifiés en mathématiques et de deux points en français et en première langue vivante. Des écarts comparables apparaissent entre les collégiens dont les parents sont diplômés de l'enseignement supérieur et leurs camarades dont le père et la mère ne détiennent aucun diplôme. Par ailleurs, il faut noter que les élèves n'ayant été scolarisés en ZEP que partiellement

**TABLEAU 10 – Notes au contrôle continu et obtention du brevet des collèges selon la scolarisation en ZEP**

(élèves parvenus en 3<sup>e</sup> générale sans redoublement)

		Élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires			Élèves n'ayant jamais été scolarisés en ZEP
		Ensemble des élèves ayant été en ZEP	Tout le premier cycle en ZEP	Une partie du premier cycle en ZEP	
Notes sur 20 au contrôle continu du brevet des collèges	français	10,9	11,0	10,3	11,5
	mathématiques	10,6	10,7	10,1	11,6
	première langue vivante	11,2	11,3	10,4	11,9
% de réussite au brevet des collèges	notes au contrôle continu :				
	< 9	24,1	23,3	ns	32,1
	>= 9 et < 13	86,9	86,0	[90,5]	92,3
	>= 13	98,1	97,7	ns	99,1
	ensemble	79,9	80,4	78,0	89,0

(en %)

**Lecture -** Lorsqu'ils ont atteint la 3<sup>e</sup> générale sans redoublement, les élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours des quatre premières années d'études secondaires obtiennent en moyenne 10,9 sur 20 en note de contrôle continu de français. 79,9 % d'entre eux obtiennent le brevet des collèges. Le pourcentage entre crochets porte sur des effectifs entre 50 et 100 ; il doit donc être interprété avec prudence.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.



présentent des notes de contrôle continu toujours plus faibles que celles des élèves ayant fréquenté un collège classé en ZEP pendant tout le premier cycle. L'écart entre les deux catégories d'élèves, toujours inférieur à un point, est du même ordre que celui observable entre collégiens de ZEP et collégiens hors ZEP.

Quelle que soit l'ampleur des écarts observés, le fait que les élèves ayant fréquenté un collège classé en ZEP obtiennent en moyenne des notes moins élevées n'étonnera pas. On sait en effet que ces établissements scolarisent des élèves qui sont généralement issus de milieux sociaux plus défavorisés que les autres collégiens et qui présentaient à l'entrée en 6<sup>e</sup> des acquis cognitifs moins assurés. Ils avaient donc *a priori* moins de chances de réussir au collège et d'obtenir en 4<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup> des notes élevées dans les trois disciplines considérées. La question qui se pose est celle de l'impact éventuel que peut avoir la scolarisation en ZEP sur ces différences de notes, une fois contrôlées ces disparités de niveau scolaire initial et de milieu social. Pour estimer cet impact, les notes obtenues au contrôle continu du brevet par les élèves de l'échantillon dans chacune des trois disciplines ont été analysées en utilisant un modèle de régression linéaire qui reprend les dimensions explicatives utilisées pour estimer les chances « toutes choses égales par ailleurs » d'accès en 2<sup>nd</sup>e générale ou technologique. Le niveau initial en français et en mathématiques a été contrôlé en prenant en compte les scores obtenus par les élèves dans ces deux disciplines aux épreuves nationales d'évaluation de 6<sup>e</sup>. L'examen des notes obtenues en langue vivante pose des problèmes spécifiques : d'une part, les élèves n'étudient pas tous la même langue et d'autre part, le protocole des épreuves nationales d'évaluation ne comporte pas d'exercices dans cette matière ; aussi, pour l'analyse des notes obtenues dans cette discipline, a-t-on restreint l'analyse aux seuls anglicistes et contrôlé le niveau initial des élèves par la moyenne des scores obtenus par l'élève en français et en mathématiques.

Le modèle explicatif utilisé rend compte d'une part appréciable de la variance des notes dans les trois disciplines observées : le pourcentage de variance expliquée ( $R^2$ ) s'élève à 43 % quand il s'agit du français, atteint 39 % en mathématiques et est encore de 35 % en anglais. On sait que le coefficient de détermination ( $R^2$ ) est aussi le carré du coefficient de corrélation entre les notes observées et celles prédites par le modèle. Les valeurs qui viennent d'être évoquées correspondent donc à des coefficients de corrélation relativement élevés : respectivement 0,65 en français, 0,62 en mathématiques et 0,59 en anglais. C'est le signe du bon ajustement des différentes dimensions explicatives retenues avec les phénomènes qu'il s'agit d'expliquer.

Quelle que soit la discipline considérée, c'est une nouvelle fois le fort impact du niveau d'acquis cognitif et du passé scolaire de l'élève à son entrée en 6<sup>e</sup> qui est

mis en évidence par ces analyses. Parmi les douze dimensions explicatives incorporées dans le modèle, c'est toujours le degré d'acquisition à l'entrée en 6<sup>e</sup> qui pèse le plus sur les notes que l'élève va obtenir au contrôle continu du brevet. Très marqué dans les trois disciplines, l'effet des disparités des niveaux d'acquis à l'entrée en 6<sup>e</sup> atteint son amplitude maximum en mathématiques : selon leur niveau initial, la note obtenue varie de près de 5 points sur 20 (tableau 11). À niveau scolaire et autres caractéristiques au début des études secondaires comparables, les notes apparaissent aussi fortement dépendantes de l'âge d'entrée en 6<sup>e</sup> : les élèves arrivés au collège avec un an d'avance présentent toujours des notes plus élevées, alors que les jeunes parvenus en 6<sup>e</sup> avec un ou deux ans de retard souffrent d'un déficit de résultats marqué dans les trois disciplines observées. Les caractéristiques démographiques et les différences de situation sociale ou familiale présentent des effets moins homogènes. Leur ampleur est aussi moindre : elle est presque toujours inférieure à un point sur vingt. Les filles bénéficient toujours de meilleures notes que les garçons, mais, comme on pouvait s'y attendre, leur supériorité est plus prononcée en français et en anglais qu'en mathématiques. À autres caractéristiques comparables, les collégiens de nationalité étrangère obtiennent en français des notes semblables à celles de leurs condisciples, mais se distinguent par des notes supérieures en mathématiques et surtout en anglais. En revanche, l'effet du diplôme maternel est constant : quelle que soit la matière, les élèves dont la mère détient le baccalauréat ou plus obtiennent des notes plus élevées ; on observe aussi un effet positif, mais moins marqué, quand la mère possède le brevet des collèges. Le diplôme du père pèse aussi sur la note obtenue, mais de manière moins nette. À niveau initial et diplômes des parents identiques, être un enfant d'enseignant ou d'agriculteur constitue un avantage qui s'observe dans les trois disciplines, mais est plus prononcé en mathématiques. Parmi les autres groupes sociaux, ce sont généralement les enfants de cadres, de professions intermédiaires et d'employés qui bénéficient des notes, « toutes choses égales par ailleurs », les plus élevées, mais cette situation fluctue selon les matières. Enfin, le fait de vivre en famille monoparentale ou recomposée pèse négativement sur les chances d'obtenir de bonnes notes au contrôle continu du brevet. Cet effet négatif apparaît dans les trois matières observées.

Comme pour l'accès en seconde, c'est une situation contrastée qui est mise en évidence quand on observe l'impact éventuel de la scolarisation en ZEP sur les notes obtenues au contrôle continu du brevet : une scolarisation partielle en ZEP a un effet négatif alors qu'au contraire avoir accompli tout le premier cycle dans un collège de ZEP constitue un facteur favorable : les jeunes qui partagent cette situation présentent un avantage proche d'un demi-point sur vingt dans les trois matières.

**TABLEAU 11 – Impact des caractéristiques familiales et scolaires des élèves sur les notes obtenues au contrôle continu du brevet**  
(élèves parvenus en 3<sup>e</sup> générale sans redoublement)

Modalité de référence	Modalité active	Français	Mathématiques	Anglais
Constante		10,9	11,1	11,7
PCS de la personne de référence <i>ouvrier qualifié</i>	agriculteur	0,2	0,7	0,5
	commerçant, artisan			
	cadre, chef d'entreprise		0,2	0,3
	enseignant	0,3	0,6	0,3
	profession intermédiaire	0,2		0,2
	employé	0,2		0,3
	employé de service			
	ouvrier non qualifié		-0,2	
Diplôme du père <i>CAP</i>	sans diplôme	-0,2	-0,2	
	certificat d'études primaires			
	BEPC, brevet des collèges			
	BEP			
	baccalauréat	0,2		
	enseignement supérieur	0,1	0,2	0,2
Diplôme de la mère <i>CAP</i>	inconnu	-0,2	-0,3	
	sans diplôme			
	certificat d'études primaires			
	BEPC, brevet des collèges	0,2	0,3	0,2
	BEP			
Activité de la mère <i>mère inactive</i>	baccalauréat	0,3	0,5	0,5
	enseignement supérieur	0,4	0,5	0,5
	inconnu			0,2
Sexe <i>garçon</i>	mère active			
Taille de la famille <i>un enfant</i>	garçon			
	filles	1,0	0,4	1,0
Rang dans la fratrie <i>rang 1</i>	deux enfants			
	trois enfants			-0,2
	quatre enfants			
	cinq enfants			
	six enfants et plus			
Structure de la famille <i>père et mère</i>	rang 2	-0,1		
	rang 3			
	rang 4 et plus		-0,4	-0,3
Nationalité de l'élève <i>français</i>	monoparentale	-0,2	-0,5	-0,4
	recomposée	-0,3	-0,5	-0,4
	autre situation			
Âge d'entrée en 6 <sup>e</sup> <i>11 ans</i>	français		0,4	1,1
	étranger			
Niveau dans la discipline aux épreuves nationales d'évaluation de 6 <sup>e</sup> (1)	10 ans	0,7	0,8	0,9
	12 ans	-1,5	-1,8	-2,0
	13 ans ou plus	-1,5	-1,6	-1,6
Scolarisation en ZEP au collège <i>jamais</i>	quartile inférieur	-2,0	-3,0	-2,1
	deuxième quartile	-1,0	-1,5	-1,1
Proportion de variance expliquée (R <sup>2</sup> )	troisième quartile	1,4	1,9	1,8
	partiellement	-0,3		-0,5
	totalement	0,4	0,5	0,4
		42,5 %	38,8 %	34,8 %

(1) Quand la note à expliquer est celle de l'anglais, le niveau à l'entrée en 6<sup>e</sup> prend en compte la moyenne des scores obtenus par l'élève en français et en mathématiques.

Lecture - À situation familiale et profil scolaire à l'entrée en 6<sup>e</sup> comparables, les élèves qui ont accompli tout le premier cycle du collège en ZEP obtiennent une meilleure note de contrôle continu en français que les autres élèves parvenus en 3<sup>e</sup> générale sans redoublement. La différence est estimée à 0,4 point sur 20. Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1 %, en romain 5 % et en italique 10 %. Au-delà, ils ne sont pas reproduits.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

Sauf en mathématiques, c'est un effet négatif de même ampleur qui est mis en évidence sur les notes obtenues par les élèves qui n'ont fréquenté la ZEP que partiellement au cours de leur scolarité au collège.

L'observation des notes au contrôle continu du brevet des collèges n'exclut donc pas que les collégiens ayant accompli toute leur scolarité en ZEP puissent avoir plus progressé que les autres élèves au cours des quatre années de premier cycle. Mais elle ne l'établit pas non plus. Toute la question est en effet de savoir ce que représente précisément la meilleure notation qui vient d'être mise en évidence : traduit-elle effectivement une progression plus forte des élèves de ZEP au cours des quatre années de collège ou reflète-t-elle seulement le fait que ces jeunes ont été scolarisés dans des classes d'un niveau moyen souvent inférieur à celles des autres élèves et où, en conséquence, la notation s'est effectuée à partir de critères d'évaluation moins sévères ?

Pour tenter de trancher cette question, intéressons nous à l'autre mesure de réussite dont nous disposons, à savoir le succès ou l'échec à l'examen du brevet des collèges. Comme il l'a déjà été rappelé, ce diplôme est délivré en prenant en compte à la fois les notes obtenues au contrôle continu dans l'ensemble des matières enseignées en 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup><sup>7</sup> et les résultats à un examen terminal portant sur trois disciplines : le français, les mathématiques et l'histoire-géographie. Là encore, le constat global – sans prendre en compte les différences de caractéristiques de départ des élèves – est celui d'une moindre réussite des collégiens de ZEP. Quand ils sont parvenus en 3<sup>e</sup> générale sans redoublement et se sont présentés à l'examen, 80 % d'entre eux obtiennent le brevet alors que le taux de succès atteint 89 % parmi les collégiens qui n'ont jamais été en ZEP. Cette différence de réussite apparaît assez concentrée parmi les élèves présentant des notes au contrôle continu moyennes ou faibles ; en revanche, quand cette dernière est égale ou supérieure à 13, les élèves de ZEP réussissent l'examen dans des proportions qui sont tout à fait comparables à celles des autres collégiens.

Afin de différencier ce qui, dans cette moindre réussite, relève du niveau scolaire ou de la situation familiale à l'entrée en 6<sup>e</sup> et des effets éventuels de la scolarisation en ZEP, le résultat au brevet a été analysé en utilisant successivement deux modèles explicatifs : le premier reprend les douze dimensions explicatives prises en compte pour analyser les notes au contrôle continu au brevet et l'accès en seconde sans redoublement ; le second incorpore en plus la moyenne des notes obtenues par les élèves au contrôle continu du brevet dans les trois disciplines qui viennent d'être étudiées : français, mathématiques et première langue vivante. C'est donc la réussite au brevet à notes comparables dans ces trois matières qui est observée alors. On recentre l'analyse sur le succès ou l'échec à l'examen terminal, mais pas exclusivement car l'obtention du diplôme peut être aussi

influencée par les notes obtenues dans les autres disciplines que celles qui sont contrôlées ici<sup>8</sup>.

Le premier modèle explicatif débouche sur des résultats très proches de ceux mis en évidence dans l'analyse des notes. Ce sont le niveau en français et en mathématiques et l'âge à l'entrée en 6<sup>e</sup> qui pèsent le plus sur les chances d'obtention du brevet (tableau 12). À profil scolaire initial comparable, les disparités sociales restent sensibles : les enfants de cadres et d'enseignants et ceux dont la mère est fortement diplômée ont une probabilité plus élevée d'acquiescer ce diplôme. Quand la moyenne des notes obtenues au contrôle continu en français, en mathématiques et en première langue vivante est prise en compte, c'est bien évidemment cet aspect qui influe le plus sur les chances de réussite. Mais celles-ci restent encore dépendantes des différences d'acquis initiaux, d'âge d'entrée en 6<sup>e</sup> ou de situation familiale. En revanche, quelle que soit la spécification du modèle, le résultat est le même s'agissant des effets éventuels de la scolarisation en ZEP : celle-ci n'a pas d'impact sur les chances d'obtention du brevet. Que l'élève ait passé tout le premier cycle en ZEP ou n'y ait été scolarisé que partiellement, aucun effet significatif n'est mis en évidence. C'est le signe que ces jeunes ne réussissent ni mieux, ni moins bien à l'examen que les collégiens partageant les mêmes caractéristiques de départ. En particulier, le léger avantage mis en évidence pour les notes de contrôle continu en français, mathématiques et anglais des élèves ayant accompli toute leur scolarité en ZEP semble avoir été effacé par les épreuves de l'examen terminal. Un tel résultat suggère que les notes plus élevées de ces collégiens au contrôle continu sont sans doute plus liées à la manière de noter qu'à de meilleures performances scolaires. Mais il faut garder à l'esprit que, particulièrement dans

#### NOTES

**7.** Pour les candidats au brevet des collèges, ce contrôle continu porte sur dix disciplines : français, mathématiques, première langue vivante, physique et chimie, sciences de la vie et de la Terre, éducation physique et sportive, arts plastiques, éducation musicale, technologie et seconde langue vivante.

**8.** Dans le cadre du contrôle continu du brevet, toutes les matières sont affectées d'un même coefficient 1. Elles pèsent donc d'un même poids sur le résultat final. Dans un modèle explicatif où on contrôle les notes obtenues dans le cadre du contrôle continu en français, en mathématiques et en première langue vivante, l'obtention du diplôme ne dépend donc pas seulement du résultat aux épreuves de l'examen final mais aussi des notes obtenues dans les autres disciplines du contrôle continu qui ne sont pas contrôlées ici : physique et chimie, sciences de la vie et de la Terre, éducation physique et sportive, arts plastiques, éducation musicale, technologie et seconde langue vivante.

**TABLEAU 12 – Impact des caractéristiques familiales et scolaires des élèves sur les chances de réussite au brevet des collèges**  
(élèves parvenus en 3<sup>e</sup> générale sans redoublement)

Modalité de référence	Modalité active	Coefficient	Effet marginal	Coefficient	Effet marginal
Constante		2,19		2,66	
Probabilité de la situation de référence			90,0 %		93,5 %
PCS de la personne de référence <i>ouvrier qualifié</i>	agriculteur				
	commerçant, artisan				
	cadre, chef d'entreprise	<b>0,64</b>	4,5	<b>0,64</b>	3,0
	enseignant	0,70	4,8	0,65	3,0
	profession intermédiaire	0,30	2,4	0,36	1,9
	employé	0,26	2,1		
	employé de service				
	ouvrier non qualifié inactif	<b>- 0,36</b>	- 3,7		
Diplôme du père <i>CAP</i>	sans diplôme				
	certificat d'études primaires	- 0,28	- 2,8		
	BEPC, brevet des collèges	- 0,31	- 3,1		
	BEP			0,36	1,9
	baccalauréat				
	enseignement supérieur inconnu	<b>- 0,45</b>	- 4,8		
Diplôme de la mère <i>CAP</i>	sans diplôme				
	certificat d'études primaires	0,28	2,2		
	BEPC, brevet des collèges	0,34	2,7	0,35	1,9
	BEP				
	baccalauréat	<b>0,47</b>	3,5		
	enseignement supérieur inconnu	<b>0,67</b>	4,6	<b>0,52</b>	2,5
Activité de la mère <i>mère inactive</i>	mère active				
Sexe <i>garçon</i>	filles				
	garçon	<b>0,48</b>	3,6	0,18	1,0
Taille de la famille <i>un enfant</i>	deux enfants				
	trois enfants			- 0,38	- 2,8
	quatre enfants				
	cinq enfants				
	six enfants et plus				
Rang dans la fratrie <i>rang 1</i>	rang 2				
	rang 3				
	rang 4 et plus				
Structure de la famille <i>père et mère</i>	monoparentale	- 0,23	- 2,2		
	recomposée	<b>- 0,60</b>	- 6,8	<b>- 0,48</b>	- 3,6
	autre situation				
Nationalité de l'élève <i>français</i>	étranger	<b>0,43</b>	3,3		
Âge d'entrée en 6 <sup>e</sup> <i>11 ans</i>	10 ans	0,79	5,2		
	12 ans	<b>- 1,31</b>	- 19,2	<b>- 0,58</b>	- 4,5
	13 ans ou plus	<b>- 1,32</b>	- 19,4	- 0,78	- 6,7
Niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6 <sup>e</sup> <i>troisième quartile</i>	quartile inférieur	<b>- 1,80</b>	- 30,3	<b>- 1,07</b>	- 10,3
	deuxième quartile	<b>- 0,91</b>	- 11,7	<b>- 0,48</b>	- 3,6
	quartile supérieur	<b>1,12</b>	6,5	<b>0,41</b>	2,1
Scolarisation en ZEP au collège <i>jamais</i>	partiellement				
Note moyenne sur 20 au contrôle continu du brevet <i>&gt;= 9 et &lt; 13</i>	totallement				
	< 9			<b>- 2,69</b>	- 44,2
	>= 13			<b>1,61</b>	5,2

**Lecture - À situations familiale et scolaire comparables, les élèves ayant été scolarisés en ZEP pendant tout le premier cycle du collège ne réussissent pas plus souvent au brevet des collèges que les autres élèves parvenus en 3<sup>e</sup> générale sans redoublement puisque le coefficient estimé ne diffère pas significativement de 0. Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1 %, en romain 5 % et en italique 10 %. Au-delà, ils ne sont pas reproduits.**

**Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.**

le cas de la population d'élèves parvenus en 3<sup>e</sup> générale sans redoublement observée ici, le succès ou l'échec au brevet constitue une mesure de la réussite peu discriminante. Elle ne permet donc pas de déboucher sur des conclusions suffisamment tranchées pour écarter totalement l'hypothèse que les meilleures notes et les orientations plus favorables des élèves de ZEP en fin de 3<sup>e</sup> puissent aussi reposer sur une plus grande progression en matière de performances scolaires.

