

La gestion des carrières

Il existe dans les ZEP, comme partout ailleurs des enseignants remarquablement compétents, qui réalisent des performances professionnelles, qui sont des moteurs pour les équipes. Il existe aussi en ZEP, comme partout ailleurs, des enseignants qui commettent des erreurs pédagogiques, n'ont aucune exigence pour les élèves et s'investissent peu dans leur travail. Et comme partout ailleurs, les premiers comme les seconds avancent dans leur carrière suivant une grille où la différence de leurs compétences professionnelles et de leur investissement n'intervient quasiment pas. Ceci est particulièrement visible dans le premier degré où les enseignants sont plus régulièrement inspectés et où certains IEN, eux mêmes responsables de ZEP et investis dans leur travail, sont reconnus dans leur rôle d'évaluateur qu'ils exercent avec toute l'objectivité et le dialogue nécessaire.

L'effet amplificateur des ZEP donne alors le résultat suivant : un directeur d'école de ZEP, qui ne compte pas ses heures de travail, qui entraîne son équipe, qui conduit des expériences comme "la main à la pâte", qui bénéficie de la reconnaissance de tous partira à la retraite sans bénéficier de la hors classe. L'instituteur de CP d'une école de ZEP, qui fait redoubler la moitié des enfants, conduit ses séquences de lecture sans jamais aborder le sens des mots et des textes car il considère que la lecture n'est qu'une affaire de mécanisme et d'ordre, et qui refuse de suivre les recommandations de l'IEN venu dans sa classe à plusieurs reprises continuera à ne pas apprendre à lire à des enfants qui ne rattraperont plus jamais ce mauvais départ et à ne pas rendre de compte à des parents qui n'ont pas les moyens culturels de lui en demander. En effet, il n'y aura ni baisse de note ni déplacement.

8 - LES STRUCTURES PÉDAGOGIQUES ET LES ÉTABLISSEMENTS

8-1 La scolarisation à deux ans

La loi d'orientation dispose dans son article 2 : "l'accueil des enfants de deux ans est étendu en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne".

La proportion d'enfants scolarisés à deux ans en école maternelle s'élève actuellement à 35%. Si cette proportion est globalement plus forte en ZEP, la situation est extrêmement contrastée puisque ce taux de scolarisation varie parmi les 36 ZEP étudiées de 0% à 100%:

Montpellier la Paillade : **100%**
 Vénissieux Charréard, Villeurbanne St Jean, Epernay, Graulhet, Nantes Dervallières et Colmar Molière : **plus de 60%** (ce dernier exemple est particulièrement parlant étant donnée le retard de la scolarisation précoce en Alsace)
 Avignon-Ouest, Compiègne, Bordeaux E.Vaillant, Châteauroux, Evreux la Madeleine, Meaux Collinet, Saint Denis, Goussainville : **moins de 30%**
 Marseille Belsunce : **9%**
 Paris (Buisson St Louis et Goutte d'Or) : **0%** comme dans toutes les ZEP de la capitale (voir II 4)

Pour des enfants de milieu défavorisé, un accueil à deux ans (dans de bonnes conditions) à l'école peut avoir des effets déterminants sur le langage et la socialisation, effets que l'on retrouvera par la suite dans l'apprentissage de la lecture et le comportement. Les conditions de cette réussite peuvent être illustrées par le travail réalisé à Nantes Dervallières. L'équipe de circonscription a inscrit cette priorité dans le projet ZEP et a engagé un travail depuis plusieurs années avec les institutrices, les parents et la mairie de Nantes de façon à améliorer quantitativement et qualitativement l'accueil des deux ans. Nous avons assisté à une séquence absolument remarquable dans une classe de tous petits, tenue par une institutrice (maître formateur). Voici les conditions que l'on peut énumérer pour que cette scolarisation précoce ait un effet positif :

- locaux et mobiliers adaptés à des tous petits
- professionnalisme de l'institutrice
- choix et rôle de l'ATSEM
- liens avec les autres structures concernées par la petite enfance
- explications pour les parents qui ne sont pas toujours demandeurs de cet accueil en ZEP

8-2 L'organisation des classes dans le premier degré

Les choix d'organisation et de structure diffèrent peu dans les écoles de ZEP de celles que l'on peut rencontrer dans les autres écoles : décroissements, ateliers, intervenants extérieurs, soutien, CLIS, CLIN, CLAD et classes de perfectionnement quand elles n'ont pas été supprimées. De même, l'utilisation des réseaux d'aide spécialisés (souvent renforcés en ZEP) n'appelle pas d'autres remarques que celles figurant dans le récent rapport de l'inspection générale à ce sujet.

Deux exemples d'organisation méritent tout de même d'être mentionnés :

- l'utilisation d'un instituteur spécialisé pour organiser le cycle 2 (CP, CE1) en groupes suivant la progression des enfants en lecture, (pendant une partie du temps seulement) ;
- l'utilisation de "postes ZEP" pour la réalisation de projets tels qu'une radio scolaire ou la production d'écrit en grande section de maternelle.

Enfin, il convient de signaler que les enseignements de langue et culture d'origine (majoritairement arabes et turcs, effectués par des enseignants des pays concernés) sont plus nombreux en ZEP qu'ailleurs et qu'ils ne donnent lieu qu'à des appréciations négatives, tant sur le plan de l'apport pour les enfants que pour les liens établis avec les instituteurs étrangers.

8-3 Les choix structurels au collège

Les choix des collèges de ZEP en matière de structures sont beaucoup plus contrastés.

Les parcours diversifiés

Plusieurs collèges se sont résolument engagés dans la rénovation en installant des "parcours diversifiés" pour les élèves, notamment des 6ème de consolidation. L'exemple le plus intéressant (et plus ancien) concerne les 4ème d'aide et de soutien. Encadrées par des équipes éducatives soudées et volontaires, ces classes de 4ème donnent lieu à des expériences particulièrement réussies pour des élèves en difficulté. Plusieurs équipes souhaitent d'ailleurs installer ces structures au niveau de la cinquième. De nombreux ateliers sont également mis en place dans les collèges. En plus de toutes les activités artistiques et sportives, on trouve très fréquemment des ateliers de raisonnement logique et des ateliers de soutien (GEREX)

Les classes hétérogènes et groupes de niveau

Les choix sont radicalement opposés dans ce domaine. A Lyon, à Strasbourg, à Châteauroux, le collège est organisé en groupes de niveau permanents, véritables filières. Alors qu'à Bordeaux E.Vaillant, à Meaux Collinet, à Graulhet, à Nantes Dervillères, les classes sont résolument hétérogènes. L'exemple le plus frappant est celui de la ZEP d'Orléans où l'un des collèges a choisi des classes de niveau, constituées à partir des dossiers du CM2 alors que l'autre collège de la ZEP privilégie des classes hétérogènes. Les choix du premier peuvent se révéler dangereux puisque ses résultats au brevet sont les plus faibles du département (le second collège recrutant une population tout aussi défavorisée, sinon plus que le premier).

Les structures valorisantes

Certains collèges ont ouvert des sections prestigieuses pour revaloriser leur image et "attirer les bons élèves". Il s'agit de classes bilingues ou européennes comme à Marseille, à Saint Denis, à Ivry, à Châteauroux, à Orléans ou de section "sports études" comme à Avignon, et à Lyon. Le collège du Buisson Saint Louis offre le chinois en LV2 pour garder les bons élèves d'origine asiatique. Il est intéressant de constater que ce choix ne va pas toujours de pair avec des classes de niveau. Certains collèges combinent ces structures attractives avec des classes hétérogènes et des parcours diversifiés souples et adaptés aux difficultés des élèves, sans pour autant les enfermer dans des filières. En tout état de cause, il convient d'évaluer les effets de ces sections avant de décider de les supprimer.

Les SEGPA

Il existe des réussites remarquables dans certaines SEGPA, à Avignon et à Goussainville, par exemple, où tous les élèves ont une insertion professionnelle. Mais on peut regretter à ce sujet que les locaux, les élèves et les enseignants de SEGPA soient totalement isolés du reste du collège et que leurs projets et leurs méthodes pédagogiques ne fassent pas l'objet d'échanges avec leurs collègues du collège, alors qu'ils pourraient en bénéficier.

8-4 L'attractivité, les fuites

Le problème des "fuites" d'élèves qui évitent les écoles ou les collèges ayant une image négative est considérable en ZEP. Il est d'autant plus important que ces "fuites" augmentent la concentration de public défavorisés et par là même l'effet "ghetto" facteur d'échec et surtout de spirale d'échec. Nous n'aborderons pas ici la question des écoles qui sera traitée dans le point 10 (périmètres scolaires) mais celles des collèges.

Ce phénomène prend des proportions inquiétantes dans certains collèges si l'on mesure la proportion d'élèves de CM2 du secteur que l'on ne retrouve pas en 6ème au collège à la rentrée suivante

33 % au collège E.Vaillant à Bordeaux,
 30 % pour les deux collèges d'Evreux la Madeleine,
 40 % au collège G.de La Tour à Nantes Malakoff
 42 % au collège Massenet dans les quartiers nord de Marseille,
 48 % au collège Sthendal de Toulouse,
 50 % au collège Longchambon à Lyon.

Mais quelques réussites sont à examiner de près. En effet, il existe des collèges de ZEP qui ne sont pas "évités". Laissons de côté Castillon la Bataille, Bourgneuf ou Graulhet dont il est moins facile de "fuir" le collège que dans une grande ville et examinons les cas suivants :

Le collège Molière à Ivry a enrayer la chute de ses effectifs et voit maintenant ses effectifs en 6ème augmenter grâce à une politique extrêmement volontariste pour changer son image.

Le collège St Jean à Châteauroux ne connaît que 8% de fuites, sans doute grâce à ses sections prestigieuses

De même pour le collège Robespierre à Saint Etienne du Rouvray, qui n'a pas de sections prestigieuses, mais dont le dynamisme pédagogique et la bonne tenue depuis des années le rend attractif

Il est donc possible de relever ce défi, à condition de mener une politique très volontariste, de bénéficier de l'aide des instituteurs des écoles du secteur pour tenir un discours positif sur le collège, et de la fermeté de l'inspection d'académie pour refuser les dérogations.

Le collège Louise Michel à Paris Buisson St Louis constitue un cas très particulier ; il est en effet attractif puisqu'il bénéficie des dérogations accordées pour fuir un autre collège de la ZEP voisine (La Fontaine au Roi).

8-5 Les liens entre les établissements et la poursuite des études

Même si des efforts sont réalisés sous forme de réunions entre les maîtres du cycle 3 et les professeurs de 6ème, rares sont les ZEP où la continuité pédagogique entre les écoles et le collège existe vraiment. On voit cependant une évolution positive se dégager. Ces échanges et ces confrontations entre enseignants prennent les formes classiques d'exams des résultats à l'évaluation nationale, mais vont, parfois jusqu'à des stages résidentiels communs. On voit également les élèves de CM2 venir passer une journée au collège, ou des défis lecture et des rallyes mathématiques organisés entre CM2 et 6ème. Plus récemment, des initiatives se développent dans le domaine scientifique comme à Trappes où le lycée (qui fait partie de la ZEP) participe à l'opération "la main à la pâte" dans les écoles.

Mis à part cet exemple positif, les liens entre les collèges de ZEP et les lycées qui accueillent leurs élèves sont quasi inexistantes. Dans près du tiers des collèges visités, les principaux ne savent pas ce que deviennent leurs élèves au delà de la classe de seconde. Or, il s'agit là d'un indicateur extrêmement important pour la politique d'orientation du collège et pour mesurer la réussite des élèves.

La question de la continuité éducative n'est pas un concept vide en ZEP. En effet, les ruptures peuvent avoir des effets réels sur un public fragile. Un collège de ZEP qui fonctionne bien, qui fait réussir ses élèves, les encadrent beaucoup, les accompagnent beaucoup. Lorsqu'ils se retrouvent au lycée, mélangés avec des enfants d'autres milieux sociaux et sans leurs multiples "béquilles ZEP", nombreux sont ceux qui perdent leurs repères, décrochent et échouent alors qu'ils avaient les acquis scolaires pour réussir. Cependant, il faut bien, un jour ou l'autre, leur supprimer leurs "béquilles". Les enseignants s'interrogent sur la mise en place de "sas" qui faciliteraient ce passage ; ceci suppose un minimum de collaboration entre les établissements.

9 - LES FAMILLES ET L'ÉCOLE

Il est clair que les relations entre les familles et l'école constituent un déterminant essentiel de la réussite des enfants. Lorsqu'elles se résument à l'absence, à l'impuissance exprimée des deux côtés, et à l'incompréhension parfois mêlée d'agressivité, les obstacles sont alors immenses pour les enfants. Or ce sujet est actuellement l'un des plus difficiles et des plus conflictuels dans les ZEP. Dans certaines écoles, on nous a plus parlé des parents que des enfants.

