

Ce document de travail présente les premiers résultats d'études réalisées par la Direction de l'Evaluation et de la Prospective dans le cadre de la relance de la politique des zones d'éducation prioritaires.

Une version plus complète de ce document sera publiée ultérieurement dans une nouvelle collection des publications de la Direction de l'Evaluation et de la Prospective : « les dossiers d'Education et Formations ».

### SOMMAIRE

	Page
Les zones d'éducation prioritaires en 1988 - Note de synthèse .....	3
Evaluation dans les écoles (novembre 1988) .....	5
Les collèges en ZEP en 1988 .....	13
Quelques données sur l'évolution des résultats en zone prioritaire entre 1982-83 et 1987-88 .....	27



# LES ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRES EN 1988

## NOTE DE SYNTHÈSE

Par Françoise Ouevrard\*

Les établissements (écoles ou collèges) qui étaient en ZEP en 1985 le sont restés en 1988. Ils accueillent une population d'élèves présentant des caractéristiques communes : des élèves en situation d'échec scolaire souvent important, issus des milieux populaires en majorité. Le choix des établissements classés en ZEP semble donc en moyenne pertinent par rapport à l'objectif de la politique des ZEP d'apporter une solution à l'échec scolaire en milieu populaire.

Bon nombre d'établissements scolarisent par ailleurs une forte proportion d'élèves étrangers (3 fois plus en moyenne dans les écoles en ZEP que dans les autres écoles) mais certains établissements en ZEP ne scolarisent pas d'enfants étrangers tout en ayant un taux important d'élèves en difficulté scolaire. Enfin tous les établissements en ZEP ne sont pas en zone urbaine (20 % des collèges sont en zone rurale par exemple). Les établissements en ZEP, s'ils présentent bien des caractéristiques communes, sont donc loin de former un ensemble homogène.

*Les moyens supplémentaires alloués au titre des ZEP* sont en moyenne assez faibles notamment pour les écoles : la moitié des écoles de l'échantillon interrogé estime ne recevoir aucune dotation au titre des ZEP, les collèges perçoivent l'équivalent de moins de 2 postes d'enseignants. Un quart des établissements (écoles comme collèges) reçoivent, en outre, des moyens essentiellement financiers, d'autres institutions que le Ministère de l'Éducation Nationale (surtout des collectivités locales et territoriales).

Conséquence de cette surdotation estimée insuffisante, les chefs d'établissement déclarent que ce manque de moyens (financiers dans les écoles, en personnel dans les collèges) est le principal obstacle rencontré dans leur établissement à la mise en oeuvre de la politique ZEP.

*Les conditions de fonctionnement des écoles ont dans l'ensemble peu varié* entre 1985 et 1988. le taux d'encadrement est stable (1 instituteur pour 20,7 élèves) mais on note une amélioration sensible de l'équipement en matériel audiovisuel ou informatique, en BCD et en installations sportives.

*Le corps enseignant des collèges* est dans sa répartition par grade comparable à celui des autres collèges. Le taux de rotation des enseignants et des chefs d'établissement ne semble pas y être plus important mais il est sans doute un obstacle à la mise en oeuvre de projets pédagogiques dans 10 % des collèges où ce taux dépasse 40 % des enseignants.

*Les actions entreprises* ont été nombreuses et dans des domaines divers mais avec une priorité commune à tous les établissements écoles et collèges : la lecture. Les directeurs d'écoles expriment d'ailleurs en majorité leur volonté de centrer l'action sur les apprentissages fondamentaux.

---

\* Françoise Ouevrard fait partie de la sous-direction de l'évaluation du système éducatif, département de l'évaluation des systèmes et des unités d'enseignement

**Les résultats scolaires** dans les écoles sont en légère amélioration en français davantage qu'en mathématiques : mais les résultats restent faibles dans deux domaines déterminants pour la réussite scolaire, la résolution de problèmes et l'expression écrite. L'amélioration des résultats scolaires constatée est inégale selon les établissements. Un quart des écoles enregistrent des résultats en hausse, les 2/3 ont des résultats proches de ceux de 1986, enfin un petit nombre d'écoles ont des résultats en baisse.

Dans les collèges l'évolution des orientations suit la tendance observée dans les autres collèges, l'écart ne se creuse pas. Toutefois si les chefs d'établissement notent des effets positifs des actions entreprises sur les apprentissages, ces résultats ne semblent pas avoir une traduction sensible dans les décisions d'orientation.

Une observation analogue peut être faite pour les écoles, où la légère amélioration des résultats scolaires constatée par les évaluations pédagogiques menées par la DEP ne semble pas influencer sur le taux d'élèves en retard de 2 ans ou plus en CM2 : ce taux s'abaisse dans les écoles en ZEP mais moins vite que dans les autres écoles.

Par contre les établissements insistent en majorité sur le rôle positif joué par les actions entreprises dans *l'amélioration de la vie scolaire et du climat de travail*. Cet effet n'est certes pas négligeable puisqu'une forte proportion d'établissements en ZEP sont confrontés à des problèmes importants de comportements et de socialisation de leurs élèves (violences physiques, dégradations matérielles, absentéisme, vols...).

Une spécificité de la politique des ZEP consiste à chercher des solutions locales en mobilisant des ressources de partenaires locaux pour traiter l'échec scolaire dans son environnement social. Sur ce plan, il semble que pour bon nombre d'établissements, la politique ZEP soit restée une opération interne à l'Education sollicitant essentiellement les parents d'élèves et leurs associations. Toutefois les mouvements associatifs sont également sollicités (dans un tiers des écoles et la moitié des collèges) ainsi que les organismes et travailleurs sociaux dans les collèges.