## **PLUS DE 80 % DES ÉLÈVES DE ZEP PARVENUS EN SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE OBTIENNENT LE BACCALAURÉAT**

Pour les élèves issus des collèges de ZEP, l'entrée au lycée général et technologique représente une double rupture. Le passage du collège au lycée s'accompagne nécessairement de la fin de la scolarisation en ZEP puisque celles-ci n'englobent qu'exceptionnellement des lycées généraux et technologiques. S'il est trop tôt pour observer la manière dont les collégiens entrés en 6<sup>e</sup> en 1995 vivent cette double rupture, on peut en revanche étudier les parcours au lycée des jeunes parvenus au collège six ans auparavant, à la rentrée scolaire 1989. Les résultats au baccalauréat de la plupart des élèves de cette cohorte qui ont atteint la classe de terminale sont connus. Il est donc possible en mobilisant ces données d'évaluer l'impact des ZEP sur la réussite scolaire en ne mesurant plus seulement celle-ci par le déroulement de la carrière scolaire, mais aussi par l'obtention ou non du diplôme qui sanctionne la fin de la scolarité secondaire. L'appartenance éventuelle à une ZEP des établissements fréquentés par les élèves de cette cohorte n'a pas fait l'objet, comme dans le panel 1995, d'une prise d'informations systématique<sup>9</sup>. Néanmoins, il a été possible de mesurer la fréquentation d'un collège de ZEP au cours des quatre premières années d'études secondaires en construisant des variables analogues à celles mises en œuvre dans l'analyse des parcours des collégiens du panel 1995.

Les élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 1989 ont fréquenté un collège classé en ZEP dans des proportions très proches de celles observables parmi les collégiens qui ont commencé leurs études secondaires six ans plus tard : 12 % d'entre eux ont étudié, au cours du premier cycle de l'enseignement secondaire, dans un établissement bénéficiant d'un tel classement. En revanche, leur mode de fréquentation de la ZEP apparaît assez différent : les élèves qui ont accompli toute leur scolarité en ZEP ne représentent que la moitié de ces jeunes alors qu'ils constituent 71 % des élèves du panel 1995 scolarisés en ZEP. Mais les

carrières scolaires des élèves des deux panels qui ont fréquenté la ZEP présentent de profondes similitudes. En particulier, l'accès sans redoublement en 2<sup>nd</sup>e générale a pu être analysé en utilisant le même modèle explicatif que celui mis en œuvre sur les élèves du panel 1995. La convergence de résultats est frappante. Comme dans le panel 1995, les élèves qui n'ont connu que partiellement la ZEP sont moins souvent orientés vers le second cycle long des lycées à l'issue du collège. Par ailleurs, les élèves du panel 1989 qui ont accompli tout le premier cycle en ZEP atteignent plus souvent, à autres caractéristiques scolaires et sociales contrôlées, le second cycle général et technologique sans redoubler. Mais ce phénomène paraît un peu plus marqué dans le panel 1995. Le coefficient estimé vaut alors 0,57 contre seulement 0,40 parmi les collégiens du panel 1989.

Parvenus au lycée, les élèves de cette cohorte qui ont été scolarisés dans un collège de ZEP ont connu un destin scolaire qui les a conduits très majoritairement vers l'obtention du baccalauréat général ou technologique. Quand ils ont atteint la classe de 2<sup>nd</sup>e générale ou technologique, 90 % d'entre eux parviennent en terminale et 82 % concluent leurs études secondaires par un succès au baccalauréat (tableau 13). Mais ce bon résultat global recouvre néanmoins une moindre réussite des lycéens originaires de ZEP par rapport aux autres élèves. Celle-ci apparaît quand on examine les taux de redoublement aux différents niveaux du lycée. Dans les deux catégories d'élèves, la proportion de redoublements au cours du second cycle général et technologique est élevée. Elle présente aussi une structure comparable : c'est en début de cycle, en seconde, puis en terminale, quand les recalés au baccalauréat tentent à nouveau d'obtenir ce diplôme, que les redoublements présentent la fréquence la plus forte. Mais les lycéens originaires de ZEP semblent un peu plus vulnérables à ces difficultés que leurs camarades qui n'ont jamais fréquenté un collège classé en ZEP : 45 % des premiers contre 37 % des seconds redoublent une classe du second cycle général et technologique (tableau 13). Ces difficultés plus fréquentes ressortent avec netteté quand on regarde la manière dont les deux catégories d'élèves atteignent les différents niveaux du lycée et obtiennent le baccalauréat sans redoubler : respectivement six et sept points séparent les deux groupes de lycéens sur l'accès sans redoublement en première et en terminale, mais cet écart atteint douze

### **NOTE**

9. L'appartenance éventuelle à une ZEP des collèges fréquentés par les élèves a été reconstituée en utilisant les fichiers de recensement des établissements classés en ZEP. Ceux-ci ne sont pas disponibles pour toutes les années. On a pu disposer des fichiers des années 1989, 1990, 1994, 1995 et 1996.

**TABLEAU 13 – Les parcours au lycée des élèves orientés en 2<sup>nde</sup> générale et technologique en fin de 3<sup>e</sup> selon la scolarisation en ZEP au collège**

(sur 100 élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 1989 qui sont parvenus en 2<sup>nde</sup> générale et technologique)

(en %)

		Élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires			Élèves n'ayant jamais été scolarisés en ZEP
		Ensemble des élèves ayant été en ZEP	Tout le premier cycle en ZEP	Une partie du premier cycle en ZEP	
Accès sans redoublement en...	première	71,7	69,4	74,9	78,1
	terminale	63,4	62,3	65,0	70,1
Accès sans ou avec redoublement en...	première	91,5	91,9	91,1	95,2
	terminale	90,2	90,4	89,5	94,0
Nombre de redoublements au lycée	aucun	54,8	53,7	56,2	63,2
	un redoublement	36,4	37,3	35,3	30,6
	deux redoublements	8,8	9,0	8,5	6,2
Niveau(x) redoublé(s) au lycée	seconde	22,4	25,2	18,8	18,7
	première	8,8	7,4	10,7	8,5
	terminale	23,0	23,1	22,8	16,0
Obtention du baccalauréat général ou technologique (1)	ensemble	82,1	83,3	80,4	88,8
	dont :				
	sans redoublement	46,7	46,6	46,9	58,3
	avec redoublement(s)	35,4	36,7	33,5	30,5

(1) Y compris brevets de techniciens.

**Lecture** - Lorsqu'ils sont parvenus en 2<sup>nde</sup> générale et technologique, 71,7 % des élèves du panel 1989 ayant été scolarisés au moins une année en ZEP au cours de leur quatre premières années d'études secondaires sont parvenus en 1<sup>re</sup> sans redoubler. L'accès à cette classe dans cette condition atteint 69,4 % quand l'élève a été scolarisé tout le premier cycle en ZEP et 74,9 % lorsqu'il n'a fréquenté la ZEP que partiellement.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1989.

points lorsque leur degré de réussite est évalué par l'obtention du baccalauréat trois ans après l'entrée en seconde. La différence de réussite entre les deux catégories d'élèves est donc accentuée par l'examen du baccalauréat auquel les lycéens originaires de ZEP réussissent moins fréquemment à la première tentative que leurs camarades. Par ailleurs, à l'encontre de ce qui pouvait être observé, tant dans le panel 1989 que dans celui de 1995, pour les parcours scolaires au collège, les élèves qui ont passé tout le premier cycle en ZEP et ceux qui n'y ont été scolarisés que partiellement obtiennent au lycée des résultats comparables. Ils gagnent la terminale et obtiennent le baccalauréat dans des proportions relativement proches.

Cette moindre réussite au lycée des élèves qui ont été scolarisés en ZEP relève bien évidemment de la même problématique que celle utilisée pour rendre compte des parcours scolaires des collégiens entrés en 6<sup>e</sup> en 1995. Si les élèves du panel 1989 parvenus en 2<sup>nde</sup> représentent à eux seuls une forme d'élite scolaire, puisque seulement 59 % des collégiens de cette cohorte ont atteint cette classe, leur niveau d'acquis et leur âge à l'entrée en 6<sup>e</sup> ainsi que leur situation familiale et sociale diffèrent selon qu'ils ont été ou non scolarisés en ZEP. On peut donc légitimement se demander si ce ne sont pas ces différences de caractéristiques de départ qui pèsent sur les parcours scolaires des lycéens originaires de ZEP et expliquent leur moindre réussite.

Pour répondre à cette question, trois modèles explicatifs, reprenant les différentes dimensions retenues pour étudier les parcours scolaires des élèves du panel 1995, ont été mis en œuvre. Ils analysent les chances d'accès en seconde, en terminale et d'obtention du baccalauréat général ou technologique sans ou avec redoublement de l'ensemble des élèves du panel 1989. Ils permettent ainsi d'estimer les effets d'une scolarisation en ZEP en prenant en compte la totalité de la scolarité secondaire des collégiens entrés en 6<sup>e</sup> en 1989.

Avant d'étudier les résultats de ces analyses, remarquons que, quel que soit le mode de fréquentation des ZEP, les études secondaires de ces élèves ont été majoritairement marquées par la difficulté. Seule une minorité d'entre eux est parvenue à obtenir un baccalauréat général ou technologique sans avoir connu le redoublement de la 6<sup>e</sup> à la terminale. Un tel destin scolaire n'a concerné que 30 % des élèves qui n'ont jamais fréquenté un collège de ZEP. Il est presque deux fois moins fréquent parmi les jeunes issus de ce type d'établissement, puisque seulement 18 % d'entre eux ont obtenu le baccalauréat sans avoir redoublé dans l'enseignement secondaire (tableau 14). Dans beaucoup de cas, le redoublement ou le passage par l'enseignement professionnel a permis de surmonter ces difficultés, puisqu'au bout du compte les bacheliers sont majoritaires parmi les élèves de cette cohorte. Mais, même en intégrant ces effets positifs du redoublement, on observe une différence de réussite assez marquée entre les jeunes qui

**TABLEAU 14 – Taux d'accès au lycée selon la scolarisation en ZEP  
au cours de la scolarité au collège**  
(sur 100 élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 1989)

(en %)

		Élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires			Élèves n'ayant jamais été scolarisés en ZEP
		Ensemble des élèves ayant été en ZEP	Tout le premier cycle en ZEP	Une partie du premier cycle en ZEP	
Accès sans redoublement					
aux différents niveaux	seconde	36,4	43,4	29,2	48,9
du second cycle général	première	26,7	31,0	22,3	39,0
et technologique	terminale	23,9	28,0	19,8	35,1
Accès sans ou avec redoublement					
aux différents niveaux	seconde	47,1	53,7	40,4	60,4
du second cycle général	première	48,9	55,1	42,7	63,0
et technologique	terminale	47,2	52,9	41,5	61,7
Accès au second cycle professionnel (y compris lycée agricole)	2 <sup>nd</sup> e professionnelle (BEP)	40,2	37,8	42,6	31,2
	terminale BEP	36,2	34,1	38,4	28,5
	1 <sup>re</sup> professionnelle	13,1	12,6	13,5	11,1
	terminale professionnelle	11,2	10,6	11,7	9,7
Obtention du baccalauréat	ensemble	51,0	56,8	45,2	66,1
	dont :				
	succès sans redoublement (1)	18,4	22,1	14,7	30,3
	bac général et techno. (2)	42,0	47,8	36,2	57,5
	bac professionnel	9,0	9,0	9,1	8,6

(1) Obtention du baccalauréat général et technologique sans redoublement depuis la 6<sup>e</sup> jusqu'à la terminale incluse.

(2) Y compris brevets de techniciens.

Lecture - 36,4 % des élèves du panel 1989 ayant été scolarisés au moins une année en ZEP au cours de leurs quatre premières années de scolarité secondaire sont parvenus en 2<sup>nd</sup>e générale et technologique sans redoublement. L'accès à cette classe dans ces conditions atteint 43,4 % quand l'élève a été scolarisé tout son premier cycle en ZEP et n'est que de 29,2 % lorsqu'il n'a fréquenté la ZEP que partiellement.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1989.

n'ont pas fréquenté les collèges de ZEP et ceux qui en sont issus : les deux tiers des premiers et tout juste la moitié des seconds terminent leurs études secondaires en étant bacheliers.

À un niveau plus général, les trois modèles explicatifs considérés débouchent sur des résultats qui vont dans le même sens que les analyses déjà réalisées sur les élèves du panel 1995. Que l'on mesure la réussite des études secondaires par l'accès en 2<sup>nd</sup>e générale ou technologique, l'arrivée en terminale ou encore l'obtention ou non du baccalauréat général ou technologique, ce sont les mêmes variables qui jouent. La réussite est toujours fortement dépendante de la manière dont les élèves ont vécu la scolarité primaire. Un ou deux redoublements à l'école élémentaire, ou encore un niveau d'acquis en français et mathématiques insuffisant au moment de l'entrée en 6<sup>e</sup>, pèsent toujours de manière fortement défavorable sur les chances de réussite dans l'enseignement secondaire. L'effet de ces caractéristiques est un peu moins fort quand on mesure la réussite avec l'obtention ou non du baccalauréat général et technologique, mais il reste toujours prépondérant. À niveau d'acquis, âge et autres caractéristiques familiales à l'entrée en 6<sup>e</sup> comparables, la réussite des études secondaires reste très liée aux différences de milieu social. Profession de la personne de référence et niveau de diplôme de la mère sont

les deux dimensions qui influent le plus sur les chances de réussite : celles-ci sont d'autant plus fortes que l'élève appartient à une famille de cadre ou d'enseignant et que sa mère détient un diplôme élevé. Établies dès l'accès en 2<sup>nd</sup>e, la meilleure réussite, toutes choses égales par ailleurs, des élèves de nationalité étrangère ou celle des filles par rapport aux garçons constituent des phénomènes qui ne sont pas remis en cause dans les étapes ultérieures du cursus.

Comparativement aux effets qui viennent d'être évoqués, l'impact associé à la scolarisation totale ou partielle dans un collège de ZEP apparaît plus faible. Il est aussi moins stable. Comme dans le panel 1995, l'effet de la scolarisation en ZEP apparaît très lié à sa durée. Par rapport à des élèves qui présentaient les mêmes caractéristiques de départ, les collégiens qui ont effectué tout leur premier cycle en ZEP sont parvenus en 2<sup>nd</sup>e générale et technologique plus fréquemment. Mais les difficultés plus grandes rencontrées au lycée effacent peu à peu cet avantage. Celui-ci est estimé à huit points au niveau de l'accès en 2<sup>nd</sup>e, il tombe à quatre points en terminale et disparaît complètement quand on prend en compte l'obtention ou non du baccalauréat général ou technologique (tableau 15). La moindre réussite au lycée observée parmi ces élèves n'est donc pas la seule conséquence de caractéristiques de départ moins favorables.

**TABLEAU 15 – Impact toutes choses égales par ailleurs de la fréquentation d'un collège de ZEP sur la réussite des études secondaires des élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 1989**

		Accès sans ou avec redoublement en seconde		Accès sans ou avec redoublement en terminale		Succès au bac général et techno. sans ou avec redoublement	
Modalité de référence	Modalité active	Coefficient	Effet marginal	Coefficient	Effet marginal	Coefficient	Effet marginal
Constante		0,62		0,64		0,35	
Probabilité de la situation de référence			65,1 %		65,5 %		58,6 %
PCS de la personne de référence <i>ouvrier qualifié</i>	agriculteur			<b>0,43</b>	9,0	<b>0,54</b>	12,2
	commerçant, artisan						
	cadre, chef d'entreprise	<b>1,11</b>	19,9	<b>0,86</b>	16,3	<b>0,75</b>	16,4
	enseignant	<b>0,90</b>	16,9	<b>0,75</b>	14,5	<b>0,63</b>	14,1
	profession intermédiaire	<b>0,55</b>	11,2	<b>0,45</b>	9,4	<b>0,44</b>	10,2
	employé	<b>0,32</b>	6,9	<b>0,22</b>	4,7	<b>0,18</b>	4,2
	employé de service ouvrier non qualifié inactif						
Diplôme du père <i>CAP</i>	sans diplôme						
	certificat d'études primaires						
	BEPC, brevet des collèges						
	BEP	<i>0,19</i>	4,1				
	baccalauréat	<b>0,42</b>	8,8	<b>0,30</b>	6,5	0,21	5,0
	enseignement supérieur inconnu	<b>0,65</b>	13,0	<b>0,65</b>	12,9	<b>0,58</b>	13,0
Diplôme de la mère <i>CAP</i>	sans diplôme	<i>-0,14</i>	-3,2	<i>-0,17</i>	-3,8	<i>-0,17</i>	-4,3
	certificat d'études primaires			<i>-0,13</i>	-2,9		
	BEPC, brevet des collèges	<b>0,40</b>	8,5	<b>0,23</b>	4,9	0,20	4,6
	BEP	<b>0,38</b>	8,1	<b>0,36</b>	7,6	<b>0,34</b>	7,8
	baccalauréat	<b>0,64</b>	12,8	<b>0,53</b>	10,9	<b>0,52</b>	11,9
	enseignement supérieur inconnu	<b>0,97</b>	18,1	<b>0,81</b>	15,5	<b>0,74</b>	16,2
Activité de la mère <i>mère inactive</i>	mère active			0,11	2,5	0,09	2,3
Sexe <i>garçon</i>	filles	<b>0,63</b>	12,7	<b>0,65</b>	13,0	<b>0,67</b>	14,9
Taille de la famille <i>deux enfants</i>	un enfant						
	trois enfants	<b>-0,15</b>	-3,5	<i>-0,11</i>	-2,5		
	quatre enfants	<b>-0,23</b>	-5,3	<i>-0,17</i>	-4,0	<b>-0,20</b>	-5,0
	cinq enfants et plus					<i>-0,16</i>	-3,8
Rang dans la fratrie <i>rang 1</i>	rang 2	<i>-0,12</i>	-2,8				
	rang 3						
	rang 4 et plus						
Structure de la famille <i>père et mère</i>	monoparentale	<b>-0,19</b>	-4,3	<b>-0,23</b>	-5,4	<b>-0,20</b>	-5,0
	recomposée	<b>-0,37</b>	-8,8	<b>-0,65</b>	-15,6	<b>-0,63</b>	-15,6
	autre situation	<b>-0,57</b>	-13,8	<b>-0,60</b>	-14,6	<b>-0,53</b>	-13,2
Nationalité de l'élève <i>français</i>	étranger	<b>0,97</b>	18,0	<b>0,93</b>	17,3	<b>0,86</b>	18,3
Âge d'entrée en 6 <sup>e</sup> <i>11 ans</i>	10 ans	<b>1,14</b>	20,3	<b>1,19</b>	20,8	<b>1,00</b>	20,7
	12 ans	<b>-1,78</b>	-41,2	<b>-1,57</b>	-37,1	<b>-1,51</b>	-34,7
	13 ans ou plus	<b>-2,72</b>	-54,1	<b>-2,52</b>	-52,2	<b>-2,52</b>	-48,3
Niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6 <sup>e</sup> <i>troisième quartile</i>	quartile inférieur	<b>-2,03</b>	-45,4	<b>-1,82</b>	-41,9	<b>-1,76</b>	-39,0
	deuxième quartile	<b>-0,97</b>	-23,6	<b>-0,85</b>	-20,7	<b>-0,83</b>	-20,4
	quartile supérieur	<b>1,36</b>	22,8	<b>1,28</b>	21,7	<b>1,19</b>	23,7
Scolarisation en ZEP au collège <i>jamais</i>	partiellement	<i>-0,15</i>	-3,4	<i>-0,19</i>	-4,4	<b>-0,28</b>	-6,8
	totalément	<b>0,36</b>	7,6	0,16	3,5		

Lecture - À situations familiale et scolaire comparables, les élèves ayant été scolarisés en ZEP pendant tout le premier cycle parviennent plus souvent en 2<sup>nde</sup> générale et technologique puisque le coefficient est positif (0,36) et significatif ( $p < .01$ ). À la situation de référence présentée dans la colonne de gauche, la différence est estimée à 7,6 points ; leur probabilité estimée d'accès en 2<sup>nde</sup> générale ou technologique s'élève donc à 72,7 % (65,1 % + 7,6). Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1%, en romain 5 % et en italique 10 %. Au-delà, ils ne sont pas reproduits.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1989.