De vives tensions qui s'expliquent par plusieurs raisons

- l'éducation est une "**compétence**" *partagée*" entre parents et école
Or, il y a souvent méconnaissance et parfois antinomie entre les principes des deux "mondes". Mais surtout, les enseignants ont le sentiment de se retrouver seuls à assumer ce rôle : "*les familles nous donnent un chèque en blanc*". "*Les parents, quand ils sont présents, ou ne veulent pas, ou ne savent pas ou ne peuvent pas*" Ceci développe chez eux une anxiété compréhensible et se transforme soit en mépris pour les familles soit en volonté "d'éduquer les parents". Il est significatif que l'objectif de "restauration de l'autorité parentale" figure dans plusieurs projets de ZEP.

- *les structures familiales complexes*, notamment d'Afrique Noire, les familles sans père où les grands frères, et non la mère, prend le rôle du chef de famille, posent un problème d'interlocuteur difficile à résoudre pour l'école. Là encore, les avis sont partagés ; certains enseignants considèrent que reconnaître les grands frères comme interlocuteurs participe à la démission des parents.

- *la violence urbaine* imprègne parfois les relations entre parents et enseignants et les agressions physiques des parents contre les enseignants sont toujours un traumatisme pour l'école et surtout pour les enfants

- le problème le plus sérieux réside dans *l'absence de représentation* collective des parents. En effet, les fédérations de parents d'élèves (FCPE et PEEP) sont très faibles dans les ZEP et les délégués (quand ils existent) ne représentent qu'eux mêmes aux différents conseils, ils appartiennent d'ailleurs aux franges les plus favorisées de la population. Le seul exemple de véritable implantation (au sens de la représentativité du milieu) que nous pouvons citer est celui de la CSF dans la ZEP de Nantes Dervallières. Les mères de famille que nous avons rencontrées étaient des militantes de milieu très modeste, souvent au chômage, souvent seules à élever leurs enfants et parfois immigrées. Mais cet exemple très particulier s'explique par l'histoire des quartiers ouvriers nantais et n'est pas généralisable. Le cas général peut se résumer ainsi : *Il n'y a pas d'associations de parents de milieu populaire.*

Les autres modes de "représentation" des familles sont de nature communautaire dans les ZEP où la population d'origine étrangère est nombreuse et de nationalités diverses. La représentation ne prend pas alors les formes classiques de l'élection au conseil d'administration et de délégués aux conseils de classes. Elle s'établit avec des "médiateurs" qui font le lien entre une communauté et l'école. Si ces médiateurs facilitent fréquemment le dialogue (en particulier en assumant un rôle d'interprète ou en accélérant le processus d'intégration comme les "femmes relais" turques à Bourgneuf), il peuvent aussi installer un écran entre l'école et les familles, écran qui accroît encore l'incompréhension mutuelle.

Des initiatives qui montrent que des solutions existent :

- *l'école maternelle* est de loin le lieu de rencontre le plus fréquent entre parents et enseignants. Tout le monde s'accorde à dire que les parents fréquentent de moins en moins l'école au fur et à mesure que leurs enfants grandissent. Plusieurs écoles maternelles de ZEP ont saisi l'occasion pour renforcer encore ces liens, expliquer aux parents la suite de la scolarité et leur faciliter les contacts avec les écoles élémentaires

- de nombreux collèges (à Marseille, à Bordeaux, à Montpellier, à Lyon, à Nantes, à Châteauroux, à Paris, à Epernay, à St Etienne du Rouvray, à Strasbourg, à Toulouse) ont mis en place *des modes de communication* et d'information multiples en direction des parents : portes ouvertes, rencontres à la maison de quartier, carnets de liaison, et surtout, remise des bulletins en mains propres et non par le courrier qui n'arrive pas toujours dans les cités.

- la participation des enseignants à *l'alphabétisation* des parents et en particulier des mères de famille, ou les aides pour suivre le travail scolaire des enfants nous semblent également bénéfiques, comme à Marseille, à Saint Denis, à Brive, à Nantes ou à Graulhet.

- enfin, une expérience intéressante a été mise en place par le rectorat de Rouen dans le cadre de la lutte contre la violence à l'école. Il s'agit de *médiateurs* (mais cette fois ci, du rectorat) qui rencontrent les élèves et leurs familles lorsque ceux ci sont signalés par le chef d'établissement. Ils tiennent une permanence, assurent le lien avec les services de police et de justice et font régulièrement le point avec les parents.

10 - LES PARTENAIRES

10-1 L'état des locaux, l'investissement municipal

En premier lieu, il convient d'examiner l'état des locaux scolaires. En effet, des locaux propres, modernes, attrayants, fonctionnels et faciles à surveiller sont essentiels pour le cadre de travail des enfants, pour le respect qu'il vont accorder à l'école, pour le maintien d'exigences à leur égard en matière de comportement et d'apprentissage. La plupart des locaux que nous avons visité répondent à ces critères, certains collèges de ZEP étant même flambants neufs, comme certaines écoles maternelles.

Malheureusement ce n'est pas le cas partout. Nous avons été surpris par la vétusté et le manque d'entretien des écoles du centre ville de Marseille, de Châteauroux, de Paris, de Trappes et de Goussainville et les enseignants se plaignent des locaux des écoles à Meaux Collinet. Les équipes municipales actuelles de Châteauroux, de Meaux de Trappes et de Goussainville ont engagé une rénovation progressive des locaux scolaires.

La ville de Meaux est dans le peloton de tête de son département pour la plupart des indicateurs de précarité. Etant donné le peu de revenu de la commune, on peut entrevoir les difficultés financières pour rénover les écoles. Mais on peut s'interroger sur la pertinence de l'aide de l'état dans le cadre du contrat de ville alors même que la commune ne peut pas faire face à ses obligations. Ceci pose bien sûr la question de la redistribution des richesses entre communes pauvres et communes riches.

Le cas de Goussainville est différent. Cette commune n'est pas sans richesse, une partie de la population (hors ZEP) appartient à des classes moyennes et l'activité économique est réelle en raison de la proximité de Roissy. Mais l'équipe municipale, en place jusqu'en 1995, conduisait une politique scolaire désastreuse et ne renouvait ni n'entretenait les écoles des cités d'immigrés. Les écoles étaient extrêmement dégradées, vandalisées le week end et laissées en l'état le Lundi matin pour l'arrivée des enfants malgré les demandes répétées de l'IEN. Là encore, on peut s'interroger sur la pertinence d'un contrat de ville où l'état a fourni une aide financière à une commune qui ne remplissait pas ses obligations.

Pour nuancer ce sombre tableau, il convient d'ajouter que plusieurs villes investissent beaucoup dans l'éducation et soutiennent activement les écoles de leurs quartiers défavorisés : Saint Quentin, Saint Denis, Ivry, Bourgneuf, Vaulx en Velin, Lyon, Nantes, Allonnes, Orléans, Epernay, Evreux, Colmar, Graulhet, Gennevilliers par exemple.

Ainsi la ville de Nantes double systématiquement l'aide accordée aux projets des écoles. Tel conseil général alloue systématiquement une subvention de fonctionnement supplémentaire de 300 000 F à chaque collège en ZEP, alors que l'aide correspondante de l'éducation nationale ne dépasse pas 32 000 F pour chacun de ces mêmes établissements.

Ces aides cumulées - collectivités et contrats de ville - sont fréquemment gérées par le canal d'associations, ce qui ne contribue pas à la transparence financière de l'ensemble des moyens mis à la disposition des écoles et établissements situés en ZEP.

10-2 Les périmètres scolaires

La découpage des périmètres scolaires peut amplifier ou diminuer "l'effet ghetto" et avoir ainsi des conséquences sur la réussite des élèves. Il en va de même pour la perméabilité de ces périmètres et la façon dont sont accordées les dérogations.

L'exemple de Goussainville est de nouveau particulièrement lumineux. L'ancienne municipalité avait découpé les secteurs de façon à séparer les élèves issus de l'immigration des autres (les enseignants en parlent comme des "écoles noires" et des "écoles blanches"). La nouvelle municipalité et l'IEN ont revu la totalité du découpage de façon à mélanger les populations. Cette mesure énergique et courageuse a été accompagnée de toutes les explications nécessaires pour ne pas soulever d'inquiétudes chez les parents et le résultat est probant puisque le nombre de dérogations n'a pas augmenté.

Dans le quartier du Neuhof, à Strasbourg, le problème est plus compliqué : les secteurs ont été définis en fonction de l'implantation des immeubles et reflètent la ségrégation de l'habitat. Pour obtenir une hétérogénéité plus grande des élèves, il faudrait casser ce découpage ce qui provoquerait des déplacements plus longs pour les enfants.

A Compiègne, la population d'un quartier s'appauvrit et les écoles souhaitent une redéfinition des secteurs.

Enfin, à Nantes, les périmètres scolaires ne sont pas tous "actifs". Ceci signifie que dans certains quartiers de Nantes, comme à Dervallières, les parents peuvent choisir leur école. Ceci s'explique évidemment par la très forte présence des écoles privées dans cette ville.

On voit bien que ce problème est loin d'être simple, mais il mérite d'être posé systématiquement et il convient d'examiner toutes les solutions possibles pour trouver des solutions.

10-3 Les contrats de ville et les relations avec les autres partenaires

Comme nous l'avons signalé au point 2, une tendance générale se dégage vers un partenariat sur des bases plus claires, moins diluées qu'auparavant, où chacun, et en particulier l'école, se recentre sur ses missions. Ceci ne signifie pas que l'école se ferme, les ZEP sont toujours présentes dans la politique de la ville et les coordonnateurs font partie des équipes opérationnelles de développement social des quartiers. Mais les enseignants demandent parfois, comme dans les quartiers Nord de Marseille ou à Amiens, que des partenaires encore plus nombreux et plus cohérents agissent dans la cité pour soulager l'école.

Notre objectif n'est pas d'effectuer un bilan de la participation de l'école à la politique de la ville. Nous nous contenterons de relever des partenariats et des modes de fonctionnement qui nous semblent essentiels pour la réussite des élèves.

- les enseignants sont souvent les premiers à détecter les problèmes de *santé* des enfants. Et l'on a vu au point 1-2 que ces problèmes devenaient particulièrement aigus dans certains quartiers. Or, les services de santé comme les dispensaires, par exemple font souvent cruellement défaut. De même, les enseignants signalent des difficultés pour rencontrer des interlocuteurs de proximité en matière de santé. Les infirmières et les médecins scolaires ne peuvent pas tout prendre en charge. Ils peuvent assurer le dépistage mais pas le suivi.

Dans ce domaine, il convient de mentionner de remarquables projets d'éducation à la santé, comme celui des écoles d'Allonnes qui visent à donner aux enfants des principes d'alimentation, d'hygiène et de sommeil ; ainsi que l'aide apportée par la municipalité de Saint Quentin à la santé scolaire.

- les relations avec *les services de police*, et en particulier avec les commissariats de quartier ont beaucoup progressé dans le cadre des GOALS. Ces progrès sont plus lents avec la justice mais sont néanmoins réels et les liens institutionnels se développent quand il existe par exemple une maison de la justice à proximité.

- *les services culturels et les travailleurs sociaux* sont des partenaires de l'école depuis le début dans les ZEP. Nous avons recueilli majoritairement des satisfactions dans ce domaine. Certains établissements oublient même d'en parler tellement ces collaborations sont devenues naturelles. A titre d'exemple, nous citerons le centre social d'animation de Villeurbanne St Jean, qui joue un rôle de prévention et d'intégration auprès des enfants du quartier, et les médiations effectuées par les travailleurs sociaux à Orléans. Dans le domaine culturel, les projets pédagogiques et les réalisations des enfants sont souvent remarquables; c'est le cas du partenariat avec le théâtre d'Ivry ou avec le musée des Beaux Arts de Nantes. Mais toutes les ZEP n'ont pas, à proximité, des partenaires de cette qualité. D'autre part, on peut regretter que ces apports culturels, essentiels pour les enfants des ZEP soient souvent résumés aux arts, à l'histoire et à la littérature et comprennent trop rarement des éléments de culture scientifique et technique.

- la situation est plus complexe et plus contrastée en ce qui concerne *les associations*

Dans certains quartiers, le tissu associatif est déliquescant et l'école est face au vide. C'est le cas à Malakoff (Nantes) et dans le quartier de Vénissieux où se trouve le collège Charréard. En effet, toutes les associations se sont structurées sur les Minguettes et ce quartier est abandonné. De même, dans le quartier du Mas du Taureau, à Vaulx en Velin, les partenaires sont absents, jamais une structure sociale n'a pu s'implanter dans ce quartier.

