

SOMMAIRE

CHAPITRE I - INTRODUCTION

- 1 - Problématique p.4
- 2- Les déterminants de la réussite scolaire, hypothèses de travail p.5
- 3 - Méthodologie p.7
- 4 - Le déroulement des visites p.9

CHAPITRE II - ANALYSE GLOBALE DES RESULTATS DE 410 ZEP? UN ENSEMBLE DE REFERENCE

- 1 - Rappel p.10
- 2 - Les ZEP en 1994 et en 1996 : taille, pourcentage de PCS défavorisées, score moyen à l'évaluation 6ème p.10
- 3 - Le modèle de performance p.13
- 4 - Les disparités entre départements ou académies p.14

CHAPITRE III - LES DETERMINANTS DE LA REUSSITE SCOLAIRE A TRAVERS LES MONOGRAPHIES

- 1- La population et l'environnement de la ZEP, des facteurs externes plus complexes qu'il n'y paraît p.18
- 2 - L'histoire de la ZEP, le passé peut il expliquer les résultats présents ? p.21
- 3 - Le pilotage des ZEP p.22
- 4 - Les moyens affectés aux ZEP p.25
- 5 - Les projets, leur réalité, leur contenu, leur mode d'élaboration p.30
- 6 - Les leaders, un rôle essentiel, un équilibre entre démocratie et autorité p.33
- 7 - Les enseignants : le métier, la stabilité, la formation, la gestion p.36
- 8 - Les structures pédagogiques et les établissements p.43
- 9 - Les familles et l'école p.47
- 10 - Les partenaires p.49
- 11 - Le calme, le respect et la loi p.52
- 12 - Les élèves de ZEP p.55

CHAPITRE IV - TYPOLOGIE DES ZEP ETUDIEES

- 1 - Une typologie pour mieux comprendre les réussites et les échecs et pouvoir agir p.57
- 2 - Les informations recueillies pour cette typologie, un "panier" d'indicateurs qui pourrait être utilisé par les ZEP p.58
- 3 - Qu'est ce qui différencie les ZEP très performantes de celles qui ne le sont pas ? p.59
- 4 - Une typologie des ZEP qui peut être utile au pilotage p.62

CHAPITRE V - CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS POUR UNE RELANCE DE LA POLITIQUE DES ZEP

- 1 - Un message politique fort : priorité et accompagnement, ambition et réussite scolaire p.65
- 2 - Développer la communication et les échanges pour sortir les ZEP de l'isolement et d'une image parfois négative p.65
- 3 - Procéder aux ajustements nécessaires de la carte des ZEP par une méthode souple et transparente p.66
- 4 - Lutter contre "l'effet ghetto" p.66
- 5 - L'évaluation est indispensable pour progresser et déclencher la spirale de la réussite p.67
- 6 - Installer un pilotage efficace et durable à tous les niveaux p.67
- 7 - Des projets ciblés, centrés sur les apprentissages p.69
- 8 - Développer résolument la scolarisation à deux ans dans les ZEP p.70
- 9 - Atténuer les ruptures, installer une continuité éducative p.70
- 10 - Accompagner les enseignants, les reconnaître, les stabiliser p.70
- 11 - Des pratiques pédagogiques efficaces bénéficiant de l'appui de la recherche p.72
- 12 - Des leaders compétents et bien choisis p.73
- 13 - Une vie scolaire faite de calme et de respect pour pouvoir étudier, assurer la protection de tous et éduquer de futurs citoyens p.74
- 14 - Des initiatives en direction des familles p.74
- 15 - Des recommandations en direction des partenaires p.75

ANNEXES

- annexe 1 : les 36 ZEP retenues et les inspecteurs généraux concernés
- annexe 2 : les 410 ZEP de l'ensemble de référence
- annexe 3 : le guide d'entretien
- annexe 4 : la grille d'information chiffrée
- annexe 5 : les sigles utilisés

CHAPITRE I - INTRODUCTION

1 - PROBLÉMATIQUE

La politique des zones d'éducation prioritaires, mise en place par A. SAVARY en 1982, visait à réduire l'impact des inégalités sociales sur la réussite scolaire des élèves. Pour la première fois dans l'éducation nationale, et même dans le service public, une stratégie inégalitaire était employée dans un objectif d'équité¹. Les principes, explicites et implicites, sur lesquels reposaient cette nouvelle politique peuvent être résumés ainsi :

- l'origine sociale est un déterminant puissant de la réussite scolaire des enfants ;
- la concentration de publics défavorisés économiquement, socialement et culturellement dans certains quartiers ou établissements accroît encore cette inégalité ;
- le système peut et doit compenser cette inégalité par une priorité en terme de moyens (donner plus à ceux qui ont moins) et d'attention (projets, formation, évaluation) ;
- cette politique ne portera ses fruits que si elle est pilotée "au plus près" de façon à ce que les projets et les actions reposent sur un diagnostic des difficultés. La définition des zones, l'attribution des moyens et l'examen des projets relèvent donc du niveau académique ou départemental et non pas national ;
- l'école ne peut pas lutter seule contre l'ensemble des difficultés, il faut donc qu'elle travaille en cohérence avec ses partenaires.

Quinze années plus tard, l'éducation a connu des évolutions majeures : l'accès d'une génération au niveau du baccalauréat est passé de 35 % à 64 %, le niveau de formation et de qualification de l'ensemble de la population s'améliore constamment. Parallèlement, le chômage touche une part bien plus importante de la population, et surtout celle des jeunes, les diplômés sont moins directement connectés à l'emploi et l'école ne joue plus son rôle d'ascenseur social. Les inégalités sont toujours là, toutes les études récentes montrent la permanence du poids de l'origine sociale dans la réussite scolaire.

Cependant, et il s'agit là d'un paradoxe porteur d'avenir, nous savons maintenant que ce déterminisme peut être nuancé. L'efficacité du système (notamment des établissements) a fait l'objet de plusieurs enquêtes qui montrent que de multiples facteurs internes à l'école ont également des conséquences considérables sur la réussite des élèves. Les travaux sur ce sujet ont connu un développement important depuis quinze ans, en particulier grâce à la DEP qui a introduit la notion de "valeur ajoutée" mais aussi grâce à des équipes universitaires telles que l'IREDU par exemple.

¹ rapport public annuel du Conseil d'Etat ; 1997

Les zones d'éducation prioritaires ont connu durant cette période des relances et des oublis de la part du ministère et de la part de leurs autorités académiques. Le travail s'est poursuivi sur le terrain, avec des réussites exceptionnelles et des échecs difficiles à surmonter, comme le montre ce rapport. Elles ont fait l'objet d'évaluations de la part des inspections générales et de la DEP, de travaux universitaires et d'enquêtes d'autres ministères.

Ce rapport, résultat d'un an d'étude sur le terrain par une trentaine d'inspecteurs généraux, contribue à cet édifice. Il vise à identifier les déterminants de la réussite scolaire des élèves en zone d'éducation prioritaire. Plutôt que de tenter une évaluation de la pertinence de la politique des ZEP dans son ensemble (ce qui supposerait de pouvoir mesurer les résultats si les ZEP n'avaient pas existé), nous avons préféré nous centrer sur l'efficacité comparée des ZEP entre elles, afin de mieux identifier les causes de réussite ou d'échec.

Les analyses et les constats nous ont conduit à une série de recommandations qui, ajoutées à celles concernant la refonte de la carte des ZEP dans le précédent rapport remis au ministre en Septembre 1996, peuvent servir de base à une relance complète de la politique des zones d'éducation prioritaires.

2- LES DÉTERMINANTS DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE, HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

Toute tentative d'évaluation de l'efficacité d'un système aussi complexe que l'éducation nationale doit en premier lieu préciser son "angle de vue", comme s'il s'agissait d'une "focale" photographique. Un téléobjectif extrêmement puissant nous permettra de nous centrer sur l'élève, la façon dont il apprend, ses erreurs, sa progression; c'est l'approche des sciences cognitives et des didactiques. Le "grand angle" permet de mesurer la progression des compétences atteintes par l'ensemble des élèves, les diplômes obtenus et de comparer avec d'autres pays ; c'est "l'état de l'école" produit par la DEP chaque année.

Pour cette évaluation, nous avons utilisé deux focales intermédiaires. La première, un petit téléobjectif, est centré sur la ZEP : ses élèves, les écoles et le(s) collège(s) qui la composent, leurs caractéristiques et leurs résultats. 36 ZEP ont fait l'objet de cette étude approfondie avec des indicateurs nombreux. La seconde, une focale moyenne, permet d'examiner, à l'aide d'un nombre réduit d'indicateurs simples, un ensemble de 410 ZEP et de situer les 36 ZEP étudiées dans cet ensemble de référence.

L'objectif poursuivi concerne l'identification des facteurs d'efficacité internes à l'école qui peuvent expliquer telle réussite ou tel échec. Mais l'observation des ZEP des deux échantillons choisis nous a montré que leurs caractéristiques de population et d'environnement étaient extrêmement variables et que ces facteurs "externes" pesaient inévitablement sur les chances de réussite. Afin d'atteindre notre objectif, nous avons donc choisi de recueillir le maximum d'informations sur trois séries d'indicateurs (quantitatifs et qualitatifs) :

- les indicateurs de résultats ;
- les indicateurs de facteurs externes ;
- les indicateurs d'efficacité interne.

L'ensemble des outils utilisés figure en annexe (guide d'entretiens et d'observation, grille de recueil d'informations quantitatives) et nous reviendrons sur les choix opérés dans le chapitre sur la méthodologie. Mais avant d'entrer dans le détail de cette méthodologie, trois points méritent d'être soulignés :

a) Que sait-on du lien entre origine sociale et réussite scolaire ?

Nous disposons de nombreuses études statistiques mesurant par exemple l'inégalité des chances d'obtenir tel ou tel diplôme entre un enfant d'ouvrier et un enfant de cadre supérieur. Nous disposons également des scores comparés des différentes catégories socioprofessionnelles d'origine aux évaluations CE2 et 6ème. Mais nous connaissons aussi un résultat complémentaire qui est souvent passé inaperçu. En effet, chaque année, au moment de l'analyse des résultats aux évaluations nationales, la DEP indique le résultat moyen d'un élève de ZEP et précise les résultats comparés (quelle que soit la PCS) d'un élève de ZEP et d'un élève hors ZEP. On s'aperçoit alors qu'un enfant d'ouvrier en ZEP obtient un score inférieur à un enfant d'ouvrier hors ZEP. Ce constat montre que la concentration de publics "défavorisés" diminue encore leurs chances de réussite. Il s'agit là de l'effet "ghetto" que tout un chacun pressent. En effet, si la carte des ZEP mérite des ajustements à la marge, elle recouvre bien, en majorité, des lieux où se concentrent les difficultés. Nous écartons ici l'explication suivant laquelle les actions conduites dans les ZEP et la politique dans son ensemble provoqueraient cet écart de résultat. Nous faisons l'hypothèse, et les résultats de cette enquête la confirment, qu'il existe des ZEP qui réussissent, d'autres qui échouent, totalement ou partiellement, et qu'il en va de même dans les établissements hors ZEP.

b) Si nous nous sommes centrés sur les facteurs de réussite en ZEP, il est clair que ceux-ci sont transposables hors ZEP. La concentration des difficultés externes produit un effet **d'amplificateur** de l'efficacité du système éducatif. Les déterminants de la réussite scolaire ne sont pas de nature spécifique en ZEP, ils sont plus déterminants qu'ailleurs en raison d'un équilibre toujours fragile. C'est ce que décrivent très bien les enseignants lorsqu'ils disent "aucun acquis n'est définitif, tout est toujours à recommencer".

c) Enfin, il convient de préciser certaines limites de l'exercice. Les résultats scolaires tels que l'évaluation 6ème ou le brevet des collèges d'une population d'élèves sont des résultats d'un fonctionnement passé qui s'étale sur plusieurs années. Les informations recueillies sur la zone d'éducation prioritaire sont par contre dans le présent et même souvent porteuses d'effet sur l'avenir (la scolarisation à deux ans par exemple). Il est en effet difficile de recueillir des informations précises sur l'histoire de la ZEP, les établissements scolaires ont rarement une mémoire organisée.

3 - MÉTHODOLOGIE

Une approche macroscopique et statistique permettant de construire un ensemble de référence : 410 ZEP

Deux catégories de ZEP ont été éliminées : celles qui ne comportent pas de collège et celles dont la population n'est pas réellement défavorisée (pourcentage d'enfants d'ouvriers et d'inactifs inférieur à 30%). Sur les 492 ZEP restantes en France métropolitaine, les données ont pu être rassemblées pour 410 d'entre elles, représentant la quasi totalité des ZEP de 20 académies (voir annexe 2).

Pour chaque ZEP, les données suivantes ont été recueillies :

- n° d'identification permettant de situer le département ;
- nombre d'élèves du ou des collège(s) à la rentrée 1994 et à la rentrée 1996 ;
- pourcentage d'élèves du (ou des) collège(s) dont le chef de famille est ouvrier ou inactif à la rentrée 1994 et à la rentrée 1996 ;
- score moyen de réussite d'un élève du ou des collège(s) à l'évaluation 6ème à la rentrée 1994 et à la rentrée 1996 (en ajoutant le pourcentage de réussite en français et celui en mathématiques, le tout sur 200).

Cet échantillon est sans conteste représentatif puisqu'il comprend plus de 80% des ZEP et concerne environ 321 000 élèves de collège, soit plus de 86% des élèves de collège en ZEP. Les deux indicateurs (PCS et évaluation 6ème) sont simples et même simplistes mais suffisent à ce niveau d'analyse pour construire un modèle de performance et tirer quelques conclusions. L'ensemble de ces informations a été traité grâce à l'aide de la DEP et l'analyse figure au chapitre II.

Une approche qualitative sous forme de 36 monographies

Dans un second temps, 36 ZEP ont été choisies de façon à recouvrir la plus grande diversité possible. En effet, il ne s'agit pas là d'un échantillon représentatif puisqu'il n'est plus question de traitement statistique mais d'un échantillon plutôt "typologique". Cette diversité recouvre à la fois :

- la situation géographique : elles sont situées dans 15 académies et 29 départements ;
- la situation territoriale : grande agglomération, grande ville, ville moyenne, petite ville ou zone rurale ;
- le degré de concentration de difficultés : repérés par le pourcentage d'élèves du ou des collège(s) dont le chef de famille est ouvrier ou inactif ; ce pourcentage varie de 36 % à 86 % ;

¹ la catégorie inactif comprend aussi bien les chômeurs que les retraités que nous n'avons pu isoler mais qui ne représentent que 1,2% en collège

- le niveau de performance des élèves de 6ème mesuré par le score de réussite (français + mathématiques) à l'évaluation nationale, compte tenu des données sur la population de la ZEP. Le mode de calcul de ce niveau de performance est expliqué au chapitre II ; il mesure la "valeur ajoutée" de la ZEP par rapport au modèle de performance construit à partir de l'ensemble des 410 ZEP.

Chacune de ces 36 ZEP (voir annexe 1) a reçu la visite d'un binôme d'inspecteurs généraux pendant plusieurs jours (entre deux et sept). Les inspecteurs généraux ont mené une série d'entretiens avec l'équipe de pilotage de la ZEP, avec les enseignants des écoles, ceux des collèges, avec des représentants des familles, de la collectivité locale et avec l'inspection académique et/ou le rectorat. Ils ont également observé des séquences en classe, parfois à tout niveau (maternelle, élémentaire, collège). Ils étaient munis d'un guide d'entretien et d'une grille d'information chiffrée que l'on trouvera en annexe 3 et 4. Chaque visite a donné lieu à un rapport sous forme d'une monographie très complète et détaillée.