Elle reflète aussi des difficultés d'adaptation spécifiques à ce niveau d'enseignement de la part des jeunes originaires des collèges de ZEP, que la plus grande fréquence des redoublements n'est pas totalement parvenue à contenir. Quand la scolarisation dans ce type d'établissement n'a été que partielle, les élèves présentent un déficit de réussite dès l'accès en classe de seconde générale ou technologique. Tout en restant relativement légère, cette moindre réussite a tendance à s'amplifier au fur et à mesure que ces jeunes atteignent le terme de leurs études secondaires, notamment parce que les écarts avec les autres élèves s'accroissent au moment du passage du baccalauréat (cf. l'encadré « Un résultat confirmé... »).

De tels résultats permettent à la fois de vérifier et de préciser les observations effectuées sur la cohorte la plus récente, celle des élèves qui sont parvenus au collège en 1995. Le décalage de réussite observé dans ce dernier échantillon entre les collégiens qui avaient accompli tout le premier cycle en ZEP et ceux qui n'y ont effectué leur scolarité que partiellement, est confirmé par le panel 1989. Dans les deux cohortes, les seconds réussissent moins bien que les élèves de mêmes caractéristiques de départ alors que la situation inverse prévaut parmi leurs camarades ayant accompli tout le premier cycle en ZEP. Les informations recueillies dans le panel 1995 sur ces derniers collégiens n'avaient pas permis d'établir avec certitude si leurs orientations plus fréquentes en 2<sup>nd</sup>e générale ou technologique étaient dues exclusivement à une politique d'orientation moins sélective ou si elle était aussi portée par des progrès plus importants. L'examen des parcours au lycée des collégiens du panel 1989 originaires de ZEP montre en tout cas que, pour la majorité de ces élèves, cette orientation était justifiée puisqu'ils ont terminé leurs études secondaires en obtenant le baccalauréat. Certes, les lycéens originaires de ZEP ont « toutes choses égales par ailleurs » moins réussi dans le second cycle général et technologique que les autres élèves. Mais cette moindre réussite reste légère, et, au bout du compte, les élèves qui ont accompli tout le premier

cycle dans un collège de ZEP ne réussissent leurs études secondaires ni mieux, ni plus mal que les élèves qui présentaient à l'entrée en 6<sup>e</sup> les mêmes caractéristiques sociales et scolaires, mais auraient eu l'opportunité d'étudier dans un environnement social plus favorable.

Pour être évalué à sa juste mesure, un tel résultat doit être mis en perspective avec les objectifs initiaux de la politique des ZEP. Celle-ci est indissociable du constat que la concentration de publics défavorisés dans les mêmes établissements constitue un handicap et diminue les chances de réussite scolaire. C'est pour compenser les effets néfastes de cette situation que les ZEP ont été instaurées. Dans cette perspective, le fait que les élèves qui ont accompli tout le premier cycle dans un collège de ZEP aient, à caractéristiques de départ identiques, les mêmes chances que les autres collégiens d'obtenir le baccalauréat, peut être considéré comme un signe que cette politique a atteint en partie son objectif initial : la concentration de publics défavorisés dans le collège où ils étudiaient n'a pas été un obstacle à leur réussite et ils ont pu connaître des parcours scolaires et un taux de succès au baccalauréat qui auraient été les leurs s'ils avaient accompli leur scolarité secondaire dans un environnement social et scolaire plus favorisé.

Le fait que les élèves qui n'ont été scolarisés que partiellement en ZEP sont confrontés à un échec scolaire plus fréquent que les autres élèves qui partageaient leurs caractéristiques de départ conforte *a contrario* ce résultat. Par bien des aspects, les conditions de vie de ces élèves sont très proches de celles des collégiens ayant accompli tout le premier cycle dans un collège en ZEP. Dans une certaine mesure, leurs trajectoires scolaires moins favorables illustrent les difficultés que peuvent rencontrer des élèves qui vivent dans un environnement familial et social comparable à celui des élèves de ZEP, mais étudient dans des établissements scolaires qui ne bénéficient ni des moyens supplémentaires ni de l'impulsion pédagogique mise en œuvre dans le cadre de cette politique. ■

## Un résultat confirmé quand la réussite dans l'enseignement secondaire est mesurée à partir d'indicateurs plus globaux que l'obtention du baccalauréat général ou technologique

Cette étude analyse la réussite dans l'enseignement secondaire à l'aune de l'accès au second cycle général et technologique des lycées et de l'obtention du baccalauréat général ou technologique. Le choix de tels indicateurs était logique : à partir du moment où il a été établi que les collégiens ayant passé tout le premier cycle en ZEP parvenaient plus souvent en 2<sup>nd</sup>e générale ou technologique, il était nécessaire de poursuivre l'observation au lycée pour tenter de cerner les effets de ces orientations plus fréquentes. Mais une telle perspective peut légitimement apparaître comme une vision quelque peu tronquée de la réussite scolaire dans l'enseignement secondaire. Celle-ci ne passe pas nécessairement pas la voie générale ou technologique et un élève qui termine sa scolarité secondaire avec un baccalauréat professionnel ou un BEP peut apparaître aussi comme en situation de réussite. Une étude récente montre que ces diplômes restent valorisés par les familles qui expriment des attentes en matière de formation souvent plus diversifiées qu'on ne le croit<sup>1</sup>.

Dans cette perspective, il est intéressant de compléter l'analyse de l'impact de la fréquentation d'un collège de ZEP sur la réussite dans l'enseignement secondaire en mesurant celle-ci à partir d'indicateurs plus globaux, qui couvrent l'ensemble des parcours scolaires possibles à ce niveau d'enseignement. Deux indicateurs de ce type peuvent être calculés pour les élèves du panel 1989. Le premier concerne le niveau de qualification atteint au cours de la scolarité secondaire. La nomenclature élaborée pour l'analyse des sorties du système éducatif distingue quatre niveaux de formation pouvant être atteints à ce niveau d'enseignement. Les niveaux VI et V bis regroupent les élèves qui arrêtent leurs études au cours du premier cycle ou avant la dernière année d'un CAP ou BEP ; les jeunes mettant un terme à leur scolarité dans ces conditions sont considérés comme sortants sans qualification. Le niveau V rassemble les élèves qui ont terminé – diplômés ou non – la préparation d'un CAP ou d'un BEP et ceux qui arrêtent leurs études en seconde ou en première. Enfin, les élèves qui atteignent la classe de terminale sont considérés comme étant parvenus au niveau IV de formation. Une autre approche peut se faire par le diplôme. La réussite se mesure alors par le diplôme le plus élevé obtenu par l'élève au cours de ses études secondaires. Cinq situations sont alors distinguées : aucun diplôme, brevet des collèges, CAP ou BEP, diplômes professionnels de niveau IV (baccalauréat professionnel, brevet de technicien, brevet des métiers d'art, brevet professionnel) et baccalauréat général ou technologique. Ces deux variables mesurent le capital scolaire acquis au cours des études secondaires sur des aspects souvent déterminants pour l'insertion sur le marché du travail.

La manière dont les élèves du panel 1989 se répartissent sur deux indicateurs est présentée dans le **tableau 16**. Près de 80 % des élèves de ZEP terminent leurs études secondaires diplômés et 59 % d'entre eux ont atteint le niveau IV. Mais que l'on s'intéresse au niveau de qualification ou au diplôme le plus élevé détenu, ces jeunes terminent néanmoins leurs études secondaires avec un capital scolaire en moyenne moins élevé que celui des autres élèves. En particulier, ils sortent de l'enseignement secondaire deux fois plus souvent non qualifiés et sans diplôme que les autres élèves. Mais là encore, cette moindre réussite apparaît très liée aux différences de milieu social et d'acquis à la sortie de l'école élémentaire. Quand on analyse l'impact « toutes choses égales par ailleurs » de la fréquentation de la ZEP sur le niveau de qualification atteint ou le diplôme obtenu<sup>2</sup>, on débouche sur des résultats très proches de ceux mis en évidence dans l'analyse du baccalauréat général et technologique. À caractéristiques de départ comparables, les élèves ayant passé leur premier cycle en ZEP ne se distinguent pas des autres élèves. En revanche, les jeunes qui ont été scolarisés en ZEP partiellement réussissent moins bien. Tant sur le niveau de qualification atteint que sur le diplôme le plus élevé, leur moindre réussite présente une amplitude proche de celle mise en évidence sur le baccalauréat général et technologique : le coefficient estimé est toujours négatif, il vaut -0,29 pour le niveau de qualification et -0,35 pour le plus haut diplôme obtenu (**tableau 17**).

1. C. CHAUSSERON, « Les attentes scolaires des parents d'élèves au début des études secondaires », *Note d'Information*, 01.32, MEN-Direction de la programmation et du développement, juillet 2001.

2. Dans une telle analyse, la variable n'est plus dichotomique, mais ordonnée en trois positions (niveau de qualification) ou cinq positions (diplôme le plus élevé). On utilise alors un modèle *Logit* pour variable polytomique ordonnée qui modélise simultanément les différentes modalités de la variable. Ainsi, pour le niveau de qualification, c'est la probabilité d'atteindre le niveau IV et celle de parvenir au moins au niveau V qui sont simultanément modélisées. Ce modèle est fondé sur l'hypothèse d'« égalité des pentes » selon laquelle l'effet de chaque variable est le même pour les deux probabilités modélisées. Les variables explicatives retenues sont les mêmes que pour le reste de l'étude.

**TABLEAU 16 – Niveau de qualification atteint et diplôme le plus élevé obtenu  
au cours des études secondaires**  
(sur 100 élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 1989)

(en %)

		Élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires			Élèves n'ayant jamais été scolarisés en ZEP
		Ensemble des élèves ayant été en ZEP	Tout le premier cycle en ZEP	Une partie du premier cycle en ZEP	
Niveau de qualification atteint	VI, Vbis	13,4	9,6	17,2	6,9
	V	27,4	26,3	28,6	20,2
	IV	59,2	64,1	54,2	72,8
Diplôme le plus élevé obtenu	aucun	20,6	17,1	24,0	10,7
	brevet des collèges	7,1	6,0	8,2	5,7
	CAP ou BEP	21,3	20,4	22,3	17,4
	bac pro, BT, BP, BMA	10,4	9,8	11,1	10,7
	bac général et techno.	40,6	46,7	34,5	55,6

**Lecture - 59,2 % des élèves du panel 1989 ayant été scolarisés au moins une année en ZEP au cours de leurs quatre premières années de scolarité secondaire ont atteint le niveau IV. Cette situation s'observe parmi 64,1 % des élèves qui ont effectué tout le premier cycle en ZEP et 54,2 % des élèves qui n'ont été scolarisés en ZEP que partiellement. Elle a caractérisé 72,8 % des élèves qui n'ont jamais fréquenté un collège de ZEP.**

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1989.

THÈME

**À LIRE**

[1] D. MEURET, « L'efficacité de la politique des zones prioritaires dans les collèges », *Revue française de pédagogie*, n° 69, 1994.

[2] L.-A. VALLET, J.-P. CAILLE, *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble*, Les dossiers d'Éducation et Formations, n° 67, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, avril 1996.

[3] L.-A. VALLET, « Les familles immigrées et l'école française : à la recherche du lien entre aspirations scolaires et comportements », communication au séminaire *La justice du système éducatif*, Rennes, 13-15 novembre 1997.

[4] F. MURAT, « Les différentes façons d'évaluer le niveau des élèves en fin de collège », revue *Éducation et Formations*, n° 53, MEN-Direction de la programmation et du développement, mars 1998.

**TABLEAU 17 – Impact toutes choses égales par ailleurs de la fréquentation d'un collège de ZEP sur la probabilité d'atteindre un niveau de qualification ou de diplôme élevé au cours des études secondaires**

		Niveau de qualification atteint au cours des études secondaires	Diplôme le plus élevé obtenu au cours des études secondaires
Modalité de référence	Modalité active	coefficient	coefficient
PCS de la personne de référence <i>ouvrier qualifié</i>	agriculteur	<b>0,49</b>	<b>0,35</b>
	commerçant, artisan	- 0,14	ns
	cadre, chef d'entreprise	<b>0,55</b>	<b>0,58</b>
	enseignant	0,34	<b>0,48</b>
	profession intermédiaire	<b>0,25</b>	<b>0,34</b>
	employé	ns	0,11
	employé de service	ns	ns
	ouvrier non qualifié	ns	ns
Diplôme du père CAP	inactif	- 0,18	- 0,17
	sans diplôme	ns	<b>- 0,19</b>
	certificat d'études primaires	ns	ns
	BEPC, brevet des collèges	ns	ns
	BEP	ns	ns
	baccalauréat	0,20	0,15
	enseignement supérieur	<b>0,38</b>	<b>0,51</b>
Diplôme de la mère CAP	inconnu	<b>- 0,25</b>	<b>- 0,20</b>
	sans diplôme	ns	ns
	certificat d'études primaires	ns	ns
	BEPC, brevet des collèges	0,19	0,14
	BEP	0,27	0,24
	baccalauréat	<b>0,52</b>	<b>0,48</b>
	enseignement supérieur	<b>0,61</b>	<b>0,61</b>
Activité de la mère <i>mère inactive</i>	inconnu	ns	ns
	mère active	<b>0,11</b>	0,09
Sexe <i>garçon</i>	filles	<b>0,45</b>	<b>0,54</b>
Taille de la famille <i>deux enfants</i>	un enfant	ns	ns
	trois enfants	ns	ns
	quatre enfants	<b>- 0,21</b>	<b>- 0,22</b>
	cinq enfants et plus	<b>- 0,22</b>	<b>- 0,19</b>
Rang dans la fratrie <i>rang 1</i>	rang 2	ns	ns
	rang 3	- 0,11	ns
	rang 4 et plus	ns	ns
Structure de la famille <i>père et mère</i>	monoparentale	<b>- 0,34</b>	<b>- 0,26</b>
	recomposée	<b>- 0,71</b>	<b>- 0,57</b>
	autre situation	<b>- 0,48</b>	<b>- 0,38</b>
Nationalité de l'élève <i>français</i>	étranger	<b>0,70</b>	<b>0,55</b>
Âge d'entrée en 6 <sup>e</sup> <i>11 ans</i>	10 ans	<b>1,09</b>	<b>0,99</b>
	12 ans	<b>- 1,25</b>	<b>- 1,14</b>
	13 ans ou plus	<b>- 1,90</b>	<b>- 1,73</b>
Niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6 <sup>e</sup> <i>troisième quartile</i>	quartile inférieur	<b>- 1,44</b>	<b>- 1,38</b>
	deuxième quartile	<b>- 0,74</b>	<b>- 0,71</b>
	quartile supérieur	<b>1,15</b>	<b>1,20</b>
Scolarisation en ZEP au collège <i>jamais</i>	partiellement	<b>- 0,29</b>	<b>- 0,35</b>
	totalemment	ns	ns

Lecture - À situations familiale et scolaire comparables, les élèves ayant été scolarisés partiellement en ZEP ont une probabilité moins forte d'atteindre un niveau de qualification élevé au cours de leurs études secondaires puisque le coefficient est négatif (- 0,29) et significatif (p. < 001). Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1 %, en romain 5 % et en italique 10 %. Au-delà, ils sont marqués ns (non significatif).

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1989.

# Les ZEP et les REP, viviers des innovations

## L'éducation prioritaire

→ Un sondage a été effectué au début de l'année 2000 auprès des équipes pédagogiques travaillant dans les zones et réseaux d'éducation prioritaire (ZEP et REP) de France. Les équipes qui se sont portées volontaires pour répondre ont pu présenter les différentes actions menées sur le terrain. Celles-ci sont pour la plupart centrées sur des objectifs d'amélioration des apprentissages. Cependant, les équipes sont confrontées à des problèmes d'une acuité particulière, qu'elles se doivent de résoudre de manière originale et volontariste ; il leur faut assurer un suivi attentif et promouvoir le partenariat, entre autres avec les parents d'élèves, invités à s'impliquer activement, y compris dans la réussite de la scolarisation précoce de leurs enfants.

Partenariat également avec le ministère et les académies, qui proposent des assistances pédagogiques et organisationnelles. Du reste, les évaluations nationales effectuées chaque année sont analysées et exploitées dans la recherche d'une amélioration des résultats des élèves.

Activités sportives et culturelles sont privilégiées pour l'éducation à la citoyenneté et pour rompre l'isolement des établissements, tout comme les technologies d'information et de communication, et les « pôles d'excellence » (pôles scientifiques, sportifs, parrainage par des étudiants).

La richesse et l'originalité des actions menées en ZEP et REP, confirmées par le sondage du printemps 2000, montrent le caractère très innovant de l'éducation prioritaire en France.

Anny ALINE  
Chargée d'études  
Direction de l'enseignement scolaire

Au printemps 2000, les équipes travaillant en REP (réseaux d'éducation prioritaire) ou en ZEP (zones d'éducation prioritaire) avaient été sollicitées pour envoyer dans un délai très court la brève description d'une action qu'elles pensaient « pouvoir montrer ». Cinq cents équipes ont répondu, donnant une image de ce qu'elles estiment intéressant de faire voir de leur travail. Ces réponses ont été classées selon les grands objectifs proposés lors des assises de Rouen, en juin 1998, qui avaient marqué la relance de l'éducation prioritaire<sup>1</sup>.

D'une part les objectifs relatifs aux pratiques des équipes :

- Comment aider et soutenir les enseignants, les équipes en difficulté ?
- Comment mettre en place des espaces de coopération et concertation, vecteurs essentiels des transformations professionnelles ?
- En quoi des démarches en lien avec la politique de la ville ont-elles renforcé les partenariats professionnels et ont-elles fait évoluer les pratiques ?
- Comment organiser la scolarisation précoce ?
- Comment s'opèrent les liens indispensables pour une continuité éducative entre école et collège, entre école maternelle et élémentaire ?
- Quels repères pour maintenir les exigences ?
- Comment rendre certains établissements plus attractifs ?

### NOTE

1. Les actes des Assises nationales des ZEP (Rouen, 3-5 juin 1998) sont disponibles sur le site Internet pour les acteurs de l'éducation prioritaire : [www.cndp.fr/zeprep](http://www.cndp.fr/zeprep)  
Documentation  
Adresses  
Bonnes feuilles  
Actes des Assises nationales de Rouen

D'autre part, les questions spécifiques aux apprentissages des élèves :

– Les outils d'évaluation peuvent-ils servir à la fois au diagnostic, à la régulation des conditions d'apprentissage en classe ?

– Comment rendre l'école lisible pour les parents non seulement par ce qu'elle explique mais aussi par ce qu'elle fait sans les disqualifier ?

– Comment des activités, notamment celles en lien avec les municipalités, peuvent ne présenter aucun aspect scolairement reconnaissable tout en étant pertinentes et fécondes sur le plan éducatif comme sur le plan scolaire ?

– Comment aborder les savoirs dans les différentes disciplines afin de les relier au rôle de futur citoyen des élèves ?

Il est bien évidemment hors de question, étant donné ce qui a été dit plus haut, de tirer des conclusions quant au poids relatif qu'occupent effectivement sur le terrain les différentes orientations proposées aux équipes. En tout cas, des exemples sont donnés sur chacune des dix orientations prioritaires du contrat de réussite, et on n'est pas surpris de constater la place prééminente (deux tiers des fiches) que prennent les actions visant à « assurer la maîtrise de la lecture et des langages » et celles consistant à « développer les activités culturelles ». En effet, menées dans les classes, par les enseignants seuls ou en partenariat, elles permettent de mettre concrètement l'innovation au service du recentrage sur les apprentissages à partir des disciplines, en donnant du sens à celles-ci et en permettant aux enseignants de trouver des sujets de satisfaction. L'autre tiers des fiches, et notamment celles centrées sur le soutien aux élèves les plus fragiles, témoigne des champs nouveaux, moins traditionnels et parfois plus prometteurs explorés par les équipes.