Dans d'autres lieux, au contraire, c'est le trop plein, la dispersion voir la concurrence : à Meaux, à la Goutte d'Or (19 partenaires associatifs), à St Etienne du Rouvray (38 partenaires associatifs), à Toulouse, et surtout au Neuhof (Strasbourg) où les enseignants parlent de la ZEP comme d'une "zone d'action culturelle" où les rôles seraient inversés "les associations faisant de l'enseignement et l'école des activités socioculturelles".

On touche là le point controversé de l'accompagnement scolaire. A Saint Denis, à Orléans, à Goussainville, les enseignants sont perplexes sur le bénéfice qu'en tirent les enfants et la charte définissant les conditions de cet accompagnement a du mal à se mettre en place.

En ce qui concerne les petites villes ou les zones rurales, nous avons été positivement surpris par un tissu associatif vivant et dynamique comme à Bourgneuf, à Graulhet ou à Castillon la Bataille (peut être trop dynamique dans ce dernier cas puisque c'est une association qui gère les crédits et qu'une certaine confusion des rôles s'est installée).

- pour terminer, nous citerons quelques partenariats moins fréquents mais intéressants : avec les centres commerciaux comme à Compiègne où le directeur emploie les élèves de la SEGPA ; avec la RATP à Ivry.

11 - LE CALME, LE RESPECT ET LA LOI

11-1 Apprentissages et socialisation

Le calme, le respect mutuel et l'acceptation des contraintes sont des conditions indispensables pour étudier. On ne peut ni enseigner, ni apprendre si la violence et la loi du plus fort règnent. Il n'est pas non plus tolérable que des adultes et surtout des enfants soient en danger dans des établissements scolaires.

Il s'agit aussi de la mission d'éducation de l'école qui doit apprendre aux jeunes des quartiers défavorisés à s'exprimer autrement que par des injures, à remplacer la violence physique par le respect de l'autre, à accepter et à comprendre la nécessité d'une loi, identique pour tous. Il faut protéger, rassurer et construire des repères explicites et rigoureux, alors que, souvent, règnent à l'extérieur la peur et le désordre (ce désordre n'étant pas exempt de ses lois implicites comme celles du racket, de la drogue et des affrontements entre bandes rivales).

La vie scolaire est donc un déterminant majeur pour les apprentissages, pour la protection des personnes et pour l'éducation des futurs citoyens.

Nous avons parfois assisté à des débats dans les établissements sur le thème "socialisation et apprentissages" : les uns disant que l'on ne pouvait pas instruire sans avoir socialisé préalablement ; les autres défendant la thèse du savoir "socialisant" et disant que c'est par la réussite dans les apprentissages qu'il faut commencer pour pouvoir socialiser. Ce débat est important, mais il doit être dépassé :

- il est clair que l'on ne peut pas faire des mathématiques dans une classe où la moitié des élèves sont debout sur les tables ni dans un collège où la violence tourne presque à l'émeute ;

- il est certain qu'une fois retrouvés le calme et l'ordre, cet équilibre sera d'autant plus fragile que les enfants éprouveront constamment un sentiment d'échec dans leurs apprentissages ;

- il est impératif de ne pas se contenter de la paix et de maintenir les ambitions concernant le savoir : ***"pas d'enseignement au rabais pour acheter la paix"*** ;

- si la possession du savoir est socialisante, le chemin à parcourir pour y accéder ne l'est pas automatiquement. Il est semé d'efforts, d'échecs et de contraintes dont le sens n'apparaît pas et qui peuvent au contraire provoquer des réactions violemment négatives ;

- il faut que chaque professionnel (CPE, professeur d'histoire, professeur d'EPS par exemple) ait la représentation la plus précise possible de l'objectif qu'il poursuit au moment où il agit et repère constamment les deux registres qu'il alterne inévitablement ;

- mais dans le résultat final, on ne pourra plus séparer en "effets de socialisation" et en "effets d'apprentissage" ce que les délégués d'élèves apprennent sur la loi actuelle lors de leur formation, ce qu'ils apprennent pendant le cours d'histoire sur la révolution et ce qu'ils apprennent au cours d'éducation physique sur les règles d'arbitrage.

11-2 Les conditions de réussite de la vie scolaire dans des collèges difficiles

Dans la quinzaine de zones où la violence est explosive (voir point 1-5), nous avons rencontré plusieurs collèges qui sont réellement "le seul havre de paix du quartier". Nous citerons tout particulièrement le collège Maréchal à Amiens, le collège E. Vaillant à Bordeaux, le collège Longchambon à Lyon, le collège du Breil à Nantes et le collège Robespierre à Saint Etienne du Rouvray. A partir de leur expérience, nous pouvons résumer comme suit les conditions de cette réussite :

- une équipe de direction dynamique, volontariste et surtout sans arrêt présente dans l'établissement, en particulier à la grille, au moment des entrées et des sorties;
- une équipe vie scolaire en nombre suffisant et très motivée : souvent 2 CPE, des surveillants et des appelés du contingent nombreux ;
- des enseignants à la fois partie prenante de la lutte contre la violence et en même temps soulagés par la présence et l'action de l'équipe de direction et de l'équipe de vie scolaire ;
- des agents associés, reconnus et concernés par la vie scolaire aussi bien dans l'entretien que dans l'administration et le gardiennage ;
- une réelle protection matérielle du collège : grilles, murs et portes contrôlées ;
- une collaboration étroite et positive avec les services de police tant pour une surveillance aux abords de l'établissement que pour des interventions à l'intérieur si nécessaire ;
- des dépôts de plainte systématiques en cas d'atteintes aux biens ou aux personnes ;
- des délégués d'élèves élus sur la base de véritables profession de foi, avec une formation approfondie et un rôle réellement actif dans la vie scolaire de l'établissement ;
- un règlement intérieur précis, progressif dans ses sanctions, très rigoureux dans son application et surtout, compréhensible et connu de tous, élèves, enseignants, agents et familles ;
- un souci d'éducation à la citoyenneté par le biais de plusieurs disciplines (notamment l'EPS) et parfois un projet d'éducation au droit avec des partenaires de la justice ;
- un accueil des élèves insistant sur la "civilité", par l'exemple des adultes, par des locaux agréables et notamment le CDI.

Ces conditions ne sont pas toutes réunies partout et, à côté de réussites remarquables, on peut citer des situations plus difficiles : soit par manque de personnels dans l'équipe vie scolaire (au centre ville de Marseille, à Châteauroux, à Orléans, à Vénissieux), soit par manque de protection extérieure de l'établissement (dans les quartiers Nord de Marseille)

Il convient d'ajouter que les collèges ne sont pas les seuls concernés. Les écoles connaissent, elles aussi, les conséquences de la violence extérieure. Et même si les enfants, plus petits, ne posent pas tout à fait les mêmes problèmes, le rôle de l'école élémentaire et maternelle est essentiel en matière de socialisation et de citoyenneté. Des expériences intéressantes existent dans ce domaine dans les ZEP d'Avignon Ouest, de Meaux Collinet, de Montpellier la Paillade et de Nantes Dervallières.

11-3 Les règles de vie, la cohérence des attitudes, la déontologie professionnelle

Ce qui précède montre l'importance de la cohérence des attitudes de l'ensemble des adultes qui entourent les élèves dans les établissements scolaires.

Pour pouvoir éduquer les enfants au respect de la loi, il faut qu'il y ait une loi, et il faut qu'elle s'applique à tous et partout de la même façon. Sinon, il n'y a plus de référence, plus de repères et ce sont les références à la loi extérieure qui prendront le pas sur celle de l'école.

Si "*chacun a sa définition de la ligne jaune*" et qu'elle sont divergentes, dans l'ensemble des professeurs d'une même classe, les repères sont brouillés. De même entre enseignants et non enseignants ; de même entre écoles et collège de la ZEP. Le travail commun entre professeurs et instituteurs d'une même ZEP sur les règles de vie devrait être aussi important que sur les mathématiques ou le français.

Nous touchons là une difficulté : celle de la culture des enseignants qui n'aiment pas parler entre eux de leurs "problèmes de discipline". Honte ancestrale du professeur chahuté, sentiment que la "discipline" est une "affaire personnelle", désaccords de fonds sur les valeurs, non reconnaissance de ce domaine comme un domaine professionnel, insuffisante prise en compte dans la formation initiale, autant d'obstacles à cette cohérence indispensable.

Mais, au cours de nos visites, nous avons pu constater ***un progrès considérable à ce sujet dans les collèges***. Les jeunes enseignants sont beaucoup moins "individualistes" que leurs aînés, ont beaucoup moins peur de parler de leurs échecs et, d'autre part, la situation explosive de certaines ZEP a fait voler en éclat ces barrières, pour des raisons de survie et a permis ces échanges et cette cohérence. "*quand on établit des règles de vie et qu'on s'associe en équipe, c'est plus facile qu'on ne le croit*".

Les progrès sont plus lents dans les écoles où chaque instituteur a "sa classe" et où l'impression d'urgence est moindre. Mais nous avons été impressionnés par la cohérence des principes et des pratiques de la maternelle au collège dans les ZEP de Lyon Etats Unis, Nantes Dervallières et La Chapelle Saint Luc.

Il convient d'aborder un dernier point délicat avant de terminer ce chapitre : si la loi est la même pour tous, il faut non seulement que tous les adultes la fassent appliquer mais aussi qu'elle s'applique à eux même. Ceci suppose une rigueur absolue dans le comportement professionnel des enseignants de ZEP : pas de retards, pas d'absences injustifiées, etc.. Nous n'avons d'ailleurs pas remarqué de problèmes sur ce point.

Par contre, certaines expressions, heureusement minoritaires, de la part d'enseignants parlant de leurs élèves ou des familles nous ont inquiétés. On peut comprendre qu'un professeur épuisé décompense dans la salle des professeurs avec une rancoeur éternelle contre un élève particulièrement pénible ; on peut comprendre qu'un instituteur, agressé par un parent d'élève soit en état de choc ; on peut comprendre qu'une équipe nous parle des difficultés dues aux structures familiales complexes des familles africaines. Mais il est inadmissible qu'un chef d'établissement nous disent *"qu'elle ne peut rien faire parce qu'il n'y a que des arabes dans son collège"*, qu'un directeur d'école soutienne, quand nous l'interrogeons sur les difficultés de ses élèves, *"que les seuls problèmes sont des problèmes de religion"* que l'adjointe au maire d'une grande ville, chargée des affaires scolaires parle du comportement des enfants de ZEP en déplorant *"qu'il n'y ait plus de têtes blondes dans nos écoles"*. Aucune fatigue, aucune ignorance ne peut excuser un propos raciste de la part d'un responsable du service public de l'éducation. Ce type de propos, en lui même violent ne peut que susciter la violence en retour.

12 - LES ÉLÈVES DE ZEP

Il était impossible de terminer ce chapitre sur les déterminants de la réussite scolaire des élèves de ZEP sans parler des élèves eux mêmes.

Si nous savons beaucoup en matière de liens statistiques entre origine sociale et résultats scolaires, nous savons très peu sur le lien qu'opère chaque enfant entre son milieu de vie et ses apprentissages scolaires et par là même, nous savons très peu sur les difficultés, les obstacles dus à leur milieu que rencontrent les élèves de milieu populaire dans leur façon d'apprendre. A partir de nos observations dans les classes et des analyses faites par les enseignants que nous avons rencontrés, nous pouvons simplement émettre quelques hypothèses partielles. Il est par ailleurs urgent que la recherche avance sur cette question.

Le sens des apprentissages

C'est sans doute sur ce sujet que nous avons le plus de pistes grâce à la recherche en éducation. Des chercheurs comme F.Dubet, B.Charlot, G.Chauveau et J.Y.Rocheix s'accordent tous pour dire que le sens que les enfants donnent à leurs apprentissages est fondamental pour leur réussite. C'est là sans doute que réside l'une des différences entre ceux qui héritent de leur milieu familial le sens du travail intellectuel, ceux qui n'ont de l'école qu'une vision utilitaire (avoir un diplôme pour avoir un boulot, en grand danger de perte de sens) et ceux qui ne trouvent aucun sens ni au travail, ni à l'avenir, ni à l'école, désespérés dans une vie personnelle difficile. Il est donc essentiel, dans les ZEP plus qu'ailleurs, de donner du sens à tous les apprentissages. Les enseignants en sont de plus en plus conscients et nous avons les avons vus à plusieurs reprises expliquer pourquoi ils faisaient telle ou telle activité. Mais ce n'est pas toujours facile. Une équipe de professeurs de mathématiques nous a expliqué une difficulté majeure. Ils arrivent à conduire des séquences de mathématiques avec leurs élèves de troisième qui aient du sens et où les élèves produisent un véritable travail intellectuel mathématique. Puis vient le moment du brevet blanc et c'est la catastrophe. Mais comment faire pour donner du sens à des épreuves de brevet blanc ?