Les informations qui ont été recueillies :

a) Il s'agissait tout d'abord de mieux caractériser les facteurs externes à l'école qui peuvent peser sur la réussite des élèves ; l'indicateur de PCS étant nettement insuffisant à ce niveau d'analyse. Ces informations concernent aussi bien la population des élèves accueillis, que l'environnement des établissements ou encore les principaux partenaires de l'école.

b) De même, il convenait de compléter les résultats obtenus par les élèves ; l'évaluation 6ème ne mesurant qu'un aspect partiel de la question. A cette fin, nous avons recueilli :

- des séries de résultats sur plusieurs années concernant l'évaluation CE2, le taux de reçus au brevet des collèges et l'orientation en fin de troisième, complétée si possible par le devenir des élèves après la classe de seconde ;
- des appréciations portées par les enseignants sur les réussites et les échecs de leurs élèves.

c) Enfin, une série de facteurs "internes" potentiels ont été identifiés, ils constituent bien sur l'essentiel des monographies. Nous n'en reprendrons pas la liste ici, elle figure dans le guide et la grille annexée. De plus, chacun de ces déterminants de la réussite scolaire fait l'objet d'une analyse détaillée dans le chapitre III de ce rapport.

Le rapport de synthèse

Le chapitre II présente les résultats du modèle de référence construit à l'aide des données sur les 410 ZEP. Il permet de repérer un certain nombre de déterminants "macroscopiques" de la réussite en ZEP, de mesurer la dispersion sur les indicateurs utilisés et de situer les 36 ZEP par rapport à cet ensemble de référence

Le chapitre III analyse transversalement chaque déterminant de la réussite scolaire en ZEP (y compris les facteurs externes). Nous avons délibérément choisi de mettre en valeur les différences dans cette analyse plutôt que d'effectuer une synthèse tentant de décrire le fonctionnement des ZEP. Ce choix est conforme à notre objectif. En effet, il ne s'agit pas d'évaluer la politique des ZEP mais d'expliquer en quoi et pourquoi certaines ZEP réussissent.

Le chapitre IV revient aux monographies. A l'aide d'une typologie, il vise à expliquer comment les différents facteurs interagissent pour provoquer réussite ou échec. En effet, aucun des déterminants identifiés ne peut à lui seul expliquer la réussite scolaire et il est même impossible de les hiérarchiser.

Enfin, le chapitre V énonce une série de recommandations pour la relance des zones d'éducation prioritaires.

4 - POUR TERMINER CETTE INTRODUCTION, UN MOT SUR LE DÉROULEMENT DES VISITES

Nous souhaitons, en premier lieu, remercier les équipes de pilotage des ZEP et tous ceux qui nous ont accueillis dans leur classe et leurs établissements. De l'avis unanime, le dialogue a toujours été riche et animé. Il est clair que les équipes qui travaillent en ZEP ont besoin, plus encore qu'ailleurs, d'un regard extérieur qui les questionne et leur permette de tirer un bilan de leur action ; à condition bien sûr que ceci soit fait avec tout le respect dû à des professionnels confrontés à une tâche difficile. A plusieurs reprises, il nous a été demandé un retour de l'évaluation effectuée sur chaque ZEP. S'il n'a pas déjà eu lieu, ce retour sera fait systématiquement, nous nous y engageons.

CHAPITRE II - ANALYSE GLOBALE DES RESULTATS DE 410 ZEP UN ENSEMBLE DE REFERENCE

1 - RAPPEL

Comme le précise l'introduction (paragraphe 3 sur la méthodologie), l'échantillon des 410 ZEP étudiées dans ce chapitre est sans conteste représentatif puisqu'il regroupe plus de 86% des élèves de collège en ZEP de la France métropolitaine. Afin de faciliter la lecture de ce chapitre, quelques clarifications sur les quatre indicateurs sont utiles :

- Le numéro d'identification de la ZEP est celui de l'annuaire des ZEP (DEP octobre 1994) ; ce numéro comprend quatre chiffres, les deux premiers indiquant le département. Par exemple, la ZEP n°9402 est la deuxième ZEP du département du Val de Marne (en l'occurrence, Ivry sur Seine).

- Les effectifs du ou des collèges mesurent la taille de la ZEP. Cet indicateur est indispensable pour construire le modèle statistique, chaque ZEP ne "pesant pas le même poids". On verra par ailleurs que la taille des ZEP est un déterminant de la réussite scolaire.

- Le pourcentage d'élèves du ou des collèges dont le chef de famille est ouvrier ou inactif mesure la concentration de PCS défavorisées dans la ZEP.

- le score moyen d'un élève du ou des collèges est calculé en ajoutant le pourcentage de réussite en français et celui en mathématiques. Pour faciliter la lecture, lorsqu'une ZEP obtient un score moyen de 108 on peut considérer que la moyenne des notes sur 20 des élèves de 6ème à l'évaluation est de 10,8. Il est clair que cet indicateur mesure l'efficacité des écoles du secteur du ou des collèges et non pas celle des collèges.

L'ensemble de ces données a été recueilli à la rentrée 1994 et à la rentrée 1996, ce qui nous donne une indication sur l'évolution en deux ans.

2 - LES ZEP EN 1994 ET EN 1996 : TAILLE, POURCENTAGE DE PCS DÉFAVORISÉES, SCORE MOYEN À L'ÉVALUATION 6ÈME.

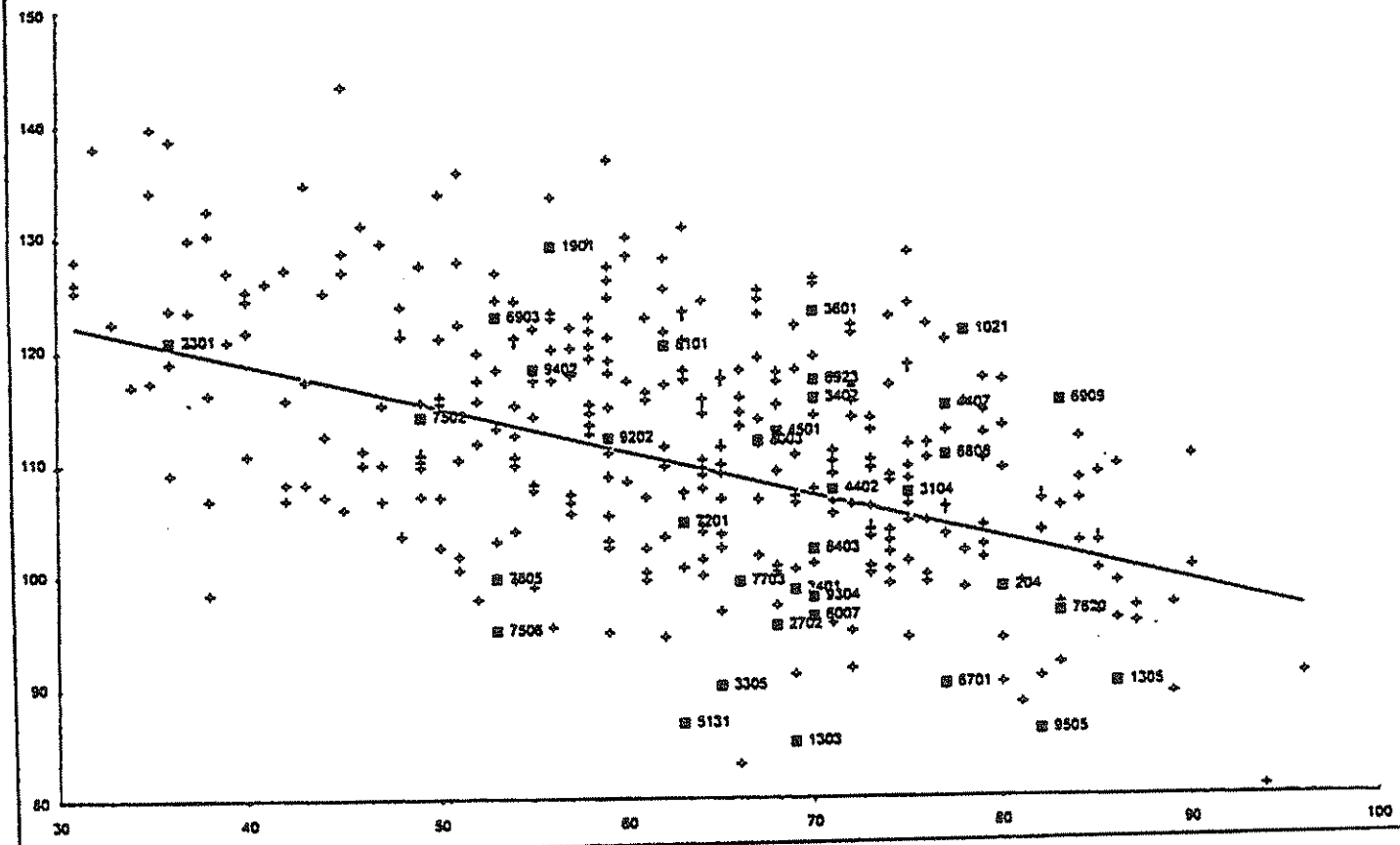
Les deux graphiques suivants représentent l'ensemble des ZEP étudiées en 1994 (graphique n°1) et en 1996 (graphique n°2). Chaque croix représente l'une des 410 ZEP, les 36 ZEP ayant fait l'objet d'une étude approfondie sont repérées par leur numéro d'identification.

L'axe horizontal repère la concentration de PCS défavorisées (de 30% à 100%).

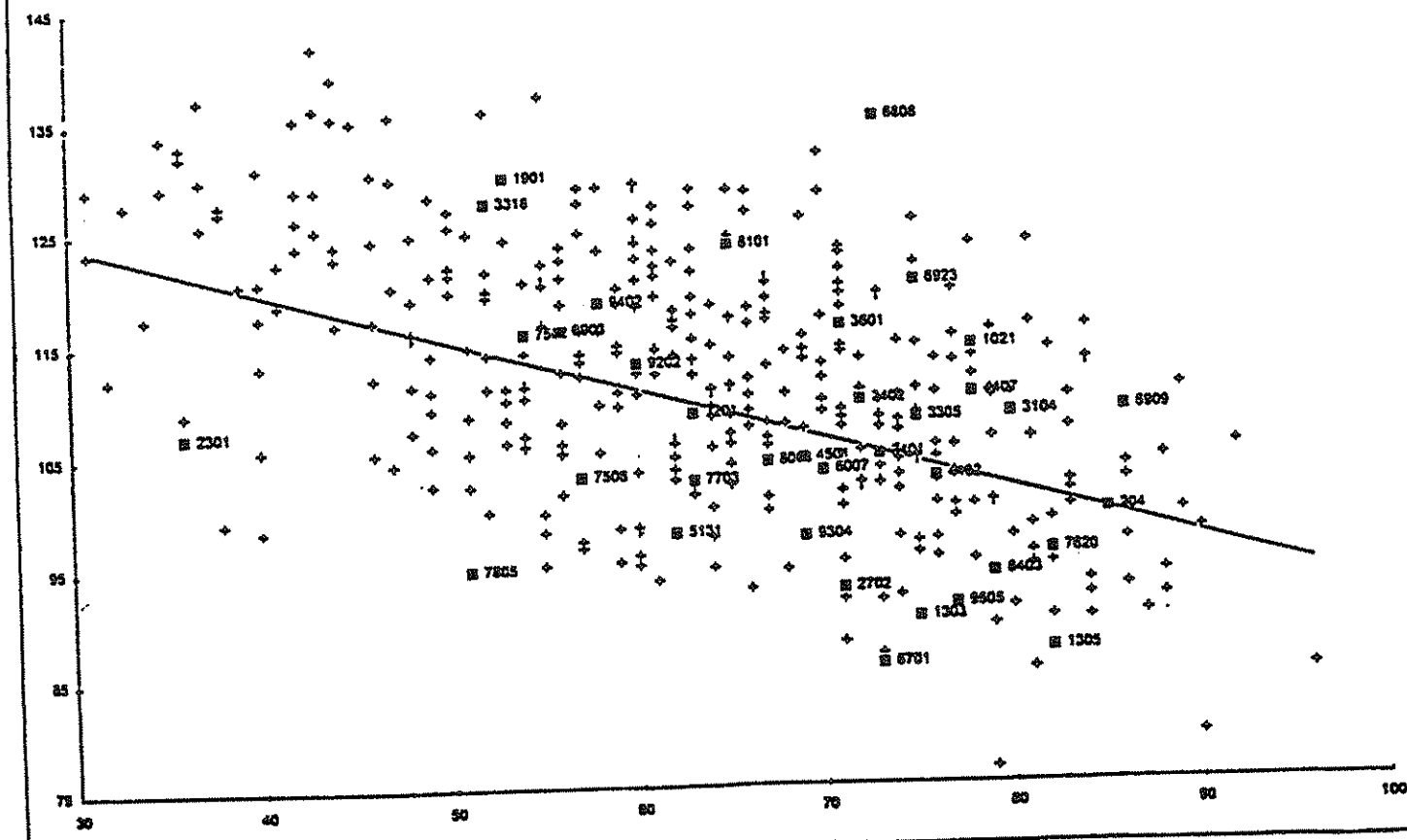
L'axe vertical repère le score moyen à l'évaluation 6ème (de 80 à 150).

Chaque ZEP est positionnée en fonction de ces deux indicateurs. Par exemple, la ZEP des Grésillons à Gennevilliers (9202) comprend, en 1994, 59% de PCS défavorisées et réalise un score de 112 à l'évaluation 6ème (respectivement 60% et 112,8 en 1996)

Graphique 1 - 1994



Graphique 2 - 1996



2-1 Quelques ZEP sur lesquelles on peut s'interroger

A la rentrée 1996, le pourcentage des PCS défavorisées (au sens de notre indicateur) parmi les chefs de familles des élèves des collèges publics en France métropolitaine était de 42% et de 64% dans les collèges de ZEP¹ (il est également de 64% pour notre échantillon). On peut donc s'interroger sur la pertinence du classement d'une petite trentaine de ZEP situées sur le graphique à gauche de la valeur 42%.

Parmi elles, nous en avons cependant retenu une dans l'échantillon monographique pour regarder de plus près : la ZEP de Bourgneuf (2301), dans la Creuse, créée en 1994 après disparition des quatre ZEP rurales de ce département.

2-2 Une forte corrélation (négative) entre la concentration de PCS défavorisées et le score à l'évaluation 6ème

On voit immédiatement que ces deux nuages de points ne sont pas disposés au hasard. Plus la concentration en PCS défavorisées augmente, plus le score est faible. La vérification par un instrument statistique (test de probabilité associé au coefficient de corrélation de Pearson) nous montre que cette corrélation est très forte puisque nous n'avons qu'une chance sur 10000 de nous tromper en affirmant que la concentration de PCS défavorisées influe négativement sur le score à l'évaluation 6ème.

2-3 Une corrélation (négative) entre la taille de la ZEP et le score à l'évaluation 6ème

Cette corrélation n'est pas apparente sur les graphiques puisque chaque croix représente une ZEP quelle que soit sa taille. Elle est par contre claire du point de vue statistique puisque le même test (Pearson) nous donne également une chance sur 10000 de nous tromper en affirmant que plus la ZEP est importante en taille, plus ses résultats sont faibles. Ce résultat est beaucoup plus surprenant que le précédent et mérite que l'on s'y arrête.

La taille moyenne d'une ZEP de l'échantillon est de 1056 élèves de collèges, soit environ 3500 élèves (écoles et collèges). Mais cette taille est extrêmement variable. La ZEP la plus petite est celle de l'île d'Yeu, en Vendée avec 440 élèves (dont 118 au collège) ; la ZEP la plus importante est celle du Havre (Nord) avec plus de 11000 élèves (dont 3800 en collège) !