## LES ACTIONS INNOVANTES PLUS FRÉQUENTES DANS LES ZONES ET RÉSEAUX D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

Ce constat était déjà nettement apparu lors de rencontres inter-académiques organisées fin 1999/début 2000. Les académies avaient été invitées à présenter des actions menées sur un certain nombre de thèmes : la lecture à l'école et au collège ; l'aide individualisée et l'utilisation des évaluations nationales en CM2 et en sixième ; la maternelle, école de tous les possibles ; la construction d'un parcours civique tout au long de la scolarité ; la prévention de la violence et la santé à l'école ainsi que les pôles d'excellence et les contrats

de réussite en ZEP et en REP. En dehors de ces deux derniers thèmes, les actions n'étaient pas spécifiques à l'éducation prioritaire. On a pu constater cependant que les actions les plus innovantes étaient plus souvent portées par des ZEP ou des REP.

De même, 26 % des actions qui sont suivies dans le cadre de la charte de l'école du XXI<sup>e</sup> siècle sont conduites en ZEP-REP, alors que ces derniers ne représentent que 20 % du territoire.

On peut voir là la confirmation de l'idée que, face à la concentration des difficultés, les acteurs de l'éducation prioritaire ont dû trouver des réponses nouvelles à des problèmes locaux posés avec une ampleur particulière, qu'ils ont dû apprendre à en parler et à échanger, que nombre d'observateurs ou de chercheurs sont allés y travailler, ou que les actions conduites dans les ZEP-REP font l'objet d'un suivi plus rapproché, étant donné le pilotage et l'accompagnement plus étroits dont les zones et les réseaux bénéficient.

En tout état de cause, il est intéressant de constater que l'« exposé des motifs » de certaines actions affiche explicitement la nécessité de respecter des exigences communes pour assurer un égal accès de tous au savoir (*« permettre aux élèves de la ZEP d'obtenir des résultats équivalents à ceux de leurs camarades des secteurs non ZEP »*). À la lecture de fiches les décrivant, on perçoit la modification des pratiques pédagogiques et une autre entrée dans le métier d'enseignant qui ne dit pas : *« je ne peux pas faire parce que... »* mais : *« je suis face à tel constat, voilà ce que je fais pour faire réussir mes élèves. »*

Par exemple, dans une ZEP, une action intitulée « aide aux apprentissages en mathématiques », pilotée par l'Inspecteur de l'Éducation nationale (IEN), concerne plusieurs classes de plusieurs écoles. Elle présente un caractère partenarial permettant d'associer des universitaires, le Laboratoire d'étude des apprentissages et du développement (LEAD), un professeur d'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), un directeur d'école pour chacun des groupes scolaires et les membres du Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). Ces différents partenaires sont associés au sein d'un groupe de pilotage dont la fonction consiste à produire des évaluations diagnostiques fines des difficultés spécifiques des élèves ; constituer une banque de documents d'entraînement et d'évaluation ; organiser et diffuser ces productions. Chaque directeur a pour mission de relayer les travaux du groupe et d'organiser l'évaluation et la remédiation au sein de son école. Les résultats attendus font l'objet d'un engagement précis dans le cadre du contrat de réussite. Ils concernent les effets sur les résultats des élèves en calcul mental, résolution des problèmes et repérages spatio-temporels.

Afin d'améliorer l'image des écoles, les parents et les partenaires du quartier sont régulièrement informés de

l'avancement des travaux et des progrès des élèves notamment au cours des conseils de zone.

Parler entre pairs de ses difficultés pour pouvoir les résoudre, recourir à des experts, échanger pour mutualiser les pratiques, mettre en commun des ressources, évaluer l'efficacité de son travail, rendre des comptes aux parents, constituent une réelle modification des pratiques enseignantes initiées sur le territoire de l'éducation prioritaire.

## LE REGARD SUR LES PARENTS ÉVOLUE

Une évolution est à noter depuis les assises de Rouen quant au regard que les équipes disent porter sur les parents.

Dans toutes les fiches où il est question d'eux, ils sont considérés comme coéducateurs, partenaires des apprentissages et non plus comme de « vieux élèves » auxquels il faudrait tout apprendre, même le métier de parent nourricier. Il est également tout à fait intéressant de noter que les fiches qui font état d'actions avec ou en direction des parents n'ont souvent pas pu être classées sous la rubrique « resserrer les liens de l'école avec les parents », car les actions qu'elles évoquent affichent souvent d'abord un objectif visant les apprentissages, et les parents y sont considérés comme de véritables partenaires capables de faire surgir l'étincelle qui déclenchera l'entrée dans les apprentissages, et non pas comme les « objets » des actions présentées ou de simples prestataires de service pour accompagner une sortie, ou coudre des costumes pour un spectacle.

Pour faire connaître les actions réalisées par les écoles et établissements et en changer l'image aux yeux du quartier, on peut signaler par exemple, des rencontres dans un collège où chaque élève présente, sous la forme qu'il souhaite, son orientation à sa famille ; une école qui accueille tous les jours librement et sans contrainte les parents dans la classe de 16h15 à 16h45, pendant la période de l'étude dirigée, moment d'activité pour l'enfant qui lui permet d'acquérir des méthodes de travail (organisation, soin, maîtrise...), de revenir sur les compétences non acquises avec l'aide du maître, d'un aide-éducateur, d'un de ses parents, mettant ainsi en valeur les parents responsables aux yeux de leurs propres enfants qui ont souvent tendance à remettre ce rôle en cause.

De même, une ZEP permet aux parents de se rapprocher des écoles et du collège grâce à des actions programmées dans le temps, notamment des rencontres systématiques des parents des élèves de CM2 dans les classes primaires, un rendez-vous avec chaque famille pour l'inscription en sixième, des activités de huit jours

en août et septembre pour préparer l'entrée au collège des élèves du CM2 du secteur, des cours de rattrapage aux vacances de février, l'ouverture aux parents de l'atelier informatique et la mise en place, avec un théâtre et une grande association caritative, d'une opération lecture pour les parents afin de les aider à établir un dialogue avec leurs enfants à partir du livre qui entre à la maison.

Pour ne pas ajouter au catalogue, on peut dire que globalement, si la part de convivialité est souvent mentionnée dans la description des actions en direction des parents, c'est plutôt la lisibilité et la crédibilité de ce qui se passe à l'intérieur de l'école et les apprentissages qui sont ainsi valorisés. Les actions menées ne prendront leur sens que sur le long terme et dans un premier temps c'est l'amélioration du climat et de l'image des établissements qui est visible.

## SCOLARISATION PRÉCOCE : LA COÉDUCATION EST ÉGALEMENT SOLLICITÉE

On rencontre la poursuite de ce même objectif de coéducation dans les actions mises en place en vue de la réussite de la scolarisation précoce.

C'est le cas, lorsqu'on développe les compétences langagières de tous les élèves en prenant en compte leur âge et leurs différences, ou lorsque l'on s'efforce de renforcer la confiance des parents dans les institutions en mettant en place un accueil original et adapté dès deux ans.

Une section petite enfance est implantée dans un local spécialement aménagé de l'école maternelle où chaque petit, dès qu'il est prêt, est accueilli dans cette section pour une durée de six semaines à un an, selon ses besoins. Le passage se construit après réflexion et échanges entre les professionnels auxquels les parents sont associés étroitement et invités à accompagner cette action. Tout au long de l'année, en fonction de leurs compétences, les enfants peuvent rejoindre la petite section de l'école maternelle. Les places libérées ainsi permettent l'accueil d'autres enfants en cours d'année.

C'est aussi le cas quand des ZEP-REP mettent en place des espaces de scolarisation pour les tout-petits en partenariat avec les structures de quartier bien connues des parents, avec la volonté de rendre l'école lisible et accueillante tant aux parents, qui adhèrent alors à l'action éducative et comprennent le sens de l'école, qu'aux futurs petits écoliers.

## □ DES ACTIONS ACADÉMIQUES ET DE PROXIMITÉ RÉPONDENT AUX BESOINS D'ACCOMPAGNEMENT DES ACTEURS DE TERRAIN

Lors de la préparation des assises de Rouen, le sentiment d'abandon que ressentait les équipes et les demandes d'accompagnement qu'elles exprimaient, s'adressaient au niveau ministériel ou académique. Des réponses ont été apportées.

On peut citer à ce titre, l'académie qui a fait parvenir une fiche sur l'aide au pilotage des établissements en REP, aide qui consiste à mettre en synergie les dispositifs émanant de diverses institutions et qui va du conseil à la mise en œuvre d'actions de formation inter-catégorielles. L'organisation de ces stages s'appuie sur une analyse des besoins, la production de cahiers des charges et une mise en œuvre à la charge de l'IUFM. Aux différentes étapes, ce qui est visé, c'est l'adhésion des acteurs et une anticipation des transferts dans les pratiques (quelles stratégies, quel accompagnement faut-il organiser au sein des établissements ?). L'ensemble du dispositif met en synergie les divers acteurs concernés notamment les personnes ressources REP en lettres et en mathématiques.

Sur les mêmes axes « donner aux acteurs de terrain des outils efficaces pour évaluer leurs progrès » et « améliorer l'accompagnement des enseignants et créer les conditions d'un pilotage plus performant », des descriptifs du fonctionnement de centres de ressources académiques et de lieux répondant à des besoins spécifiques nous sont parvenus.

Un centre « Lire-Écrire-Parler », agent de transformation des pratiques pédagogiques, se fixe pour but de faire évoluer les pratiques pédagogiques des enseignants en accueillant tout au long de l'année, pour une durée de une à deux semaines (consécutives ou non) des classes de la grande section jusqu'à la sixième, afin de faire vivre aux élèves des situations d'apprentissages innovantes permettant aux enseignants :

- d'expérimenter et de s'approprier une démarche de projet ;
- de mettre en évidence et de concrétiser la nécessité du travail en équipe ;
- de créer et maîtriser de nouveaux outils ;
- de mettre en œuvre et développer les continuités pédagogiques.

Depuis la création du centre en 1995, les résultats en production d'écrits mesurés aux évaluations nationales s'améliorent. Il s'agit maintenant de développer l'axe « continuités pédagogiques inter-cycles » et notamment école/collège, et d'intégrer davantage les activités

mathématiques, scientifiques et technologiques aux projets « maîtrise de la langue ».

On peut encore citer l'aide à l'accompagnement des équipes dans l'enseignement des mathématiques dans une autre ZEP.

## □ LES ÉVALUATIONS NATIONALES SONT LARGEMENT EXPLOITÉES SUR LE TERRITOIRE DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE

Nous avons classé dans « assurer le soutien des élèves les plus fragiles et lutter contre l'échec scolaire » un certain nombre d'actions, notamment celles prenant appui sur l'analyse des scores obtenus aux évaluations nationales. Celles-ci sont utilisées comme un repère pour les actions de remédiation et pour « situer » la zone ou le réseau.

Par exemple, à partir de l'analyse des causes d'erreur aux évaluations de CE2, des actions de suivi individualisé des élèves en grande et en moyenne difficulté, de la maternelle au collège, sont organisées tant sur le temps scolaire que hors temps scolaire. Là encore, travail en équipe (enseignants des classes et enseignants des RASED), continuité des apprentissages d'un cycle à l'autre, élaboration d'outils de suivi sont mis en application.

Ailleurs, en prenant appui sur l'analyse des résultats aux évaluations de sixième en mathématiques, l'équipe des enseignants d'une école accompagnée de l'IUFM cerne les objectifs notionnels, conçoit et combine des situations pédagogiques permettant aux élèves de s'approprier une représentation mentale des notions abordées (numération et techniques opératoires, géométrie).

## □ L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

La majorité des actions qui touchent à l'éducation à la citoyenneté sont traitées au travers de supports comme les activités culturelles et/ou sportives.

Elles sont affichées comme telles lorsqu'elles concernent la réunion de conseils qui visent à discuter de la faisabilité de différents projets. Là encore, outre l'amélioration des comportements des élèves et le renforcement de l'esprit d'équipe des enseignants, l'effet bénéfique se mesure concrètement par des améliorations notables dans le domaine de la maîtrise de la langue, notamment par les capacités des élèves à argumenter.



La restauration d'une bonne image des écoles et établissements d'un certain nombre de ZEP-REP dans leur ville, le souhait de voir stoppée une certaine ghettoïsation, les négociations menées avant la signature des contrats éducatifs locaux (CEL) et la lutte contre les phénomènes de violence tant à l'intérieur qu'aux abords des établissements, les opérations École ouverte ou les classes de ville, servent de supports à la majorité des actions classées au chapitre « ouvrir l'école sur le quartier pour permettre un partenariat efficace ». Il est encore trop tôt pour en mesurer les résultats, mais l'amélioration des attitudes vis-à-vis des écoles et collèges est souvent signalée.

## □ LES NOUVELLES TECHNOLOGIES

C'est dans les réseaux ruraux que les échanges locaux ou plus lointains *via* les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) semblent les mieux développés et les plus utilisés. On trouve quelques innovations avec les réflexions sur les passages du virtuel au réel, et les activités de remotivation dans le cadre des travaux croisés au collège.

En tout cas, il est intéressant de noter que les actions qui font appel aux NTIC sont à la fois nombreuses et rarement identifiées sous une rubrique spécifique, ce qui peut traduire une utilisation de ces NTIC au profit des apprentissages de tous ordres plutôt qu'une réification de ces outils.

## □ LES « PÔLES D'EXCELLENCE »

Nous avons classé les « pôles d'excellence »<sup>2</sup> dans les actions partenariales et selon l'orientation à laquelle ils se rattachaient le mieux.

Que nous apprennent les fiches sur ces pôles d'excellence, en particulier sur la question essentielle du soutien qu'ils peuvent apporter aux apprentissages ?

Les pôles à dominante scientifique se développent. Ils sont destinés, par exemple, à ouvrir d'autres horizons aux élèves avec l'aide de partenaires prestigieux (par exemple, l'INRA et une inscription dans le projet européen COMENIUS)<sup>3</sup> pour motiver leur envie d'apprendre, enrichir leurs représentations du savoir, valoriser leur travail et leurs productions, tout en leur ouvrant d'autres possibilités quant à leur devenir professionnel. On peut citer aussi un intéressant parcours diversifié « ornithologie-audiovisuel », ou, dans le même collège, un pôle prenant pour support l'assèchement pour vidange et entretien d'un lac EDF ; des pôles sur le thème de l'eau, qui concernent toute une école ou toutes les cinquièmes

d'un collège. Une académie développe ce type de partenariat où l'articulation et la complémentarité entre « extraordinaire » et « ordinaire quotidien » de la classe se voient aisément.

## □ LES ACTIVITÉS SPORTIVES

Si l'on observe de plus près les actions signalées comme « activités sportives », toutes affichent des objectifs de resocialisation, d'intégration culturelle et de citoyenneté. Deux d'entre elles responsabilisent les élèves les plus âgés des collèges en leur permettant de s'occuper des plus petits des maternelles et des écoles, lors de danses, de jeux ou de démonstrations de gymnastique. La vie de quartier s'en trouve améliorée et les familles s'intéressent davantage à l'école.

L'ouverture d'une « section de foot » au-delà du secteur de recrutement du collège, se traduit par exemple par la venue volontaire d'élèves dans la ZEP. De plus, la création d'une charte sportive devrait y favoriser un travail interdisciplinaire lié à l'éducation à la citoyenneté.

## □ LES ACTIVITÉS CULTURELLES

Les actions qui font état d'un partenariat avec les théâtres et plus généralement les institutions culturelles nous en disent davantage : l'objectif premier poursuivi est ainsi de « lutter contre la démobilitation », de « favoriser l'accès au théâtre », de « viser des objectifs communs de la maternelle au collège ».

À la seule lecture de ce qui est écrit, ces actions recherchent plutôt le développement de la personnalité et des potentialités de chaque enfant à travers un projet collectif. En tout état de cause, toutes ces actions donnent du sens aux activités conduites et semblent bien s'adapter aux capacités des enfants. Les réalisations qu'elles demandent (produire un spectacle théâtral au

### NOTES

**2.** Au sens de la circulaire de février 2000, relative aux pôles d'excellence scolaire dans les zones et réseaux d'éducation prioritaire.

**3.** COMENIUS est un sous-programme du projet européen SOCRATES. Il comprend plusieurs volets : trois types de partenariats scolaires (projets scolaires, sur un thème d'intérêt commun ; projets linguistiques ; projets de développement scolaire) ; et formation initiale et continue du personnel enseignant (coopération multilatérale entre diverses institutions ; et bourses individuelles).

jour J, par exemple) font appel à un haut niveau d'exigences. Les centres d'intérêt pour « parler, lire, écrire » sont multipliés, les situations d'apprentissage variées et la pédagogie du détour largement mobilisée.

## PARRAINAGES

Enfin, un type d'action qui se développe – et qui pourrait le faire de plus en plus en liaison avec la mise en place des « bourses au mérite » – est l'aide que des étudiants volontaires de certaines grandes écoles ou universités viennent apporter aux élèves, aussi bien sur le temps scolaire (par exemple, dans le cadre de projets scientifiques) que hors temps scolaire en instaurant des liens ou en parrainant des élèves, voire en apportant une aide à l'académie pour l'élaboration et le suivi d'un tableau de bord, par exemple.

On sait aussi que ces pratiques ne sont efficaces qu'à condition que les objectifs d'apprentissage ne soient pas

perdus de vue. Or, si l'on peut supposer en lisant entre les lignes, une modification des pratiques pédagogiques, la demande à laquelle répondaient les fiches n'incitait pas à expliciter les objectifs cognitifs poursuivis. Il faudrait aller les retrouver dans les progressions et les fiches de préparation des enseignants.



Cette tentative de synthèse de cinq cents fiches envoyées par des acteurs de terrain indique quel type d'actions entreprennent des équipes motivées. Elle fait ressortir l'importance et la richesse du travail accompli dans les zones et réseaux d'éducation prioritaire, sans pouvoir le décrire précisément. Elle confirme ce que d'autres enquêtes et les rencontres sur le terrain nous apprennent : l'éducation prioritaire est bien un vivier d'innovations. ■

# La réussite scolaire dans les ZEP<sup>1</sup>

## L'éducation prioritaire

→ « La lutte contre l'échec scolaire et les inégalités sociales » est le premier objectif de la création des zones d'éducation prioritaire (ZEP). Les écoles et collèges en ZEP se caractérisent par une concentration d'élèves en difficulté, une hétérogénéité plus forte, et des élèves plus sensibles à « l'effet-maître » et à la qualité de la pédagogie. Cet article tente un portrait des « ZEP réussissantes » et des « maîtres réussissants ». On constate l'association de différents facteurs : stabilité et solidarité des maîtres, pilotage ferme et dynamique, regard bienveillant envers les élèves et les familles populaires. La politique d'éducation prioritaire devrait donc soutenir et multiplier les pôles d'excellence pédagogique et veiller à la qualité des personnels et à la qualité des prestations pédagogiques.

Gérard CHAUCHEAU  
Chercheur associé à l'INRP

En 1981, l'objectif officiel de la politique ZEP semble clair : c'est « la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités sociales devant l'école », c'est « la démocratisation de la formation scolaire » (circulaire du 1<sup>er</sup> juillet 1981). En 1990, le texte de la première « relance » des zones d'éducation prioritaire rappelle qu'il s'agit de « promouvoir la réussite de tous les élèves et particulièrement dans les zones défavorisées » (circulaire du 1<sup>er</sup> février 1990).

On dispose, depuis quelques années, d'une série de données qui permettent de mieux apprécier l'ampleur de la tâche. Nous nous intéresserons ici en particulier à l'un des apprentissages fondamentaux qui est considéré comme l'une des clés de la formation et de la réussite scolaires : la lecture.

### LES ZEP ET LA PÉDAGOGIE DE LA RÉUSSITE

L'analyse des évaluations nationales CE2 et sixième indique que 18 % des élèves hors ZEP et 37 % des élèves en ZEP ne maîtrisent pas les « compétences de base » de la lecture à l'entrée en CE2 (A. BRIZARD, DEP, 1995). Pour l'ensemble de la population scolaire des 8-9 ans, il y a deux fois plus d'élèves en difficulté de lecture dans les écoles ZEP que dans les écoles hors ZEP.