Il semble ainsi que pour une partie des établissements en ZEP leurs actions s'intègrent dans un projet de lutte contre l'échec scolaire interne à l'établissement plutôt que dans un projet commun à l'ensemble d'une zone géographique de même environnement social. Ainsi la moitié des directeurs d'école interrogés déclarent qu'ils élaborent un projet dans la seule perspective de l'école, de même que 20 % seulement des collèges disent qu'il existe une équipe d'animation de la ZEP qui évalue son projet et à laquelle le collège participe.

Il faut noter, en outre, que la constitution des ZEP selon les types d'établissement qui y participent est, d'après les principaux de collège, de nature très variable et en particulier ne comprend que rarement des établissements de second cycle. Un quart des collèges déclarent qu'il n'existe pas d'école élémentaires dans leur ZEP et même 12 % des collèges n'ont pas d'autres types d'établissement. Ce fait peut traduire une réalité de découpage des zones mais aussi éventuellement un état des relations entre établissements d'une même ZEP.

Ces investigations appellent des développements ultérieurs que les données recueillies peuvent en partie satisfaire, notamment sur les disparités entre établissements de ZEP : disparités des situations initiales, sociales et scolaires, liées aux disparités de résultats en fonction des types d'action mises en oeuvre.

Enfin des études plus fines devraient donner des éléments sur les conditions de l'amélioration des résultats scolaires dans les écoles en ZEP éclairant le constat de l'inégalité des progrès constatés selon les écoles.

# EVALUATION DANS LES ECOLES

(novembre 1988)

Par Jean Vogler\*

L'étude faite au niveau des écoles a essentiellement une visée comparative, par référence à une évaluation pédagogique qui avait été effectuée dans 42 écoles de Zones d'éducation prioritaires (ZEP) en juin 1986. Ces écoles constituaient un échantillon représentatif de l'ensemble des écoles situées en ZEP du double point de vue de l'environnement (rural-urbain) et de la taille des établissements, ainsi que d'autres variables spécifiques (taux de retard scolaire et taux d'élèves de nationalité étrangère). Elles étaient réparties dans les six académies suivantes : BORDEAUX, CLERMONT-FERRAND, GRENOBLE, NICE, REIMS et ROUEN.

L'enquête menée en novembre 1988 dans ces mêmes écoles visait à observer dans quelle mesure celles-ci avaient évolué par rapport aux informations recueillies deux ans auparavant.

Toutefois, avant d'aborder les aspects comparatifs, il est intéressant de présenter d'emblée quelques éléments du bilan rétrospectif que dressent les directeurs de ces écoles à propos de la politique ZEP.

## La politique « ZEP » vue par les directeurs

Le questionnaire qui a permis de collecter ces données portait sur les objectifs de l'opération (tels qu'ils ont été définis par le Ministre le 8 juillet 1988), les actions et les moyens.

Lorsqu'ils évaluent les actions menées dans leur école, les directeurs estiment que celles-ci ont été utiles avant tout pour améliorer la vie scolaire et le climat de travail. Mais, ils sont embarrassés pour indiquer quelle action a été la plus efficace : la réponse à cette question (quand elle est fournie) est très variable ; sont évoquées le plus fréquemment des activités de soutien à la lecture et la création de bibliothèques (BCD).

Il importe par ailleurs de souligner que l'objectif qu'ils jugent le plus fréquemment atteint n'est pas celui qu'ils jugent le plus important : en effet, l'objectif le plus souvent cité en priorité est la réussite scolaire, l'acquisition de connaissances et de méthodes.

Interrogés sur les limites que l'opération ZEP a rencontrées dans leur école, ils évoquent principalement le manque de moyens matériels et financiers (80%), le manque de moyens en personnels enseignants (64 %), le manque de formation (46 %). La moitié d'entre eux estiment d'ailleurs qu'on ne leur attribue plus aucun moyen spécifique au titre des ZEP.

Après ce rapide survol de l'opinion des directeurs, il convient à présent de procéder à une comparaison entre les informations recueillies dans les écoles de l'échantillon en juin 1986 et celles obtenues en novembre 1988 dans ces mêmes écoles. La comparaison portera sur :

- les conditions de fonctionnement de ces écoles, appréhendées au moyen d'un questionnaire identique à chacun des deux moments de l'enquête ;
- les résultats scolaires en français et en mathématiques, évalués par les mêmes épreuves standardisées (de niveau CE 2).

---

\* Jean Vogler fait partie de la sous-direction de l'évaluation du système éducatif, chef de département de l'évaluation des ressources et des innovations.

## Des conditions semblables ou un peu meilleures

Le questionnaire renseigné par les directeurs montre que les conditions de fonctionnement de ces écoles ont, dans l'ensemble, peu varié ou se sont légèrement améliorées.

Sur les 42 écoles de l'échantillon initial, 39 sont toujours en ZEP (2 écoles ont fermé et 1 école n'est plus en ZEP). Elles accueillent une population quasi identique, caractérisée par une faible proportion d'enfants de cadres (3.4 % en 1986 et 3.5 % en 1988), une forte proportion d'enfants d'ouvriers (60.8 % en 1986 et 61.3 % en 1988) et d'enfants d'origine étrangère (30 % en 1986 et 28.3 % en 1988).

Le taux d'encadrement n'a pas changé : 1 instituteur pour 20.6 élèves en 1986 et 1 pour 20.7 en 1988.