Ce résultat montre que les "ZEP géantes" (avec trois, quatre, voir cinq collèges) ont de moins bons résultats que les autres. On pourrait supposer que ce gigantisme reflète celui du quartier qui environne l'école et que l'effet "ghetto" se trouve multiplié. Mais il n'en est rien car la taille des ZEP résulte d'un choix de découpage. En effet, l'académie de Lyon, qui comprend des quartiers défavorisés de taille importante comme Vénissieux ou Vaulx en Velin, a fait le choix de "ZEP à taille humaine" et l'on trouve ainsi 4 ZEP à Vénissieux. Il en va de même dans l'académie de Lille.

¹ Source : système d'information Scolarité

Par contre, on trouve plusieurs "ZEP géantes", avec plus de 2000 élèves de collège en Seine Maritime, dans les Bouches du Rhône et dans l'île de France (Seine Saint Denis, Essonne, Yvelines, Val d'Oise) : à La Courneuve, à Garges les Gonesse, à Mantes la Jolie, les ZEP n'ont pas été découpées.

Il convient donc de retenir la taille trop importante de la ZEP comme un déterminant négatif de la réussite scolaire. Il s'agit non pas d'un facteur externe mais interne puisqu'il résulte d'un choix de découpage.

En ce qui concerne l'explication de ce résultat, la seule hypothèse possible réside dans la difficulté du pilotage de tels "monstres", pilotage qui, comme on le verra plus tard a des conséquences sur la réussite des élèves.

3 - LE MODÈLE DE PERFORMANCE

Une fois posés ces premiers constats sur les corrélations entre la concentration de public défavorisé, la taille de la ZEP et les résultats des élèves, il nous faut maintenant nous pencher sur la dispersion de ces mêmes résultats pour des ZEP comparables.

Si l'on considère par exemple, en 1996, l'ensemble des ZEP qui ont une concentration de 60% de public défavorisé (quinze ZEP dont 9202), on voit que leur score moyen va de 94,9 à 129. Cette dispersion importante se retrouve dans l'ensemble du nuage de points. Les raisons de ces écarts sont dus à de multiples facteurs (externes et internes), autres que la concentration de PCS défavorisées. A partir de ce constat, nous avons donc construit un modèle de performance visant à mesurer pour chacune des ZEP sa "valeur ajoutée" par rapport à une performance attendue. Cette performance attendue est représentée sur chaque nuage de point par la droite de régression. Cette droite² figure une sorte de "centre de gravité" du nuage de point si l'on considère chaque point comme pesant d'un poids proportionnel au nombre d'élèves qu'il contient. Si la ZEP est au dessus de la droite, elle est plus performante que sa valeur attendue et sa valeur ajoutée est positive, à contrario si elle est en dessous de la droite. La valeur ajoutée de chaque ZEP se mesure par la distance verticale du point qui la représente à la droite de régression.

Deux modèles différents ont été construits pour les deux années de référence. Il est donc possible, pour chaque ZEP, de mesurer la progression de sa valeur ajoutée en deux ans.

Il convient de rappeler à ce sujet que le score moyen de réussite au niveau national varie d'une année sur l'autre, ainsi que celui des ZEP :

	score moyen national	score moyen des 410 ZEP
1994	127	109,4
1996	125	108,8

² modèle de régression linéaire par la méthode des moindres carrés

4 - LES DISPARITÉS ENTRE DÉPARTEMENTS OU ACADÉMIES

Les 410 ZEP ont ensuite été regroupées de façon à analyser les performances des académies ou des départements. Les deux graphiques suivants (toujours en 1994 et en 1996) représentent la situation moyenne des élèves en ZEP du département ou de l'académie. La droite de régression du modèle de référence a été reportée sur les graphiques et permet ainsi de mesurer les performances des départements et des académies.

Par exemple, en 1994, pour un collégien d'une ZEP de l'Oise (60), la concentration de PCS défavorisées dans son collège est en moyenne de 65% et son score moyen à l'évaluation 6ème est de 101. La valeur ajoutée du département de l'Oise est nettement négative aussi bien en 1994 qu'en 1996.

- Sept académies ont été représentées lorsque leurs départements comportent peu d'élèves en ZEP (moins de 3000 en collège) :
Besançon (Be), Clermont Ferrand (Cf), Limoges (Li), Orléans Tours (OT), Poitiers (Po), Paris (75) et Toulouse (To)
- Cinq académies et l'un de leur département ont été représentés lorsque celui-ci pèse d'un poids particulier :
Bordeaux (Bx) et la Haute Garonne (33), Montpellier (Mp) et l'Hérault (34), Nancy Metz et la Moselle (57), Nantes (Na) et la Loire Atlantique (44), Reims (Re) et la Marne (51)
- 21 départements ont été représentés sans leurs académies car ils comprennent un nombre important d'élèves en ZEP :
Bouches du Rhône (13), Vaucluse (84), Aisne (02), Oise (60), Somme (80), Seine et Marne (77), Seine Saint Denis (93), Val de Marne (94), Nord (59), Pas de Calais (62), Ain (01), Loire (42), Rhône (69), Eure (27), Seine Maritime (76), Bas Rhin (67), Haut Rhin (68), Yvelines (78), Essonne (91), Hauts de Seine (92), Val d'Oise (95)
- Enfin, les ZEP de la ville de Marseille ont également été représentées (Ma), étant donnée leur nature particulière.

La lecture de ces deux graphiques montre que les places respectives des académies et des départements ont peu évolué d'une année sur l'autre ; elle permet les conclusions suivantes :

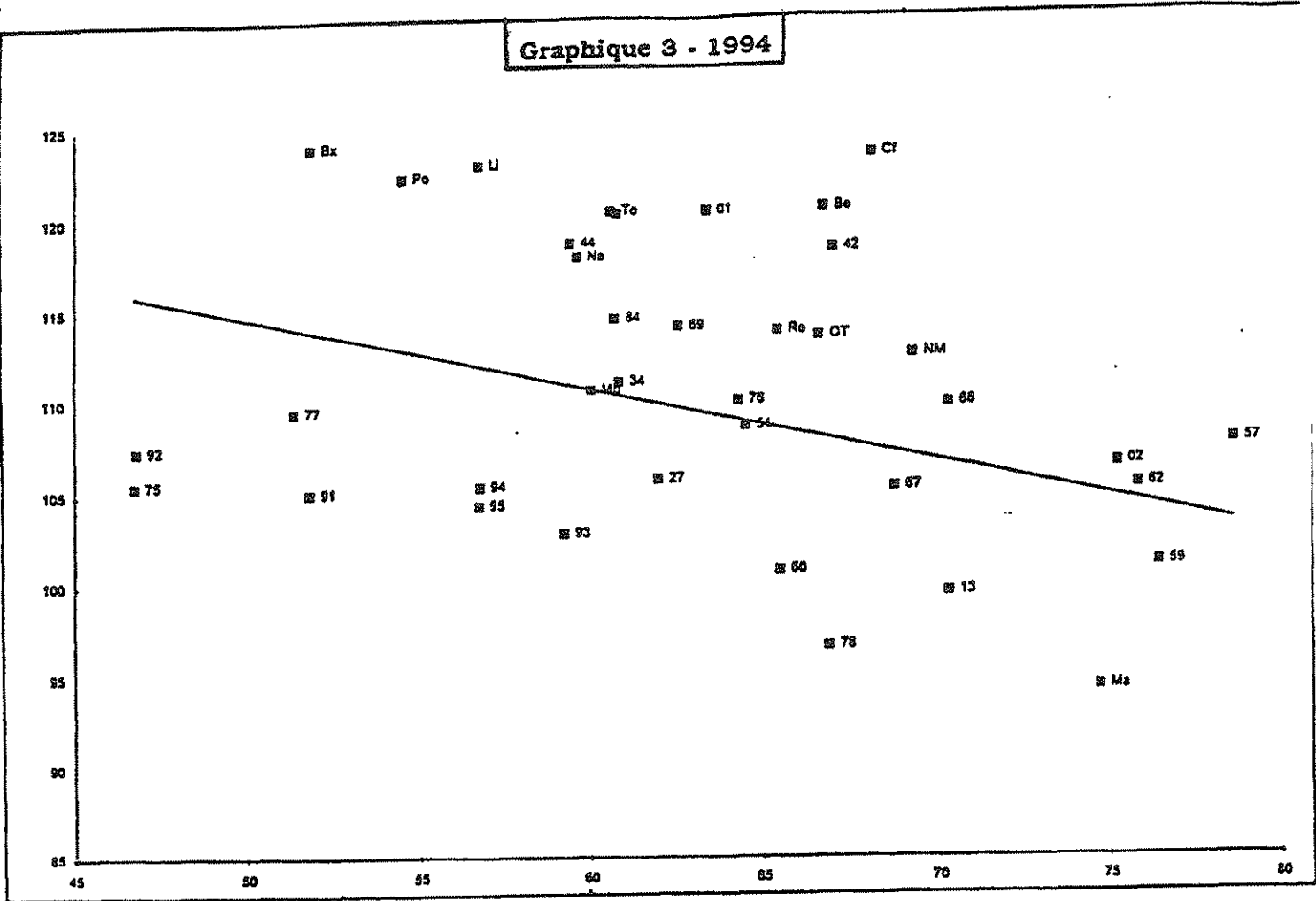
4-1 Les académies peu performantes

- Les trois académies d'Ile de France ont une valeur ajoutée négative. Cette contre performance est particulièrement spectaculaire pour les ZEP de l'académie de Versailles ; en effet, en 1996, les quatre départements s'alignent du plus favorisé (92) au plus défavorisé (78), avec un écart d'au moins 10 points au résultat attendu.

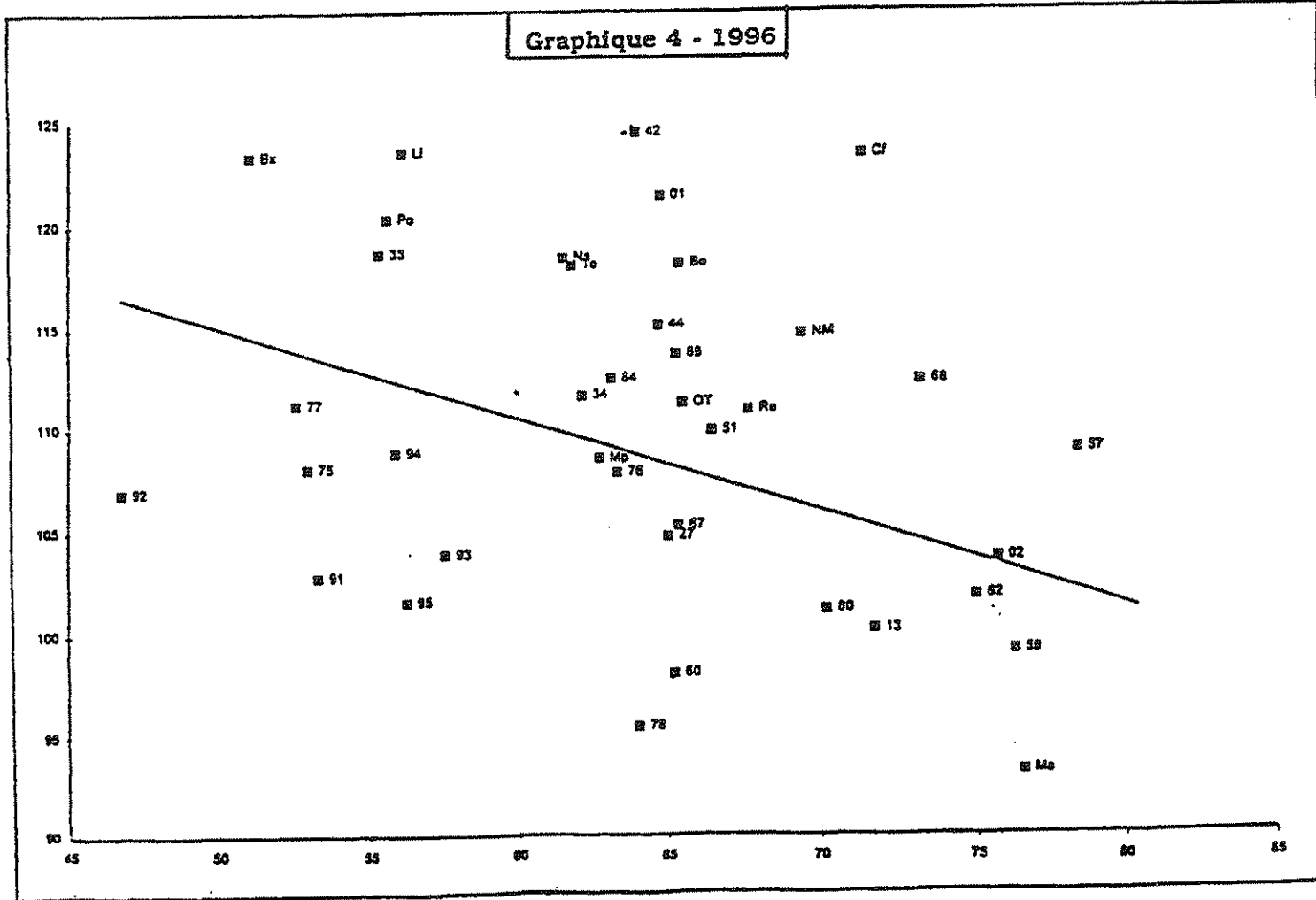
- L'académie d'Amiens (02, 60 et 80) se situe également nettement en dessous de son résultat attendu ; les départements de la Somme et de l'Oise étant plus favorisés et moins performants que l'Aisne.

- L'académie d'Aix Marseille mérite un point particulier. Le Vaucluse est légèrement au dessus de son résultat attendu, c'est l'inverse pour les Bouches du Rhône et surtout pour les ZEP de Marseille (10000 élèves de collège), qui sont les plus défavorisées parmi tous les groupes examinés et dont la valeur ajoutée est de moins 10 en 1996.

Graphique 3 - 1994



Graphique 4 - 1996



4-2 Les académies très performantes

- Bordeaux, Poitiers, Limoges, Nantes, Toulouse, Besançon, Clermont-Ferrand et Nancy-Metz sont nettement au dessus de leur résultat attendu.

- On peut considérer qu'il en va de même pour l'académie de Lyon dont les deux petits départements (01 et 42) sont très nettement performants et dont le département du Rhône réalise une valeur ajoutée de plus cinq en 1996.

4-3 Les autres académies

- Les académies de Montpellier, d'Orléans Tours, de Reims et de Rouen sont proches de leur résultat attendu.

- L'académie de Lille également. C'est dans cette académie que les ZEP connaissent la plus grande concentration de PCS défavorisées.

- L'académie de Strasbourg mérite que l'on s'y arrête étant donné l'écart entre ses deux départements. Ceci est particulièrement net en 1996 où le Haut Rhin (68), pourtant nettement plus défavorisé que le Bas Rhin (67) réalise un score de sept points supérieur.

4-4 Comment expliquer ces différences?

Nous pouvons identifier une série de facteurs, dont l'action peut d'ailleurs se cumuler :

a) les disparités géographiques pour les élèves en ZEP sont sensiblement les mêmes que pour tous les élèves.

En effet, si l'on met en parallèle les résultats obtenus ici avec ceux publiés par la DEP dans "Géographie de l'école" en mars 1997¹, on s'aperçoit que les neuf académies très performantes pour les ZEP obtiennent, pour l'ensemble des élèves de 6ème, des résultats supérieurs au score attendu, compte tenu de leur structure sociale. De même, les cinq académies peu performantes pour les ZEP obtiennent, pour l'ensemble de leurs élèves, des résultats inférieurs au score attendu, compte tenu de leur structure sociale.