On estime généralement que 10 à 15 % des élèves entrant en sixième sont de très faibles lecteurs (voire

#### NOTE

1. Nous ne distinguons pas ici ZEP (zone) et REP (réseau).

des « illettrés scolaires »). Cette proportion passe à un tiers dans certaines ZEP dites sensibles ou difficiles.

D'autres études montrent que les élèves en ZEP – et d'une manière générale les enfants de milieu social défavorisé – se caractérisent par une grande dispersion de leurs performances en lecture. À la fin du cours préparatoire, par exemple, la dispersion des scores est bien plus grande chez les enfants de travailleurs immigrés que chez les élèves appartenant aux classes moyennes. On trouve chez les premiers (élèves en ZEP issus de l'immigration) à la fois un groupe de « bons lecteurs débutants » qui obtient des résultats comparables à ceux des enfants des classes moyennes, et un groupe de « faibles », plus nombreux et plus faibles que dans les milieux plus favorisés. Autre exemple : dans un même collège en ZEP, les résultats en lecture (vitesse et compréhension) des élèves de sixième peuvent varier de 1 à 10.

On sait aussi que la concentration d'élèves de milieux défavorisés va souvent de pair avec de moins bonnes performances scolaires (A. MINGAT, 1994). Ainsi, à milieu social équivalent, un élève scolarisé en ZEP a en moyenne des résultats (en lecture et en mathématiques) légèrement moins bons que dans un établissement hors ZEP (DEP, 1992 ; D. MEURET, 1994).

Enfin, plusieurs recherches indiquent que ce sont les enfants d'origine populaire et les élèves faibles qui sont les plus sensibles aux variables pédagogiques et à l'environnement scolaire (P. BRESSOUX, 1994 ; D. MEURET, 1995). C'est sur eux notamment que « l'effet maître » joue le plus. C'est avec ces deux publics – les élèves de milieu défavorisé et les élèves faibles – que « la qualité » ou « l'efficacité » des maîtres semble la plus déterminante.

On voit par conséquent que les acteurs des ZEP et les décideurs responsables de la politique des ZEP (ou de l'éducation prioritaire) sont confrontés à quatre problèmes pédagogiques majeurs :

- le nombre élevé d'élèves faibles (deux fois plus de lecteurs faibles que dans les écoles hors ZEP) ;
- l'hétérogénéité scolaire des élèves (plus grande que dans les secteurs sociogéographiques plus favorisés) ;
- l'impact négatif sur les apprentissages et les résultats scolaires de la concentration d'élèves de milieux défavorisés ;
- la sensibilité des élèves de type ZEP aux facteurs pédagogiques et, en particulier, au facteur maître.

On peut en déduire que, **dans les ZEP encore plus qu'ailleurs**, la question des « savoirs » et des apprentissages scolaires doit être traitée avec le plus de soin et de rigueur possible. On peut même penser que c'est la **question centrale** pour les ZEP et l'école en milieu populaire. Les ZEP, c'est – ou ce devrait être – essentiellement une affaire de pédagogie et de didactique.

Si l'on adopte, comme semblent le faire les textes fondateurs de 1981 à 1990, la position démocratisante

– celle qui vise la démocratisation des savoirs et de la réussite scolaire à l'école primaire et au collège – on est conduit à dire que les ZEP ont un **défi pédagogique** redoutable à relever :

- 1° Comment aider et mettre à niveau les élèves faibles ou à risques ? Comment amener tous les élèves à maîtriser au minimum les « compétences de base » en lecture, écriture, mathématiques, etc. ?
- 2° Comment gérer l'hétérogénéité des élèves ? Comment prendre en compte la grande diversité des niveaux et des performances scolaires ?
- 3° Comment promouvoir – « tirer vers le haut » – un public scolaire globalement défavorisé ? Comment éviter ou contrecarrer l'effet négatif que peut avoir le regroupement d'élèves d'origine populaire ou « très populaire » ?
- 4° Comment mobiliser des ressources pédagogiques de qualité dans l'ensemble des classes et des établissements scolaires en ZEP ? Comment éviter ou réduire les disparités de l'offre scolaire et les faiblesses de l'encadrement éducatif (instabilité, manque d'expérience ou de formation...) ?

Ce sont les quatre interrogations cruciales auxquelles sont confrontés, en l'an 2000 comme en 1982, les acteurs et les décideurs de la politique ZEP. À quoi serviraient des gestions territorialisées de l'école, des projets de zone, des contrats de réussite, des contrats éducatifs locaux, des contrats de ville, des actions éducatives concertées, des moyens supplémentaires, des dispositifs nouveaux et partenariaux, si tout ceci n'avait qu'un effet nul ou insignifiant sur les apprentissages scolaires et les progrès cognitifs des élèves ? À quoi servirait de « renforcer » l'action éducative ou de « travailler autrement » en ZEP si cela n'améliorait pas la dynamique et l'efficacité de l'enseignement (du côté des enseignants) et de l'apprentissage (du côté des élèves) ?

## UN BILAN D'ENSEMBLE

Il nous semble utile, voire indispensable, de savoir si les actions et les dispositifs ZEP existants avant la relance de 1999 ont eu des effets positifs sur la réussite scolaire et la démocratisation de l'école élémentaire et du collège. A-t-on observé une diminution des inégalités sociales à l'école (par exemple, une réduction des phénomènes de ségrégation ou de relégation scolaire) ? A-t-on relevé une amélioration des résultats scolaires (par exemple, dans la maîtrise des savoirs de base) ?

Pour ce qui est de l'**impact social** de la politique ZEP, on constate que la « fracture sociale » qui traverse l'école s'est accentuée dans les années 1990 (voir par

exemple le « rapport TOULEMONDE », février 1998). Il y a d'un côté ce que le langage courant nomme les « collèges-ghettos » pour « les pauvres et les immigrés » et de l'autre les « bons collèges » pour les classes moyennes. Dans les quartiers populaires, on a de plus en plus d'écoles et de collèges (surtout des collèges) qui sont fuis par 30 ou 40 % de la population scolaire du secteur. On a de plus en plus d'écoles et de collèges qui accueillent 80 ou 90 % d'élèves issus de l'immigration. Dans plusieurs agglomérations urbaines – du côté de Paris, Lyon, Marseille, Nice, Roubaix, Mulhouse, etc. – un apartheid social et racial de fait s'est développé dans le système scolaire.

Dans la plupart des cas, la ghettoïsation d'une partie des écoles « de banlieue » va de pair avec l'instabilité et la fragilité des personnels de l'Éducation nationale. Dans certains collèges, 50 % des professeurs changent chaque année et 70 % au moins demandent leur mutation ; tous les deux ou trois ans, l'équipe de direction est entièrement nouvelle ; et, à chaque rentrée, on a beaucoup de mal à pourvoir tous les postes d'enseignement ou d'administration. Dans plusieurs académies, environ un collègue en ZEP sur cinq est aujourd'hui un collègue « d'exil » ou de « relégation », c'est-à-dire victime d'une double ségrégation : au niveau du public scolaire et au niveau des prestations pédagogiques. La conjonction de ces deux phénomènes – médiocrité de l'encadrement pédagogique et concentration d'élèves défavorisés – produit échec scolaire massif... et « violence ».

Quand on parle des ZEP, il convient donc de noter au moins deux réalités ZEP. La « fracture sociale » n'épargne pas l'ensemble des territoires urbains et des établissements labellisés ZEP. Il y a la majorité des ZEP dites « normales » qui ont conservé une mixité sociale des élèves et une stabilité des personnels assez satisfaisantes. Et il y ce qu'on appelle souvent « les ZEP des ZEP », c'est-à-dire la minorité d'établissements sensibles qui partent à la dérive.

Et lorsqu'on s'intéresse à la pédagogie (ou aux facteurs pédagogiques de la réussite scolaire), il est nécessaire de souligner que « la pédagogie » ne se limite pas à l'espace de la salle de classe, ni même à celui de l'établissement. Assurer la mixité sociale et ethnique de la population scolaire et assurer la stabilité et la solidité du personnel c'est faire de la pédagogie. On peut même penser que cela pourrait être l'essentiel du travail pédagogique et de la politique d'éducation prioritaire dans les zones dites sensibles ou difficiles.

Quant à l'effet cognitif des dispositifs ZEP, les études qui se centrent directement sur les performances indiquent qu'une ZEP sur trois environ (ou un établissement ZEP sur trois) a obtenu une amélioration sensible des résultats scolaires tandis que dans d'autres – la moitié – aucune progression n'est visible (voir par exemple le rapport MOISAN-SIMON, 1997). On relève de fortes différences

entre ZEP et au sein d'une même ZEP tant sur le plan des performances des élèves que sur celui du fonctionnement pédagogique des établissements et des classes. Par exemple, à milieu social comparable, la proportion d'enfants lecteurs à la fin du cours préparatoire et le taux de réussite au brevet des collèges peuvent varier de 20 % à 80 % ! Certaines écoles et certains collèges ZEP obtiennent des résultats au moins égaux à la moyenne nationale : on les qualifie parfois de « pôles d'excellence » (S. ROYAL, Rencontres *L'éducation dans la ville*, Tours, 30 mars 1999). D'autres peuvent être considérés, au contraire, comme des « écoles au rabais » ou des « sous-écoles ».

Le bilan des ZEP dans le domaine de la démocratisation de la réussite scolaire apparaît donc à la fois mitigé et contrasté. Beaucoup reste à faire dans de nombreuses ZEP.

## □ LES ZEP DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Que font les ZEP qui réussissent ? Quelles sont les caractéristiques de ces lieux de la réussite en ZEP ? Quels sont notamment les principaux aspects de leur fonctionnement pédagogique ? Nous nous sommes plus particulièrement intéressés à deux variables pédagogiques qui sont souvent mises en avant dans les travaux sur l'efficacité pédagogique : l'effet établissement et l'effet maître .

### Les écoles ZEP « réussissantes »

Une étude comparative entre collèges populaires « performants » (en français et mathématiques) et collèges « peu performants » a permis de dégager un profil de collègue efficace dans les quartiers de type ZEP : « Une taille plutôt modeste, un style de vie scolaire plutôt convivial, une bonne discipline et un bon climat, des exigences fermes, une forte exposition à l'apprentissage, des dispositifs de soutien importants, des pratiques pédagogiques innovantes et une direction attentive à la cohérence de ces pratiques » (A. GRISAY, 1990 ; 1993). Mais d'autres collèges populaires efficaces présentent un profil « plus simple » : « une forte exposition des élèves à l'apprentissage et une bonne organisation de l'aide aux devoirs et au travail personnel » (A. GRISAY, *ibid.*). L'association de ces deux facteurs pédagogiques – c'est-à-dire la centration sur les apports cognitifs, didactiques, méthodologiques (« les savoirs ») – suffit à générer de la réussite dans les collèges en ZEP.

Une autre recherche a montré que les écoles élémentaires ZEP qui « fabriquent de la réussite » (en français

et mathématiques) présentent généralement un même **profil d'efficacité** : centration sur les savoirs et les apprentissages scolaires, stabilité et motivation de la majorité des maîtres, solidarité du groupe d'enseignants, direction forte et active, attentes plutôt positives à l'égard des élèves et des familles populaires (G. CHAUVEAU et E. ROGOVAS-CHAUVEAU, 1995 ; 1997). En outre, on trouve dans toutes ces écoles un « bon climat », une ambiance à la fois calme et studieuse. Mais nous rangeons ce sixième caractère à part, car nous ne savons pas si c'est l'un des effets du fonctionnement pédagogique de l'école au même titre que les résultats en français et mathématiques, ou si c'est l'une des conditions favorisant l'efficacité pédagogique des maîtres et de l'établissement.

Les caractères communs à ces écoles de la réussite doivent être pensés comme **un tout** : c'est ce qui explique qu'on les trouve tous dans les douze écoles efficaces étudiées... et qu'on ne les trouve pas dans les écoles ZEP peu efficaces (voir aussi A. GRISAY, 1993 ; O. COUSIN, 1995).

Par exemple, un « bon climat », une discipline « souple », un enseignement « innovant » ou une « ouverture » sur l'extérieur ne semblent pas être en soi des facteurs d'efficacité pédagogique en ZEP. De même, l'ancienneté des maîtres, la présence d'un directeur « moteur » ou d'intervenants « supplémentaires » n'entraînent pas *ipso facto* plus de succès. Il en est encore ainsi avec l'équipe pédagogique : son existence n'est pas une garantie d'une plus grande efficacité de l'école. Tout dépend de la façon dont l'équipe prend en compte les autres composantes de l'efficacité pédagogique. Ce qui compte, c'est **l'association de différents facteurs** :

- l'organisation sociale et pédagogique de l'école : stabilité et solidarité des maîtres, « pilotage » ferme et dynamique ;
- l'orientation pédagogique : volonté de faire réussir le maximum d'élèves, priorité aux apprentissages et aux savoirs scolaires, centration sur « le cognitif » et la didactique ;
- l'orientation sociale : « regard » et attitude plutôt bienveillants envers les élèves et les familles populaires.

### Les maîtres « réussissants »

On peut tenter de dresser un portrait-robot approximatif de ces maîtres efficaces : ils ont des attentes positives à l'égard des élèves ; ils ont des exigences fermes ; ils ont un style pédagogique à la fois rigoureux et souple ; ils consacrent beaucoup de temps aux apprentissages scolaires et au soutien pédagogique (l'aide aux apprentissages, l'aide méthodologique, l'aide au travail personnel) ; ils accordent une large place à la participation des élèves (vie scolaire, situations d'apprentissage) (*cf. supra*).

Pour essayer d'en savoir plus, nous nous sommes intéressés à des réussites scolaires « exceptionnelles »

obtenues dans des conditions « ordinaires ». Un exemple : en 1999, dans une école élémentaire en ZEP qui accueille une très forte population d'enfants issus de l'immigration, deux cours préparatoires (CP) obtiennent de très bons résultats (90 % d'enfants lecteurs) avec des maîtres qui n'ont apparemment rien « d'exceptionnel ».

Dans le premier CP, madame A. a 48 ans ; elle est fille d'ouvriers français ; elle a fait l'École normale d'instituteurs après le baccalauréat ; elle a dix-sept années d'expérience en cours préparatoire. Dans le second CP, monsieur B. a 27 ans ; il est fils d'un travailleur immigré algérien, il est sorti de l'IUFM voici trois ans ; c'est sa troisième année d'enseignement au CP. Pourquoi ces deux maîtres réussissent-ils dans ce secteur et dans cette école bien mieux que la majorité de leurs collègues ?

Ils présentent plusieurs traits communs<sup>2</sup> :

- ils ont décidé de travailler en ZEP et au CP ;
- ils « croient » en leurs élèves ;
- ils « croient » au métier d'enseignant-pédagogue ;
- ils ont une méthodologie de la lecture-écriture très structurée ;
- ils ont su créer dans leur classe une atmosphère chaleureuse et studieuse ;
- ils sont « ouverts » aux familles et communiquent beaucoup avec les parents.

Ce bref inventaire de leurs attitudes et de leurs comportements appelle deux commentaires. Premièrement, l'une des clés de leur succès (et du succès de leurs élèves) se trouve peut-être dans leur histoire personnelle. Monsieur B. peut « croire » en ses élèves puisqu'il « *se retrouve* » (se reconnaît) en eux ; n'est-il pas la **preuve vivante** que les enfants d'immigrés peuvent réussir à l'école ? Et ses élèves peuvent « croire » en eux et s'investir dans les apprentissages scolaires puisqu'ils « s'identifient » à leur maître ». Ne leur montre-t-il pas la voie ? Ne leur annonce-t-il pas ce qui les attend ? N'est-il pas la **preuve vivante** qu'eux aussi peuvent réussir à l'école ?

Deuxièmement, la compétence professionnelle d'un enseignant – ou plus précisément son efficacité pédagogique, sa capacité à faire réussir ses élèves – comprend des **composants particuliers** en ZEP (ou en milieu populaire). Nous sommes tentés de penser que madame A. et monsieur B. manifestent quatre sortes de compétences qui débordent largement la qualification initiale académique (« la formation ») et la certification qui l'a sanctionnée (le diplôme ou le grade) :

#### NOTE

2. La liste n'est probablement pas exhaustive.

- compétence **éthique**. C'est l'engagement de l'enseignant : « Je peux (je dois) réussir et faire réussir mes élèves; ils peuvent (ils doivent) réussir » ;
- compétence **didactique**. C'est la maîtrise des procédés et des processus d'enseignement/apprentissage (par exemple ceux de la lecture-écriture), la capacité à mettre les élèves en situation d'apprentissage ;
- compétence **organisationnelle**. C'est la capacité à gérer le groupe-classe, à y organiser la vie scolaire (le « vivre ensemble ») et l'activité cognitive collective ;
- compétence **sociale**. C'est l'ouverture (d'esprit et de cœur) vers les catégories sociales les moins favorisées, c'est la capacité à communiquer avec les personnes (enfants et adultes) appartenant aux milieux populaires.

Dans un autre travail de recherche dans des cours préparatoires en ZEP, nous avons observé la **méthode de travail** quotidienne – ce qui relève de la compétence didactique – d'une dizaine de maîtres efficaces en lecture (dont M<sup>me</sup> A. et M. B.).

Nous avons surtout remarqué leur répartition des séquences de lecture-écriture.

Chaque jour, ils proposent des activités et des tâches de lecture-écriture nombreuses et variées. Elles sont organisées en six moments (ou six séquences d'une dizaine de minutes environ) :

- découvrir et explorer (collectivement) un texte écrit (par exemple un récit, l'épisode d'une aventure) ;
- lire et étudier une phrase écrite (ou plusieurs) ;
- étudier la graphie d'un mot (ou plusieurs) ;

- étudier un élément de la combinatoire (ou plusieurs) ;
- produire un court énoncé écrit ;
- produire (collectivement) un texte écrit (par exemple, le résumé ou la suite de l'histoire lue).

L'organisation du travail varie lui aussi au cours de ces différentes séquences : coopération du groupe-classe (par exemple pour la lecture-découverte et pour la production de textes), travail en petits groupes, travail individuel, travail en association avec un adulte (G. CHAUVEAU, 2000).



La première caractéristique des ZEP, c'est peut-être la grande **hétérogénéité des enseignants** et des pratiques pédagogiques. On parle beaucoup, depuis des années, de l'hétérogénéité des élèves. L'évaluation pédagogique des ZEP en montre une autre : celle des ressources humaines et des stratégies pédagogiques mobilisées dans les zones populaires ou très populaires.

La première question à traiter pour l'éducation prioritaire est peut-être celle de la **qualité des personnels et des prestations pédagogiques** de l'école.

La seconde particularité des ZEP, c'est qu'elles contiennent, d'ores et déjà, des formes d'excellence pédagogique. L'une des tâches importantes de la politique d'éducation prioritaire serait peut-être de soutenir et de multiplier ces « pôles d'excellence pédagogique ordinaires » ■

### À LIRE

- P. BRESSOUX, « Les recherches sur les effets-école et les effets-maître », *Revue française de pédagogie*, n° 108, 1994.
- A. BRIZARD, « Comparaison des performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP », *revue Éducation et Formations*, n° 41, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juin 1995.
- G. CHAUVEAU et E. ROGOVAS-CHAUVEAU, *À l'école des banlieues*, ESF, 1995.
- G. CHAUVEAU, *Comment l'enfant devient lecteur*, Retz, 1997.
- O. COUSIN, « Variations des performances dans les lycées », in APFEE, *École efficace*, A. Colin, 1995. Coll., *L'évaluation des zones d'éducation prioritaire. Description, typologie, fonctionnement, résultats*, Les dossiers d'Éducation et Formations, n° 14, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, septembre 1992.
- A. GRISAY, « Des indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires : étude d'un groupe contrasté de collèves « performants » et « peu performants », *revue Éducation et Formations*, n° 22, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, janvier-mars 1990.
- A. GRISAY, *Le fonctionnement des collèves et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième*, Les dossiers d'Éducation et Formations, n° 32, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, novembre 1993.
- A. GRISAY, in *Documenter, informer*, n° 31, CRDP, Paris, 1995.
- D. MEURET, « L'efficacité de la politique ZEP au début du collège », *Revue française de pédagogie*, n° 109, 1994.
- D. MEURET, « Distribution sociale des facteurs d'efficacité au collège », in APFEE, *École efficace*, A. Colin, 1995.
- A. MINGAT, « Les inégalités sociales à l'école : quel calendrier, quels mécanismes ? », *Migrants Formation*, n° 99, 1994.
- C. MOISAN et J. SIMON, *Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP*, INRP-Centre A. Savary, 1997.