Les écoles sont plutôt mieux équipées en 1988 qu'en 1986, qu'il s'agisse de matériel audiovisuel ou informatique, de bibliothèques ou d'installations sportives. La progression est surtout sensible en ce qui concerne les magnétophones (38 écoles en possèdent en 1988 contre 16 en 1986), les projecteurs (37 contre 26), les ateliers informatiques (29 contre 21) et les bibliothèques centres documentaires (27 contre 16). Mais, comme en 1986, ces dernières sont essentiellement animées par un enseignant et restent à l'usage quasi exclusif des élèves de l'école ; seules 6 d'entre elles sont déclarées ouvertes à d'autres personnes.

Le fonctionnement pédagogique s'est apparemment peu modifié. En effet, la proportion d'écoles impliquées dans un projet (2 écoles sur 3) reste inchangée entre 1986 et 1988. Tout au plus peut-on observer une augmentation relative du nombre des PAE (19 en 1988 contre 13 en 1986). En 1988 comme en 1986, la moitié des écoles qui élaborent un projet le font dans la seule perspective de l'école ; les autres le font en concertation avec les écoles de la zone (14 en 1986, 13 en 1988) et/ou avec le collège de rattachement (13 en 1986, 8 en 1988).

En dehors des enseignants, les principaux partenaires impliqués sont les mêmes en 1988 et en 1986 : il s'agit essentiellement des parents (pour un peu plus de la moitié des écoles), du secteur associatif (pour un tiers des écoles) et des élus (pour un quart des écoles). La fréquence des réunions organisées avec ces partenaires n'a pas sensiblement augmenté en deux ans. En revanche, la concertation interne de l'équipe pédagogique a progressé : en 1988, 10 écoles tiennent au moins une réunion hebdomadaire (6 en 1986) et 9 une réunion mensuelle (1 en 1986).

Cette évolution est sans doute à mettre en relation avec le développement des actions de soutien et des activités décloisonnées. En 1986, 38% des écoles interrogées organisaient des actions de soutien au sein de la classe, 56% en organisaient au niveau de l'école et 20% hors de l'école. En 1988, ces proportions sont passées respectivement à 74%, 67% et 17%. Quant au décloisonnement, qui consiste à regrouper des élèves de différentes classes par activités, il était pratiqué par un tiers des écoles en 1986, il l'est en 1988 par la moitié des écoles de l'échantillon.

En somme, il n'y a pas de modification de grande ampleur dans l'organisation pédagogique des écoles, mais une tendance perceptible à mieux adapter cette organisation aux besoins des enfants. Notons à cet égard que les actions de soutien sont essentiellement consacrées à l'enseignement du français. Notons aussi que, interrogés sur les objectifs prioritaires de la politique ZEP, les directeurs citent d'abord la réussite scolaire et l'acquisition de connaissances, avant le développement personnel de l'élève et l'amélioration du climat de travail. Voilà qui exprime bien la volonté de centrer l'action sur les apprentissages fondamentaux.

## Des résultats en légère amélioration

Si l'on compare les résultats de façon globale, selon le nombre d'items réussis en français et en mathématiques par les élèves de 1986 et ceux de 1988 (cf. graphique n° 1), on constate une différence peu importante, mais significative, en faveur des élèves de 1988. La même comparaison, opérée discipline par discipline (cf. graphiques n° 2 et 3), montre que les progrès enregistrés sont exclusivement dus aux meilleures performances réalisées en français. Toutefois, ce constat global recouvre une réalité plus nuancée dans chacune des disciplines :

*On peut affiner la comparaison des résultats de français*, en regroupant l'ensemble des exercices de l'épreuve selon les sept rubriques traditionnelles suivantes : lecture, vocabulaire, conjugaison, syntaxe, grammaire, orthographe et expression écrite. Le graphique n° 4 fait apparaître que les écarts de réussite entre les deux populations sont systématiquement en faveur des élèves de 1988, sauf en conjugaison, et qu'ils sont plus particulièrement marqués en lecture, en vocabulaire et en orthographe.

De la même façon, *les exercices de mathématiques* peuvent être regroupés en quatre domaines : connaissance de la numération, techniques des opérations, résolution de problèmes, activités géométriques. On observe (cf. graphique n° 5) que les résultats sont restés stables en résolution de problèmes et en géométrie, mais que les écarts sont significatifs en numération (à l'avantage des élèves de 1988) et en techniques opératoires (à l'avantage des élèves de 1986). Cette baisse des résultats en calcul est essentiellement liée à une moins bonne maîtrise de la multiplication par les élèves de 1988, l'addition par contre étant réussie dans des proportions plus importantes. L'évolution des résultats en techniques opératoires mérite d'être signalée à la vigilance des enseignants.

Dans l'ensemble les résultats se sont donc plutôt améliorés entre 1986 et 1988 (sauf en calcul), en français davantage qu'en mathématiques. Les progrès dans cette discipline sont peut-être dus au développement important des actions de soutien.

Cette appréciation optimiste doit pourtant être relativisée. Il faut se rappeler, d'une part, que l'on compare des performances réalisées par des élèves de CE2 en juin (1986) à celles d'élèves de CM1 en novembre (1988). L'expérience a certes montré la validité de telles comparaisons, mais la prudence reste de rigueur. D'autre part, il faut bien constater que les résultats restent très faibles dans deux domaines déterminant pour la réussite scolaire : la résolution de problèmes (taux de réussite le plus souvent inférieur à 40 %) et l'expression écrite (moins de 30 % des élèves produisent un récit lisible et facilement compréhensible).