Il semble même, pour autant que l'on puisse comparer les deux mesures, que ces disparités de performances sont plus accentuées pour les élèves en ZEP que pour l'ensemble. Il s'agit là de l'effet "amplificateur" des ZEP.

b) la taille des ZEP, des choix différents selon les académies

Un second facteur explicatif repose sur l'analyse de la taille moyenne des ZEP dans les différents regroupements puisque le paragraphe précédent a montré qu'il s'agit d'un déterminant de réussite. En effet, aucune des neuf académies très performantes ne comprend de ZEP "géantes" et le nombre moyen d'élèves de collège en ZEP oscille entre 500 et 700. Elles ont fait le choix de ZEP à taille humaine (par exemple à Lyon ou à Nancy Metz).

Ce n'est pas le cas de la plupart des départements d'Ile de France (77,93,78,91,95) et de l'Oise (60) où le nombre moyen de collégiens en ZEP oscille entre 1200 et 1600 élèves. Quant aux ZEP de Marseille (ville), elles concernent en moyenne 1700 collégiens.

¹ Géographie de l'école - Mars 1997 p.81

c) des facteurs plus complexes

Si la corrélation entre concentration de PCS défavorisées et résultats scolaires ne fait aucun doute, on peut se demander si d'autres facteurs externes, spécifiques à l'Ile de France par exemple, peuvent expliquer en partie ces écarts de résultats. Nous sortons là des limites de notre enquête, puisque cette région, plus riche et moins touchée par le chômage que les autres ne fait pas réussir ses élèves comme on pourrait l'attendre. Il serait souhaitable qu'une étude spécifique soit lancée pour répondre à cette question.

Nous pouvons, par contre, émettre des hypothèses sur des facteurs explicatifs internes au système éducatif. Considérons par exemple l'académie de Versailles, Paris, le département du Nord, celui du Rhône et celui des Bouches du Rhône : les ZEP sont toutes dans des situations analogues de grande agglomération.

La réussite du Rhône (seul département de ce type à valeur ajoutée positive) peut s'expliquer par un pilotage et une attention aux ZEP de la part des recteurs successifs qui n'a jamais faibli depuis 1982. On verra dans le chapitre III comment ce pilotage s'exerce aujourd'hui.

Dans le cas de Marseille, le manque d'investissement de la commune dans les écoles des quartiers défavorisés (état des locaux, manque de personnels) ajoute encore aux autres déterminants négatifs que connaissent les ZEP de la ville.

Enfin, le cas de Paris est exemplaire. Les ZEP de Paris sont "à taille humaine", et ni la misère ni la violence n'y sont plus grandes que dans la banlieue lyonnaise. Mais les ZEP ne sont jamais apparues comme une vraie priorité de la part des deux recteurs successifs depuis 1982, le pilotage a été absent ou embryonnaire (même si un effort est en cours actuellement) et la ville de Paris ne construit pas les écoles maternelles nécessaires pour accueillir les enfants des quartiers défavorisés de la capitale. Le résultat est simple, aucun enfant n'est scolarisé à deux ans dans les ZEP parisiennes. Or, comme nous le verrons au chapitre III, la scolarisation des enfants de milieu défavorisé à deux ans, dans de bonnes conditions, est un déterminant de leur réussite future. Tout ceci explique la contre performance de Paris pour ses zones d'éducation prioritaires (valeur ajoutée de -10 en 1994, de -6 en 1996).

CHAPITRE III - LES DETERMINANTS DE LA REUSSITE SCOLAIRE A TRAVERS LES MONOGRAPHIES

1 - LA POPULATION ET L'ENVIRONNEMENT DE LA ZEP, DES FACTEURS EXTERNES PLUS COMPLEXES QU'IL N'Y PARAÎT

Le premier indicateur concernant la concentration de PCS défavorisées a déjà fait l'objet d'une étude au chapitre II et ses effets sur la réussite scolaire ont déjà été constatés. Mais on ne peut résumer les caractéristiques de la population accueillie en ZEP par les seules catégories socioprofessionnelles .

Afin de compléter, nous avons identifié les facteurs suivants qui peuvent peser sur la réussite des élèves et qui devraient être pris en compte pour le diagnostic de départ des difficultés.

1-1 Les diplômés et le chômage

D'après les travaux de la DEP, nous savons que le niveau de diplôme des parents, et en particulier celui de la mère est encore plus lié aux résultats scolaires que la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille. C'est le capital culturel des familles qui compte, plus que le capital économique. Malheureusement, il est impossible de recueillir cette donnée dans les ZEP, les écoles et les collèges n'en disposent pas. Cependant, à Châteauroux, à Trappes et à Goussainville, les enquêtes de quartier indiquent plus de 40% des parents sans aucun diplôme.

Les quartiers où se situent les ZEP sont gravement touchés par le chômage, y compris dans les petites villes comme Castillon la Bataille (ouvriers viticoles) ou Graulhet (industrie du cuir). En plus de ses conséquences sur les revenus des familles, l'aggravation du chômage influe directement sur la réussite scolaire des élèves de deux façons. D'une part, certains enfants n'ont jamais vu leurs parents travailler (11% dans un collège du quartier de la Paillade à Montpellier) et d'autre part, des jeunes diplômés reviennent dans le quartier sans avoir de travail. Ce fait majeur n'existait pas encore dans de telles proportions à la création des ZEP. Les effets sont considérables sur le sens que les enfants peuvent alors donner au travail scolaire. Mesure-t-on l'effort que réalise un collégien qui est le seul de la famille à se lever tôt le matin pour aller travailler ? L'écart entre le monde extérieur et celui de l'école est encore plus grand et impose aux enseignants, qui appartiennent à la fonction publique et qui ont un tout autre rapport au travail et à la sécurité de l'emploi, un effort de compréhension supplémentaire.

1-2 La grande pauvreté

A plusieurs reprises, des informations montrant qu'une part des familles étaient en situation de grande pauvreté nous ont été signalées, soit par des enquêtes de quartier, soit par le récit des enseignants. Ce sont, en tout premier lieu, les problèmes de santé des enfants qui deviennent alarmants.

En plus de la baisse de fréquentation des cantines scolaires, on nous a signalé, à Trappes, que la consommation de pain augmentait de façon significative le Vendredi et le Lundi dans les cantines, indice supplémentaire de malnutrition le week-end. A Marseille, une famille qui avait été invitée à emmener ses enfants au dispensaire par les enseignants n'a pas réapparu (ni les enfants). Il est impossible de mesurer ici la part de ce "quart monde" dans les ZEP, mais il est clair que les problèmes de malnutrition, de fatigue, ou de maltraitance entravent la réussite à l'école.

1-3 La proportion d'enfants étrangers ou issus de l'immigration

Ce concept est à manier avec prudence car sa définition même donne lieu à des interprétations diverses et le recueil des données chiffrées est peu fiable. D'autre part, rien ne prouve qu'à PCS égale, les enfants issus de l'immigration réussissent moins bien que les autres¹. Ce n'est donc pas le "pourcentage" qui semble le bon indicateur.

Par contre, trois éléments peuvent avoir un effet sur la réussite scolaire

- la langue parlée à la maison

A Vénissieux (Charréard) et dans le quartier du Neuhof à Strasbourg, 35% des parents parlent une autre langue que le français à la maison, ils sont 75% dans la ZEP de Toulouse (la Faourette). Chance ou handicap, ce bilinguisme a forcément des conséquences sur les apprentissages.

- le degré d'intégration et la durée du séjour en France

Les seules ZEP où nous ont été signalés des primo arrivants sont celles du vieux port de Marseille, du quartier du Buisson St Louis à Paris et, de Bourgneuf dans la Creuse (!). Cet exemple étonnant permet d'explicitier le problème de l'intégration. En effet, Bourgneuf a connu une immigration très récente de population turque (en petit nombre, 19% dans les écoles). Cette population, mal intégrée dans ce milieu rural connaît de nombreuses difficultés et les résultats de la ZEP s'en ressentent. Alors que dans la ZEP de Graulhet, l'immigration maghrébine, beaucoup plus importante (40% dans les écoles), est beaucoup plus ancienne et parfaitement intégrée scolairement.

- les grands nombres et les tensions communautaires

Dans une dizaine des ZEP examinées, la proportion d'enfants issus de l'immigration est très importante, avec des nationalités multiples et des arrivées relativement récentes. Les enseignants nous ont signalé à plusieurs reprises des tensions entre les différentes communautés et des difficultés plus marquées dans l'intégration scolaire pour les enfants originaires d'Afrique Noire et de Turquie.

1 - 4 L'instabilité de la population scolaire

Il s'agit là de l'instabilité des familles, liée à de nombreux déménagements et donnant souvent lieu à une plus grande paupérisation, et non pas de celle liée à l'attractivité des établissements (qui sera étudiée plus tard). Nous avons mesuré cette instabilité par l'indicateur suivant : pourcentage d'élèves de CM2 de la ZEP qui n'ont pas effectué la totalité de leur cycle (trois ans) dans l'école.

¹ voir dossier Education et Formation n°67 avril 1996 - DEP

Dans cinq ZEP (Bordeaux - Vaillant, Saint Denis, Strasbourg-Neuhof, Paris Buisson St Louis et Goutte d'Or), cette proportion atteint 20 et même 25%. Ceci signifie qu'en trois ans, un quart des élèves ont quitté l'école et ont été remplacés par d'autres. Cette rotation importante a inévitablement un effet sur l'efficacité des apprentissages et l'évaluation de la réussite. Mais ce phénomène est particulièrement spectaculaire au vieux port de Marseille. Dans l'un des groupes scolaires, les arrivées en cours d'année (avec un chiffre équivalent de départs) représentent **30% de l'effectif total**. L'école est alors une "zone de transit" et il est clair que ceci explique pour beaucoup la faiblesse des résultats de la ZEP.

1-5 Le niveau de violence et de délinquance autour des établissements

Nous analyserons au point 11 comment les établissements traitent le problème de la violence interne et du respect de la loi. Quelles que soient leurs réussites et leurs échecs dans ce domaine, le climat qui règne autour des établissements est lourd de conséquences sur l'attitude des élèves, sur les dangers qu'ils courent, sur les dégradations multiples et sur la fatigue et l'angoisse des enseignants. Or, les situations ne sont pas similaires pour toutes les ZEP et trois types de situation se dégagent :

- les zones calmes où le climat est paisible, pas d'agression, peu de délinquance. Il s'agit bien sûr des ZEP rurales ou de petite ville mais aussi de la ZEP de Saint Quentin-Montaigne, d'Allonnes dans la banlieue du Mans, de la Chapelle Saint Luc dans la banlieue de Troyes (où la population donne par contre des signes inquiétants de grande pauvreté).

- les zones où la violence est latente (agressions verbales, vols et dégradations). C'est le cas à Ivry, à Béziers ou à Nantes Malakoff par exemple. Si ces manifestations ne prennent pas une ampleur inquiétante, elles préoccupent les enseignants car il s'agit souvent de phénomènes récents et ils craignent leur augmentation.

- les zones à violence explosive
Dans une quinzaine des ZEP étudiées (situées dans les grandes agglomérations mais aussi à Châteauroux, à Avignon, à Amiens), la violence urbaine prend un caractère explosif. Des émeutes urbaines ont eu lieu, les agressions physiques sont nombreuses, les établissements sont obligés de se protéger matériellement et les enseignants craignent parfois de rentrer le soir.

1-6 Le quartier, urbanisme et ressources

Les problèmes d'urbanisme sont moins souvent mentionnés qu'à la naissance des ZEP. Depuis, de nombreuses "barres" ont été détruites et des efforts de rénovation entrepris. Il reste encore des cas de "surpeuplement", comme dans le quartier des Grésillons à Gennevilliers par exemple, où les enfants n'ont certainement pas un habitat propice au travail scolaire. Mais il reste surtout des problèmes d'enclavement et de "désertification" des quartiers. Malakoff, quartier minuscule du centre ville de Nantes (à 5 minutes de la gare), est encerclé par la voie ferrée et la voie rapide des bords de Loire, tous les commerces ont fermé. Même si ce quartier est desservi par un autobus, l'impression d'enfermement est intense et se retrouve dans les écoles.

Que dire alors, du désert culturel et commercial de Goussainville, désert animé par le bruit des avions de Roissy, relié à Paris par un RER toutes les demi-heures, sans relations avec Cergy-Pontoise (préfecture et université) et où un tiers des habitants du quartier n'ont pas de voiture.

L'éloignement des ressources culturelles doit aussi être prise en compte dans les facteurs externes de réussite scolaire. Il est clair que la situation de Paris (ou de Saint Denis) et de Bourgneuf n'est pas du tout la même à cet égard.

Enfin, les établissements de ZEP sont souvent identifiés à leur quartier et ceux-ci peuvent pâtir d'une image déplorable, en particulier lorsqu'elle a été médiatisée : le quartier du Mas du Taureau à Vaulx en Velin ou du Sud Est d'Amiens par exemple, ou encore du "Château Blanc" à Saint Etienne du Rouvray où des habitants demandent que la mention de ce quartier soit supprimée sur leur carnet de chèque, sous peine de refus par les commerçants du centre ville de Rouen.

2 - L'HISTOIRE DE LA ZEP, LE PASSÉ PEUT-IL EXPLIQUER LES RÉSULTATS PRÉSENTS ?

Les ZEP étudiées existent depuis 1982 ou depuis 1990 (sauf celle de Bourgneuf, beaucoup plus récente), elles ont donc entre sept et quinze ans d'existence. Il est clair que leur fonctionnement actuel et surtout les résultats obtenus sont le fruit d'une histoire. Malgré l'absence de mémoire des établissements scolaires, quelques éléments déterminants ont pu être recueillis :

- un événement dramatique, ou une médiatisation maladroite qui a laissé des traces : le suicide d'un enseignant au collège d'Allonnes ; le départ d'un principal charismatique au collège J.Vilar de Villeurbanne, déstabilisé par la parution de son interview dans "la Misère du monde" de P.Bourdieu ; crise au collège Sthendal de Toulouse suite à une émission d'"Envoyé Spécial" ;
- des leaders marquants (voir point 6), cette empreinte pouvant être positive ou négative : la responsable de la ZEP de Saint Etienne du Rouvray, principal du collège Robespierre, est là depuis 1982 et est reconnue par tous les interlocuteurs comme la personnalité de référence, moteur de la dynamique ; à contrario, le collège de Castillon la Bataille a été dirigé pendant 19 ans par un principal avec un laisser faire inquiétant (les élèves quittaient le collège quand ils le voulaient) et a visiblement installé une rupture entre le collège et les parents de milieu rural ;
- une longue tradition pédagogique : la ZEP de Molière-Colmar (dont les résultats sont spectaculairement performants) est exemplaire à cet égard. Le collège, créé il y a plus de vingt ans sur une base expérimentale a recruté des enseignants volontaires pour y mettre en oeuvre les méthodes Freinet. Cette trace est encore très vivante aujourd'hui, avec une identité forte du collège, de ses enseignants et de ses méthodes de travail et une attractivité indéniable ;
- la politique menée par un maire, comme à Goussainville où l'équipe municipale, précédant celle élue actuellement, a laissé les locaux scolaires dans un état lamentable et un découpage des secteurs amplifiant l'effet "ghetto" ;
- un effort quantitatif et qualitatif de scolarisation à deux ans depuis plusieurs années dans quelques ZEP (Nantes Dervallières et Lyon Etats-Unis par exemple).