**A b s t r a c t s**  
**Z u s a m m e n f a s s u n g e n**  
**R e s ú m e n e s**

**Bald 20 Jahre ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire)**

Catherine MOISAN

Die ZEP oder Zones d'Éducation Prioritaire (bildungspolitische Schwerpunktgebiete) wurden erstmals 1981 – vor nunmehr 20 Jahren – eingeführt, 1990 erfolgte eine zweite Welle, 1998 eine dritte. Von ursprünglich 363 ZEP (die 8 % der Grundschulen und 10 % der Collèges umfassten) stieg ihre Zahl auf 784 "Zones" oder "Réseaux" d'Éducation Prioritaire (die Unterscheidung wurde 1998 eingeführt), welche 15 % der Grundschulen und 18 % der Collèges umfassen. Ihre Entwicklung verlief, insbesondere mit der zweiten und dritten Welle, sowohl zeitlich wie vor allem auch räumlich verschieden: Ging ihre Anzahl in einigen Verwaltungsbezirken zurück, so stieg sie in anderen deutlich.

Die Vorrangstellung der ZEP bei der Zuweisung der Mittel wurde mit den Jahren weiter verstärkt. Die Laufbahn der Schüler folgte dem allgemeinen Trend: der Rückstand in der CM 2 (5. Klasse) und der Sixième (6. Klasse) geht zurück, die Orientierungsstufe nach der Cinquième (7. Klasse) verschwindet. Im Mittelpunkt der Rahmenrichtlinien stand 1982 die "Projektanlage", 1990 die Organisationsstruktur mit der Einführung eines Bezirksleiters, eines Koordinators und eines ZEP-Rates und 1998 die pädagogischen Schwerpunkte, wie insbesondere die Aufrechterhaltung der Anforderungen und die staatsbürgerliche Erziehung; "Pôles d'excellence" werden eingeführt und die soziale Verschmelzung als Ziel empfohlen.

**Die Ausrichtung der ZEP**Jean-Claude EMIN,  
Françoise CEUVRARD,  
Jean-Louis COUSQUER,  
Jean-François SCHMITT

Vier Faktoren entscheiden über die Ausrichtung der ZEP:

- die nationalen Vorgaben der Direction de l'Enseignement Scolaire (DESCO) des Ministeriums für Erziehung und Bildung,
- die allgemeinen Ausrichtungsindikatoren (ICoTEP), die der Orientierung vor Ort dienen,
- eine Steuerungsstruktur, die als Beispiel im Verwaltungsbezirk Montpellier eingerichtet wurde,
- die Aufgaben der ZEP-Koordinatoren, welche beispielhaft im Rahmen der Ausarbeitung eines Erfolgsvertrages der ZEP/REP von Metz-Borny festgeschrieben wurden.

**Weitere bildungspolitische Fördermaßnahmen am Beispiel des englischen Schwerpunktprogramms der Education Action Zones**

Jean-Claude EMIN

Hauptinstrument der bildungspolitischen Fördermaßnahmen in England sind die Education Action Zones (EAZ). Das Konzept unterscheidet sich deutlich vom bildungspolitischen Förderprogramm in Frankreich.

Die Einrichtung einer EAZ erfolgt auf zentralen Beschluss. In einer Ausschreibung wird das Projekt ausgewählt, das die stärksten Impulse verspricht. Anschließend werden umfangreiche Mittel bereitgestellt und die Struktur, die Unterstützung und die zentrale Steuerung des Schwerpunktgebietes festgelegt. Auf diese Weise entstanden bisher 80 EAZ (gegenüber über 800 ZEP in Frankreich). Die ersten, äußerst ermutigenden Ergebnisse sind noch zu bestätigen.

**Die Neuanlage der ZEP und deren rationellerer Aufbau**

Christian CUVIER

Mit der dritten Welle der ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire) von 1998/1999 wuchs die Anzahl der Lehranstalten (um rund 1 000, meist Grundschulen) und der Schüler (derzeit rund 1 800 000), die in den Genuss der Fördermaßnahmen kommen. Gleichzeitig wurde die Zuteilung der Mittel rationalisiert. Hierzu wurde zusätzlich zu den ZEP eine neue Struktur eingeführt: das REP oder Réseau d'Éducation Prioritaire, das in erster Linie dem Ausgleich der Mittel und der Koordinierung der Verfahren dient. Häufig ist ein solches REP mit einer ZEP kombiniert, welche auf diese Weise um besser gestellte Lehranstalten bereichert wird.

Kamen einerseits neue Lehranstalten zu den ZEP hinzu, so schieden auf der anderen Seite Einrichtungen aus. Neuzugänge waren in erster Linie im urbanen Raum und in Ballungszentren zu verzeichnen. Abgänge gab es überwiegend im ländlichen Raum. Die meisten aus einer ZEP ausgeschiedenen Lehranstalten behalten einen Platz in einem REP und bleiben damit in einem, wenn auch weiter gefassten, bildungspolitischen Schwerpunktgebiet.

Der Anteil der betroffenen Schüler variiert zwischen den einzelnen Départements und Verwaltungsbezirken beträchtlich. Wie bereits angedeutet, ist dies in hohem Maße auf das urbane Umfeld zurückzuführen, wenn auch nicht allein darauf. Allgemein ist die Klassenstärke in einer ZEP oder einem REP um ein oder zwei Schüler geringer als andersorts.

### Die regionale Neuanlage der ZEP am Beispiel des Verwaltungsbezirks Lille

Jean-Claude FORTIER

Im Verwaltungsbezirk Lille (bestehend aus den Départements Nord und Pas-de-Calais) führte die Neuanlage der ZEP zu einem Ausgleich zwischen den beiden Départements und einer Ausweitung der bildungspolitischen Schwerpunktgebiete: Dabei stieg die Anzahl der Collèges von 77 auf 103 (von insgesamt 331). Die Zuweisung der zusätzlichen Mittel für die neu hinzukommenden Schulen und Collèges war festgelegt: Je REP gab es eine halbe Koordinatorenstelle, zudem wurden die Klassenstärken begrenzt.

Durch die Ausgleichsmaßnahmen und die derzeit erreichte Situation hielten sich die Abgänge aus den ZEP und das Streben nach mehr Ausgeglichenheit und Einheitlichkeit in Grenzen.

Die Schwierigkeiten bei der regionalen Neuanlage der ZEP haben die neue Stufe des bildungspolitischen Schwerpunktprogramms jedoch nur unwesentlich beeinträchtigt. Ihre wichtigsten Bestandteile sind: Erfolgsverträge, die auf der jeweiligen bildungspolitischen Lage aufbauen, ein Netzwerk aus Hilfslehrkräften, dreijährige Praktika innerhalb der verschiedenen Dienstgruppen und eine möglichst praxisnahe Steuerung.

### Die Beschäftigten der ZEP zum Schuljahresbeginn 1999

Colette BROCK, Martine MIGEON, Annick VIALLA

Nach der Neuanlage der ZEP waren zum Schuljahresbeginn 1999 in den bildungspolitischen Schwerpunktgebieten 111 900 Personen im Vor- und Grundschulwesen, dem höheren Schulwesen und den ATOSS-Berufen (Verwaltungspersonal, technische Angestellte, Arbeiter, Gesundheitspersonal und Sozialarbeiter) beschäftigt. Bei den Lehrkräften beobachtet man vor allem ein geringeres Durchschnittsalter, eine kürzere Dienstzeit als bei den Kollegen außerhalb der ZEP und einen etwas geringeren Anteil an weiblichen Mitarbeitern. Bei den Beschäftigten der ATOSS-Berufe sind die Abweichungen bei Alter und Dienstzeit weniger ausgeprägt als bei den Lehrkräften.

### Ist das Unterrichten in einer ZEP noch derselbe Beruf?

François-Régis GUILLAUME

Anders als die Lehrkräfte in den Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) selber ist die Mehrheit des Lehrpersonals in "normalen" Grundschulen und Collèges der Auffassung, das Unterrichten in einer ZEP sei ganz und gar nicht derselbe Beruf. Dieser Gegensatz ist in erster Linie auf eine Polarisierung zurückzuführen, die an Extremsituationen in bestimmten ZEP festgemacht wird, wenngleich sich die Mehrzahl der ZEP einzig durch die einfachere Herkunft ihrer Schülerschaft auszeichnet. Ferner ist festzustellen, dass in der Mehrzahl der ZEP-Grundschulen das Gefühl überwiegt, man habe die Schwierigkeiten im Griff und sei beruflich erfolgreich, während in den Collèges außerhalb der ZEP viele Lehrkräfte kein klares Bild vom Niveau ihrer Schüler haben und mit Disziplinproblemen zu kämpfen haben. In diesem Fall verlagert sich ihre Sicht aufgrund der ZEP-spezifischen Schwierigkeiten deutlich ins Negative. Das Unterrichten in einer ZEP ruft unterschiedliche Reaktionen hervor: Macht sich einerseits häufig Entmutigung breit, so zeigt sich bei anderen ein überdurchschnittliches berufliches Engagement, das in häufigerer Teamarbeit und der Akzeptanz der Aufgabe als Erzieher Ausdruck findet. Die schwierigeren ZEP greifen zur Besetzung ihrer Führungspersonen und zur Betreuung und Ausbildung der Lehrkräfte auf personalpolitische Maßnahmen zurück.

### Welche Prioritäten gelten bei der Zuweisung der Mittel für die ZEP?

Martine JELJOUL, Alain LOPES, Roland DEGABRIEL

Das bildungspolitische Schwerpunktprogramm findet beileibe nicht nur in der Zuweisung von zusätzlichen Mitteln für die Grundschulen und Collèges der Zones oder Réseaux d'Éducation Prioritaire (ZEP oder REP) Ausdruck, doch ist diese ein wichtiger Bestandteil davon. Bei der Bewertung dieser Mittel gilt es zu unterscheiden nach Abhängigkeit von der Größe der Lehranstalt, von ihrer Lage sowie von Faktoren wie Internats- und Ganztagschulen. Bei der Zuweisung des Lehrpersonals liegt der Schwerpunkt auf geringeren Klassenstärken (mit durchschnittlich zwei Schülern weniger pro Klasse) und zusätzlichen Stellen für die pädagogische Betreuung, Ersatzpersonal sowie der Entlastung der Schulleitungen. Die Zusatzkosten lassen sich mit 8 600 Grundschulstellen und 4 600 Stellen in den Collèges veranschlagen. Weitere klare Prioritäten sind die Bereitstellung von Hilfserziehern sowie von Sozialarbeitern bzw. Gesundheitspersonal. Bei der Budgetanalyse der Collèges zeigt sich eine bevorzugte Behandlung bei den Subventionen seitens des Staates für Stipendien und Sozialfonds, nicht jedoch seitens der Départements, die ihren Betrieb finanzieren. Daneben haben die Collèges in den ZEP, die sonst meist zuerst ausgestattet werden, keinen deutlichen Vorsprung bei den Informations- und Kommunikationstechnologien.

## DEUTSCH

### Was zeichnet die Collèges in den ZEP aus, was die schulische Laufbahn ihrer Schüler?

Alexia STEFANO

Der überwiegende Teil der Schüler auf den Collèges der ZEP kommt aus einfacheren Verhältnissen. Die Neuanlage der Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP), und ergänzend die der Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP), erfolgte unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft der Schüler.

Schüler auf den Collèges der ZEP sind älter die Schüler auf der Gesamtheit der Collèges. Einmal abgesehen von der Sixième (6. Klasse) bleiben sie jedoch während der Unterstufe nicht häufiger sitzen als andere Schüler auch.

Collèges, die einem REP, nicht jedoch einer ZEP angehören, werden von sozial wie schulisch weniger benachteiligten Schülern besucht als die Collèges der ZEP.

Schüler aus bildungspolitischen Schwerpunktgebieten werden ebenso oft in die gymnasiale Oberstufe aufgenommen wie die Gesamtheit der Schüler, jedoch häufiger in Richtung eines Fachabiturs gelenkt.

Am Ende der Seconde, dem vorletzten Schuljahr, verstärken sich jedoch die Unterschiede: Schüler aus den ZEP stoßen an diesem Punkt auf größere Schwierigkeiten als Schüler aus "normalen" Collèges; sie bleiben häufiger sitzen und werden häufiger in Richtung der technischen Abiturzweige gelenkt.

### Die landesweiten Prüfungen in der Sixième: Einstufung der Schüler, Hinterfragung der Methoden

Virginie ANDRIEUX,  
Jacqueline LEVASSEUR,  
Jacqueline PENNINCKX,  
Isabelle ROBIN

Anhand der landesweiten Französisch- und Mathematikprüfungen in der Sixième (6. Klasse) lässt sich ermitteln, inwiefern sich der Kenntnisstand der Schüler auf den Collèges der Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) von dem anderer Schüler unterscheidet.

Die Schüler der ZEP schneiden im Durchschnitt schlechter ab als andere Schüler (die Durchschnittsnote ist im Französischen bei einer Gesamtpunktzahl von 100 Punkten um 10 Punkte niedriger und in Mathematik um 13 Punkte). Nicht alle Schüler sind schlechter (rund 10 % der ZEP-Schüler liegen im obersten Fünftel), doch ist die Konzentration an schlechten Schülern hoch: 39 bis 44 % liegen im untersten Fünftel.

Eine Vergleich der Stärken und Schwächen der Schüler in den ZEP wirft Fragen bezüglich der Methoden in den ZEP und insbesondere hinsichtlich einer daraus resultierenden Anpassung auf Schülerniveau auf.

### Die Collège-Schüler in den ZEP Ende der 90er Jahre: Eigenschaften der Schüler und Auswirkung der ZEP auf ihren schulischen Erfolg

Jean-Paul CAILLE

13 % der Schüler, die 1995 in die Sixième (6. Klasse) aufgenommen wurden, besuchten während der ersten vier Jahre ihres Oberschulunterrichts ein Collège in einer ZEP, wobei sie dort meist die gesamte Unterstufe absolvierten. Insgesamt sind diese Schüler weniger erfolgreich als Schüler, die nie eine Schule in einer ZEP besuchten. Sie bleiben häufiger sitzen und werden am Ende der Unterstufe seltener in Richtung eines allgemeinen oder technischen Abiturzweiges gelenkt. Dies scheint stark abhängig vom familiären Hintergrund sowie der erfolgreichen Bewältigung der Grundschule. Genau in diesen Punkten nämlich unterschieden sich die beiden Schülergruppen bereits beim Eintritt in die Sixième (6. Klasse). Bei vergleichbarer Ausgangssituation kommt man damit zum gegenteiligen Ergebnis: Die Schüler in den ZEP werden häufiger in die allgemeine und technische Oberstufe aufgenommen, ohne auf dem Collège sitzen geblieben zu sein. Dieses bessere Abschneiden zeigt sich jedoch ausschließlich bei Schülern, die die gesamte Unterstufe in einer Lehranstalt einer ZEP absolviert haben, und das fast immer ohne Schulwechsel. Ein wichtiger Faktor scheint dabei eine weniger selektive Lenkung der Schüler am Ende Unterstufe zu sein. Auch wenn über 80 % der Schüler der ZEP-Collèges in den allgemeinen und technischen Abiturzweigen erfolgreich ihr Abitur absolvieren, haben sie doch auf dem Lycée größere Schwierigkeiten als ihre Mitschüler und bleiben in der Oberstufe häufiger sitzen. Letztendlich sind jedoch ihre Chancen, das Abitur zu absolvieren, vergleichbar mit denen von Schülern, die eine ähnliche Ausgangssituation hatten, jedoch aus besseren sozialen Verhältnissen stammen.

### ZEP und REP – Ausgangspunkt für Innovationen

Anny ALINE

Anfang 2000 wurde unter dem Lehrpersonal der französischen Zones und Réseaux d'Éducation Prioritaire (ZEP und REP) eine Umfrage durchgeführt, die den freiwilligen Teilnehmern die Möglichkeit gab, die verschiedenen Maßnahmen vorzustellen, die sie in der Praxis anwenden.

Die meisten dieser Maßnahmen dienen einer Verbesserung des Unterrichts. Dabei haben die Lehrkräfte jedoch besonders schwerwiegende Probleme zu bewältigen, die es eigenständig und gezielt zu lösen gilt. Neben der aufmerksamen Betreuung der Schüler gilt es die Zusammenarbeit zu fördern – vor allem die mit den Eltern, die aufgefordert sind, sich aktiv am schulischen Erfolg ihrer Kinder zu beteiligen.

## DEUTSCH

Des weiteren gibt es die Zusammenarbeit mit dem Ministerium und den Verwaltungsbezirken, die pädagogische und organisatorische Unterstützung anbieten. Ferner werden die jährlich durchgeführten landesweiten Prüfungen hinsichtlich einer Verbesserung der Ergebnisse der Schüler analysiert und ausgewertet.

Im Rahmen der staatsbürgerlichen Erziehung sowie zur Einbeziehung der Lehranstalten in einen weiteren Kontext werden sportliche und kulturelle Aktivitäten bevorzugt, ebenso die Informations- und Kommunikationstechnologie und die "Pôles d'excellence" (wissenschaftliche und sportliche Schwerpunkte, von den Schülern betreute Themen).

Die Vielfalt und Originalität der in den ZEP und REP durchgeführten Maßnahmen, welche aus der Umfrage vom Frühjahr 2000 hervorgeht, belegt, dass innerhalb des bildungspolitischen Schwerpunktprogramms in Frankreich äußerst innovativ gearbeitet wird.

### Der schulische Erfolg in den ZEP

Gérard CHAUVÉAU

"Der Kampf gegen das schulische Scheitern und die soziale Ungleichheit" ist der Hauptzweck der Schaffung der Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP). Grundschulen und Collèges in den ZEP zeichnen sich durch einen höheren Anteil an Problemschülern aus, durch eine stärkere Heterogenität sowie durch eine stärkere Sensibilität seitens der Schüler gegenüber dem "Lehrereffekt" und der Qualität des Unterrichts. Der vorliegende Artikel versucht sich an einer Charakterisierung "erfolgreicher ZEP" und "erfolgreicher Lehrer". Wie man dabei feststellen kann, treffen mehrere Faktoren zusammen: Beständigkeit und Solidarität der Lehrer, eine strenge und dynamische Unterrichtsführung, Vorrang für die schulische Ausbildung und eine wohlwollende Haltung gegenüber Schülern und Familien aus einfacheren Verhältnissen.

Folglich sollte das bildungspolitische Schwerpunktprogramm die schulischen "Pôles d'excellence" fördern und ausweiten und über die Qualität des Lehrpersonals und des Unterrichts wachen.

**Priority education zones (ZEP): twenty years on**

Catherine MOISAN

Priority education zones (ZEP) were launched some twenty years ago, in 1981, and given new impetus in 1990 and 1998. From an initial total of 363 ZEP concerning 8% of primary school children and 10% of college children (11-15 years), numbers have risen to 784 priority education zones or networks (a distinction made in 1998) concerning 15% of primary school children and 18% of those in college. This development has been irregular over time, particularly because of the two relaunches, but above all in area, with priority education declining in some academies and growing strongly in others.

The priority given to ZEP in terms of resource allocation has developed markedly over the years. The careers of pupils have followed the general pattern: backwardness in the final year of primary education and the first year of secondary education has diminished, and the orientation stage at the end of the second year of college has disappeared. In 1982, official guidelines focused on «constructing the project»; in 1990, they clarified the organisation of ZEP, introducing a zone manager, a co-ordinator and an advisor, and in 1998, they confirmed teaching priorities, and particularly the maintenance of discipline and education in citizenship; centres of excellence grew up and an objective of achieving a social mix was recommended.