## Mais l'amélioration constatée est inégale selon les écoles

L'étude de l'évolution de la performance globale de chaque école, appréciée par le nombre moyen d'items réussis, entre 1986 et 1988 montre qu'en 1988 (cf. graphique n° 6) :

- 1/4 des écoles, soit 10 sur 39, enregistre des résultats nettement supérieurs à ceux de 1986 (la différence constatée étant statistiquement significative) ;
- 4 écoles sur 39 enregistrent des performances significativement inférieures à celles de 1986 ;
- les 2/3 des écoles enregistrent des résultats sensiblement équivalents.

L'analyse des caractéristiques des 10 écoles ayant progressé permet difficilement de repérer, dans le cadre de cette enquête, des éléments explicatifs de cette évolution.

En effet, la population accueillie dans ces écoles est, du point de vue de l'origine socio-professionnelle du père ou de la mère, équivalente à celle de l'échantillon initial et n'a pas subi de modification particulière entre 1986 et 1988. Il en est de même pour le cursus scolaire des élèves.

Elle se différencie toutefois de celle de l'échantillon total par une baisse nettement plus importante entre 1986 et 1988 du nombre d'enfants d'origine étrangère, de l'ordre de 10 % (2 % pour l'échantillon) et par une proportion plus importante d'enfants bénéficiant depuis 1986 d'un soutien individualisé du GAPP (19 % pour 13 % dans l'échantillon total).

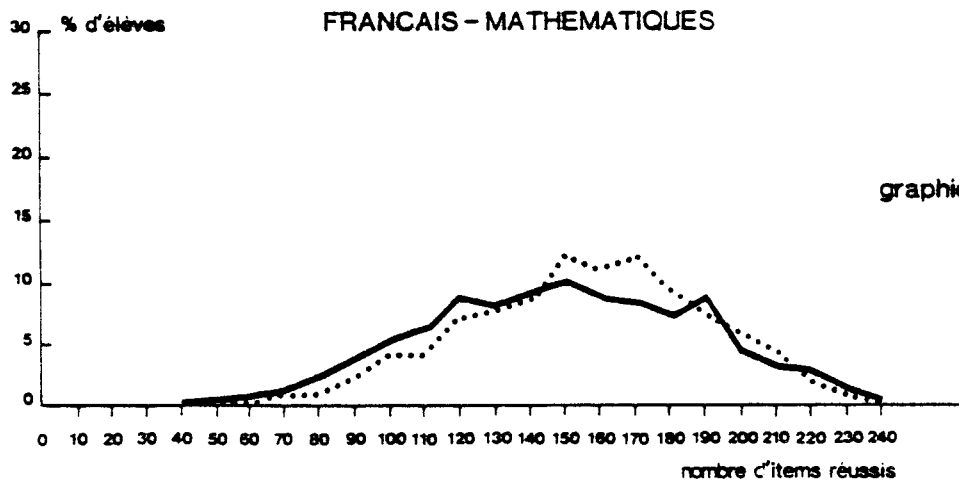
Le taux d'encadrement des 10 écoles n'a pas sensiblement changé entre 1986 et 1988. Il est légèrement supérieur à celui de l'échantillon total pour 5 écoles, légèrement inférieur pour 5 autres.

Enfin, ces écoles ne se différencient du reste de l'échantillon ni du point de vue du fonctionnement pédagogique, ni du point de l'équipement de l'établissement ; tout au plus, peut-on noter une augmentation très nette de la concertation interne de l'équipe pédagogique.

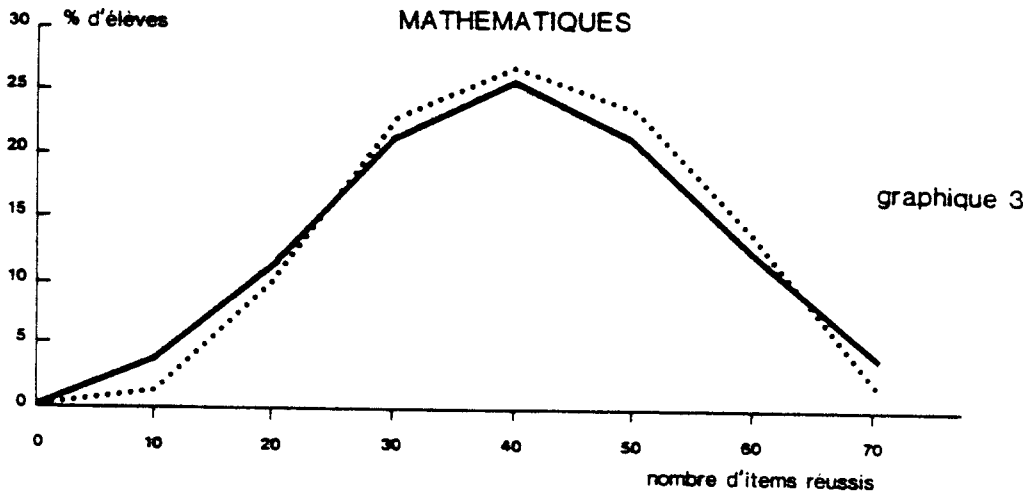
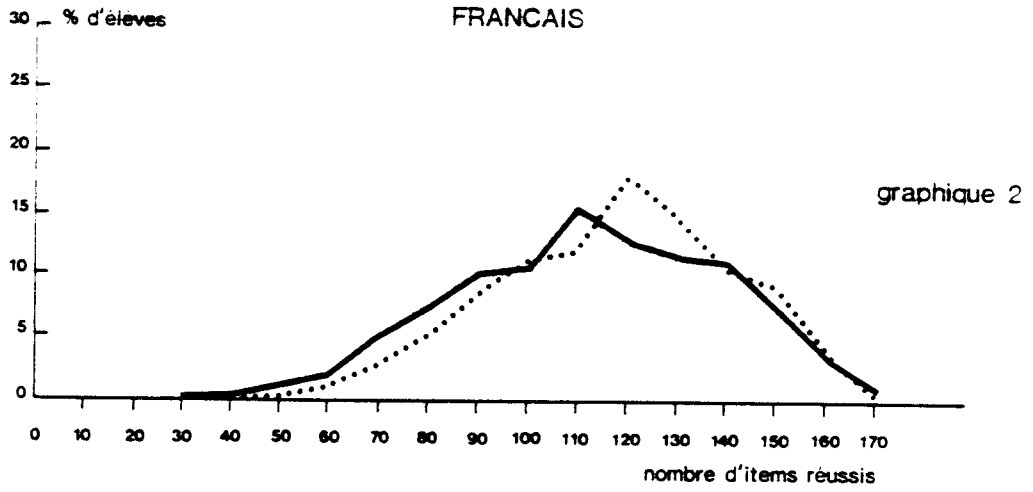
Il semble qu'une évaluation plus qualitative du fonctionnement de ces écoles pourrait permettre de mieux cerner les facteurs porteurs de progrès.