Enfin, au milieu de ces histoires diverses, une impression d'ensemble se dégage. Les ZEP qui ont évolué, qui ont réorienté leur projet depuis leur création, vont toutes dans le sens d'un recentrage sur les missions de l'école, d'une priorité réaffirmée pour les apprentissages et d'un partenariat redéfini sur des bases plus claires et moins diluées qu'auparavant. Les autres ZEP donnent l'impression d'être restées statiques.

3 - LE PILOTAGE DES ZEP

L'effet pilotage ne peut être appréhendé uniquement au niveau de la zone. Il apparaît en effet une relative solidarité entre les différents niveaux : le national, l'académique, le départemental et le local.

3-1 Dans les ZEP visitées, les responsables mais aussi les enseignants sont en attente de signes venant du niveau académique, départemental mais aussi national.

Le silence du niveau national a eu des conséquences sur l'évolution de la carte (cf "aménagement de la carte") mais aussi sur le comportement des responsables et des acteurs des ZEP.

Ainsi, à titre d'exemple, dans la ZEP des Grésillons à Gennevilliers, nombreux ont été les enseignants, souvent très actifs, à demander : *"Pourquoi n'entend on plus prononcer le mot ZEP par les plus hautes instances de l'Education Nationale?"* (mars 1997)

Plus grave est le doute qui peut s'emparer parfois des acteurs quand ces derniers ont l'impression d'être abandonnés tant par le niveau académique que départemental, ce dernier leur apparaissant comme le niveau de proximité relative. En fait, il existe une certaine ambiguïté entre la demande des acteurs de terrain et la réponse des autorités de l'éducation nationale. Ces dernières interprètent cette demande comme un souhait de plus grande présence de nature hiérarchique, alors qu'il s'agit d'une demande de cadrage et de suivi attentif, non bureaucratique de la part d'acteurs (notamment les enseignants) qui appellent à l'aide, et aussi à une certaine considération pouvant prendre la forme, tout simplement, d'encouragements et de visites régulières des membres des corps d'inspection.

Au niveau départemental, le pilotage peut être plus ou moins autoritaire. Il peut prendre la forme d'un groupe de pilotage assez ferme ou bien quasi autogestionnaire (Haut Rhin). Mais ces groupes, lorsqu'ils fonctionnent, ne peuvent être utiles et efficaces que si des instruments existent. Ainsi l'existence de tableaux de bord au niveau académique (Strasbourg, Lyon, Créteil, Montpellier) ou départemental (Loire-Atlantique) permet aux ZEP de se situer dans un ensemble plus vaste, d'apprécier les progressions relatives et de rompre un certain isolement.

Mais il est illusoire de parler de pilotage lorsque la mobilisation des résultats de l'évaluation 6ème se heurte à de graves difficultés comme un certain nombre d'inspecteurs généraux l'ont constaté (académies d'Aix Marseille, de Reims, département des Yvelines, ...).

La présence de centres de ressources, au demeurant en nombre limité, au niveau académique (Lyon) ou départemental (Loire Atlantique) constitue un soutien apprécié. Il en est de même, au plan national, du Centre Alain Savary qui a mis en place tout un dispositif de recueil d'actions significatives, de références, et qui organise diverses manifestations au cours desquelles les acteurs de terrain peuvent confronter leurs pratiques et s'enrichir au contact de chercheurs (voir " enseigner en ZEP" - Colloque national : Lille, 23 et 24 Mai 1997 - Université d'été de Douai - 27 au 30 Août 1997).

3-2 Le pilotage de la ZEP : une organisation à simplifier et une équipe de direction à renforcer

Si le dispositif de pilotage des ZEP, tel que défini par les textes, a été formellement mis en place partout, l'observation de chacune des situations fait en revanche apparaître de fortes disparités quant aux pratiques qui lui correspondent et quant aux utilisations qui en sont faites.

Le conseil de zone, un dispositif en vigueur qui pourrait sans dommage être quelque peu allégé.

Allant d'une petite vingtaine de membres à plus de soixante, les conseils de zone qui ont pu être observés enregistrent souvent des taux d'absentéisme très variables, mais souvent très importants.

Le poids respectif en leur sein des enseignants, des travailleurs sociaux et des représentants des collectivités locales est également très divers. Les autres partenaires, et notamment les parents d'élèves, ont souvent l'impression, quant à eux d'y faire de la figuration.

La fréquence des réunions est elle-même très différente d'une zone à l'autre. Une seule réunion annuelle est une situation souvent observée. Parfois, la périodicité est encore plus grande. Ainsi, dans la ZEP de Gennevilliers (les Grésillons), le conseil de zone se réunit tous les deux ans pour faire un bilan général des activités. Mais l'IEN responsable de la ZEP et le coordonnateur se réunissent tous les quinze jours et organisent de façon régulière des réunions de directeurs d'école et de chefs d'établissement. Des réunions ponctuelles ont lieu avec des associations de quartier et des élus. Dans ce contexte, le rôle du conseil de zone change de signification. Mais il n'est pas rare, à l'inverse, de rencontrer des ZEP dont le conseil est convoqué une fois par trimestre.

Il faut ajouter que ces variations dans le rythme des réunions des conseils est évidemment étroitement fonction du rôle qui leur est réellement assigné. Cela va du " rituel morne " à " l'empoignade syndicale et politique ". La tendance la plus générale est plutôt à considérer qu'il s'agit d'assemblées formelles où se succèdent et se juxtaposent des discours qui s'ignorent. Dans la plupart des cas en effet, le rôle de définition d'une politique éducative, de programmation des actions pédagogiques et de leur évaluation est quasiment absent des débats qui se déroulent pendant les séances plénières du conseil.

D'autres situations révèlent cependant que le conseil de zone peut avoir des prolongements qui constituent des réalités de travail et de débat et donner sous cette forme un rôle effectif à cette instance de concertation. Ceci n'exclut pas d'ailleurs d'éventuelles dérives qui rendent parfois peu lisible le mode de fonctionnement réel de la ZEP.

Les commissions spécialisées (pour les questions de santé par exemple) et les commissions d'évaluation peuvent être considérées comme des formes pertinentes et positives de démultiplication de la fonction d'orientation du conseil de zone.

Il n'en va pas de même lorsqu'il s'agit d'un comité directeur, ce qui risque de créer une certaine confusion des rôles entre le conseil dont il est l'émanation et l'équipe de direction qui doit exercer sa fonction de pilotage régulier de la ZEP. Mais la dérive la plus grave, notée à trois reprises dans notre échantillon, nous paraît résider dans la présence, aux côtés et en prolongement du conseil de zone, d'une association support, véritable structure de décision et de gestion des ressources venant financer les actions de la ZEP (à Castillon la Bataille par exemple).

Une équipe de direction qui doit fonctionner en parfaite osmose

Les fonctions de responsable de ZEP sont, dans notre échantillon, plus souvent exercées par l'IEN de la circonscription que par un principal de collège (dans un rapport d'environ 55% et 45%). Ce choix dépend de multiples facteurs, liés généralement à l'histoire particulière de chaque ZEP et, en particulier, à la place qu'y tient l'action militante des uns ou des autres.

Aucune corrélation ne semble pouvoir être établie entre l'appartenance du responsable à tel ou tel degré d'enseignement et le plus ou moins grand dynamisme des actions impulsées. Il est certain en revanche qu'une personnalité forte exerçant cette responsabilité peut être tout à la fois un atout pour " tirer " les acteurs pédagogiques de la ZEP et un frein si elle tend à " étouffer " l'autre partenaire qui peut alors se réfugier dans une attitude quelque peu passive.

La situation la plus favorable - et elle existe - est celle où principal de collège et IEN travaillent en coordination constante et en véritable " copilotage ", sans prééminence de l'un sur l'autre (exemples : Gennevilliers, Goussainville, Nantes-Dervallières, Trappes). Nous avons également noté que, dans les ZEP de taille importante, comportant plusieurs collèges ainsi que, le cas échéant, un lycée professionnel, il est rare que les chefs d'établissement s'impliquent tous avec la même conviction dans la conduite des actions spécifiques à leur zone d'appartenance.

L'idéal est bien entendu atteint lorsque la " triplète " IEN/ Principal / Coordonnateur fonctionne en parfaite osmose. Ce cas idéal existe rarement. Le plus souvent, l'on constate qu'il y a un maillon faible. Les anciennetés différentes dans le poste, les liens avec l'histoire de la ZEP, la plus ou moins grande proximité avec les enseignants, la disparité des perspectives de carrière, la diversité des relations avec la vie locale, autant de facteurs qui contribuent souvent à rendre difficile un vrai travail en équipe.

Le choix du coordonnateur constitue probablement l'un des aspects les plus délicats du fonctionnement des ZEP. Dans certains cas, le discours militant ne trouve pas son prolongement dans une compétence avérée d'animation. Dans d'autres, assez fréquents, le rôle du coordonnateur est limité aux seules écoles, en particulier lorsqu'il s'agit d'un professeur des écoles.

Le plus souvent choisi parmi les instituteurs ou directeurs d'écoles de la ZEP, et exerçant cette fonction soit à temps plein, soit grâce à une décharge partielle, le coordonnateur est rarement en posture d'assurer une animation pédagogique globale, reconnue par l'ensemble de la communauté éducative. De plus, le rapport avec les conseillers pédagogiques de la circonscription peut parfois être source de tensions. Il arrive également que certains coordonnateurs, insuffisamment appréciés par leurs pairs, se consacrent essentiellement à des actions de représentation extérieure, au détriment des efforts tournés vers le système éducatif.

Dans d'autres cas, on a cru trouver une solution en désignant un coordonnateur par niveau d'enseignement. Une ZEP a ainsi trois coordonnateurs, un pour les classes maternelles, un pour les classes élémentaires, un pour le collège. Mais une telle réponse n'est pas de nature à favoriser la coordination entre niveaux d'enseignement qui devrait être l'une des priorités des ZEP.

Les structures de pilotage qui ont pu être observées ont souvent des difficultés à renforcer les *liens entre cycles successifs*, et en particulier le travail en commun entre maîtres du CM2 et professeurs de 6ème. De même, les actions transversales entre écoles d'une même ZEP, sans être absentes, restent souvent limitées à des actions ponctuelles bénéficiant des apports financiers de l'état et de partenaires locaux.

Les structures de pilotage des ZEP, bien que partout mises en place, ne semblent donc pas suffisamment dans l'ensemble jouer leur rôle de brassage et de mise en commun de réflexions destinées à faire progresser des actions concertées de remédiation.

Les journées banalisées de regroupement des enseignants peuvent cependant y contribuer, dans la mesure où, d'une part, leur organisation permet de dépasser le bouillonnement d'un simple forum et où, d'autre part, les questions abordées ne se limitent pas à la seule évocation des problèmes liés à la violence. L'intérêt de telles journées, sous réserve d'être bien organisées et centrées sur les expériences, n'est pas contestable, à condition que cela ne se fasse pas au détriment des élèves qui doivent être accueillis.

4 - LES MOYENS AFFECTÉS AUX ZEP :

Les inspecteurs généraux ont éprouvé de grandes difficultés à mobiliser quelques éléments pertinents dans ce domaine. Il est, en effet, aujourd'hui impossible, faute d'un cadre de collecte de l'information appliqué nationalement, de recenser ou d'évaluer ce que représente de manière précise l'effort consenti par redéploiement au profit des ZEP, tant en postes et heures d'enseignement qu'en crédits pédagogiques.

C'est donc au niveau des inspections académiques que l'on peut trouver les données relatives tant aux procédures d'attributions des moyens qu'au suivi de leur utilisation. Le plus souvent, cette tâche revient à l'EN adjoint à l'inspecteur d'académie ou à l'inspecteur d'académie adjoint.

Il ne s'agit souvent, sauf exception, que des moyens relevant de l'éducation nationale. Les ressources externes, notamment celles allouées par les collectivités locales, pourtant parfois conséquentes, échappent trop souvent à la connaissance des autorités académiques et parfois même aux IEN (St Denis - Les Francs Moisis), compte-tenu de modes d'attribution et de gestion variés. Une meilleure connaissance et une plus grande coordination des divers financeurs s'avèrent indispensables pour qu'une distorsion excessive dans le niveau et la provenance des ressources ne nuise pas à l'efficacité de la politique en faveur des ZEP. Cette connaissance est évidemment essentielle pour permettre à la puissance publique de jouer son rôle de correcteur d'inégalités de moyens liés à la richesse ou à l'engagement plus ou moins fort des collectivités locales.

4.1 - L'affectation de moyens en personnels du premier degré prend plusieurs formes :

L'abaissement des seuils d'ouverture et de fermeture de classes en fonction des variations démographiques observées. Dans certains départements, l'affichage est clairement établi : les ZEP bénéficient d'un abaissement de deux ou trois points par rapport au barème départemental. Dans d'autres cas, l'avantage consenti aux ZEP se traduit essentiellement par des non fermetures, là où la baisse des effectifs l'eût justifié.

Le nombre de postes que l'on peut considérer dans ces conditions comme "supplémentaires" se chiffre en proportion à des niveaux très variables, pouvant aller dans certains cas jusqu'à près de 15 % en comparaison à une situation hors ZEP.

A Villeurbanne - St Jean, l'effort est chiffré à 14,25 postes sur un total de 45.
A Toulouse La Faourette, il est estimé à 22,5 postes sur 74.
Le renfort apparaît plus limité pour les ZEP de Castillon la Bataille : 3 postes sur 52 et Bordeaux - E Vaillant : 2 postes sur 56.

Au plan départemental, le "supplément" ZEP est ainsi évalué à 163 postes en Val de Marne ; 150 postes dans le Rhône ; 81 postes en Seine et Marne et 20 postes dans la Sarthe .
A Paris, les seuils d'ouverture et de fermeture pour les maternelles sont de 25 (de 30 hors ZEP), pour l'élémentaire, le seuil d'ouverture est de 26,5 (28 hors ZEP) et le seuil de fermeture est de 25 (26 hors ZEP).

Le rapport P/E se situe dans une fourchette très ouverte, allant, pour les écoles élémentaires de notre échantillon, de 3,67 à 6,85, la situation la plus souvent rencontrée se trouvant entre 4 et 5. Il est le reflet de toute une gamme de pratiques qui vont d'un traitement des écoles en ZEP sans discrimination positive marquée à une volonté très forte de les surdoter en postes.

L'affectation de postes de Z.I.L. ou de postes "ZEP" permettant d'apporter aux instituteurs des écoles de ZEP une aide différenciée et spécialisée (disciplines artistiques, initiation scientifique ou informatique, décloisonnements pour développer l'activité de BCD ou des actions phares). La ZEP de Châteauroux -St Jean bénéficie à ce titre de 6 postes, celle d'Ivry sur Seine de 4 postes, à Evreux -La Madeleine un enseignant est chargé de la liaison entre la maternelle et le CP, à Paris, les Z.I.L. sont répartis sur la base de un pour 18 classes en ZEP (un pour 24 hors ZEP).

L'octroi de décharges supplémentaires aux directeurs d'écoles
L'usage de cette possibilité est parfois liée à l'exercice par le bénéficiaire d'une fonction de coordonnateur au sein de la ZEP. Dans d'autres cas, elle s'accompagne d'une mission d'étude ou d'animation (St Denis - les Francs Moisis pour l'analyse des résultats à l'évaluation CE2) ou favorise des décloisonnements et le développement d'activités " hors classe " .

Le renforcement, souvent très important, des moyens en postes du réseau d'aide

Dans certains départements, les ZEP bénéficient de 25 % des postes pour une population en ZEP de l'ordre de 10 % de la population scolarisée.