Le travail

Nous avons déjà mentionné au point 1-2 les conséquences que pouvait avoir un environnement sans travail sur les apprentissages des enfants. Dans certaines familles, la vie n'est plus structurée en fonction du travail, ni le temps, ni les déplacements, ni les revenus, ni les relations sociales. Or l'école est un monde de travail, même si les enseignants déploient des trésors d'imagination pour rendre les exercices attractifs et donner le plaisir de lire, l'apprentissage passe par le travail, souvent par l'effort et pas toujours par le plaisir.

La projection dans l'avenir

Cette remarque nous a été faite à plusieurs reprises : les enfants des quartiers défavorisés, plus que les autres, vivent dans l'instant et l'heure qui suit mais n'ont aucune projection dans l'avenir, aucun projet. Ils reflètent souvent le désespoir du monde dans lequel ils vivent. L'école est un lieu où l'avenir est central, où la longue durée existe et ceci constitue une distance de plus entre les deux mondes

L'image de soi

Enfin, les enseignants nous ont beaucoup parlé de la peur des enfants et de l'image négative qu'ils pouvaient avoir d'eux mêmes : *"ils ont peur de gratter une allumette, d'être devant une caméra, d'arbitrer un match, de parler anglais"*. *"ils ont peur de ce que l'on va faire avec leurs écrits, ils ont peur de parler car les autres vont ricaner"*. On touche là une difficulté majeure : dans le quartier, on existe et on est valorisé si on est un "caïd" et par là même si on rejette apparemment l'école. Comment faire, si on réussit à l'école pour garder ce rôle à l'extérieur ?

CHAPITRE IV - TYPOLOGIE DES ZEP ETUDIÉES

1- UNE TYPOLOGIE POUR MIEUX COMPRENDRE LES RÉUSSITES ET LES ÉCHECS ET POUVOIR AGIR

Nous revenons maintenant à chacune des 36 ZEP étudiées pour tenter de mettre en perspective les résultats obtenus et les déterminants (externes et internes) qui peuvent expliquer ces résultats.

Plusieurs remarques préalables s'imposent avant d'établir cette typologie :

- aucun déterminant ne peut à lui seul expliquer une réussite ou un échec, les apprentissages et le cursus scolaire d'un ensemble d'élèves sont le résultat d'un processus extrêmement complexe où de nombreux facteurs interagissent ;

- même si des constantes se dégagent, chaque ZEP a ses caractéristiques propres, y compris dans son environnement et son histoire. Ceci montre une fois encore que l'efficacité du pilotage et des projets repose sur un diagnostic le plus précis et le plus complet possible ;

- cette typologie n'est pas un classement et notre objectif n'est pas de stigmatiser les acteurs locaux des ZEP dont les résultats sont faibles. Au contraire, nous souhaitons leur apporter une aide par l'identification des causes de ces échecs, et alerter leurs responsables académiques et départementaux sur l'urgence des mesures à prendre en commun pour redresser la situation ;

- il convient de rappeler que les déterminants de la réussite scolaire ne sont pas spécifiques en ZEP, ils sont plus déterminants qu'ailleurs. C'est l'effet amplificateur des ZEP. L'équilibre est plus fragile et il faut "*tenir tous les bouts à la fois*", dans les quartiers défavorisés. Il suffit parfois d'un ingrédient qui vient à manquer pour que tout s'effondre et que l'engrenage de l'échec s'installe. Mais la spirale de la réussite existe aussi fortement et c'est ce qui nous a conduit à étudier l'évolution des résultats ;

- un déterminant puissant de réussite peut s'avérer être lui même la conséquence d'un autre. L'instabilité des enseignants, par exemple, est souvent la conséquence d'un mauvais fonctionnement plutôt que la cause. *On peut donc agir et c'est la conclusion principale que nous tirerons de ce travail.* Malgré des conditions extérieures très difficiles, des ZEP arrivent à des résultats remarquables et même étonnants. Il est donc possible d'inverser la vapeur et d'initier la spirale de la réussite. C'est pourquoi nous nous sommes penchés avec attention sur les ingrédients de cette réussite en étudiant les ZEP particulièrement performantes. Il convient, en effet, que cette réussite profite à tous et permettent à ceux qui ne la connaissent pas encore de savoir que c'est possible et de trouver leurs propres remèdes (à la lumière de l'expérience des autres et non pas par des transferts automatiques).

- il convient enfin de ne pas perdre de vue la durée nécessaire pour que des améliorations portent leurs fruits sur les résultats des enfants. Pour cette raison, nous avons été particulièrement attentifs aux informations permettant de mesurer l'évolution de ces résultats et à tout signe révélateur d'un progrès ou d'une alerte à venir.

2 - LES INFORMATIONS RECUEILLIES POUR CETTE TYPOLOGIE, UN PANIER D'INDICATEURS QUI POURRAIT ÊTRE UTILISÉ PAR LES ZEP

Pour chacune des 36 ZEP, nous avons utilisé les informations suivantes :

2-1 Les facteurs externes : il faut soit s'y adapter, soit alerter les partenaires qui peuvent agir, en particulier au sein de la politique de la ville

- la concentration de PCS défavorisées ;
- le chômage et surtout le chômage de longue durée ;
- les indices de grande pauvreté ;
- les enfants issus de l'immigration : nombre, langues parlées, degré d'intégration ;
- l'instabilité de la population scolaire ;
- le niveau de violence autour des établissements ;
- l'urbanisme et les ressources du quartier ;
- la définition des périmètres scolaires ;
- l'état des locaux et l'investissement des collectivités locales ;
- l'existence et la collaboration avec les partenaires des collectivités publiques ;
- le tissu associatif, existence, collaboration, dispersion.

2-2 Les résultats scolaires

- les résultats aux évaluations nationales du CE2 ;
- les résultats aux évaluations nationales 6ème ;
- le niveau de performance par rapport au modèle défini au chapitre II et l'évolution de cette performance entre 1994 et 1996 ;
- les résultats au brevet ;
- l'orientation des élèves en fin de troisième ;
- le devenir des élèves des collèges de la ZEP après leur passage en seconde ;
- et toutes les données disponibles sur l'évolution de ces résultats.

A l'échelle de la présente étude, nous n'avons pas pu aller plus loin. Nous avons systématiquement comparé ces résultats avec la moyenne nationale de l'année. Le dernier indicateur, concernant le devenir des élèves après leur passage au lycée a été mesuré sous la forme du taux d'accès des élèves de troisième du collège à une première générale ou technologique en deux ans, sans redoubler. Il est obtenu en multipliant le taux de passage de troisième en seconde générale et technologique par le taux de passage (des élèves provenant des collèges de la ZEP) de seconde en première générale ou technologique l'année suivante.

A l'échelle d'une ZEP, il convient d'être plus précis, en particulier sur la nature des items de réussite et d'échecs dans les évaluations nationales, sur le suivi des élèves orientés en seconde professionnelle, et sur le devenir de l'ensemble des élèves à la sortie du lycée (obtention des diplômes). Sans ces informations, les collèges sont dans le brouillard. De plus, il est essentiel que des réussites soient connues de tous les acteurs, c'est le meilleur moyen de revaloriser une image négative.

2-3 Des déterminants qui dépendent des autorités académiques et/ou départementales (ou même nationales)

- le découpage de la ZEP, sa taille ;
- la performance du département ou de l'académie pour les élèves de ZEP ;
- le pilotage académique et départemental (suivi, accompagnement, valorisation) ;
- les moyens attribués à la ZEP ;
- la gestion des personnels.

2-4 Des déterminants qui dépendent des équipes au niveau local

- le projet, son élaboration, ses priorités ;
- le pilotage de la ZEP et de chacun de ses éléments ;
- les choix de structures des écoles et des collèges ;
- l'existence d'équipes et la cohérence des pratiques ;
- les attitudes et les représentations : fatalisme/volontarisme ; ambition/résignation ;
- les liens entre les établissements ;
- le calme et le respect de la loi dans les établissements ;
- les initiatives en direction des familles ;
- l'histoire de la ZEP.

2-5 Des déterminants qui dépendent de tous

- la scolarisation à deux ans ;
- l'équilibre en matière de stabilité des enseignants ;
- l'accueil des nouveaux enseignants et la formation ;
- les "fuites" pour éviter le collège, l'image des établissements.

3 - QU'EST CE QUI DIFFÉRENCIE LES ZEP TRÈS PERFORMANTES DE CELLES QUI NE LE SONT PAS ?

A partir du modèle de performance du chapitre II, nous avons isolé les neuf ZEP dont la somme des valeurs ajoutées en 1994 et en 1996 est très forte (toujours compte tenu de leur concentration en PCS) et les neuf ZEP dont la somme des valeurs ajoutées est très faible.

Les deux tableaux qui suivent résument les informations quantifiables sur ces deux catégories. Nous compléterons bien sûr notre analyse par des déterminants plus qualitatifs que l'on ne peut pas chiffrer.

Première catégorie : des ZEP à valeur ajoutée très forte

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
va. 96	+30	+16	+12	+10	+16	+15	+13	+9	+7
evol	+24	0	-6	-6	+6	+5		-4	-3
dep ac	+8	+11	+4	+4	+5	+8	+6	+5	+8
taille		+	+						
popul	+		+	+	+	+		++	+
stabil	63	80	71	66	76	63	61	50	61
sco 2	85		55	40	57	78	52	73	60
CE2	0,85		0,89	0,84		0,94	0,84	0,86	0,84
brevet	49	66	74	71	63	69	53	61	47
ac 1 ^{er}	25	41	47	35	38	37	22	29	17
fuite	27%			8%	49%	10%			18%

Seconde catégorie : des ZEP à valeur ajoutée très faible

	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
va. 96	-14	-12	-20	-19	-12	-9	-13	-14	-9
evol	+8	+11	-6	-5	+4	+9	-1	-3	0
dep ac	-5	+5	-13	-3	-10	-6	-3	-5	-8
taille			++	+		+	+	++	+
popul	+	+		+	+	++	+	++	+
stabil	60	55	47	62	29	50	41	60	42
sco 2	9	74	40	52	19	0	21	54	20
CE2	0,72	0,74	0,83	0,78	0,82	0,88		0,72	0,84
brevet	41	62	58	37	54	60	58	46	49
ac 1 ^{er}	22	28	36	19	33	39	32	21	32
fuite			15%	19%	12%	+	30%	40%	25%

LEGENDE

- v.a. 96 : valeur ajoutée de la ZEP en 1996 cf modèle de performance du chapitre II
- evol : progression de la valeur ajoutée entre 1994 et 1996
- dep ac : valeur ajoutée du département auquel appartient la ZEP (ou de l'académie) en 1996
- taille : + si plus de 1100 élèves de collège ; ++ si plus de 2000
- popul 1^{ère} ligne à gauche : + si plus de 70% de PCS défavorisées, ++ si plus de 80%
- 1^{ère} ligne à droite : + si plus de 60% d'enfants issus d'origine étrangère
- 2^{ème} ligne à gauche : + si l'instabilité de la population scolaire est supérieure à 20%
- 2^{ème} ligne à droite : + si la violence est explosive dans l'environnement
- stabil : pourcentage d'enseignants stables depuis au moins trois ans
- sco 2 : taux de scolarisation à deux ans
- CE2 : score moyen de réussite à l'évaluation CE2 de l'année disponible la plus récente, en pourcentage du score national de la même année
- brevet : pourcentage de reçus au brevet des collèges en 1996
- ac 1^{er} : taux d'accès de troisième en 1^{ère} générale et technol. pour les élèves de la ZEP ; pour les ZEP dont le taux de passage de seconde en première n'est pas disponible, ce taux a été calculé en multipliant le taux de passage de troisième en seconde générale et technologique par le taux moyen de passage de seconde en première des ZEP étudiées (il figure alors en italique)
- fuite : évaporation des élèves entre CM2 et 6^{ème}

La lecture de ces deux tableaux appellent les observations suivantes :

- **Le poids du département** (ou de l'académie) auquel la ZEP appartient est considérable, les ZEP à forte valeur ajoutée appartiennent à des départements dont la valeur ajoutée est positive et vice versa. Cependant, il existe tout de même, des écarts importants.

- Nous retrouvons *le facteur "taille"* puisque six des ZEP peu performantes ont plus de 1100 élèves de collège, deux en ont plus de 2000. Alors que deux seulement des ZEP performantes ont plus de 1100 élèves de collège et aucune n'en a plus de 2000.