### DISTRIBUTION DU NOMBRE D'ITEMS REUSSIS

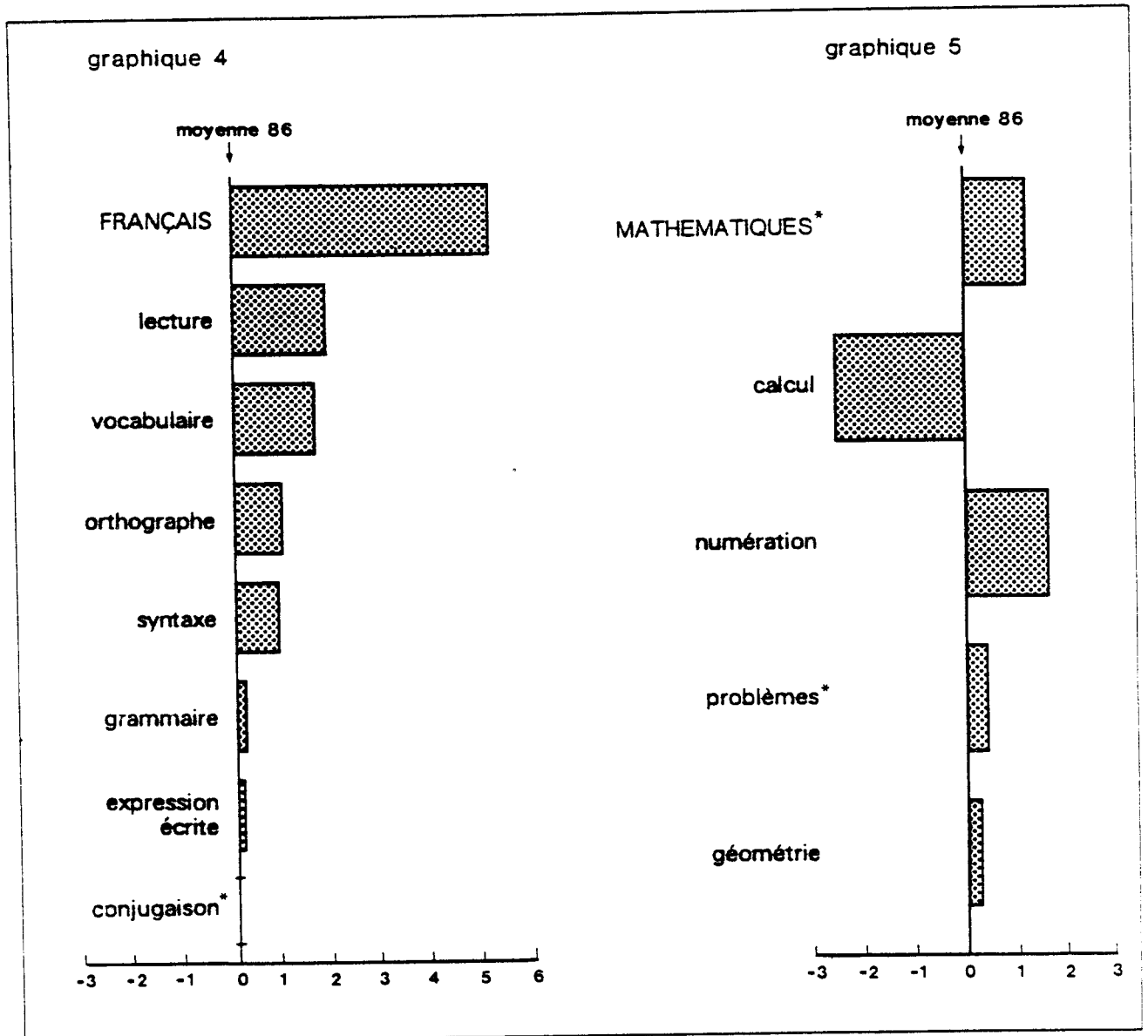
— ZP 86  
..... ZP 88







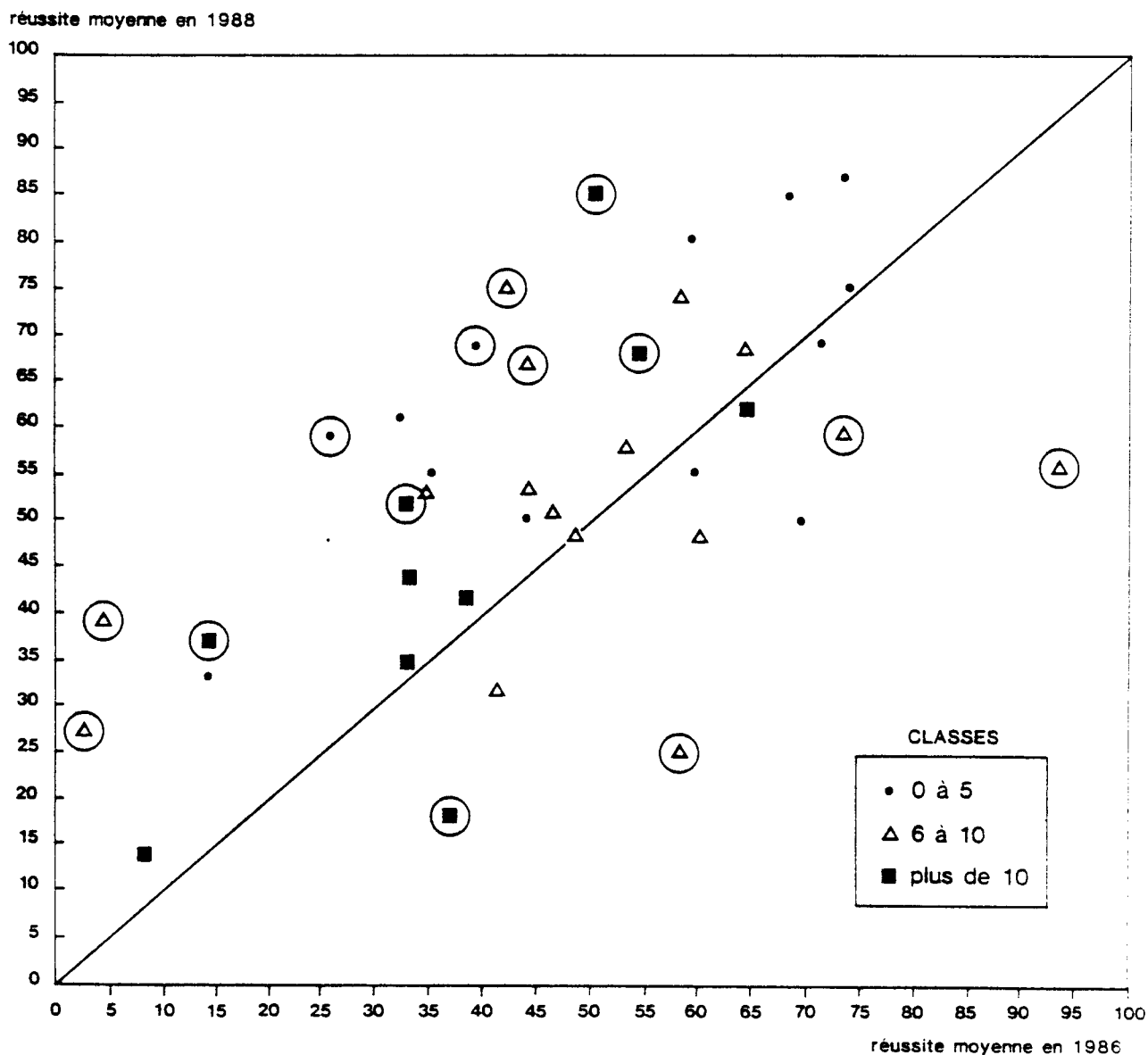
ECARTS ENTRE LES NOMBRES MOYENS D'ITEMS REUSSIS EN 86 ET EN 88



\* Ces écarts constatés ne sont pas statistiquement significatifs

REPARTITION DES ECOLES EN FONCTION DE L'EVOLUTION  
DE LA REUSSITE MOYENNE EN 86 ET EN 88

graphique 6



Chaque point représente une école ayant comme abscisse le nombre moyen d'items réussis par les élèves de cette école en 1986 et comme ordonnée le nombre moyen d'items réussis en 1988.

Les points situés au - dessus de la diagonale

représentent les écoles ayant eu en 1988 une réussite moyenne supérieure à celle enregistrée en 1986. Plus les points s'écartent de la diagonale, plus la différence est importante. Les points entourés correspondent aux écoles enregistrant une différence statistiquement significative.

## ANNEXE

### Suivi des élèves scolarisés dans les écoles ayant fait l'objet d'une évaluation en juin 1986

- 89 élèves non retrouvés
- 1 026 élèves suivis

#### Situation en novembre 1988 :

Les 1 026 élèves sont scolarisés de la façon suivante :

- 731 en sixième (71,2 %)
- 216 au CM 2 (21,1 %)