4 - 2 Les moyens supplémentaires en personnels des collèges sont également très variables

Les dotations globales horaires, dans les collèges des ZEP, observées sont là aussi très diversifiées.

Le ratio H/E (heures attribuées globalement / nombre d'élèves) se situe dans une fourchette allant de 1,13 (Vénissieux) à 1,54 (St Etienne du Rouvray), les cas les plus nombreux étant compris entre 1,25 et 1,30.

Mais, plus significatif encore, est l'amplitude très variable de l'écart entre le rapport constaté pour les collèges en ZEP et la moyenne des collèges du département concerné.

Marquant la volonté de prendre ou de ne pas prendre en compte les besoins spécifiques des ZEP, cet écart va de valeurs négatives (Lyon -Etats-Unis ; Vénissieux) dans quelques cas très rares, jusqu'à des valeurs positives pouvant atteindre 0,30, (St Etienne du Rouvray, Bordeaux -E Vaillant) soit dans ces deux cas plus 25% par rapport au H/E du département.

Dans ce contexte, si le niveau du H/E des collèges des ZEP de Gennevilliers ou de Meaux-Collinet s'inscrit dans une honnête moyenne, il n'en traduit pas moins un effort significatif (différentiel avec le H/E moyen) des départements des Hauts de Seine et de Seine et Marne .

Les moyens horaires supplémentaires accordés aux collèges ne sont pas toujours en correspondance avec ceux alloués aux écoles : le département du Rhône, particulièrement généreux en postes supplémentaires pour le premier degré à Vénissieux - Charréard n'accorde pas de priorité particulière au collège de la même ZEP. La situation inverse se rencontre également (Bordeaux-E Vaillant).

A la différence cependant des écoles où la majoration des moyens en personnel enseignant offre généralement une lisibilité suffisante, les éventuels suppléments de dotation horaire des collèges se trouvent " dissous " dans la masse globale et, de ce fait, généralement mal connus des enseignants. Leur utilisation est le plus fréquemment entièrement absorbée par la structure, et, sauf exception, consacrée à des allègements d'effectifs moyens par classe dont les enseignants sont loin d'avoir toujours conscience. Les actions sur projet trouvent dans ces conditions souvent leur financement par l'octroi d'heures supplémentaires.

Ce renforcement en moyens d'enseignement ne constitue qu'une partie de l'effort départemental en faveur des collèges en ZEP. Il convient d'y ajouter les diverses mesures de *renforcement de la présence d'adultes*. Outre les appelés du contingent et les personnels médico-sociaux, le soutien aux collèges en ZEP se traduit quelquefois par l'affectation supplémentaire d'un adjoint, ou plus souvent, d'un CPE. Le nombre de surveillants est assez généralement augmenté. L'effort le plus significatif fait en faveur des collèges de ZEP réside dans l'affectation en nombre très important de volontaires du service national. Il n'est pas rare de compter quatre ou cinq appelés du contingent dans des collèges de taille moyenne, et cet appoint est unanimement apprécié.

Les personnels médicaux et sociaux (médecins scolaires, infirmières, assistantes sociales) sont souvent débordés face à l'aggravation de la situation sociale. Exerçant le plus souvent à temps partiel dans chaque établissement, leurs possibilités d'action sont de ce fait limitées au regard de besoins grandissants. On doit cependant souligner les disparités de dotation entre les académies et le fait que les modalités nationales d'attribution ne tiennent pas suffisamment compte de la notion de concentration de difficultés sociales, pourtant essentielle en ZEP. La situation des académies de Versailles et de Créteil est significative à cet égard. De plus, l'on constate de très fortes disparités quant à la densité de présence des travailleurs sociaux dans l'environnement immédiat des écoles et collèges de ZEP. A une certaine "abondance" dans certaines situations s'opposent de véritables "déserts" dans certains quartiers. Dans ce dernier cas, les personnels de l'éducation nationale se sentent investis de tâches qui ne leur paraissent pas relever de leur compétence professionnelle, mais qu'ils ne sentent pas en droit de laisser en totale déshérence. L'affectation, dans le cadre du contrat de ville, de 2 assistantes sociales par la ville d'Épernay constitue un élément marquant de soutien à l'action en ZEP, dans un domaine assez largement déficitaire.

Quant aux indemnités spécifiques et à la N.B.I., leurs coûts annuels atteignent des montants non négligeables. Pour une ZEP de moyenne importance, comptant 1600 élèves en école et 500 élèves en collège, elles se chiffrent à environ 1 MF pour 150 bénéficiaires. Certains enseignants affirment que ces gratifications n'ont pas d'effet déterminant sur le choix de leurs affectations, non plus que sur leur plus ou moins grande mobilité. En revanche, elles sont à juste titre perçues comme constituant une reconnaissance des conditions difficiles d'exercice de la fonction dans ces quartiers socialement très dégradés.

4-3 L'attribution des crédits pédagogiques par les inspecteurs d'académie tient très largement compte des besoins des ZEP

Malgré la baisse très sensible des crédits inscrits sur les chapitres concernés au cours des dernières années, les inspecteurs d'académie se sont efforcés de maintenir le soutien aux écoles et collèges en ZEP à son niveau antérieur.

A de très rares exceptions près, la part consacrée aux ZEP d'un département dans la répartition des crédits pédagogiques de l'état est très fortement supérieure à leur poids en population scolaire dans ce même ressort.

Quelques illustrations de ces proportions comparées :

La Seine et Marne ayant respectivement 11 % d'écoliers et 13 % de collégiens en ZEP, consacre une part de ses crédits égale à 34 % aux écoles et 28% aux collèges en ZEP
 En Loire Atlantique, les rapports sont d'environ 10 % de population pour 25 % de crédits
 Dans le Val de Marne, les rapports respectifs sont de 12 % des élèves en écoles pour 47 % des crédits et 14 % de collégiens pour 25 % des crédits.
 A Paris, 61 % des crédits pédagogiques sont accordés à 27% des élèves.

Mais parfois l'engagement apparaît plus modeste. Le Rhône consacre ainsi respectivement aux écoles et aux collèges 24% et 35% de ses crédits pédagogiques, mais le différentiel par rapport aux effectifs d'élèves de ZEP se limite à 2 et 9 points. Le souci de tenir compte des distorsions dans les ressources externes ainsi qu'une politique prenant en compte certains établissements situés hors ZEP explique cette situation.

Considérons maintenant les moyens accordés à chaque ZEP rapportés au nombre d'élèves :

Toulouse - La Faourette : près de 100F par élève de l'élémentaire et 216F par collégien
 Brive la Gaillarde : environ 140F et 100F
 Ivry : environ 126F et 97F
 Ces trois ZEP apparaissent particulièrement bien dotées.
 En revanche, une certaine distorsion entre écoles et collèges affecte d'autres ZEP :
 la situation de Graulhet peut apparaître extrême avec près de 120F par élève de l'élémentaire, mais seulement 43F par collégien.

4-4 Les ZEP manquent-elles de moyens ?

Rappelons qu'il appartient aux autorités déconcentrées de déterminer sur leurs enveloppes globales la part qu'elles réservent aux ZEP. C'est ce que font très clairement certains inspecteurs d'académie qui déterminent des sous-enveloppes de moyens à cette fin. Leurs choix sont les reflets de l'intérêt qu'ils portent aux ZEP.

Trois remarques d'importance peuvent être faites:

- On a pu noter une tendance à orienter les moyens disponibles dans les ZEP en direction d'actions favorisant l'acquisition de connaissances. La tendance à développer des actions disparates semblent en diminution, là aussi, on constate un recentrage.

- Par ailleurs, tout se passe, dans ce contexte d'imprécisions, comme si la question des moyens allait de soi et ne nécessitait qu'une comptabilité approximative. Sauf cas particulier, peu de demandes de moyens supplémentaires ont été relevées lors de nos investigations. En revanche, les équipes insistent sur le maintien des moyens existants.

- Dans les ZEP en difficulté, les quelques éléments en notre possession, maniés avec prudence, donnent l'impression que pour faire face aux problèmes rencontrés l'accent est mis sur les moyens en postes et crédits alors que les ZEP plus performantes font un effort plus marqué dans la recherche de cohérence et reçoivent des moyens parfois moindres.

5 - LES PROJETS, LEUR RÉALITÉ, LEUR CONTENU, LEUR MODE D'ÉLABORATION

Il est assez difficile de mesurer mécaniquement les effets du projet sur le comportement des élèves et sur leurs apprentissages. En revanche, la plus ou moins grande cohérence du projet, lorsqu'il existe réellement, et pas seulement sur le papier, est un élément de référence et de dynamisme des équipes des différents niveaux. Dans cette hypothèse, l'effet multiplicateur semble réel aux dires des enseignants et des responsables de la ZEP.

Des situations nuancées, voire contrastées existent, allant de l'absence pure et simple de projet à l'existence d'un projet très détaillé, mis en oeuvre aux différents niveaux (maternelle, élémentaire, collège, voire lycée), en étroite liaison avec les projets des écoles et des établissements.

5-1 Les conditions d'élaboration du projet:

Elles sont variables et dépendent autant de l'histoire que de la manifestation d'une forte volonté des responsables.

Dans un certain nombre de cas observés, le projet n'existe pas, (même si le sentiment fort d'une politique éclatée conduit certains enseignants à souhaiter une mise en forme des quelques éléments de coordination existants Marseille Belsunce), ou n'existe que pour le seul coordonnateur ou pour le leader (Allonnes). Le projet peut être aussi "l'arlésienne" de la ZEP. *"On en parle mais personne n'a envie de participer à son élaboration"*. *"En fait, il existe une grande difficulté à faire vivre une démarche de projet"* (Saint Denis).

Il peut être simplement le résultat de juxtapositions de projets d'écoles et de collèges, sans ligne directrice et sans volonté de cohérence d'ensemble (Castillon la Bataille).

Dans de nombreux cas, cependant, le projet actuel appartient à la seconde génération, la première ayant permis aux différents acteurs de se positionner et ensuite d'esquisser au moins un bilan préalable, voire une évaluation des actions. Ainsi en est-il de celui de la Goutte d'Or à Paris où les enseignants ont tiré parti des limites d'un projet antérieur : *"le projet de zone tel qu'il a été défini en 1990 a atteint ses limites. Il faut une nouvelle méthode d'élaboration plus directement adaptée au fonctionnement actuel du contrat Etat-Ville..."* déclare le responsable de la ZEP. L'avenant 1996-97 essaie de tirer les enseignements du passé, même si la cohérence n'est que relative et la juxtaposition encore visible.

Plus largement, cette approximation dans l'élaboration s'accompagne presque toujours d'un déficit dans le domaine de l'évaluation des actions (Paris -Buisson St Louis). Elle est parfois contestée (Châteauroux : *"Les enseignants récuse une évaluation trop technique et estiment qu'ils peuvent empiriquement dire ça marche ou ça ne marche pas"*). Parfois les acteurs peuvent aussi prendre appui fortement sur l'existant (Nantes -Dervallières) et aboutir à une grande exigence des actions. Le plus intéressant, dans cette démarche, au-delà de l'aspect structurel (réunions, débats, journées ZEP), est la prise de conscience plus ou moins rapide de l'efficacité et du bien fondé du travail en commun. Ainsi la ZEP de Nantes -Malakoff, une ZEP à taille humaine, s'est construite en plusieurs vagues et s'est enrichie à chaque fois de son histoire. Les enseignants ont pris des initiatives et ensuite fait insérer ces actions dans le projet.

Cette démarche pragmatique rompt avec "l'empilement d'actions " comme dans la ZEP de Strasbourg-Neuhof, signe d'une difficulté qui se traduit dans de nombreux cas par le recours à un vocabulaire "langue de bois".

Mais c'est sans doute lorsque l'on constate un grand volontarisme du leader, une claire conscience des enjeux de la part des enseignants et une expérience passée enrichissante que le résultat est le plus significatif.

Pour illustrer ces propos, on citera les exemples suivants :

*Dans la ZEP de Meaux Collinet, le projet a été élaboré selon une démarche participative, par des commissions émanant du conseil de zone et largement relayées en interne (présence d'instituteurs), comme en externe (présence de partenaires extérieurs). Ce projet, qui est en évolution, couvre la période 1993-1998, comme le projet de contrat de ville. Même si le projet *"ne marque pas les esprits de tous les directeurs d'école . Il est une référence générale pour les écoles et les établissements ."*

*A Trappes, une ZEP particulièrement difficile (grande taille, pilotage difficile), le projet, refusé en 1982, a été repris en 1990 lors de la création effective de la ZEP. Le projet actuel date de 1994 et a été réactualisé pour 1995-96. Il est à nouveau en discussion. Ce travail d'élaboration peut paraître besogneux, mais il est indissociable de l'animation de la ZEP, un ensemble dans lequel les projets des écoles et des établissements empruntent des éléments significatifs. Mais ceci ne se fait pas naturellement et l'IEN, particulièrement dynamique, a du relancer en permanence les projets des écoles pour que ces derniers soient conçus à partir des axes majeurs du projet ZEP. Ce travail apparaît encore plus difficile pour les collèges où, malgré des efforts méritoires du coordonnateur, principal de collège, les "personnels connaissent peu les actions menées".

*A Toulouse La Faourette, le premier projet date de 1982. Il avait un objectif général et social non contestable. Le projet élaboré pour la période 1990-93 a associé davantage d'interlocuteurs et le projet 1994-97 se traduit par une plus grande concision et lisibilité, résultant notamment d'une meilleure connaissance mutuelle des acteurs. Il faut noter que cela a permis d'éviter deux écueils courants : un projet carcan qui empêche les écoles et les collèges de se l'approprier ou un projet vague qui ne donne aucune orientation.

Dans ce cas précis, les projets d'écoles et d'établissements sont en cohérence avec le projet de zone et chacun se sent partie prenante des orientations même si la régulation et l'évaluation sont encore difficiles à assurer.

*A Goussainville, après une période de léthargie profonde, l'arrivée d'un nouvel IEN particulièrement dynamique et, depuis peu, d'un principal efficace et conscient de ses responsabilités, permettent de grands espoirs . Le projet a été élaboré en mai 1995, résultat d'un travail de groupe associant l'équipe de circonscription, le coordonnateur de la ZEP, deux directeurs d'école et un professeur de technologie. On notera que cette relance coïncide aussi avec la mise en chantier du projet d'établissement du collège, en liaison étroite avec le projet de zone, à l'initiative du nouveau principal.

Une conclusion s'impose : le projet ne peut naître ni s'élaborer spontanément. Il faut la conjonction d'une forte volonté des leaders et d'une équipe, en particulier d'enseignants, pour réussir à lancer le travail. Mais ceci n'est pas suffisant. Il est nécessaire que les équipes aient la certitude que leur démarche s'inscrit dans un cadre général (départemental, académique et national). Cette attitude ne saurait être assimilée à une démarche de type hiérarchique mais à une approche managériale. Enfin, si l'on souhaite éviter un trop grand écart entre le projet écrit et le projet vécu, il est nécessaire de soigner particulièrement cette phase d'élaboration, moment très fort de participation n'excluant pas les conflits mais facilitant en amont leur résolution.

5-2 Le contenu des projets

Il existe une étroite relation entre la concision des projets et le degré de prise en considération. Tout se passe comme si la pléthore d'actions relevait d'un rite obligatoire (au moment de la phase d'élaboration) sans un nécessaire prolongement. Il faut ajouter que l'absence de hiérarchisation des actions va de pair avec le caractère inflationniste de la liste. Sur un plan général, le contenu est très diversifié, allant de la longue énumération à un ciblage concis et précis.