- Le poids *des facteurs externes* autres que les PCS défavorisées apparaît également, les ZEP performantes n'ont, par exemple, pas d'instabilité majeure de leur population scolaire. Mais quatre d'entre elles sont situées dans des quartiers difficiles où la violence est explosive.

- *La scolarisation à deux ans* est un déterminant puissant. Le taux moyen est de 32% dans les zones peu performantes, il est de 62% dans les zones performantes.

- En ce qui concerne *la stabilité des enseignants*, l'écart est moins grand (51% d'enseignants stables dans les ZEP peu performantes, 66% dans les autres). Mais il convient de mentionner que toutes les ZEP performantes ont au moins la moitié de leurs enseignants stables.

- Les résultats au CE2 confirment les résultats en 6ème, les résultats des collèges sont plus contrastés.

Quittons maintenant ce tableau et considérons les déterminants non quantifiables qui peuvent différencier les deux catégories, il apparaît les conclusions suivantes :

- Les acteurs des ZEP performantes se caractérisent par le *volontarisme*, *l'exigence*, parfois le sentiment de réussite, et surtout une très forte *cohérence* des attitudes et des représentations. Les ZEP peu performantes, à l'inverse se caractérisent par une grande lassitude, une certaine résignation et une forte dispersion, chacun ayant l'impression de faire face, au jour le jour sans priorité et sans avoir prise sur les choses. On retrouve là les spirales de réussite et d'échec.

- Les projets existent plus souvent dans les ZEP performantes, mais surtout, ils sont plus ciblés, plus opérationnels et plus souvent *centrés sur les apprentissages*.

- Plus encore que le projet, l'existence *d'un pilotage réel*, conduit par un ou plusieurs leaders moteurs, indiquant des priorités et induisant une cohérence des attitudes et des pratiques est caractéristique dans les ZEP performantes.

- C'est aussi dans cette catégorie que l'on trouve des exemples remarquables de **vie scolaire** réussies dans un environnement difficile et violent. L'équilibre est plus fragile dans la seconde catégorie.

- Les différences de dotation des ZEP en moyens supplémentaires, pour autant que l'on puisse les évaluer, ne semblent pas entrer dans les différences entre ces deux catégories (voir chapitre III point 4).

- Enfin, en ce qui concerne les partenaires, les problèmes de locaux, et d'investissement insuffisant des collectivités locales sont fréquents dans les ZEP peu performantes. Ils sont quasiment inexistantes dans les autres. Il arrive également que le tissu associatif soit très important mais très dispersé et qu'existe une forte confusion des rôles.

Une fois identifiées ces grandes tendances, il convient de nuancer sur deux points :

- Les ZEP ne sont pas statiques et il faut examiner les indices de progression autant que les indices de résultats à un moment donné. Ces indices résident dans la progression de la valeur ajoutée, le résultat à l'évaluation CE2 et la scolarisation à deux ans, mais aussi dans l'histoire de la ZEP (conflit enfin réglé qui permet de progresser, renouvellement des leaders) Cette question sera plus précisément étudiée au point 4.

- la valeur ajoutée est calculée sur la base des résultats à l'évaluation 6ème, elle ne concerne donc pas les performances du ou des collèges. Comme nous l'avons signalé plus haut, ces résultats sont contrastés. On peut considérer qu'un collège de ZEP est en difficulté si le taux de réussite au brevet est inférieur à 50% (moyenne nationale à près de 75%) et si le taux de passage de troisième en première générale et technologique est inférieur à 25% (moyenne nationale à 48%). Trois ZEP très performantes (A, G et I) ont des collèges en difficulté. Ceci peut s'expliquer par trois raisons : une fuite importante entre le CM2 et la 6ème qui augmente l'effet ghetto, un dysfonctionnement au collège, une amélioration récente dans les écoles dont le résultat ne se fait pas encore sentir au collège). A l'inverse, les bons résultats relatifs des collèges de ZEP peu performantes (T et W) peuvent s'expliquer par un recrutement des collèges plus hétérogène que celui des écoles, par un remarquable fonctionnement des collèges ou par une récente dégradation dans les écoles (paupérisation ou dysfonctionnement).

Enfin, il convient de signaler que cinq ZEP au moins obtiennent une réussite de leurs élèves de 6ème nettement supérieure au résultat attendu, font réussir plus de 63% de leurs élèves de collège au brevet et en font passer plus de 35% en première générale et technologique sans redoublement ; ceci avec des populations très défavorisées, un environnement difficile et un évitement important du collège pour certaines.

4 - UNE TYPOLOGIE DES ZEP QUI PEUT ÊTRE UTILE AU PILOTAGE

Au niveau académique comme au niveau national, une politique uniforme pour les ZEP serait inopérante. L'analyse qui précède montre que les situations et les résultats sont très contrastés et qu'il faut une stratégie différenciée pour le pilotage.

Des ZEP en situation d'urgence

Elles cumulent tous les problèmes : forte difficultés dans l'environnement, taille souvent trop importante, insuffisance de la scolarisation à deux ans, dispersion des actions et du pilotage, problèmes avec les partenaires, fatalisme et angoisse, instabilité chronique des enseignants et résultats très faibles des élèves tant du point de vue de la socialisation que des apprentissages, ce qui augmente encore le sentiment d'échec. Elles ne peuvent pas, à elles seules, améliorer la situation. Et toute résolution partielle concernant un seul facteur risque d'être sans effet. Il faut donc un dispositif d'aide et d'accompagnement extrêmement attentif et tout doit être tenté pour redresser la situation.

Des ZEP qui donnent des signes d'alerte

Un certain nombre de ZEP ont des résultats proches de leur valeur attendue en 1996 mais donnent des signes de fragilité (repérables par une évolution significativement négative de la valeur ajoutée, par la chute des résultats au CE2 et par le changement d'attitude des équipes). Il convient alors d'agir très vite avant que l'engrenage ne s'inverse. En effet, si l'on anticipe, il suffit d'identifier le "grain de sable" qui grippe la machine. Si l'on intervient trop tard, d'autres dysfonctionnements apparaîtront (instabilité des enseignants par exemple) et il faudra mettre en place un dispositif d'urgence.

Il peut s'agir d'une transformation brutale de la population à laquelle les équipes ne sont pas préparées ; ou bien d'un conflit qui polarise les énergies, ou bien d'un manque de cohérence dans les exigences de vie scolaire, et il suffit de quelques incidents violents pour que les "digues" craquent ; ou bien d'un sentiment d'abandon très fort, parfois justifié ; ou bien du départ d'un leader charismatique ; ou bien de l'effet négatif d'une médiatisation maladroite ; ou bien de l'essoufflement d'une équipe sans repères ni priorités.

Des ZEP qui évoluent très positivement

A l'inverse, certaines ZEP ont amélioré significativement leur valeur ajoutée en deux ans, ont de bons résultats au CE2 (à moins de 10% de la moyenne nationale) et des équipes qui ont un sentiment de réussite et une ambition.

Les causes peuvent, là aussi, être diverses (mais il ne s'agit quasiment jamais d'une amélioration du niveau de vie des familles, au contraire, nous avons rencontré des ZEP de ce type où la pauvreté de la population s'était accrue en deux ans). C'est souvent le résultat d'un travail collectif cohérent et précis depuis plusieurs années. Mais c'est aussi parfois l'arrivée d'un vrai pilote ou d'un groupe de jeunes enseignants solidaires et décidés ou encore le calme revenu dans un collège difficile. On voit alors les enseignants se stabiliser, l'image de la ZEP changer. Pour ce type de ZEP, il convient de conforter et de valoriser le plus vite et le mieux possible ces premiers signes de réussite. Il faut que la spirale s'installe, il faut l'accompagner.

Des ZEP qui réussissent

Ces zones d'éducation prioritaires ont de remarquables résultats, certaines dépassant ou frôlant la moyenne nationale en 6ème avec une population très défavorisée. Elles sont caractérisées, parfois par l'existence d'équipes véritables et solidaires, toujours par une cohérence dans les exigences. Elles sont à taille humaine, avec une scolarisation des enfants de deux ans importante et elles connaissent un bon équilibre entre un noyau d'enseignants stables et un renouvellement par l'arrivée de plus jeunes. Leurs projets sont centrés sur les apprentissages mais l'école n'est pas fermée sur elle-même et il existe une collaboration opérationnelle avec des partenaires. Enfin, elles sont très souvent soutenues par un pilotage départemental ou académique attentif.

Il convient alors de valoriser ces réussites, surtout lorsque persistent des problèmes d'image visibles par l'évitement du collège. Il convient également de faire connaître ces réussites afin qu'elles puissent profiter aux autres ZEP en organisant des échanges entre les équipes. Il convient enfin de ne pas perdre de vue qu'il s'agit d'équilibres toujours fragiles, que ces écoles et ces collèges méritent la priorité qui leur est accordée étant donnée leur population et de ne pas négliger cette priorité sous prétexte qu'ils réussissent.

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

Les ZEP ont trop souffert des abandons et des silences successifs, ce message est urgent et doit être bien sûr tenu en premier lieu au niveau national, mais doit aussi être relayé à tous les niveaux (recteurs, inspecteurs d'académie, responsables de zone)

Il devrait comporter quatre éléments indissociables :

- réaffirmer la **priorité** pour les écoles et les établissements où se concentrent les difficultés ;
- s'engager à **soutenir et à accompagner** les personnels qui travaillent dans les ZEP ;
- rappeler que les enfants de milieu populaire peuvent **réussir** et qu'il faut, pour eux, **exigence et ambition** ;
- recentrer la mission de l'école dans les zones difficiles sur les **apprentissages scolaires** ;

Ce dernier point est essentiel : il n'y a pas deux écoles, l'une où l'on étudie, l'autre on l'on résout les problèmes sociaux. En ZEP comme partout, l'école doit apporter aux élèves l'acquisition des savoirs, la construction d'une culture commune, l'éducation à la citoyenneté et la formation qui permet l'insertion sociale.

2 - DÉVELOPPER LA COMMUNICATION ET LES ÉCHANGES POUR SORTIR LES ZEP DE L'ISOLEMENT ET D'UNE IMAGE PARFOIS NÉGATIVE

Il existe des **lieux d'excellence** dans les ZEP, comme le montre le présent rapport. Il faut faire connaître ces réussites, les valoriser et en faire profiter tous ceux qui sont confrontés aux mêmes difficultés. Il convient également d'organiser des échanges entre professionnels, leur permettant de mettre en commun leurs expériences et de faire connaître aux décideurs leurs besoins, leurs réalisations, les obstacles qu'ils rencontrent.

Cet effort de communication pourrait s'organiser autour de quatre pôles :

- l'organisation d'**assises régionales des ZEP** dans chaque académie, suivies d'assises nationales ;

- une vigilance et une aide aux responsables de ZEP pour **médiatiser les réussites** et non pas systématiquement les échecs, comme c'est trop souvent le cas ;

- des visites de personnes extérieures (chercheurs, inspecteurs mais aussi enseignants hors ZEP) afin de permettre aux équipes de sortir de l'isolement, de garder les repères, de bénéficier d'un bilan sur leur travail et de faciliter la circulation des expériences. Une condition absolue s'impose pour ces visites : le respect dû à des professionnels souvent confrontés à une tâche difficile ;

- le développement, au niveau national comme au niveau académique, des centres de ressources pour les publics en difficulté, (centre A. Savary, centre M. Delay, CEREF de Nantes), ce qui permettraient de redéfinir les missions des CEFISEM.

3 - PROCÉDER AUX AJUSTEMENTS NÉCESSAIRES DE LA CARTE DES ZEP PAR UNE MÉTHODE SOUPLE ET TRANSPARENTE

L'aménagement de la carte des zones d'éducation prioritaires a déjà fait l'objet d'un rapport intermédiaire en Septembre 1996, dont les principales conclusions sont reprises dans le rapport définitif. Nous n'y reviendrons donc pas, sauf pour quelques compléments qui découlent de la présente enquête :

- il convient de définir **des ZEP à taille humaine**, puisque leur trop grande taille peut nuire à leur bon fonctionnement et par là même à la réussite des élèves ;

- quelques ajustements s'imposent pour faciliter les liaisons école/collège ; c'est bien **le collège et son secteur** qui doivent servir de base au découpage ;

- la définition des zones doit absolument être **révisable** régulièrement et soupagement et ceci doit être lié au projet et au contrat passé avec le recteur (voir point 7).