**The management of priority education**Jean-Claude EMIN,  
Françoise ŒUVRARD,  
Jean-Louis COUSQUER,  
Jean-François SCHMITT

The management of priority education is approached in four respects:

- national management by the School Teaching Division (DESCO) at the Ministry of Education;
- common management indicators (ICoTEP), made available to actors in the field;
- an example of the management system implemented in the academy of Montpellier;
- finally, the role of ZEP co-ordinators is described, based on the example of the Metz-Borny ZEP-REP success contract.

**A different policy for positive discrimination: the British policy of Education Action Zones**

Jean-Claude EMIN

In the United Kingdom, positive discrimination policy is based on Education Action Zones (EAZ). Major differences can be seen with the French policy of priority education.

An EAZ is set up as a result of a centralised decision, which selects a team having presented a strong project which is likely to mobilise local efforts, in response to a call to tender. Considerable resources are then made available, particular emphasis being laid on organisation of the zone, its support and centralised management. Eighty EAZ have been launched, in contrast with more than eight hundred priority education zones (ZEP) in France. The early, highly encouraging, results, need to be confirmed.

**The new map of priority education: a rationalised development**

Christian CUVIER

The new impetus given to priority education in 1998-99 led to an increase in the numbers of establishments (a thousand more, mainly primary schools) and pupils (which now reach about 1,800,000) benefiting from special educational resources, and to rationalisation in the allocation of these resources. To achieve this, a new structure, the Priority Education Network (REP) was created alongside the ZEP, the primary aim being to pool resources and co-ordinate practices. Often associated with a ZEP, REPs usually involve establishments in slightly less difficult situations.

Establishments may enter or leave a ZEP. New entries usually occur in urban or suburban areas, while those leaving are mainly in country areas. Most of the latter are usually reclassified as an REP, so that will remain within the broader system of priority education.

Major disparities can be seen between different French Departments and Academies in terms of the number of pupils concerned. As suggested by the above, the type of urban setting is of considerable importance, but is not decisive. As a general rule, classes contain one or two pupils fewer in a ZEP or REP establishment.

**Revision of the ZEP map: the example of the Lille Academy**

Jean-Claude FORTIER

In the Lille Academy (made up by the Departments of the Nord and Pas-de-Calais), revision of the priority education map, undertaken in the context of the «new impetus» given to this system, resulted in a change to the balance between the two departments and its extension: the number of colleges involved rose from 77 to 103 out of a total of 331. The allocation of additional resources to primary schools and colleges covered by the networks was specified, and included a half-time co-ordinator for each network and restrictions on class sizes.

## ENGLISH

The system for indemnification and existing advantages has restricted the number of establishments leaving priority education zones and efforts to seek more equality and coherence.

However, the difficulties encountered in revising the map have not been detrimental to the relaunch of priority education: success contracts based on a diagnosis of teaching methods, networks of resource teachers, three-year joint-category courses and management as close to the field as possible.

### Personnel in priority education as at September, 1999

Colette BROCK, Martine MIGEON, Annick VIALLA

In September 1999, following a review of the priority education map, 111,900 teachers in primary and secondary education, together with administrative, technical, maintenance and health and social welfare staff (ATOSS) were working in the context of priority education institutions. The principal characteristics of teaching staff were the same: they were younger people with a shorter length of service than their colleagues working outside the priority system, and the proportion of women was slightly lower. As for ATOSS personnel, the disparities in age and length of service were less marked than those seen amongst teachers.

### Teaching in a ZEP: is it the same profession as elsewhere?

François-Régis GUILLAUME

Unlike those in priority education zones (ZEP), most teachers in ordinary primary schools and colleges think that teaching in a ZEP is not at all the same profession. This contrast arises first of all from the emphasis which has been laid upon areas where conditions are extreme, even though most ZEP only differ because they serve people from lower social categories. In addition, it can be seen that in most ZEP primary schools, teachers are focused on controlling problems and ensuring their professional success, while in colleges, even outside ZEP, many teachers have a poor view of the level of their pupils, and encounter disciplinary problems. In this case, the difficulties specific to ZEP engender a particularly negative view. Teaching in a ZEP provokes contrasting reactions: on the one hand, teachers frequently become discouraged, while on the other hand, some teachers become more enthusiastic about their profession than usual, resulting in more frequent group projects and an acceptance of their role as social workers. The most difficult ZEP require specific human resources policies which will designate managers and provide support and training for teachers.

### What are the priorities when allocating resources to priority education?

Martine JELJOU, Alain LOPES, Roland DEGABRIEL

The allocation of additional resources to primary schools and colleges situated in priority education zones (ZEP or REP) is not the sole objective of this policy: nevertheless, it constitutes an important characteristic of the system. To measure this, a distinction must be made in terms of resource allocation between what is linked to the size of the establishment, its rural or urban setting and factors such as attendance in boarding facilities and canteens. In terms of teacher resources, priority education results in smaller class sizes (on average, two fewer pupils per class) and additional posts to cover teaching management, replacements and primary school management hours. The additional costs can be estimated at 8600 posts in primary schools and 4600 in colleges. Education assistants and social work and health personnel are two other significant priorities. Analysis of college budgets shows that priority is given to government funding for grants and social funds, but no priority to the departments which assure their organisation. Finally, colleges in ZEP, which were often re-equipped at an early stage, have not retained any major advantages when it comes to modern technologies.

### The characteristics of priority education colleges and the educational outcome of their pupils

Alexia STEFANO

Priority education colleges concentrate pupils from underprivileged backgrounds: the new map of priority education zones (ZEP), supplemented by that of the priority education networks (REP) has been drawn up as a function of the social problems encountered by pupils.

Pupils in priority education colleges are older than those in other colleges. However, with the exception of the first year, they do not repeat academic years any more frequently than other pupils.

Colleges in REP (but not in ZEP) welcome pupils who are less underprivileged than those in ZEP, from both the social and scholastic points of view.

Globally, pupils in priority education have the same rate of access to *lycées* as all pupils taken together, but they are more frequently oriented towards vocational training at this stage.

## ENGLISH

At the end of the first year of *lycée*, this difference becomes more accentuated, since pupils in priority education will encounter more difficulties than those who have frequented colleges outside this system; they repeat this academic year more often, or are more likely to be oriented towards technology courses.

### National assessments at entry into secondary education: observations concerning pupils and questions on practices

Virginie ANDRIEUX,  
Jacqueline LEVASSEUR,  
Jacqueline PENNINCKX,  
Isabelle ROBIN

Nation-wide assessments in French and mathematics at entry into secondary education provide an opportunity to describe the differences in results between pupils entering colleges in priority education zones (ZEP) and others.

On average, ZEP pupils are less successful than others (the mean score is ten points lower out of a 100 in French and 13 points lower in mathematics). However, not all pupils are weak (about 10% of ZEP pupils are amongst the 20% with the best performance). Nevertheless, the concentration of weak pupils is high: between 39 and 44% of them are amongst the weakest 20% on a nation-wide basis.

Comparison of the items which are more or less frequently successful in ZEPs raises questions as to practices in ZEP schools, and particularly the adjustment of pupils to their correct level.

### College pupils in ZEPs at the end of the 1990s: pupil characteristics and the impact on success of attending a ZEP college

Jean-Paul CAILLE

13 % of pupils entering secondary education in 1995 frequented a college in a ZEP during the first four years of this cycle, and usually completed the four-year course. Overall, these young people succeeded less well than those who had never attended a ZEP school; they repeated school years more often and fewer of them were oriented towards a general or technological first year of *lycée* after their four years of college. However, this situation appeared to be strongly linked to differences in family background and success at the primary level, which also distinguished the two categories of pupils at their entry into college. If the baseline characteristics were comparable, then the reverse result could be seen: ZEP pupils were more frequent in reaching a general or technological first year in *lycée* without having repeated a school year in college. This improvement in success was only seen amongst those who had completed their entire college career in a ZEP, and almost always in the same school. It seemed mainly to arise from less selective orientation policies at the end of the last year of college. Although in more than eight out of ten cases, ZEP college pupils reaching a general or technological first year in *lycée* concluded their secondary education successfully with a *baccalauréat*, they nevertheless encountered more problems in the *lycée* than other students. They were more numerous in repeating their first or second year of the *lycée* course. In the end, their chances of obtaining the *baccalauréat* were comparable to those of pupils presenting the same baseline characteristics but whose primary and secondary education had benefited from a more favourable social environment.

### ZEP and REP, a breeding ground for innovation

Anny ALINE

At the beginning of 2000, a survey was carried out amongst teaching teams working in French priority education zones and networks (ZEP and REP). These teams, which had volunteered to participate in the survey, were able to present the different actions they had implemented in the field.

Most of these projects were centred around improvements in learning. However, the teams came up against particularly acute problems which required novel and energetic methods to provide a solution; they needed to ensure attentive monitoring and promote partnership, including with parents, who were asked to become actively involved in the early educational success of their children.

Partnerships were also encouraged with the Ministry and Academies, which proposed teaching and organisational assistance. Thus the nation-wide assessments carried out each year were analysed and exploited with the aim of seeking improvements in pupil attainments.

Emphasis was laid upon sporting and cultural activities in the context of education for citizenship and also aimed to reduce the isolation of establishments; the same applied for information and communication technologies and «centres of excellence» (scientific or sports centres, sponsorship by students).

The wide variety and originality of actions implemented in ZEP and REP, confirmed by the survey conducted in the spring of 2000, demonstrate the highly innovative nature of the priority education system in France.



**Learning successes in ZEP**

Gérard CHAUVEAU

«To fight against learning failures and social inequalities» was the principal aim behind setting up priority education zones (ZEP). Primary schools and colleges in ZEP are characterised by a high concentration of pupils with learning difficulties, broader heterogeneity and pupils who are more sensitive to the «teacher effect» and the quality of teaching. This article tries to sketch a portrait of a «successful ZEP» and «successful teachers». An association of different factors can be seen: the stability and solidarity of teachers, firm and dynamic management, priority given to scholastic learning and a benevolent attitude towards pupils and families in lower social categories. The priority education policy should therefore support and multiply centres of teaching excellence and pay particular attention to the quality of staff and teaching.

**Las ZEP: pronto veinte años**

Catherine MOISAN

Las zonas de educación prioritaria (ZEP) han sido puestas en marcha hace veinte años, en 1981, volvieron a tener dos nuevos impulsos, uno en 1990 y otro en 1998. De un total de 363 ZEP que involucraban a un 8% de escolares y a un 10% de estudiantes, se pasó a 784 zonas o redes de educación prioritaria (distinción hecha en 1998) las que conciernen a un 15% de escolares y a un 18% de estudiantes del primer ciclo del secundario. Esta evolución es discontinua en el tiempo, en particular a causa de los dos nuevos impulsos y sobre todo en el espacio ya que la educación prioritaria disminuye en ciertos distritos universitarios y se extiende fuertemente en otros.

La prioridad acordada a las ZEP en lo referente a la atribución de recursos se acentuó netamente en el transcurso de los años. Las trayectorias de los alumnos han seguido la evolución general: los retrasos escolares en los niveles CM2 y 6e. disminuyen, el umbral de orientación al finalizar la clase de 5<sup>e</sup> desaparece. Los textos oficiales se centran en 1982 en “la construcción de proyecto”; en 1990 especifican la organización de las ZEP, designando a un responsable de zona, a un coordinador y a un consejo de zona. En 1998 afirman prioridades pedagógicas, en especial el mantenimiento de exigencias y la educación a la ciudadanía; surgen polos de excelencia y se recomienda la búsqueda de lo mixto en el ámbito social.

**La conducción de la educación prioritaria**

Jean-Claude EMIN,  
Françoise CEUVRARD,  
Jean-Louis COUSQUER,  
Jean-François SCHMITT

La conducción de la educación prioritaria se aborda a partir de cuatro entradas:

- la conducción nacional por la dirección de enseñanza escolar (DESCO) en el Ministerio de Educación;
- los indicadores comunes de conducción (ICoTEP) puestos a disposición de los actores del terreno;
- un ejemplo de dispositivo de conducción implementado en un distrito universitario, en este caso el de Montpellier;
- por último, el papel desempeñado por los coordinadores de ZEP, descrito a través del ejemplo de la elaboración del contrato de éxito de ZEP-REP de Metz-Borny.

**Otra política de discriminación positiva: la política inglesa de las Education Action Zones**

Jean-Claude EMIN

En Inglaterra, la política de discriminación positiva se apoya en las Education Action Zones (EAZ). En esta óptica se observan diferencias importantes con la política francesa de educación prioritaria.

Una EAZ se crea por decisión centralizada, seleccionando un equipo que presenta un proyecto importante, susceptible de movilizar el entorno, en respuesta a una licitación. Se implementan luego medios importantes y se acentúa la organización de la zona, el sostén y una conducción centralizada. Ochenta EAZ han sido creadas, frente a más de ochocientas zonas de educación prioritarias (ZEP) en Francia. Los primeros resultados, muy alentadores, deben ser confirmados.

**El nuevo mapa de la educación prioritaria: una construcción racionalizada**

Christian CUVIER

El nuevo impulso de la educación prioritaria que tuvo lugar en 1998-1999 condujo a una extensión del número de establecimientos –más de un millar, principalmente escuelas– y alumnos- cerca de 1 800 000 actualmente- que benefician de medios educativos particulares y a una racionalización de la asignación de dichos medios. A tales efectos, ha sido creada junto a las ZEP, una nueva estructura: la REP (Red de educación prioritaria) concebida prioritariamente como estructura de mutualización de medios y de coordinación de prácticas. Asociada frecuentemente a una ZEP, involucra en la mayoría de los casos a establecimientos en situación un poco menos difícil.

Las entradas de establecimientos en ZEP corren parejas con las salidas. Las entradas tienen lugar, sobre todo, en zonas urbana y periurbana y las salidas, más que nada, en medio rural. La mayoría de los establecimientos salientes permanecen clasificados en REP, continuando así integrados en el seno del perímetro ampliado de la educación prioritaria.

Se observan importantes disparidades entre departamentos y distritos universitarios, sobre todo en las proporciones de alumnos involucrados. Como se desprende de lo que precede, la naturaleza del tejido urbano explica una parte importante de la situación pero no decisiva. De manera general, las distintas clases cuentan con uno a dos alumnos de menos en un establecimiento en ZEP o en REP.

**La revisión del mapa de las ZEP: el ejemplo del distrito universitario de Lila**

Jean-Claude FORTIER

En el distrito universitario de Lila (constituido por los departamentos del Norte y de Pas-de-Calais) la revisión del mapa de la educación prioritaria inscrita en el marco del “nuevo impulso” se tradujo en un reequilibrio entre los dos departamentos y una extensión: se pasó de 77 a 103 colegios sobre 331. La atribución de medios suplementarios a las escuelas y colegios que forman parte de las redes ha sido planificada: un medio- puesto de coordinador por red y un límite de alumnado por clase.

El dispositivo de indemnización y las situaciones adquiridas ya existentes limitaron las salidas de zona de educación prioritaria: contratos de éxito basados en un diagnóstico pedagógico, red de profesores-coordinadores, pasantías intercategoriales en periodos de tres años, conducción lo más próximo posible del terreno.

**El personal en el sector de educación prioritaria al inicio del ciclo escolar 1999**

Colette BROCK, Martine MIGEON, Annick VIALLA

Al inicio del ciclo escolar 1999, luego de la reestructuración del mapa, 111 900 docentes de los niveles primario y secundario así como personal administrativo, técnico, obrero y de los sectores social y sanitario (ATOSS) ejercían en el área de educación prioritaria. En el ámbito docente, las principales características son las mismas: constituyen una corporación más joven, con menor antigüedad que los colegas que ejercen fuera de este ámbito y la proporción de mujeres es un poco menos elevada. En lo que atañe al personal ATOSS, las disparidades de edad y de antigüedad son menos marcadas que para los docentes.

**Enseñar en ZEP: ¿Se trata aún de la misma profesión?**

François-Régis GUILLAUME

Contrariamente a los docentes que ejercen en zonas de educación prioritaria (ZEP), la mayoría de los docentes de las escuelas y colegios ordinarios estiman que el hecho de enseñar en ZEP no constituye la misma actividad. Esta oposición se debe, en primer lugar, a la polarización en zonas que están confrontadas a situaciones extremas mientras que la mayoría de las ZEP se caracterizan por un alumnado popular. Por otra parte, se constata que en la mayoría de las escuelas de las ZEP, el sentimiento de poder manejar mejor las dificultades y el logro del éxito profesional sigue siendo dominante mientras que en los colegios incluso en los que se hallan fuera de las ZEP muchos docentes no tienen una buena imagen del nivel de sus alumnos y se ven confrontados a problemas disciplinarios. En este caso, las dificultades inherentes a las ZEP los hacen bascular hacia un enfoque muy negativo. Enseñar en ZEP suscita reacciones contrarias: por una parte, en algunas personas se observa un desaliento muy frecuente y por otra parte, en otros individuos un compromiso profesional más fuerte que en la media, el que se pone de manifiesto por un trabajo colectivo más frecuente y la aceptación de un rol de educador. Las ZEP más difíciles exigen una política de recursos humanos en la designación de los responsables y el acompañamiento y la formación de los docentes.

**¿Cuál es la prioridad en la atribución de medios en el ámbito de la educación prioritaria?**

Martine JELJOU, Alain LOPES, Roland DEGABRIEL

La atribución de medios suplementarios a las escuelas y colegios situados en zonas o en red de educación prioritaria (ZEP o REP) no resume la política de educación prioritaria, constituye, en cambio, una característica importante de este ámbito. Para medirla, hay que distinguir en la atribución de medios lo que atañe a la magnitud del establecimiento, al aspecto rural y a factores tales como la frecuentación de internados y establecimientos semi-pensionados. Para los empleos de docentes, la prioridad se traduce en clases menos numerosas (aproximadamente dos alumnos menos por clase) y puestos suplementarios para la animación pedagógica, las suplencias y la disminución de horas de clase para los directores de escuela. El coste suplementario puede ser estimado en 8 600 puestos para las escuelas y 4 600 para los colegios de enseñanza secundaria. Los ayudantes de educadores y el personal social y sanitario constituyen las otras dos prioridades significativas. El análisis de los presupuestos de los colegios refleja una prioridad en las subvenciones del Estado para las becas y la atribución de fondos sociales pero no hay ninguna prioridad por parte de los departamentos que aseguran el funcionamiento. Por último, los colegios de las ZEP equipados desde el comienzo, no poseen ventajas importantes en lo que concierne a las nuevas tecnologías.

**Las características de los colegios de educación prioritaria y el destino escolar de sus alumnos**

Alexia STEFANOU

Los colegios de educación prioritaria concentran alumnos provenientes de medios sociales desfavorecidos: el nuevo mapa de las zonas de educación prioritaria (ZEP) completado por el de las redes de educación prioritaria (RED) ha sido establecido en función del criterio de la dificultad social de los alumnos.

Los alumnos de los colegios de educación prioritaria tienen mayor edad que los del conjunto de los colegios. Sin embargo, sin considerar la clase inicial del secundario, éstos no repiten en mayor número que los otros alumnos en el primer ciclo.

Los colegios de REP fuera de las ZEP acogen a alumnos menos desfavorecidos que los colegios de educación prioritaria, considerados globalmente, tanto desde el punto de vista social como desde el escolar.

Los alumnos de educación prioritaria, considerados de manera global, acceden al segundo ciclo de los liceos en las mismas proporciones que el conjunto de los otros alumnos, pero se los orienta con mayor frecuencia hacia el segundo ciclo profesional.

Al finalizar la clase de segundo, la diferencia se acentúa dado que los alumnos de educación prioritaria van a estar confrontados a mayores dificultades que los alumnos provenientes de colegios de educación no prioritaria; van a repetir con mayor frecuencia y ser orientados hacia las secciones tecnológicas.

**A partir de evaluaciones nacionales hechas al ingreso en el primer ciclo de la enseñanza secundaria: constataciones sobre los alumnos e interrogantes sobre las prácticas pedagógicas**

Virginie ANDRIEUX,  
Jacqueline LEVASSEUR,  
Jacqueline PENNINCKX,  
Isabelle ROBIN

Las evaluaciones nacionales en el primer año de la enseñanza secundaria, en francés y matemáticas, permiten describir las disparidades entre los resultados de los alumnos que ingresan en colegios de zonas de educación prioritaria (ZEP) y los otros.