- 7 au CM 1 (0,7 %)
- 34 en S E S (3,3%)
- 3 en classe de perfectionnement (0,3 %)
- 35 autres orientations

#### Niveau des élèves parvenus en sixième :

Il s'agit d'une appréciation du niveau scolaire général formulée pour chaque élève par ses enseignants actuels, à partir d'une échelle en trois points : bon ou très bon niveau, niveau « passable », niveau insuffisant (élève en difficulté).

bon ou très bon niveau	niveau passable	niveau insuffisant	sans réponse	TOTAL
230 31,5 %	277 37,9 %	143 19,6 %	81 11 %	1 026 100 %

# LES COLLEGES EN ZEP EN 1988

Par Françoise Oeuvrard\*

Principaux résultats d'une enquête exhaustive menée par la Direction de l'Evaluation et de la Prospective

**Le nombre de collèges restés en ZEP en 1988 : environ 10 % des collèges publics, les mêmes qu'en 1985, dans des zones constituées de façon très variable.**

Environ 500 collèges étaient en ZEP en 1985 et 445 ont répondu à l'enquête (cf. Présentation de l'enquête en annexe). Ils sont répartis dans toutes les académies de France métropolitaine (sauf en Corse) et des Antilles mais en proportion très variable : plus de 20 % des collèges publics des académies d'Aix-Marseille et de Rouen et moins de 5 % à Caen, Nantes et Versailles.