4 - LUTTER CONTRE "L'EFFET GHETTO"

Nous avons vu que la concentration de populations défavorisées augmente encore les difficultés scolaires. L'école ne peut pas, à elle seule, résoudre les problèmes d'urbanisme et d'habitat et doit souvent s'adapter à ces conditions difficiles. Cependant il est possible d'agir dans deux directions :

- inciter les communes à revoir, partout où c'est possible, **la définition des périmètres scolaires** afin de mélanger au maximum les populations. Ceci doit être fait en liaison avec les associations de parents d'élèves et fortement relayé par un message politique visant à convaincre les parents de classe moyenne que s'ils mettent "ensemble" leurs enfants dans les écoles de ZEP, tout le monde en tirera un bénéfice ;

- accorder une attention toute particulière à **"l'évitement" des collèges de ZEP**, par une vigilance sur les dérogations, par une revalorisation de leur image et par une évaluation des effets de la création des filières prestigieuses dans ces collèges (classes européennes, sections sport études).

5- L'ÉVALUATION EST INDISPENSABLE POUR PROGRESSER ET DÉCLENCHER LA SPIRALE DE LA RÉUSSITE

Tout ce qui précède montre le caractère indispensable de l'évaluation en ZEP, plus encore que partout ailleurs.

En premier lieu, il n'y a pas deux ZEP semblables, du point de vue de leur population, de leur environnement, de leur histoire.

En second lieu, le chemin est long à parcourir, les obstacles provoquent vite le découragement. Il est donc essentiel de mettre des "jalons", permettant de mesurer le chemin parcouru et surtout d'identifier les réussites obtenues.

En troisième lieu, le danger de la perte de repères est toujours présent et il faut sans arrêt permettre aux acteurs des ZEP de se situer dans une référence plus vaste.

Aucun projet ne sera efficace s'il ne repose pas sur un diagnostic le plus précis possible et s'il ne comporte pas des objectifs opérationnels et des instruments pour savoir s'ils ont, ou non, été atteints.

L'évaluation doit donc être développée à tous les niveaux :

- un **"panier" d'indicateurs** doit être mis à disposition des équipes de ZEP afin de leur faciliter la tâche. Ils doivent être faciles à recueillir et simples à utiliser. Chaque ZEP doit faire un effort de constitution de "mémoire" de façon à pouvoir suivre l'évolution des résultats obtenus ;

- **les lycées** qui accueillent des élèves provenant de collèges de ZEP doivent systématiquement informer les principaux de collège sur le devenir de ces élèves, tout au long de leur scolarité, jusqu'à leur sortie du système ;

- les recteurs et les inspecteurs d'académie doivent mettre en place **des tableaux de bord** leur permettant de suivre attentivement leurs zones d'éducation prioritaires et d'apporter aux équipes de terrain des repères par rapport auxquels se situer ainsi qu'une aide méthodologique

- le ministère doit réaliser régulièrement des évaluations-bilans des ZEP, développer également **des références** pour que chacun puisse se situer et déconcentrer son savoir-faire en matière d'évaluation qualitative au bénéfice des académies

6 - INSTALLER UN PILOTAGE EFFICACE ET DURABLE À TOUS LES NIVEAUX

La priorité accordée aux ZEP et réaffirmée ne doit pas s'exercer seulement en terme de moyens supplémentaires attribués automatiquement, même si, et nous y reviendrons, cette discrimination positive en crédits et en postes doit être maintenue. Cette priorité doit être prise en compte dans tous les actes quotidiens du pilotage du système, au niveau national comme académique gestion, accompagnement, formation, évaluation, communication, etc..

D'autre part, il convient maintenant d'installer cette priorité de façon durable dans l'administration du système de façon à éviter les "à coups" dont la politique des ZEP a fait l'objet dans le passé.

Nous ne reviendrons pas sur l'évaluation, traitée au point précédent, et nous ferons six recommandations pour ce pilotage efficace et durable :

- au niveau national, il convient d'installer le pilotage de la politique des ZEP dans **la nouvelle structure de l'administration centrale**. Toutes les tentatives de ce type ont échoué dans le passé, en raison principalement de l'existence de deux directions pédagogiques séparées pour le premier et le second degré. La réunion de ces deux directions en une seule permet enfin de résoudre ce problème et il ne faudrait pas laisser passer cette occasion ;

- il faut également que le ministère engage une discussion ferme et volontariste avec **les académies dont les ZEP sont moins performantes** qu'ailleurs. Ceci doit conduire à une analyse des causes avec les recteurs concernés, à la fixation d'objectifs pour redresser cette situation et à l'appui éventuel de la part du ministère pour combler cette inégalité ;

- chaque rectorat doit engager **une relance de la politique des ZEP** de son académie en commençant par un bilan de la situation et des résultats obtenus avec les équipes de terrain.

Une fois ce bilan effectué, il convient de procéder aux ajustements nécessaires de la carte, de revoir les objectifs et le contenu des projets (voir point 7) et d'engager **une stratégie différenciée** pour accompagner les ZEP. En effet, l'analyse qui précède montre qu'il existe des ZEP en situation d'urgence qui nécessitent l'effort de tous et sur tous les domaines pour sortir de leurs difficultés, qu'il existe des ZEP qui donne des signes d'alerte auxquels il faut répondre immédiatement et qu'il existe des ZEP dont l'évolution est positive dont il faut valoriser les réussites et qu'il faut soutenir et conforter. De même, une fois la carte révisée, il existera des écoles et des établissements hors ZEP ayant plus de difficultés que d'autres, il convient donc les gérer avec différenciation. La politique de discrimination positive ne doit pas conduire à deux ensembles en "noir et blanc" mais à une différenciation de tout le système. Enfin, il convient de rappeler qu'il existe des zones rurales dont le maintien en ZEP se justifie et dont les besoins ne sont pas identiques à ceux des ZEP de grandes villes ;

- après cette relance, il convient d'installer un **pilotage durable**, fait de suivis réguliers et d'attention prioritaire sans faille : les ZEP doivent pouvoir alerter leurs autorités académiques en cas de difficulté majeure, elle doivent recevoir la visite régulière des corps d'inspection. Mais surtout, un dispositif contractuel doit être mis en place entre le rectorat (ou l'inspection académique) et chaque ZEP (voir point suivant). Ceci suppose que les rectorats et les inspections académiques s'organisent, comme le ministère de façon à installer cette pratique de suivi dans les tâches quotidiennes de leurs services ;

- dans le domaine des moyens, quatre types d'efforts sont à réaliser.

Le premier concerne leur **lisibilité**. Nous avons vu que l'opacité règne en la matière et que ceci nuit à la fois aux efforts de communication et aux efforts de pilotage efficace.

Le second concerne l'amélioration de l'efficacité de ces moyens supplémentaires en étudiant de près leur utilisation.

Le troisième concerne les écoles ou les collèges de ZEP (extrêmement minoritaires) qui ne font pas l'objet d'un supplément suffisant.

Le quatrième concerne les effets de cette relance et les nouvelles mesures à prendre (scolarisation à deux ans, temps de respiration des enseignants, personnels de santé scolaire).

Les deux derniers points nécessiteront des moyens supplémentaires qui doivent être fournis essentiellement par redéploiement (seul un effort national sur les personnels de santé pourrait se justifier). Nous rappelons que la politique des ZEP est basée sur un principe de discrimination positive.

- l'organisation du pilotage des ZEP doit être simplifié. Les conseils de zone sont utiles institutionnellement, surtout pour faire le point avec les partenaires. Mais ils ne doivent pas mobiliser toute l'énergie du pilotage et, en conséquence, ne pas se réunir plus d'une fois par an. Par contre, **l'équipe de pilotage de la ZEP** (responsable, principaux de collège, IEN, coordonnateur) doit travailler régulièrement et impulser un projet cohérent et fédérateur. **Le choix du coordonnateur** est essentiel et l'équilibre entre autorité et démocratie doit sans arrêt être recherché dans le mode de pilotage.

Les associations supports des ZEP posent de nombreux problèmes, notamment dans le domaine de la gestion financière. Sous réserve de lever les obstacles tenant à la spécialité de l'établissement public, un collège de la ZEP devrait gérer les moyens financiers. Par ailleurs, il est inacceptable que ces associations se substituent aux équipes de pilotage.

7 - DES PROJETS CIBLÉS, CENTRÉS SUR LES APPRENTISSAGES

L'enquête menée dans les 36 ZEP montre l'importance que peut avoir l'existence d'un projet fédérateur sur la dynamisation des équipes et la cohérence de leurs pratiques et de leurs attitudes. Elle montre aussi les difficultés rencontrées pour que ces projets soient autre chose qu'un exercice formel et un empilement d'actions. L'amélioration de l'efficacité des projets des ZEP reposent aussi bien sur les équipes de terrain, que sur leurs autorités académiques ou départementales. Il convient donc que tous fassent évoluer les projets vers :

- un diagnostic et un **ciblage** plus précis des priorités ;
- une **cohérence** qui donne du sens aux actions menées, ce qui n'empêche pas la diversité des approches et des personnalités ;
- un recentrage sur **les apprentissages** et les missions de l'école et un abandon des actions périphériques sans claire finalité éducative ;
- **des contrats de réussite** passés entre la ZEP et le recteur sur la base du diagnostic et des objectifs des projets, des moyens attribués et des résultats obtenus. Ces contrats ont une durée limitée, qui pourrait être de quatre ans afin de laisser le temps nécessaire pour voir des effets se produire. A la fin du contrat, les projets seraient systématiquement revus et l'existence même de la ZEP pourrait être remise en cause (mais, nous le rappelons, sur la base de critères sociaux seulement et non pas parce qu'elle réussit).

8 - DÉVELOPPER RÉSOLUMENT LA SCOLARISATION À DEUX ANS DANS LES ZEP

Etant donnée l'importance de la scolarisation précoce pour les enfants de milieu défavorisé, il n'est plus possible que ce taux de scolarisation soit aussi faible dans certaines ZEP (moins de 30% et même 0%). Il faut donc remédier d'urgence à cette défaillance et ceci concerne tous les niveaux du système ainsi que les communes :

- le ministère doit rappeler cette priorité avec force et inciter les académies particulièrement défaillantes à y remédier ;
- les inspecteurs d'académie doivent réaliser rapidement un état des lieux et construire un **"plan de rattrapage"** avec les écoles et les communes concernés en évaluant les moyens nécessaires en terme d'emplois et de locaux ;
- le niveau local (ZEP, IEN) doit lancer **une campagne en direction des familles** pour les inciter à inscrire leurs enfants à la maternelle à deux ans, développer les collaborations avec les partenaires de la petite enfance (crèches, PMI) et définir **des conditions qualitatives** pour que l'accueil de ces enfants s'effectue correctement du point de vue pédagogique (locaux, maîtres, structures des classes, personnel municipal).

9 - ATTÉNUER LES RUPTURES, INSTALLER UNE CONTINUITÉ ÉDUCATIVE

Etant donnée la fragilité du public scolaire des ZEP, aucun "maillon" ne doit manquer pendant leur cursus scolaire et l'école doit leur faciliter le plus possible les ruptures dans leurs études. Trois mesures doivent être prises dans ce sens :

- renforcer considérablement **les liens pédagogiques entre écoles et collèges** en ZEP (et aussi entre écoles maternelles et élémentaires), des initiatives dans le domaine scientifique sont à encourager ;
- **installer des "sas"** pour les élèves qui viennent des collèges de ZEP en leur permettant, dans les lycées, de bénéficier d'études encadrées ou de revenir au collège pour bénéficier d'une aide ;
- enfin, le problème de **l'instabilité de la population scolaire** est particulièrement aigu dans certaines zones. Si l'on veut faire réussir ces enfants quasiment "nomades", il faut d'abord mesurer l'ampleur du phénomène et trouver des moyens pour "suivre" ces enfants et installer une continuité entre les différentes écoles qui vont les scolariser.

10 - ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANTS, LES RECONNAÎTRE, LES STABILISER

Enseigner en ZEP n'est pas un métier différent mais les enseignants de ZEP exercent leur métier dans des conditions plus difficiles qu'ailleurs. On a vu cependant que ces postes peuvent avoir un caractère attractif en raison du sens qui leur est donné et de la solidarité d'équipe que l'on peut y trouver.

La motivation des enseignants, leur professionnalisme, leur volontarisme, leur degré d'exigence pour les élèves, et leur sentiment de réussite sont des éléments déterminants pour la réussite scolaire en ZEP. Il faut donc accompagner, reconnaître et stabiliser les enseignants en ZEP.

- tout d'abord, les accompagner

Ceci signifie en particulier qu'une priorité doit être décidée dans les programmes de travail académique des corps d'inspection pour que les IPR aillent plus souvent dans les classes des professeurs des collèges de ZEP et qu'ils réunissent les équipes qui y travaillent. Cet accompagnement doit s'effectuer en prenant en considération la spécificité de l'exercice du métier dans les ZEP.