En promedio, los alumnos de las ZEP obtienen resultados menos buenos que los otros (el score medio es inferior en 10 puntos sobre 100 en francés y en 13 puntos en matemáticas). Pero todos esos alumnos no son flojos (cerca de un 10% de los alumnos de las ZEP se sitúan entre los integrantes del 20% que obtiene los mejores resultados). Sin embargo, la concentración de alumnos flojos es importante: entre un 39 a un 44% se sitúan entre el 20% de los más flojos.

La comparación de los items con buenos resultados más o menos frecuentemente en las ZEP conduce a interrogarse sobre las prácticas pedagógicas en las ZEP y en particular sobre la adaptación al nivel de los alumnos que podrían operarse.

**Los alumnos de las ZEP al fin de los años noventa: características de éstos e impacto de la escolarización en ZEP sobre el éxito escolar**

Jean-Paul CAILLE

Un 13% de los alumnos que ingresaron en 1995 en el primer año del ciclo secundario frecuentaron un colegio de ZEP en el transcurso de los cuatro primeros años de estudios secundarios, efectuando, en un buen porcentaje, todo el primer ciclo. Globalmente, estos jóvenes han obtenido menos éxito en sus estudios que los alumnos que no asistieron nunca a colegios de ZEP, repitieron con mayor frecuencia y fueron orientados en menor número hacia clases de segundo año general o tecnológico al cabo de los cuatro años de estudios secundarios. Pero esta situación aparece ligada a las diferencias de medio familiar y de logros en la escuela primaria, elementos éstos que distinguen las dos categorías de alumnos en el momento del ingreso al secundario. A características de partida comparables, es el resultado inverso que está puesto en evidencia: los alumnos de ZEP llegan al segundo año general o tecnológico sin haber repetido en el primer ciclo. Este mayor logro se observa sólo entre los jóvenes que efectuaron todo el primer ciclo de enseñanza secundaria en ZEP-casi siempre sin haber cambiado de colegio. El éxito se ve apoyado por políticas de orientación menos selectivas al fin del tercer año. Si bien más de ocho de cada diez veces los alumnos de las ZEP que llegan a la clase de segunda general o tecnológica concluyen sus estudios secundarios coronados con éxito en el bachillerato, se ven confrontados, sin embargo, a mayores dificultades en el liceo que los otros alumnos. Repiten con mayor frecuencia los últimos cursos del ciclo secundario. Al fin y al cabo, sus posibilidades de obtener el bachillerato son comparables a las de los alumnos que presentan las mismas características iniciales pero que han efectuado su escolaridad beneficiando de un entorno social más favorable.

**Las ZEP y las REP: viveros de innovaciones**

Anny ALINE

Se ha llevado a cabo un sondeo al inicio del año 2000 entre los integrantes de los equipos pedagógicos que trabajan en zonas y redes de educación prioritaria (ZEP y REP) en Francia. Los equipos voluntarios para proporcionar las respuestas pudieron exponer las diferentes acciones conducidas en el terreno.

Estas se centran, en la mayoría de los casos, en objetivos de mejora del aprendizaje. No obstante, los equipos se ven confrontados a problemas de una agudeza particular, debiendo resolverlos de manera original y voluntarista. Asimismo, tienen que mantener un seguimiento atento y promover la colaboración y el diálogo con los padres de los alumnos, entre otros, invitados a implicarse activamente en la acción, incluso en el éxito de la escolarización precoz de sus hijos.

Colaboración igualmente necesaria con el ministerio y los distritos universitarios que proponen asistencia pedagógica y de organización. Por otra parte, las evaluaciones nacionales efectuadas cada año son analizadas con el propósito de obtener una mejora de los resultados de los alumnos.

Actividades deportivas y culturales son privilegiadas para la educación a la ciudadanía y para romper el aislamiento de los establecimientos así como las tecnologías de información y de comunicación y los “polos de excelencia” (polos científicos, deportivos, de patrocinio por los estudiantes).

La riqueza y la originalidad de las acciones llevadas a cabo en las ZEP y en las REP, confirmadas por el sondeo efectuado en la primavera del año 2000 muestran el carácter muy innovador de la educación prioritaria en Francia.

**El éxito escolar en las ZEP**

Gérard CHAUVEAU

“La lucha contra el fracaso escolar y las desigualdades sociales” es el primer objetivo de la creación de zonas de educación prioritaria (ZEP). Las escuelas y colegios en las ZEP se caracterizan por una concentración de alumnos en dificultad, una heterogeneidad mayor y por la presencia de alumnos más sensibles al “efecto-maestro” y a la calidad de la pedagogía. Este artículo intenta trazar un retrato de las “ZEP exitosas” y de los “docentes exitosos”. Se puede constatar la asociación de diferentes factores: estabilidad y solidaridad de los docentes, conducción firme y dinámica, prioridad al aprendizaje escolar, mirada condescendiente hacia los alumnos y las familias populares.

La política de educación prioritaria debería, por lo tanto, sostener y multiplicar los polos de excelencia pedagógica y cuidar con esmero la calidad del personal y la actividad pedagógica.

## Grand thème : connaissance des enseignants et nouvelles technologies dans l'enseignement

### Photographie du corps enseignant à la fin des années quatre-vingt-dix

#### Panorama d'ensemble

– Les enseignants à l'aube de l'an 2000

*Bruno DIETSCH, Claude MALÈGUE, Martine MIGEON*

– Les instituteurs et professeurs des écoles en fonction dans le premier degré public au 1<sup>er</sup> septembre 1998

*Martine MIGEON*

– L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement – Évolution entre 1964 et 1997

*Annick DEGENNE, Louis-André VALLET*

– Recrutement et départ des enseignants dans les dix prochaines années

*Sylvaine PÉAN,*

*Pascale DEROUILLON-ROISNÉ*

– Photographie des enseignants du supérieur

*Marc BIDEAULT, Pasquin ROSSI*

#### Le métier d'enseignant

– La maîtrise du métier d'enseignant au bout de six ans

*Nadine ESQUIEU*

– Spécificités des professeurs de langues vivantes dans les lycées et collèges

*Gérard BONNET, Romain PAILLARD,*

*Thierry ROCHER*

– Conditions de vie et de travail des enseignants

*François-Régis GUILLAUME*

## Les enseignants et les technologies d'information et de communication dans l'enseignement (TICE)

### Accès et formation

#### des enseignants aux TICE

– Les TICE dans les établissements scolaires : degré d'équipement et conditions d'accès

*Catherine RÉGNIER et DPD C6*

– Vers la généralisation des usages des TICE

*Clara DANON*

– De l'investissement de la formation continue des enseignants dans le domaine des TICE

*Martine DEBEAUVESNE*

### Intégration des TICE et pratiques pédagogiques innovantes

– Utilisations des TICE par les enseignants des premier et second degrés

*Catherine RÉGNIER*

– TICE, innovations et expérimentations

*Alain ÉLIE*

– Les usages des technologies de l'information et de la communication au collège

*Fabienne BENSA*

– Utilisations pédagogiques d'Internet en 1999 : quelques observations

*Jean-Michel BÉRARD*

– L'intégration des TICE dans les pratiques pédagogiques : le cas de la physique-chimie

*Jean-Pierre SARMANT*

– Les TICE en histoire et géographie : l'usage d'Internet

*Jean-François GRANDBASTIEN*

– Les innovations pédagogiques en matière d'utilisation des TICE : météorologie et enseignement

*Jean CASSANET*

– TICE : quelles compétences pour les enseignants ?

*Georges-Louis BARON, Éric BRUILLARD*

– Les effets des systèmes et des outils multimédias sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement : une articulation nécessaire entre la recherche théorique et la pratique de terrain

*Denis LEGROS, Béatrice PUDELKO,*

*Jacques CRINON, André TRICOT*

– Les usages de la micro-informatique et d'Internet dans les écoles primaires francophones

*François ORIVEL, Marc GONON*

## Grand thème : Les sortants du système scolaire sans qualification

– Qu'est-ce qu'un sortant non qualifié ?

*Pascale POULET-COULIBANDO*

– Grandes tendances et modes de dénombrement

*Pascale POULET-COULIBANDO*

– Disparités régionales

*Pascale POULET-COULIBANDO*

– Qui sort sans qualification du système éducatif ?

*Jean-Paul CAILLE*

– L'environnement social et familial des jeunes non qualifiés

*Pascale POULET-COULIBANDO*

– Le devenir des jeunes qui ont quitté le système éducatif après avoir passé moins de sept ans dans le second degré

*Christelle CHAUSSERON*

– Les jeunes sortis sans qualification en 1992 : que deviennent-ils ?

*Marc BORDIGONI*

### N° 58 – janvier-mars 2001

#### Grand thème : Projection du système éducatif à dix ans

##### *Élèves, apprentis, étudiants*

– Dans le 1<sup>er</sup> degré, les effectifs vont se stabiliser de 2000 à 2009

*Bernadette HÉE*

– 2002-2009 : une décroissance assez régulière des effectifs du second degré sur l'ensemble de la période

*Christian CUVIER*

– À l'horizon 2009, une baisse des effectifs d'étudiants quatre fois moins forte que ces dernières années

*Clotilde LIXI*

##### *Personnels*

– Les départs des enseignants du premier degré 2002-2009

*Jean-Jacques SANTAIS*

– Les besoins en personnels d'enseignement, d'éducation et d'orientation dans le second degré public entre 2002 et 2009

*Dominique AUSSANT, Brice LEPETIT*

– Les départs des enseignants du second degré privé sous contrat (2002-2009)

*Jean-Jacques SANTAIS*

– Les personnels administratifs, techniques et d'encadrement

*Pascale DEROUILLON-ROISNÉ*

– Démographie des chercheurs des EPST : prévision du nombre de départs à l'horizon 2015

*Michèle CRANCE, Rémi BARRÉ et*

*Anne SIGOGNEAU*

– Les départs à la retraite des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur entre 2001 et 2010

*Marc BIDEAULT*

– La prospective emploi-formation au ministère de l'Éducation nationale

*Sylvère CHIRACHE, Claude SAUVAGEOT*

### N° 59 – avril-juin 2001

#### Grande thème : Recherche et innovation

– Recherche et innovation : la France dans la compétition mondiale

*Mohamed HARFI, Brigitte RÉMY*

– La recherche, le développement et l'innovation dans les grandes entreprises françaises : dynamiques et partenariat

*Philippe LARÉDO, Philippe MUSTAR*

– L'organisation du processus d'innovation dans les services : les résultats d'une enquête postale

*Faridab DJELLAL, Faiz GALLOUJ*

– La globalisation de la recherche-développement : le cas des entreprises françaises

*Bernadette MADEUF, Gilliane LEFEVRE*

– Transformation de l'activité de R&D et compétences des chercheurs des entreprises

*Pierre BÉRET*

– Évolution et rôle des financements publics de la R&D des entreprises

*Dominique FRANCOZ, Yves JACQUIN*

– Les docteurs en sciences et la création d'entreprises

*Élisabeth REIGNIER*

– L'organisation de la R&D sur le sida en France dans le cadre du réseau R&D

*Claude MUFKA*

– Système national d'innovation : caractéristiques et perspectives pour les industries de santé en France

*Fabienne BARTOLI*

– Les dépenses de R&D en santé en France en 1988

*Monique BONNEAU*

– Les indicateurs bibliométriques en recherche

*Ghislaine FILLIATREAU*

### N° 60 – juillet-septembre 2001

– Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire du début de l'école élémentaire

*Jean-Paul CAILLE*

– La famille et le collège : perception de l'établissement et relations avec les enseignants au début des études secondaires

*Jean-Paul CAILLE*

– Le processus d'orientation en fin de troisième.

Observation des comportements des acteurs et analyses des causalités

*Sébastien ROUX, Alice DAVAILLON*

– L'aide individualisée en seconde.

Mise en route et premiers effets d'une innovation pédagogique

*Magali DANNER, Marie DURU-BELLAT,*

*Séverine LE BASTARD et Bruno SUCHAUT*

– Les parcours scolaires et l'âge des bacheliers

*Daniel BLOCH, Dominique CHAMONARD et Caroline HOCQUAUX*

– Les bacheliers « avec mention » et leurs poursuites d'études

*Daniel BLOCH, Dominique CHAMONARD,*

*J. BOULENC et A. BERNARD*

– École, collège, lycée : entre enseignement et éducation, les aides-éducateurs assurent les multiples activités

*Laurence DIEDERICH-DIOP et*

*Dominique FOURNIÉ*

## Les Dossiers nouvelle collection

### Enseignement scolaire

**103** – Pratiques d'enseignement du français observées en classe de sixième – novembre 1998

*M. THAUREL-RICHARD*

**106** – L'enseignement de la lecture au CP et au CE2 – février 1999

*M. THAUREL-RICHARD*

**109** – Enseigner dans les collèges en ZEP – Le point de vue des principaux et des enseignants début 1998  
TMO-Régions – juin 1999

*P. PÉRIER*

**110** – La rénovation du collège – juin 1999

*J. BENHAÏM et alii*

**111** – Évaluations CE2-sixième – Repères nationaux septembre 1998 – août 1999

*M. COLMANT, Cl. DUPÉ et I. ROBIN*

**112** – Étude spécifique relative aux élèves en difficulté en lecture à l'entrée en sixième – octobre 1999

*R. BAKTAVATSALOU et C. PONS*

**116** – Les classes relais 1999 – juillet 2000

*F. ALLUIN et J. BENHAÏM*

**124** – Évaluations CE2/sixième – Repères nationaux – septembre 2000

*G. BRÉZILLON, P. CHOLLET-REMIKOS, C. DUPÉ, I. ROBIN*

### Enseignants et personnels de l'Éducation

**123** – Devenir professeurs des écoles : enquête auprès des débutants et anciens instituteurs – juin 2001

*P. PÉRIER*

### Enseignement supérieur, recherche et technologie

**108** – Recherche et développement dans les entreprises – mars 1999

*Y. JACQUIN et M. GANDON*

**114** – Recherche et développement en France – Résultats 1997, estimations 1998 – Objectifs socio-économiques du BCRD 1999 – mars 2000

*M. BONNEAU et alii*

**115** – La socialisation des étudiants débutants – Expériences universitaires, familiales et sociales – juin 2000

*V. ERLICH, A. FRICKEY et alii*

**117** – Recherche et développement en France – Résultats 1998, estimations 1999 – Objectifs socio-économiques du BCRD 2000 – octobre 2000

*M. GANDON et alii*

**119** – Les docteurs en sciences et la création d'entreprise – février 2001  
*Mission Éducation-Économie-Emploi*

**126** – Recherche et développement en France – Résultats 1999, estimations 2000

*Collectif, DPD C3*

### Insertion, éducation et société

**120** – Les enquêtes d'insertion : cadre conceptuel et résultats – mars 2001

*C. REBIÈRE*

**121** – Les pratiques actuelles de recrutement des entreprises à l'égard des jeunes diplômés bac + 4 et bac + 5 – avril 2001

*Mission Éducation-Économie-Emploi*

**122** – Les travaux prospectifs sur les besoins en qualifications en France et en Allemagne – Actes du séminaire de Berlin – juin 2001

*C. SAUVAGEOT et E. ORVEL*

### Moyens et coûts

**118** – Le compte de l'éducation et le compte de l'éducation supérieure – Années 1996 à 1999 – décembre 2000

*F. MARTINEZ, C. RAGOUCY et C. BERREUR*

**125** – Le compte de l'éducation et le compte de l'éducation supérieure – Années 1997 à 2000 – novembre 2001

*C. RAGOUCY*

### Les autres publications de la DPD...

#### Géographie de l'École n° spécial « les années 90 »

L'état des lieux au cours des années 1990 des principales caractéristiques régionales de notre système éducatif – Novembre 1999

#### À paraître

#### Géographie de l'École n° 8

Les diversités régionales et départementales du système éducatif. Des graphiques et des cartes, pour visualiser facilement les disparités géographiques.

68 pages de tableaux statistiques offrant des chiffres, académie par académie. Parution annuelle – Septembre 2002

#### L'état de l'École n° 12

Les principales données du système éducatif.

Une analyse synthétique des coûts, des activités et des résultats de l'école qui couvre l'ensemble du système.

Parution annuelle – Octobre 2002

#### Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation

Une information statistique détaillée sur tous les domaines de l'éducation nationale avec des textes clairs et synthétiques, des définitions, des références documentaires et un index. Parution annuelle – Septembre 2002

#### ...Et toujours

#### Les Notes d'Information

Parution hebdomadaire.

#### Pour consulter les publications de la DPD sur Internet

<http://www.education.gouv.fr>  
Chapitre : le système éducatif  
Rubrique : Évaluation et statistiques de l'éducation

#### NOUVEAU

Regards sur le système éducatif français



# COMMANDER

ministère  
Éducation  
nationale



À retourner à :  
DIRECTION DE LA PROGRAMMATION  
ET DU DÉVELOPPEMENT  
**BUREAU DE L'ÉDITION ET DE LA DIFFUSION**  
58, boulevard du Lycée – 92170 VANVES  
☎ 01 55 55 72 04 Fax 01 55 55 72 29

*Tous nos prix sont nets,  
non soumis à la TVA,  
frais d'envoi inclus.*

*Toute commande  
doit être accompagnée  
d'un chèque  
à l'ordre de  
régie de recettes  
MEN-DPD.*

*Cette condition  
s'applique également  
aux commandes  
émanant des services  
de l'État,  
des collectivités  
territoriales et des  
établissements publics  
nationaux ou locaux.*

M <sup>me</sup> , M <sup>lle</sup> , M. Établissement (s'il y a lieu)	
ADRESSE :	
BOÎTE POSTALE :	
CODE POSTAL : <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	VILLE :

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous  
(si elle est différente de la précédente)

NOM OU DÉNOMINATION :	
ADRESSE :	
BOÎTE POSTALE :	
CODE POSTAL : <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	VILLE :

## Prix de vente au numéro

du n° 45 au n° 48 : **10,67 Euros** (70 F)  
du n° 49 au n° 52 : **11,43 Euros** (75 F)  
À partir du n° **53** : **12,20 Euros** (80 F)

## Commandes au numéro

RÉFÉRENCE	QUANTITÉ	PRIX UNITAIRE	PRIX TOTAL



# Consignes aux auteurs

## La saisie du texte

**L**es **tapuscrits** des projets d'articles seront envoyés à **la rédaction de la revue Éducation & Formations DPD** édition et diffusion,  
58, boulevard du Lycée – 92170 VANVES  
Ils devront comporter 12 pages maximum (tableaux et graphiques compris) en Arial 11 ou équivalent, interligne 1,5, marges gauche et droite de 2,5 cm. Les tableaux et graphiques doivent être numérotés (tableau 1, 2, 3...) et comporter un titre.  
Les titres et intertitres doivent être numérotés clairement en respectant leur hiérarchie.  
L'auteur indiquera sous son nom, ses fonctions et l'établissement dans lequel il les exerce.

## Les notes et références bibliographiques

**L**es **notes** sont placées en fin de document.  
Ne pas utiliser la commande « renvois » ou « notes » du logiciel, et taper normalement les notes à la fin du document.  
Les **références bibliographiques** seront reportées à la fin de l'article, numérotées entre crochets (ex : [1], [2], [3]...) en veillant à ce qu'elles soient complètes :  
– pour les ouvrages : nom de l'auteur, titre de l'ouvrage, ville, éditeur, date d'édition et si possible nombre de pages de l'ouvrage ;  
– pour les revues : nom de l'auteur, titre de l'article, nom de la revue, numéro, mois, année.  
**Les références bibliographiques** seront indiquées dans le texte par leur numérotation entre crochets.

## Le chapeau

**C**haque article doit obligatoirement être accompagné d'un **chapeau**. Le chapeau est un résumé de l'article dégageant sa problématique et ses principaux résultats. Il ne doit pas dépasser 12 lignes (environ 165 mots). Marges à 2,5, interligne 1,5 comme le texte.

## Remise des textes, graphiques, cartes, etc.

**L**es articles doivent obligatoirement être accompagnés  
– **d'une disquette 3p ½**  
comprenant le texte saisi sur Word 6 ou Word 97 compatible PC, les tableaux et graphiques réalisés sur Excel 5 ou Excel 97 ;  
– **ou par adresse électronique**  
(contact : Jean-Claude BRENOT au 01 55 55 72 68).