Là où existe un projet (cf supra), la tentation de l'énumération est grande comme on a pu le constater dans la majorité des sites observés. A titre d'illustration on citera la ZEP de Châteauroux -St Jean qui sous les trois axes suivants: "langue, socialisation, autonomie" aligne une longue liste d'actions qui vont de la récupération de vieux cartons à l'élaboration d'une charte de vie au collège en passant par l'organisation d'un cross de la ZEP. Sans doute, chacune de ces actions est intéressante mais on notera l'absence de priorités peu propice à l'action. Si on ajoute, ce qui n'est pas surprenant, un décalage certain entre les objectifs affichés et la réalité concrète de la mise en oeuvre des actions, on ne peut que s'interroger sur le caractère effectivement mobilisateur d'un tel projet. On relèvera une situation assez similaire dans la ZEP du Buisson St Louis à Paris.

En revanche, un ciblage précis qui n'exclut pas la diversité existe dans la ZEP de Lyon États-Unis. Les axes prioritaires portent sur:

- Les apprentissages fondamentaux
- la communication avec les familles
- l'ouverture culturelle
- les actions sanitaires et sociales

L'accent est mis de surcroît sur les points de "rupture du système" (passage maternelle /élémentaire ; CM2/6ème ; 3ème/2nde).

Souvent les actions de la ZEP sont "plaquées" sur ce qui se fait dans les établissements et les écoles et considérées comme un "plus" exceptionnel. Le quotidien des classes ne fait pas partie du projet. En revanche, il arrive que les établissements et les écoles élaborent leurs projets avec une ferme volonté d'en faire une composante de la ZEP au quotidien (le collège Robespierre à Goussainville par exemple).

Mais l'examen des projets fait apparaître une priorité d'ensemble aux apprentissages fondamentaux, au moins au niveau des objectifs affichés. Ceci rejoint les constats fait sur l'évolution des ZEP (voir point 2). Sans prétendre faire une typologie très fine, il est possible de mettre en évidence les éléments suivants :

- des projets sans liste significative d'actions, voire " passe partout " :
Marseille-Belsunce ; Vénissieux-Charreard (valoriser les réussites) ; Epernay, Châteauroux ; Allonnes (" dans une première orientation, l'élève en tant qu'enfant fait partie du cercle du social. En ce sens, les relations entre l'école et le social devraient être développées. Dans une seconde orientation, l'enfant en tant qu'élève est traversé par le cercle du pédagogique ") ;
- des projets très diversifiés, sans hiérarchie des actions :
Marseille - Malpassé ; Compiègne, St Quentin ; Paris - Buisson St Louis ; Nantes - Malakoff ; Montpellier - la Paillade ; Strasbourg - Neuhof ;

- des projets donnant une priorité aux actions axées sur la citoyenneté :
 St Jean - Villeurbanne ; St Etienne du Rouvray ; Paris - Goutte d'Or (" *du droit à la différence début des années 80, on est passé aux exigences de l'intégration et de la formation à la citoyenneté* ") ; Goussainville ; Graulhet (" *Favoriser l'intégration par la prise en charge des identités culturelles* ") ;

- des projets plaçant les apprentissages en priorité :
 Amiens -Sud (" *l'école est un lieu de vie pour apprendre -ce n'est pas un jardin public* ") ; Bordeaux - E Vaillant (*lecture/écriture/communication*) ; Castillon la Bataille (*priorité au scolaire*) ; St Denis (*recentrage sur le travail scolaire et la lecture*) ; Ivry sur Seine (*1. apprendre à l'école - 2. réussir - 3. communiquer*) ; Brive La Gaillarde (*langage, communication, lecture, écriture*) ; Bourgneuf (*maîtriser la langue et les langues*) ; Lyon États-Unis (*apprentissages fondamentaux, en particulier le français*) ; Evreux (*parler, lire, écrire*) ; Epemay (*lecture -aide aux élèves*) ; Nantes-Dervallières ; Colmar -Molière ; Toulouse La Faourette (*lecture, écriture et réseau informatique*) ; Trappes ; Gennevilliers ; Meaux - Collinet.

A l'issue de ce recensement, on notera que sur 33 projets, 16 placent l'action sur les savoirs fondamentaux en particulier sur la maîtrise de la langue, en numéro un. Ceci ne signifie pas évidemment que des actions de nature culturelle sont absentes, mais elles n'occupent pas la première place. Il en est de même pour les actions portant sur la citoyenneté. On notera à cet égard que la présence d'élèves peu francophones conduit souvent à cette priorité. Enfin, aucune action dans le domaine strictement scientifique ne figure en bon rang. Il faut cependant noter quelques tentatives, par exemple dans la ZEP de Trappes où une école élémentaire participe au réseau expérimental des Yvelines pour l'opération "la main à la pâte", semble-t-il avec succès.

Les projets existent donc, au-delà de leur aspect purement formel ou administratif. Mais ils relèvent encore trop souvent de "documents papier" sans consistance réelle et destinés à s'exonérer d'une contrainte.

Par ailleurs le langage utilisé est parfois jargonnant et traduit, soit une incompréhension de l'objet même du projet, soit une volonté de permettre à chacun d'y trouver ce qu'il veut bien y mettre. Ceci est particulièrement net lorsqu'il y a enchevêtrement de projets non articulés entre eux. Mais un assez grand nombre de projets traduisent une démarche cohérente et utile pour les acteurs. Comme le rappellent des professeurs de la ZEP de Bordeaux - E.Vaillant : "*le projet nous permet de tirer tous dans le même sens. C'est la notion même de projet qui nous a sauvés et qui a maintenu la cohésion et la solidarité*".

6 - LES LEADERS, UN RÔLE ESSENTIEL, UN ÉQUILIBRE ENTRE DÉMOCRATIE ET AUTORITÉ

Les leaders des ZEP peuvent être de deux natures : les leaders institutionnels et les autres leaders. Parmi les premiers figurent ceux qui ont retenu l'attention lors des investigations. Il s'agit en premier lieu du responsable de zone (IEN ou chef d'établissement, voir point 3-2), le coordonnateur et les chefs d'établissement, essentiellement les principaux de collèges. Pour les lycées, peu nombreux, l'effacement est plutôt la règle de la part de proviseurs qui ont cependant un rôle à jouer, notamment en mettant en avant les réussites des élèves venant de la ZEP ainsi que des formations " *phares* ", lorsqu'elles existent. (voir rapport sur " *l'aménagement de la carte* ").

L'équilibre du management

D'autres leaders peuvent apparaître, perturbant dans une certaine mesure l'ordonnancement prévu. Il s'agit de groupes d'enseignants ou d'un enseignant ayant un fort ascendant sur ses collègues, voire sur le principal de son collège. Dans une telle situation, où s'opère un glissement de pouvoir les responsables sont prisonniers de cette tutelle et éprouvent de grandes difficultés à "tenir la barre". Il en est de même lorsque des tendances " autogestionnaires " souvent héritées d'une longue histoire (à Nantes-Malakoff par exemple) acceptent difficilement l'autorité d'un responsable. Dans cette situation, seul un responsable ayant un fort charisme et un sens élevé de la diplomatie, peut faciliter l'émergence de décisions. L'équilibre est difficile entre un pilotage trop autoritaire qui ne permet pas l'appropriation des objectifs par ceux qui les mettent en oeuvre et un autogestion complète qui, en général, ne permet pas de dépasser les divergences et d'avancer. L'analyse des 36 ZEP fait apparaître des situations contrastées tenant à l'histoire, l'organisation, mais surtout à la personnalité des leaders, les modalités qui ont présidé à leur choix et leur mode de management.

Stabilité et collaboration

En règle générale, on assiste à une rotation raisonnable des responsables de zone et des coordonnateurs (Meaux - Collinet : 2 coordonnateurs et 2 responsables en 10 ans), ce qui constitue un signe de bon fonctionnement lorsque les acteurs s'entendent bien. Comme on l'a déjà indiqué, l'idéal réside dans une bonne harmonie entre le responsable, le coordonnateur et les chefs d'établissement. On citera la ZEP de Goussainville où la responsable, IEN de grande qualité, ne pouvait faire progresser ses idées face à une principale qui niait tout intérêt d'une telle démarche. La situation était de même nature à Castillon la Bataille où le principal, en fonction depuis une quinzaine d'années, se refusait à coopérer, voire entravait les efforts du premier degré. Une rotation excessive, des IEN par exemple, obère cependant les efforts du responsable. La ZEP pâtit de cette situation et les écoles sont en quelque sorte en déshérence. Par exemple, à Evreux - La Madeleine, les principaux sont actifs mais la rotation des IEN est particulièrement élevée. L'absence de pilote pour le premier degré est d'autant plus ressentie que le principal a une forte personnalité. Cet équilibre entre les responsable est essentiel, en particulier dans la façon de diriger, de manager la ZEP. En effet, l'absence de pilote ou sa faiblesse relative (à Trappes, par exemple, à une certaine période) est aussi préjudiciable qu'un pilotage autoritaire qui a peu de chance d'inciter les composantes " à tirer dans le même sens ". Les bonnes idées sont nécessaires mais rarement suffisantes pour aboutir à un bon résultat.

Le profil

Ceci pose bien entendu la question des modalités de choix de ces différents acteurs. Des observations faites, il apparaît clairement un profil type du responsable de ZEP :

- Il doit tout d'abord être un professionnel compétent et être perçu comme tel par ses collègues du premier comme du second degré.
- Il doit être convaincu du bien fondé de la démarche de projet et être apte à diriger et motiver les enseignants.

- Sa capacité d'écoute ne doit avoir d'égal que son sens de la diplomatie, il doit aussi savoir décider et faire preuve d'une certaine opiniâtreté.
- Il doit être capable de gérer des conflits souvent plus ardues dans les ZEP.
- Il doit également être capable de négocier avec les partenaires extérieurs.
- Et surtout, c'est sur lui que repose la spirale de la réussite, pour les enseignants et pour les élèves.

Nous avons rencontré de tels responsables de ZEP (par exemple à Gennevilliers, à Goussainville, à Saint Etienne du Rouvray)

Les chefs d'établissement constituent des acteurs essentiels et sont à choisir avec une précaution encore plus grande que dans tout établissement. Ils sont des phares dans l'établissement et dans les relations qui doivent s'instaurer en aval (lycée) et en amont (écoles). Comment faire progresser l'établissement lorsqu'un principal tient des propos résignés et fatalistes ? A contrario, l'arrivée d'un nouveau principal, volontaire mais nuancé, respectueux de tous (élèves et enseignants), mais ferme, change radicalement le climat et permet un travail en commun efficace. On n'insistera jamais assez sur la nécessité de bien choisir ces chefs d'établissement.

Le coordonnateur

L'analyse des 36 ZEP nous montre que la situation du coordonnateur est plus délicate. Souvent choisi parmi des instituteurs, il doit certes être lui aussi un bon professionnel et reconnu comme tel. Rien n'est plus grave que de choisir un instituteur ou directeur d'école qui " n'a pas réussi " et de compter sur lui pour inviter et inciter ses collègues à agir. Le cas peut exister, comme existe la situation dans laquelle un ancien coordonnateur, non convainquant dans sa fonction, devient conseiller pédagogique dans la même ZEP. On imagine aisément la tension qui peut exister entre l'IEP responsable et cette personne. Il y a là manifestement une erreur grave de management des hommes à moins qu'il ne s'agisse tout simplement d'une sous estimation profonde de l'intérêt de la ZEP. Mais la qualité essentielle doit être celle de " commis voyageur de la ZEP ". Il doit détecter les possibilités de travail en commun tant à l'intérieur du système éducatif qu'à l'extérieur, rechercher toute forme de financements et être doté de qualités de gestionnaire. C'est à lui qu'incombe la tenue du tableau de bord de la ZEP et le point permanent des ressources diverses. Il doit aussi être le pivot de la documentation spécifique à la ZEP et la rendre accessible et disponible à tous les acteurs.

La ZEP ne peut fonctionner sur des bases étroitement hiérarchiques, sans discussion et sans horizon visible, d'où l'importance du rôle des leaders. Il faut donc sélectionner de véritables " managers éducatifs ", sinon les former à la conduite de projet, et aussi à la conduite d'hommes qui sont par nature rétifs à toute forme de hiérarchie mais prêts à se passionner pour des sujets qui sont présentés clairement et avec des objectifs exigeants. Modestes et déterminés, les leaders doivent avoir la capacité de fédérer les actions qui souvent existent d'une façon dispersée. Ils doivent, pour reprendre une formule entendue dans une ZEP (Bordeaux - E.Vaillant) : ***"avoir du doigté de la modestie et la capacité de donner à tous le sens de la réussite."***

7 - LES ENSEIGNANTS : LE MÉTIER, LA STABILITÉ, LA FORMATION, LA GESTION

7-1 Le métier, ses conditions d'exercice spécifiques

Enseigner en ZEP n'est pas un métier différent de l'enseignement hors ZEP. Toute création d'une catégorie particulière de "professeur de ZEP" aurait des conséquences néfastes et peu appréciées (amplification de "l'effet ghetto", abandon des objectifs nationaux, écoles à deux vitesses, etc.). Cependant, les conditions d'exercice du métier en ZEP ont des spécificités que nous résumerons à partir des propos des enseignants eux mêmes :

la fatigue, la lassitude, tout est toujours à recommencer

"le doute et l'urgence permanente"

"la crasse et l'agressivité, je m'effrite comme le crépi des murs"

"les rentrées de vacances sont redoutables"

"le chauffeur de taxi avait peur de me conduire au collège" (un débutant à la rentrée)

"plus on vieillit, plus on s'investit, plus on manque de temps"

"la population a changé, le niveau a baissé, maintenant, on fait en troisième ce que les élèves faisaient autrefois au CM2"

"rien n'est jamais acquis, nous construisons sur des sables mouvants"

"à chaque cours, c'est vierge"

mais le défi et la fierté de la réussite

"on a tenu le coup, on n'a pas été malade " (un débutant)

"je suis fier d'avoir dompté un cirque ambulante peuplé de tigres et de lions"

"il arrive qu'un déblocage se produise, contraire à nos pronostics pessimistes"

"nos élèves brillants sont largement au dessus de ceux du centre ville"

"les heures qu'ils passent ici sont plus belles que celles qu'ils passent chez eux"

"dès qu'on leur explique pourquoi on enseigne telle ou telle chose, ça va tout de suite mieux"

le fatalisme, l'image négative et la perte des repères

"dans les beaux quartiers où j'habite, on me prend pour une ratée parce que j'enseigne en ZEP"

"je fabrique des chômeurs"

"un gamin excellent, on conseille de le mettre dans une autre école"

"je ne sais plus ce qu'est une classe de 6ème dans un autre collège"

"le problème n'est pas dans les méthodes pédagogiques, il y a trop de mauvais élèves, trop d'immigrés"

"pourquoi avoir l'ambition de faire faire la totalité des programmes à ces élèves ?"

mais les exigences et le volontarisme

"pas d'enseignement au rabais pour acheter la paix"

"exigence dans le travail, intransigeance dans le comportement"

"il faut les aider mais il faut aussi cesser de les aider ; quand cesser ?"