Mais il faut aussi que des ateliers d'échanges permettent aux enseignants de confronter leurs méthodes et leurs expériences, que les plans de formation départementaux et académiques prennent en compte la priorité ZEP, que des centres de ressources se développent, et que les IUFM travaillent en relation plus étroite avec le "terrain" pour préparer les jeunes à ce type de poste.

- ensuite, les reconnaître

Nous avons vu dans les chapitres précédents que des enseignants faisaient preuve de compétences professionnelles remarquables en ZEP, qu'ils ne comptaient pas leur temps ni leur énergie et que la reconnaissance de ce service rendu n'était pas toujours au rendez vous. Il faut donc permettre à ces enseignants exceptionnels de bénéficier de promotions exceptionnelles. Nous pensons donc qu'il est impératif que ces enseignants bénéficient par exemple de la hors classe sans attendre le jour de leur départ à la retraite et sur la base de la reconnaissance de leur mérite.

Mais il faut aussi rappeler que quelques enseignants commettent des erreurs graves dans leur méthodes pédagogiques et dans leur absence d'exigence pour les enfants des milieux populaires. Dès lors que tout a été tenté (visites, discussions, aides et formation) et dès lors que ces erreurs sont avérées sur des bases objectives et incontestables par les corps d'inspection, il convient d'en tirer les conséquences en terme de ralentissement de carrière et, éventuellement de déplacement de ces enseignants.

- enfin, les stabiliser

Il convient d'atteindre, dans chaque ZEP, un équilibre entre un noyau stable d'enseignants et un renouvellement régulier et de favoriser l'existence d'équipes solidaires. Pour ce faire, trois séries de mesures peuvent être prises :

- développer l'accueil et l'accompagnement **des nouveaux arrivants** dans les écoles et les collèges de ZEP (réunion par le responsable en début d'année, stages, accueil professionnel par les collègues) ;

- réduire, autant que possible, le nombre de nominations provisoires dans les ZEP et maintenir les personnels nommés à titre provisoire qui souhaitent rester et qui font preuve de toutes les compétences nécessaires ;

- repérer les "zones d'instabilité chronique" et prendre systématiquement des mesures de gestion pour endiguer cette instabilité (blocages de postes, modification du calendrier des mouvements).

Nous ajouterons une quatrième recommandation en ce qui concerne les enseignants. Ceux que nous avons rencontrés dans les ZEP n'ont pas émis le souhait de bénéficier d'avantages financiers supplémentaires ou d'effectifs allégés dans leurs classes. Par contre, ils nous beaucoup parlé de leur fatigue et de leur **besoin de temps pour respirer**. Il convient donc, non pas de modifier de manière uniforme le service des enseignants dans les ZEP, mais de leur permettre de bénéficier, à certaines périodes et pour certains d'entre eux, d'un temps de service en présence des élèves allégés. Pour ce faire, les IEN et les principaux devraient bénéficier de quelques moyens d'enseignement supplémentaires qu'ils pourraient utiliser de façon souple et transparente. Ce temps pourrait être attribué à des nouveaux arrivants pour pouvoir se rendre dans les classes de collègues confirmés de la même école ou du même collège ; ou à des enseignants qui se sont beaucoup investis et qui connaissent un moment de fatigue et de découragement pour se ressourcer à l'extérieur de la ZEP ou encore à des enseignants assumant ponctuellement la responsabilité d'une réflexion ou d'une action collective.

Trois précautions sont à prendre :

- cet allègement de service ne doit jamais durer plus d'un an, pour le même enseignant, et si possible moins ;
- il s'agit d'un allègement du service en présence d'élèves qui doit donner lieu, pendant le temps dégagé à une activité clairement définie ;
- il ne s'agit que de mesures individuelles, adaptées à chaque cas particulier et en aucun cas de mesures collectives pour l'ensemble d'une école ou d'un établissement.

11 - DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EFFICACES BÉNÉFICIAINT DE L'APPUI DE LA RECHERCHE

Les pratiques pédagogiques doivent remplir plusieurs conditions pour être pleinement efficaces :

- donner systématiquement du sens aux activités conduites ;
- s'adapter aux capacités des enfants mais maintenir un degré d'exigence supérieur pour les faire progresser ;
- ne pas restreindre l'univers des possibles, ni le niveau de langue, ni les centres d'intérêt ;
- différencier les approches, analyser les erreurs et être très rigoureux sur l'évaluation des acquis de chacun ;
- développer l'activité intellectuelle des élèves, varier les situations d'apprentissage ;
- utiliser des "détours" lorsque c'est nécessaire mais ne pas perdre de vue l'objectif que l'on poursuit ;

- préciser et organiser ensemble la progression des compétences (les cycles à l'école par exemple) et la complémentarité des différentes disciplines au collège.

Tout ceci repose sur les compétences professionnelles des enseignants et sur l'accompagnement dont ils doivent bénéficier.

Mais il convient de compléter par un effort de **recherche** beaucoup plus ciblé sur les difficultés d'apprentissage des enfants de milieu populaire. Nous savons qu'il existe un lien statistique entre l'origine sociale et la réussite scolaire mais nous ne savons pas de quelle nature est ce lien. Il ne s'agit certainement pas d'un lien mécanique, les enfants des ZEP ont autant de capacités cognitives que les autres et leurs façons d'apprendre ne sont pas uniformes. Il faut donc rapidement passer commande aux chercheurs de façon à éclairer les praticiens sur ce point.

12 - DES LEADERS COMPÉTENTS ET BIEN CHOISIS

Le rôle des responsables (IEN et principaux de collège) est déterminant pour enclencher la spirale de réussite ou endiguer l'engrenage d'échec. L'exercice de ces fonctions en ZEP nécessite bien sur les mêmes compétences professionnelles qu'ailleurs mais nous avons vu au point 6 du chapitre III qu'il peut arriver qu'un chef d'établissement assume convenablement son rôle mais échoue en ZEP.

Il faut donc, pour ces deux catégories de personnels, sortir des mécanismes automatiques ou quasi automatiques de désignation et les choisir sur la base d'un **profil adapté à l'emploi**. Ce profil doit être défini avec précision par le recteur ou l'inspecteur d'académie en le justifiant explicitement. Il doit être connu des candidats. Le choix des responsables, en l'état actuel de la réglementation doit être effectué par l'autorité nationale sur proposition justifiée du recteur ou de l'inspecteur d'académie.

Une fois nommés, ces responsables doivent faire l'objet d'une **gestion individualisée**, basée sur un dispositif d'évaluation régulier et objectif. Il convient d'abandonner tout recours exclusif à l'ancienneté ou à un barème automatique et de valoriser fortement ceux qui réussissent (pour les IEN, la liste d'aptitude au corps des IPR ; pour les chefs d'établissements, la promotion à la catégorie supérieure). Lorsqu'un échec est constaté, les autorités académiques ou départementales doivent pouvoir prévoir une autre affectation avec l'intéressé, sans pour autant recourir à une sanction.

En ce qui concerne leur stabilité, il convient d'atteindre un équilibre en agissant dans deux directions :

- d'une part, en augmentant l'attractivité des emplois de direction actuellement difficile à pourvoir. Pour ceci, il convient de revoir à la hausse, d'une façon significative le classement des établissements en ZEP ;

- d'autre part, en introduisant une clause de durée d'exercice limitée (à 6 ans par exemple) pour les fonctions de responsabilité dans le même collège ou la même circonscription de ZEP.

13 - UNE VIE SCOLAIRE FAITE DE CALME ET DE RESPECT POUR POUVOIR ÉTUDIER, ASSURER LA PROTECTION DE TOUS ET ÉDUIQUER DE FUTURS CITOYENS

Là encore, il convient de s'inspirer des réussites. Nous avons mis en valeur au point 11 du chapitre III, une série de conditions nécessaires à remplir pour atteindre ces objectifs. Il faut que chaque collège de ZEP, confronté à une situation extérieure difficile, prennent les mesures nécessaires pour qu'elles soient réunies. Mais il convient également :

- de développer l'éducation à la citoyenneté et la prévention de la violence dans les écoles élémentaires et maternelles ;
- de mettre au point un règlement intérieur précis et connu de tous, et d'installer une cohérence des attitudes et des pratiques de tous les adultes qui entourent les enfants et les jeunes de la ZEP concernant les règles de vie ;
- de vérifier que tous les collèges ont une dotation suffisante en emplois de CPE, de surveillants, de principaux adjoints et de combler immédiatement les lacunes ;
- d'apporter une attention particulière à l'agencement des locaux et de prévoir des lieux d'accueil pour les élèves, les enseignants et les parents ;
- d'instaurer une déontologie professionnelle sans faille et de ne jamais tolérer une attitude ou des propos à caractère raciste de la part des professionnels de l'éducation.

14 - DES INITIATIVES EN DIRECTION DES FAMILLES

Les relations entre l'école et les familles présentent actuellement des difficultés dans les ZEP. Il faut pourtant agir pour que ces relations s'améliorent sous peine de voir encore se creuser le fossé entre les "deux vies" des enfants. L'école n'est pas faite pour "éduquer" les parents ni pour se substituer à eux mais elle ne peut se passer de dialogue et de relations de confiance avec eux. Cette question nécessite le lancement d'initiatives dans plusieurs directions :

- développer des modes de communication variés avec les parents ;
- utiliser à bon escient les médiateurs qui peuvent faciliter cette communication en évitant d'installer un écran entre école et famille ;
- faciliter la participation des écoles et des collèges aux actions d'alphabétisation des mères de famille ;
- intensifier le rôle majeur des écoles maternelles pour établir des liens avec les parents ;
- lancer, avec toutes les associations concernées, les collectivités locales et la délégation interministérielle à la ville, une réflexion et une campagne sur **la représentation des parents de milieu populaire** ;
- organiser des débats et des échanges sur ces questions dans les départements.

15 - DES RECOMMANDATIONS EN DIRECTION DES PARTENAIRES

En premier lieu, il convient de prendre des mesures d'urgence pour que toutes les écoles de ZEP qui ont encore des **locaux** vétustes soient **rénovés et bien entretenus**. Ceci suppose que soit revu le système d'aide aux communes pauvres qui ne peuvent pas remplir leurs obligations sous peine d'endettement majeur.

Ceci suppose également que soit revus les critères de la politique de la ville en ce qui concerne les communes plus riches. Il n'est pas possible de continuer à leur attribuer des aides de l'état par l'intermédiaire des contrats de ville pour leurs quartiers défavorisés si elles mêmes ne remplissent pas leurs obligations dans ces quartiers.

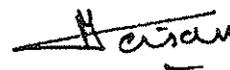
En second lieu, il faut développer **les services de santé tels que les dispensaires** dans les quartiers défavorisés. L'éducation nationale doit alerter ses partenaires de la santé et de la ville sur cette priorité indispensable.

En ce qui la concerne, l'école doit continuer ses efforts en matière d'éducation à la santé et jouer pleinement son rôle de dépistage. Pour ce faire, il convient d'augmenter le nombre de postes de personnels de santé scolaire (médecins et infirmières) et d'assistantes sociales dans les ZEP.

En troisième lieu, il convient d'engager avec le FAS, la DIV et les collectivités locales, une réflexion sur les quartiers où le tissu associatif pose problème, soit par sa déliquescence, soit par sa dispersion. Et il convient de mettre en place et de faire vivre la **charte de l'accompagnement scolaire** partout où ce n'est pas encore le cas.