36 collèges seulement (surtout ruraux) ne sont plus en ZEP en 1988 alors qu'ils l'étaient encore en 1985. Ces sorties de ZEP se sont faites principalement à la dernière rentrée dans l'optique de la relance de cette politique et semblent correspondre à une reconcentration des moyens ZEP sur un moins grand nombre d'établissements ou de zones au profit des zones urbaines.

Les 3/4 des collèges sont en ZEP depuis l'origine de cette politique, les autres l'ont été en 1983 et 1984.

*Un quart des collèges sont dans une zone qui ne comprend pas d'écoles élémentaires* (cf. tableau 1 en annexe).

La politique des ZEP est principalement fondée sur le regroupement de l'ensemble des établissements scolaires d'une zone géographique donnée qui doit permettre de traiter des problèmes d'échec scolaire grave tenant compte de spécificités sociales et culturelles locales. Or il apparaît que bon nombre de collèges déclarent ne pas avoir au sein de la ZEP d'établissements scolaires d'autres cycles d'enseignement. Cette déclaration peut refléter le découpage réel des zones mais aussi l'état des liens du collège avec les autres établissements de la ZEP. Toutefois, si les 3/4 des collèges ont bien dans leur zone des écoles élémentaires et/ou maternelles, **bien moins nombreux sont les collèges dont la ZEP comprend des lycées professionnels (24 %) et surtout des lycées d'enseignement général et technique (7 %)**. Enfin le cas des 12 % de collèges, seul type d'établissement de leur ZEP, paraît peu conforme à l'esprit initial de cette politique bien que rien ne prouve que ces collèges n'établissent pas de relations avec des établissements d'autres cycles d'enseignement.

*Dans moins d'un collège sur 4 il existe pour l'ensemble de la zone une équipe d'animation à laquelle le collège participe et qui a mis au point un dispositif d'évaluation.*

60 % des collèges déclarent qu'il y a pour la ZEP une équipe d'animation, et, dans ce cas, le collège y est presque toujours représenté : mais 23 % des collèges seulement déclarent

---

\*Françoise Oeuvrard fait partie de la sous-direction de l'évaluation du système éducatif, département de l'évaluation des systèmes et des unités d'enseignement

qu'il existe pour la ZEP une évaluation du projet (on peut là se demander si les réponses négatives à cette question de l'évaluation du projet concerne le dispositif d'évaluation ou l'existence-même d'un projet de zone).

**Les moyens supplémentaires alloués aux collèges en ZEP : l'équivalent de moins de 2 postes d'enseignants, en moyenne, cumulé avec d'autres moyens.**

Si la presque totalité des collèges en ZEP disent recevoir des moyens supplémentaires de l'Education Nationale en heures de personnel (1), *un peu plus d'un quart seulement ont des moyens attribués par d'autres institutions*. Ces moyens-là étant surtout financiers et quelquefois sous forme de services (mise à disposition d'un local ou de moyens de transport).

En moyenne les collèges en ZEP déclarent recevoir au titre des ZEP, 23 heures de personnel enseignant qui représentent moins de 3 % du total des heures d'enseignement dispensées dans un collège moyen.

Les 100 collèges qui perçoivent d'autres institutions (conseil général, municipalités...) des moyens financiers au titre des ZEP reçoivent en moyenne 15.000 francs.

Toutefois la grande majorité des collèges en ZEP reçoivent des moyens supplémentaires d'autres sources, essentiellement au titre des PAE (82 %) mais aussi de la rénovation des collèges (52 %) et du Fond d'aide à l'innovation (40 %). Ces moyens sont des heures de personnel mais surtout des moyens financiers.

Enfin seuls 24 collèges ont obtenu des moyens supplémentaires de l'ensemble des institutions et sources de financement mentionnées ci-dessus.

### **Description des collèges : leur implantation, leurs élèves, leurs enseignants**

Des collèges de grandes villes en majorité, souvent dans des ZUP mais il existe aussi des collèges ruraux en ZEP.

Si les collèges ruraux ou de très petites villes sont sous représentés dans les ZEP, ils n'en constituent pas moins un collège en ZEP sur 5 (cf. tableau 2). Et ce fait est important à souligner, parce que ces collèges, de même que l'ensemble des collèges ruraux ont des caractéristiques propres (de moyens, de cursus des élèves, de corps enseignant, d'environnement social et culturel) qui les distinguent des collèges urbains (2) et qui auront évidemment une influence sur les pratiques et les actions mises en oeuvre dans le cadre des ZEP.

---

(1) Il faut noter que 8 % des collèges qui sont considérés en ZEP déclarent: toutefois ne pas recevoir de l'Education Nationale de moyens supplémentaires au titre des ZEP.

(2) Ces derniers ne constituent pas pour autant un ensemble homogène.

## Des élèves d'origine populaire et de plus en plus souvent des familles touchées par le chômage.

Le responsable de l'élève est ouvrier (42 % des élèves) ou inactif (chômeur, invalide, au foyer) pour 19 % des élèves entrés en 6ème en 1988 (cf. tableau 3).

Par ailleurs les élèves d'origine étrangère représentent dans les collèges en ZEP une proportion de l'effectif total deux fois plus importante que dans l'ensemble des collèges (17 % dans les ZEP contre 9% dans l'ensemble des collèges).