"le paradoxe douloureux des programmes"

"ce n'est pas parce que vous êtes en ZEP que vous avez de mauvais profs et que vous devez être de mauvais élèves"

les craintes de dilution du métier ; école-cité : le grand écart

"le Lundi, c'est le bureau d'aide sociale"

"la crainte de devenir des animateurs"

"je passe 90% de mon temps à empêcher les élèves de s'entre-tuer et 10% à enseigner"

"l'école est un entonnoir où tout se déverse"

"l'école veut aider les élèves à devenir citoyens alors que la cité pousse dans l'autre sens"

"ne pas trop insister sur la citoyenneté et le respect, tout va dans l'autre sens"

"l'école est le dernier rempart, mais de moins en moins"

mais une identité professionnelle réaffirmée

la place de l'école et son utilité

"il faut dominer sa matière plus qu'ailleurs"

"ici, plus qu'ailleurs, le maître a gardé son rôle social et son pouvoir auprès des enfants et des parents"

"chacun son boulot"

"il ne faut ni des saints, ni des missionnaires, ni des musclés, mais des adultes équilibrés et engagés"

"je les "dégrisent", je les rend moins gris"

"l'école est un lieu de vie réservé aux enfants, ce n'est pas un jardin public"

"c'est dur, mais on sert à quelque chose"

"on se sent plus utiles qu'ailleurs"

la solitude et les conflits

"l'administration ne nous soutient pas et ne nous écoute pas"

"nous n'avons pas les mêmes méthodes pédagogiques"

"mais il y a les profs qui considèrent qu'ils ne sont pas là pour éduquer"

"nous avons voulu établir des règles de vie communes mais nous n'y sommes pas arrivés, chacun a sa définition de la "ligne jaune", les élèves en profitent"

mais l'équipe, la solidarité

"on est bien dans l'établissement, l'équipe administrative nous écoute, on se parle"

"quand on établit des règles de vie et que l'on s'associe en équipe, c'est plus facile qu'on ne croit"

"on ne se sent jamais seuls"

"la solidarité est forte, elle s'impose"

L'ensemble de ces propos résume les spécificités des conditions d'exercice en ZEP et, en particulier, ses paradoxes. Il convient de compléter ce "tableau vivant" par plusieurs remarques :

- Le sens du métier, la perception des missions de l'école, **le sentiment de pouvoir agir sur les choses et surtout le niveau d'exigence** par rapport aux élèves, l'attitude fataliste ou volontariste concernant leur réussite potentielle sont autant de représentations qui pèsent beaucoup sur la pratique des enseignants (mais aussi des chefs d'établissement et des IEN). Ces représentations constituent l'un des déterminants de la réussite scolaire en ZEP. Chacun connaît l'effet Pygmalion : si l'on pense, à priori, qu'un élève ne saura pas faire un exercice, il ne saura pas le faire. Si l'on maintient les exigences à son égard, si l'on croit que c'est possible alors il y arrivera peut être.

- Néanmoins, le discours des enseignants est souvent plus négatif ou plus désabusé que leurs pratiques. A plusieurs reprises, nous avons observé une pratique dynamique et exigeante en classe chez un enseignant qui nous avait tenu des propos très pessimistes

- Il existe souvent une cohérence des attitudes et des représentations dans une même école ou dans un même collège, voire dans la totalité de la ZEP. Ceci est d'autant plus intéressant que le même établissement peut changer de climat en peu de temps. On voit par exemple une école de Marseille qui avait une image très négative et des résultats catastrophiques, où la rotation des enseignants était incessante se transformer en école où les jeunes professeurs des écoles restent, où le volontarisme et les exigences s'installent et où les élèves réussissent mieux. On voit aussi la ZEP E.Vaillant de Bordeaux où la rigueur et l'exigence sont présentes de la maternelle au collège, où la lassitude est quasiment absente, où le sentiment de réussite est très fort, alors même que la situation s'est fortement dégradée dans le quartier depuis deux ans. Mais cette spirale ascendante peut se transformer en engrenage d'échec : l'impression de lassitude et d'angoisse domine, l'équipe n'existe pas, la résignation s'installe et les résultats médiocres ajoutent à ce fatalisme. Il s'agit là d'une question clef pour la réussite des élèves en ZEP : **comment relancer la dynamique en cas d'engrenage d'échec ? Comment conserver les ingrédients de la spirale de réussite, toujours très fragile ?**

- Une constante se dégage : la fatigue, **le besoin de temps pour respirer** et l'impérieuse nécessité d'une reconnaissance et d'une écoute de la part des autorités hiérarchiques. Ceux qui réussissent le disent : l'investissement nécessaire est très coûteux en temps et en fatigue.

- Enfin, pour faire progresser les élèves, il faut maintenir des exigences et garder des repères tout en tenant compte des acquis ou des difficultés des enfants. Ceci est vrai partout et définit une grande part du professionnalisme enseignant. Le chemin à parcourir est plus long en ZEP que partout ailleurs et les enseignants doivent donc être encore plus professionnels qu'ailleurs.

7-2 Stabilité et instabilité

La question de la stabilité des enseignants dans les établissements difficiles est très souvent mise sur le devant de la scène. De nombreuses déclarations ont été faites sur ce sujet et quelques dispositions ont été prises pour éviter de nommer des débutants dans ces postes. Nous ne l'aborderons pas sous cet angle car rien ne nous prouve que les enseignants débutants (à condition qu'ils aient bénéficié d'une formation initiale de qualité) font moins bien réussir leurs élèves que les enseignants confirmés.

Pour faire un état des lieux, nous sommes partis de l'avis quasi unanime des enseignants eux mêmes sur cette question : *"on ne peut pas travailler dans de bonnes conditions si la rotation des collègues est incessante, mais il faut du sang neuf pour renouveler l'équipe"*. Cet équilibre optimal de l'équipe se pose également si l'on considère le professeur pris individuellement. Un enseignant qui arrive dans une ZEP mettra du temps (peut être plus qu'ailleurs, voir point 7-3) pour s'adapter et être pleinement efficace, et l'on peut aussi s'interroger sur les effets d'une durée d'exercice très longue en ZEP.

Afin d'avoir une idée de cet équilibre difficile, nous avons choisi de repérer dans chaque ZEP le pourcentage d'enseignants qui sont depuis au moins trois ans dans la même école, même chose pour le collège. La situation est contrastée comme le montrent les chiffres suivants.

Des ZEP très "instables" où une minorité d'enseignants sont en poste depuis au moins trois ans :

	Evreux la Mad. 2701	Gou- ssainv. 9505	St Denis 9304	Trappes 7805	Meaux Collinet 7703	Villeurb. St Jean 6909	Nantes Malak. 4402	Goutte d'Or 7506
écoles	42%	27% ¹	55%	43%	50%	61%	41%	40%
collèges	39%	40%	28%	50%	49%	38%	57%	60%

Il convient d'ajouter qu'à Evreux la Madeleine, la rotation annuelle est de 25% au collège, qu'elle est de 31% dans les écoles de Trappes (21% dans les collèges), qu'elle est très forte dans les écoles du Mas du Taureau (n°6909) ainsi que dans certaines écoles de Toulouse et de Bordeaux. Enfin, dans l'un des collèges des quartiers Nord de Marseille, plus de 90% des enseignants demandent leur mutation.

Des ZEP plutôt stables où les trois quarts des enseignants sont en poste depuis au moins trois ans

	Brive 1901	Lyon EU 6923	Béziers 3402	Compièg. 6007	Buiss.St Louis 7502	Allonnes 7201	Orléans 4501
écoles	?	71%	62%	74%	60%	91%	86%
collèges	82%	80%	87%	73%	87%	51%	54%

Il est clair que les conditions de réussite ne sont pas réunies dans les huit premières ZEP, alors qu'elles ont plus de chances de l'être dans les sept "stables".

¹ sur les titulaires uniquement

Il convient de compléter cet état des lieux par l'existence de "noyaux" très stables d'enseignants nommés depuis plus de 20 ans dans presque toutes les ZEP (la quantité allant de quelques éléments au quart des professeurs du collège comme à Allonnes). Mais l'existence de ces enseignants très stables peut avoir des effets très variables. Ils peuvent jouer un rôle de fédérateur, de mémoire et faciliter l'intégration dans l'équipe des nouveaux arrivants. Mais ils peuvent aussi entrer en conflit avec des jeunes qui n'auront pas la même perception du métier et provoquer alors leur départ. C'est le cas dans plusieurs écoles où le directeur et les instituteurs du cycle 3 sont là depuis plus de vingt ans et où les classes de cycle 2 sont tenues par des jeunes femmes qui changent tous les ans.

7-3 Les nouveaux arrivants

Ce qui précède nous conduit à accorder une attention toute particulière aux nouveaux arrivants (qui ne sont pas seulement des débutants) dans une ZEP. En effet, c'est dans leur stabilisation que réside la seule solution pour stopper les rotations trop importantes et pour apporter le sang neuf dont l'équipe en place a besoin.

Dans plusieurs lieux, des dispositifs d'accueil et de formation ont été mis en place pour ces nouveaux arrivants :

- des stages d'adaptation au poste pour enseignants nommés dans la ZEP de Marseille Malpassé ;
- un stage départemental pour les "nouveaux en ZEP" dans l'Aisne ;
- un suivi attentif des professeurs des écoles débutants par plusieurs équipes de circonscription ;

Mais ces expériences sont encore embryonnaires et mériteraient d'être développées.

Il convient également de citer les raisons qui conduisent un jeune enseignant à rester dans une ZEP :

- l'accueil et l'aide qu'ils reçoivent de la part de leurs collègues et de l'encadrement ;
- l'existence d'une véritable équipe ;
- le sens, l'utilité du métier, les défis à relever ;
- les points supplémentaires ajoutés au barème de mutation si l'on reste trois ans qui facilitent le retour vers le Sud des jeunes certifiés.

Les difficultés du nouvel arrivant en ZEP et les pistes pour y remédier nous ont été exposées de façon très pertinente par de jeunes certifiés arrivant au collège particulièrement difficile de Goussainville.

"Quand on arrive, on a une idée fautive de la ZEP. On imagine la violence médiatisée alors que le problème, c'est celui des règles à établir en matière de comportement quotidien. Je ne savais pas qu'il fallait instituer ces règles simples dès le premier jour et je n'ai pas pu redresser la situation. Maintenant, je le sais. Mais j'ai pu en parler avec des collègues qui avaient rencontré exactement le même problème en arrivant. Ceci m'a rassuré, puisqu'ils y sont arrivés, j'y arriverai aussi!"

Ceci montre que l'accueil le plus efficace vient de "pairs" qui osent relater leurs échecs et exposer leurs solutions. C'est un accueil professionnel, qui rassure et qui motive.

7-4 L'encadrement, la formation

Dans le premier degré, les enseignants de ZEP reçoivent la visite de l'IEN et, s'ils le souhaitent, celles des conseillers pédagogiques. Les professeurs des écoles débutants sont suivis systématiquement par l'équipe de circonscription. Quelle que soit l'appréciation que l'on porte sur cet accompagnement qui comprend à la fois inspection et formation, il a le mérite d'exister. De plus, dans des départements comme la Gironde, les enseignants de ZEP bénéficient d'une priorité dans le plan départemental de formation continue

La situation du second degré est beaucoup plus problématique. Dans de nombreuses ZEP, l'absence ou la rareté des IPR ont été soulignées. Certes, le second degré est pauvre en encadrement pédagogique, les IPR ne bénéficient pas de l'aide de conseillers pédagogiques et ils ont la responsabilité de nombreux enseignants répartis sur toute l'académie. Mais nous n'avons eu connaissance d'aucune priorité explicite dans le travail des corps d'inspection pour les enseignants des ZEP, et en particulier pour les débutants. Ceci est d'autant plus regrettable que l'exemple qui suit montre ce que peut être l'intervention d'un IPR.

Une IPR de mathématiques de l'académie de Nantes a réuni tous les professeurs de collège de ZEP de sa discipline et a réalisé avec eux un document sur l'enseignement des mathématiques aux élèves en difficulté. De plus, elle est intervenue dans le collège du Breil (4407) où les résultats en mathématiques étaient particulièrement catastrophiques au brevet. Son intervention ne s'est pas limitée à l'inspection individuelle, elle a réuni l'équipe des enseignants et les suit régulièrement depuis.

Il convient de signaler l'existence de deux centres de ressources spécifiques pour les ZEP : celui de l'académie de Lyon (centre M.Delay) et celui du département de Loire Atlantique (CEREF). Nous n'avons que des appréciations positives à porter sur ces initiatives et elles montrent que les missions des CEFISEM, oubliés depuis longtemps par le ministère mériteraient d'être revues.

En ce qui concerne la formation initiale, les informations que nous avons recueillies sont trop partielles pour que nous en fassions état. Nous n'avons pas interrogé les IUFM sur la préparation des débutants à leur probable nomination en ZEP et les multiples critiques entendues à cet égard mériteraient une analyse plus approfondie.

Enfin, la question de la formation des enseignants en ZEP mérite une dernière remarque. Comme nous l'avons souligné au point 7-1, la perte des repères et la baisse des exigences sont des dangers bien réels de l'exercice du métier d'enseignant quand il existe une forte concentration des difficultés. Il paraît donc nécessaire, et plusieurs enseignants en ont exprimé le souhait, de garder un équilibre entre des stages où ils se retrouvent entre eux et des stages où ils sont avec des collègues exerçant dans de toutes autres situations.

7-5 La gestion des personnels

Il s'agit ici de la gestion des personnels enseignants et d'éducation, celle des chefs d'établissements et des IEN a été abordée au paragraphe 6. Trois points nous semblent essentiels sur ce sujet :

Les nominations de personnels à titre provisoire et leur maintien lorsqu'ils réussissent

Il existe beaucoup de nominations à titre provisoire dans les ZEP : directeurs d'école, maîtres auxiliaires, conseillers d'éducation stagiaires faisant fonction, etc.. Nous avons eu plusieurs exemples positifs de maintien de ces personnels lorsqu'ils souhaitaient rester et qu'ils étaient bien adaptés à leur emploi. C'est le cas d'un conseiller d'éducation stagiaire au collège du Breil à Nantes où son action positive sur la vie scolaire de ce collège difficile était reconnue par tous (chef d'établissement et enseignants) et où le rectorat l'a maintenu en dehors de toute procédure mécanique. Au collège Versailles du vieux port de Marseille, le principal a obtenu le maintien d'un maître auxiliaire faisant fonction de CPE qui avait redressé en six mois une situation difficile et conflictuelle. Mais dans ces deux cas, les principaux de collèges ont dépensé une énergie considérable pour obtenir ces maintiens, énergie qu'il faut, bien sûr renouveler sans arrêt.

Dans le premier degré, la situation est beaucoup plus problématique. Nous n'avons pas rencontré un seul cas où l'EN a réussi ce que les deux principaux précédents avaient obtenu. La situation est encore pire dans des lieux comme Vaulx en Velin (30% de rotation par an dans un groupe scolaire) où les débutants nommés à titre provisoire sur les postes de direction où sur d'autres postes sont automatiquement remplacés par d'autres débutants même s'ils veulent rester. Il s'agit bien d'un automatisme puisque ceci provient des calendriers respectifs des différentes procédures de nomination.

Les problèmes d'instabilité "chronique"

Nous avons vu au point 7-2 que certaines ZEP connaissent une instabilité "chronique" atteignant des proportions graves. Il arrive même comme dans le Val d'Oise que cette instabilité touche en fait une partie du département (en l'occurrence l'Est qui regroupe toutes les grandes ZEP comme Garges les Gonesse, Sarcelles et Argenteuil). Or il existe très peu d'initiatives académiques ou départementales sur cette question. La stabilisation des nouveaux arrivants par des mesures qualitatives progresse et répond sans doute en partie à ce problème. Mais il devrait être possible de le poser également en terme de gestion de personnels et de négocier des mesures visant à diminuer ces inégalités. Cette façon de poser le problème est rare (elle existe dans le Val d'Oise où l'inspecteur d'académie a tenté de réserver des postes pour les débutants dans l'Ouest du département). Les outils de prévision et d'analyse dont disposent les services de gestion des rectorats et des inspections académiques leur permettent pourtant de mesurer l'ampleur de ces instabilités.