Jacky SIMON



Catherine MOISAN

LES 36 ZEP RETENUES ET LES INSPECTEURS GÉNÉRAUX CONCERNÉS

ACADEMIES	NOM DE LA ZEP	NUMERO ZEP	IGAEN	IGEN
AIX-MARSEILLE	Marseille Belsunce	1303	M. BRAUNSTEIN	J.C. GUERIN
	Marseille Malpassé	1305	M. BRAUNSTEIN	J.C. GUERIN
	Avignon Ouest	8403	M. BRAUNSTEIN	J.C. GUERIN
AMIENS	Saint-Quentin - Montaigne	0204	M. GEORGET	J.C. GUERIN
	Compiègne	6007	M. GEORGET	J.C. GUERIN
	Amiens Sud	8003	M. GEORGET	J.C. GUERIN
BORDEAUX	Bordeaux E. Vaillant	3305	P. KEHRIG/I.P. IVANOFF	P. RICAUD DUSSARGET
	Castillon La Bataille	3318	M. GEORGET	
CRETEIL	Meaux-Collinet	7703	J. P. PITTOORS	Cl. VUILLET/B. HALFF
	Saint-Denis - Les Francs Moisins	9304	J. P. PITTOORS /J. SIMON	Cl. VUILLET/B. HALFF
	Ivry-sur-Seine	9402	J. P. PITTOORS	Cl. VUILLET/B. HALFF
LIMOGES	Brive-La-Gaillarde	1901	A. DULOT	J. L. PIEDNOIR
	Bourganeuf	2301	A. DULOT	J. L. PIEDNOIR
LYON	Vénissieux Charréard	6903	J. VAUDIAUX	J.P. OBIN
	Villeurbanne Saint-Jean	6909	J. VAUDIAUX	J.P. OBIN
	Lyon 8e - Etats-Unis	6923	J. VAUDIAUX	J.P. OBIN
MONTPELLIER	Montpellier La Paillade	3401	P. DASTE	M. BACONNET
	Béziers	3402	P. DASTE	M. BACONNET
NANTES	Nantes Malakoff	4402	J. PACHOT	C. MOISAN
	Nantes Dervallières	4407	J. PACHOT	C. MOISAN
	Allonnes	7201	J. PACHOT	C. MOISAN
ORLEANS-TOURS	Saint-Jean Chateauroux	3601	D. DELIOT	K. WEINLAND
	Orléans Nord Est	4501	D. DELIOT	K. WEINLAND
PARIS	Buisson Saint-Louis	7502	J.L. DEVAUX	F. FERRY
	Goutte d'Or	7506	J.L. DEVAUX	H. MATHIEU/F. FERRY
REIMS	La Chapelle Saint Luc	1021	C. WIENER	M.P. ROUSSEL
	Epemay	5131	C. WIENER	M.P. ROUSSEL
ROUEN	Evreux la Madeleine	2702	J.L. CLAVERIE	B. TOULEMONDE
	Saint-Etienne du Rouvray	7620	J.L. CLAVERIE	B. TOULEMONDE
STRASBOURG	Strasbourg Neuhof	6701	J. GEOFFROY	M.P. ROUSSEL
	Colmar Molière	6808	J. GEOFFROY	
TOULOUSE	Toulouse La Faourette	3103	C. AYALA/J. BLONDEAU	A. ROBERT
	Graulhet	8101	C. AYALA/J. BLONDEAU	A. ROBERT
VERSAILLES	Trappes	7805	M.F. CHOISNARD/J.SIMON	M. POUPELIN
	Gennevilliers les Grésillons	9202	J. SIMON	M. POUPELIN
	Goussainville	9505	J. SIMON	C. MOISAN

LES 410 ZEP DE L'ENSEMBLE DE REFERENCE

Académie	nombre de ZEP avec collège	nombre de ZEP retenues parmi les 410	nombre d'élèves de collèges en ZEP
AIX MARSEILLE	25	23	22420
AMIENS	21	21	19300
BESANCON	17	17	10300
BORDEAUX	32	32	15620
CAEN	8	0	
CLERMONT FERR.	5	5	2760
CORSE	5	0	
CRETEIL	25	25	31510
DIJON	20	0	
GRENOBLE	18	0	
LILLE	64	64	44430
LIMOGES	4	4	2540
LYON	31	31	22810
MONTPELLIER	15	10	12680
NANCY METZ	31	31	16440
NANTES	24	24	10640
NICE	8	0	
ORLEANS TOURS	15	11	8320
PARIS	13	12	9270
POITIERS	12	12	6590
REIMS	17	17	15510
RENNES	12	0	
ROUEN	21	21	25000
STRASBOURG	11	11	9300
TOULOUSE	14	14	5750
VERSAILLES	25	25	29910
TOTAL	493	410	321100

- La troisième colonne indique, pour chacune des 20 académies, le nombre de ZEP retenues dans l'ensemble de référence des 410 ZEP. Certaines n'ont pas été retenues, soit parce que le pourcentage de PCS défavorisées était inférieur à 30%, soit parce que les données n'étaient pas disponibles.

- La quatrième colonne indique le nombre d'élèves de collège parmi les ZEP retenues.

- Les données des départements de la Gironde (33, académie de Bordeaux) et de la Somme (80, académie d'Amiens) ne sont disponibles que pour 1996.

a) Le projet ZEP sous sa forme écrite

- objectifs, priorités : lesquelles ? pourquoi ?
- actions : liens avec les objectifs ?
- repérage des actions et typologie
 - type 1 : les "détours" sans objectifs d'apprentissage explicites (voyages, liens parents, santé, délégués élèves, etc...)
 - type 2 : les apprentissages mais en dehors du quotidien (accompagnement scolaire, BCD, réunions CM2/6ème, ateliers de pratique artistique etc...)
 - type 3 : le quotidien et les apprentissages par les structures ou la pratique (production d'écrits, groupe de niveau, consignes en maths, etc...)
- mode d'élaboration et de régulation du projet ?
- évaluation prévue ou existante ?
- cohérence ou juxtaposition entre les établissements ?

b) Le projet ZEP présenté oralement par ceux qui l'ont construit (en général équipe de pilotage)

Mêmes rubriques que précédemment mais les priorités sont parfois plus claires oralement et l'entretien permet de relancer sur les "grands équilibres"

c) Le projet ZEP par ceux qui le mettent en oeuvre (leaders et enseignants)

Mêmes rubriques que précédemment par entretien et éventuellement observation

+ connaissance du projet ZEP

+ le projet d'école ou d'établissement, sa cohérence avec le projet ZEP ?

4) Effet "maître(s)"

interlocuteurs : équipe de pilotage
leaders, enseignants

fil rouge : informations sur la compétence des enseignants, sur leurs choix pédagogiques, sur leurs représentations

- caractéristiques objectives des enseignants de la ZEP et/ou des écoles ou collèges visités
 - rotation, statut, formation, % de débutants
- appréciations sur les compétences de ces enseignants par les IEN (pour le 1er degré), par les chefs d'établissement et les IPR (pour le second degré)
- représentations et pratiques des enseignants (entretiens avec eux et observations éventuelles)
 - leur réussites et leurs difficultés
 - leurs choix de démarche pédagogique (y compris suivi et évaluation des élèves)
 - le travail en équipe
 - leurs exigences, leurs priorités
 - les grands équilibres déjà mentionnés dans la rubrique projet mais vus cette fois ci dans la pratique individuelle et quotidienne de l'enseignant.

5) Effet structures

interlocuteurs : équipe de pilotage
leaders, enseignants
évt parents et élus

fil rouge : existence et effets de structures particulières sur la réussite des élèves et sur l'image des établissements

- les structures classes
 - classes de perfectionnement, CLIS, CLIN
 - SEGPA, 4ème et 3ème techno, 4ème d'insertion, etc...

- les modes d'action "structure"
groupes de niveau
décloisonnements dans le premier degré
- les structures "valorisantes"
langues vivantes
sections prestigieuses
- les "fuites"
secteurs scolaires
attractivité des établissements
- après le collège
dans quels lycées vont les élèves ?
quelle image ont ces lycées ? quels résultats ?

6) Effet "leader"

interlocuteurs : leaders, enseignants

fil rouge : stabilité, compétences, investissement et représentations des chefs d'établissement, des IEN, des directeurs et du coordonateur

L'IEN, le(s) chefs d'établissements, les directeurs d'école

- qui est responsable de ZEP ? Comment travaillent ils ensemble ?
- leur représentations sur les "grands équilibres"
- leur conception du pilotage
- depuis quand sont ils là ? veulent ils rester ?
- recueillir toute appréciation sur leur rôle de la part des enseignants

Le coordonateur

- Mêmes rubriques sauf la première
- Son rôle et la façon dont il travaille avec les enseignants

7) Effet environnement-vie scolaire

interlocuteurs : leaders
évt perso non ensgts

fil rouge : les conditions de travail des élèves, la "frontière" entre l'école et l'extérieur

- la présence des enseignants dans l'établissement
- les CPE et les docs, les personnels ATOS du collège
- la façon dont l'établissement se "protège" de l'extérieur (faits et représentations)
la violence interne, les agressions externes

8) Effet collectivités locales

interlocuteurs : équipe de pilotage
leaders, enseignants
évt maire ou adj

fil rouge : engagement des collectivités locales et considération portée à l'école

- l'état des locaux, l'état du matériel
- l'existence d'un contrat de ville, la place de l'école dans ce contrat de ville
- la définition des périmètres scolaires
- l'implication des élus (en particulier le maire) dans le projet ZEP
- les modalités de concertation avec les élus
- les représentations des élus sur l'école et sur les enseignants

9) Effet parents

interlocuteurs : équipe de pilotage
leaders, enseignants
évt parents

fil rouge : relations des parents avec l'école, représentations

- la présence des parents aux réunions
- les modes de communication avec les parents
- les relations des parents avec l'établissement et les enseignants
difficulté ou facilité de communication
utilisation de "médiateurs" avec les familles
- actions existantes de la ZEP pour faciliter le travail à la maison
- représentation des parents sur l'école et sur les enseignants

10) Effet partenaires

interlocuteurs : équipe de pilotage
leaders, enseignants

fil rouge : partenariat et apprentissages, effet des médiateurs

- qui sont les principaux partenaires de l'école (mis à part les élus et les parents) ?
associatifs
services de l'état
- leurs actions
- appréciations sur leur utilité dans les apprentissages
- les "médiateurs" sont ils facilitants ou plutôt "écrans" ?

11) Effet "histoire"

interlocuteurs : équipe de pilotage
tt acteur présent depuis longtemps

fil rouge : l'effet de la durée des actions et des acteurs

- depuis quand cette ZEP existe-t-elle?
- le projet a-t-il été revu et modifié
comment et pourquoi ?
- existence de leaders marquants dans le passé et/ou présent
turn over des leaders
- les évolutions de la population
- les apprentissages : progrès ou résultats ?

1° Nom de la ZEP :

Département :

2° Taille

	maternelles	élémentaires	collèges	lycées
nbre d'établissements				
nbre d'élèves				

3° CSP ensemble des collèges de la ZEP

	cadres sup	prof interm	non salariés	employés	ouvriers	inactifs	autres
%							

4° Résultats évaluation 6ème en pourcentage d'items réussis (sur 100)

Français :

Maths :

5° Taux de réussite au brevet des collèges : _____ %

6° Taux de passage en seconde (en pourcentage des élèves de troisième de l'année précédente)

seconde générale et technologique :

%

seconde professionnelle :

%

7° Résultats évaluation CE2 en pourcentage d'items réussis (sur 100)

Français :

Maths :

8° CSP ensemble des écoles élémentaires de la ZEP

	cadres sup	prof interm	non salariés	employés	ouvriers	inactifs	autres
%							

9° Pourcentage d'élèves d'origine étrangère

Ecoles :

Collèges :

10° Taux de scolarisation à deux ans (enfants de 2 ans scolarisés à l'année n divisé par enfants de trois ans scolarisés à l'année n+1) _____ %

11° Pourcentage d'enseignants affectés depuis moins de 3 ans (strict) dans l'établissement

Ecoles :

Collèges :

12° Devenir des élèves

Parmi les élèves qui étaient dans un des collèges de la ZEP l'année précédente et qui sont passés en seconde générale et technologique à la rentrée

combien sont passés en première générale ou technologique :

%

combien ont redoublé :

%

combien sont passés en BEP ou CAP ou première pro ou apprentissage

%

combien ont quitté le système

%

13° Instabilité de la population scolaire : pourcentage des élèves de CM2 n'ayant pas accompli la totalité du cycle 3 dans l'école : _____ %

SIGLES UTILISES

ATSEM	Agent territorial spécialisé des écoles maternelles
AIS	Adaptation intégration scolaire
CDI	Centre de documentation et d'information
CEFISEM	Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants
CLAD	Classes d'adaptation
CLIN	Classes d'initiation
CLIS	Classes d'intégration scolaire
CPE	Conseiller principal d'éducation
CSF	Confédération syndicale des familles
DHG	Dotation horaire globale
DIV	Délégation interministérielle à la ville
FAS	Fonds d'action sociale
FCPE	Fédération des Conseils de parents d'élèves
GEREX	Groupe d'étude et de recherche expérimentales
GOALS	Groupe opérationnel d'action locale de sécurité
IA	Inspecteur d'académie
IEN	Inspecteur de l'éducation nationale
IGEN	Inspection générale de l'Education nationale
IGAEN	Inspection générale de l'Administration de l'Education nationale
IPR	Inspecteur pédagogique régional
IREDU	Institut de recherche sur l'économie de l'éducation
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
LV2	Langue vivante - 2
NBI	Nouvelle bonification indiciaire
PCS	Professions catégories sociales
PEEP	Parents d'élèves de l'enseignement public
PMI	Protection maternelle et infantile
RASED	Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
ZIL	Zone d'intervention localisée
ZEP	Zone d'éducation prioritaire