Mais ces moyennes ne rendent compte que très imparfaitement de la situation des collèges sous ce rapport puisqu'un quart des collèges (essentiellement ruraux) n'ont pas ou moins de 5 % d'élèves étrangers et 19 % en comptent plus de 30 %.

En 4 ans le recrutement social des collèges en ZEP s'est modifié avec une forte augmentation des familles d'inactifs et une augmentation un peu moins importante de la proportion d'élèves d'origine étrangère. L'ensemble des collèges en ZEP n'est pas concerné de la même façon par ces modifications de recrutement social. Par ailleurs, 43 % des chefs d'établissement déclarent que la proportion d'élèves d'origine défavorisée a augmenté dans leur collège : cette opinion n'est pas toujours confirmée par les 2 indicateurs précédents, mais il n'en reste pas moins que sur 4 ans, bon nombre de collèges en ZEP accueillent une proportion importante d'élèves issus de familles culturellement défavorisées et touchées par les problèmes d'emploi. Une étude plus précise devrait être conduite sur ces points pour isoler les effets structurels de modification de la population des quartiers, des effets propres des mesures de déssectorisation qui modifient la répartition sociale dans les collèges rejetés par les familles des classes moyennes habitant le secteur.

## Un retard important à l'entrée en 6ème

La proportion d'élèves entrant en 6ème à 13 ans et plus demeure très élevée mais après être restée stable depuis 1984, elle s'abaisse à 18 % à la dernière rentrée. Cette évolution suit la tendance de l'ensemble des collèges (cf. également : « Quelques données sur les résultats en zones prioritaires ») ; elle peut être imputable au travail pédagogique réalisé dans les écoles et aux modifications des politiques d'orientation.

Les collèges des ZEP accueillent donc une proportion élevée d'élèves ayant eu une scolarité primaire difficile et cette proportion peut atteindre plus de 23 % dans un quart des collèges (3).

Plus de la moitié des collèges déclarent faire un bilan des compétences des élèves entrant en 6ème et disposer d'un outil d'évaluation systématique. (Sur les outils et dispositifs d'évaluation, en général, voir plus loin).

## Un élève sur 10 est un élève de CPPN, CPA ou SES

Mais sur les 4 dernières années, cette proportion a baissé, les collèges en ZEP ayant, en particulier, moins souvent de classes de CPPN ; ce résultat est significatif des efforts de ces collèges pour intégrer les élèves de CPPN dans les classes du cursus ordinaire. Les 67 % des collèges conservant en 1988 des classes de CPPN ont pour la moitié d'entre eux des classes de CPPN « renouvelées ».

(3) mais dans une proportion notable de collèges (un quart) les élèves entrant en 6ème avec 2 ans de retard ne sont pas plus nombreux que dans l'ensemble des collèges français. Compte tenu des disparités académiques de cet indicateur, ces collèges peuvent néanmoins se situer sous ce rapport au dessus de la moyenne académique.

L'existence de structures d'accueil pour les élèves en difficultés (CPPN ou SES) varie en fonction de la taille et de l'implantation géographique du collège et retentit sur les politiques d'orientation. 17 % des collèges ont à la fois des CPPN, des CPA et une SES. Cette proportion s'élève à 34 % parmi les collèges situés dans une ZUP, et aucun collège rural n'offre l'ensemble de ces structures.

### Des problèmes de discipline et de comportement des élèves plus ou moins graves

Tous les collèges en ZEP sont confrontés avec plus ou moins d'acuité à au moins un des problèmes suivants : violences physiques, absentéisme des élèves, dégradations matérielles, vols.

*L'absentéisme et les vols* sont estimés relativement importants dans un tiers des collèges, ces problèmes sont par ailleurs plus souvent en augmentation (tableau 4). Les deux autres types de problèmes seraient eux, plutôt en récession.

Mais ces moyennes masquent la diversité des collèges face à ces problèmes : s'opposent là encore les collèges ruraux aux collèges de banlieues urbaines. Pour les premiers ces problèmes sont souvent inconnus, surtout les violences physiques, pour les seconds ils ont une acuité relativement importante, surtout l'absentéisme. Mais il faut noter que les dégradations matérielles peuvent être rares dans des collèges de ZUP et ce fait est à mettre en rapport avec des actions signalées par ailleurs de réfection des locaux quelquefois entreprises dans le cadre de PAE qui ont concourru à un changement d'attitude des élèves vis à vis de ces problèmes. Ces questions font à nouveau ressortir des disparités importantes entre collèges des ZEP et dans un domaine significatif de l'environnement social et de l'attitude des élèves vis à vis de l'école : *les collèges en ZEP sont tous confrontés à des problèmes d'échec scolaire des élèves d'origine populaire mais dans des environnements géographiques sociaux et culturels différents*. Les solutions envisagées, les actions entreprises, les priorités vont donc être localement diversifiées.

### L'évolution des décisions d'orientation depuis 1985 : hausse des passages en 4ème technologique aux dépens des 4ème préparatoires, et augmentation des passages en seconde.

Les tendances observées, tant en ce qui concerne les redoublements au collège que les orientations de fin de 5ème et 3ème, suivent l'évolution des orientations effectives de l'ensemble des collèges : légère baisse des redoublements, hausse continue des orientations en seconde mais surtout développement des orientations en 4ème technologique qui supplantent en juin 1988, l'orientation en CAP (tableau 5 - voir aussi « Evolution des résultats en zones prioritaires »). Le développement de ces nouvelles voies de formation dans les collèges en ZEP est trop récent pour en évaluer les conséquences sur les poursuites d'études dans le second cycle.

L'enquête interrogeait les chefs d'établissement sur l'origine des changements éventuels dans les flux d'orientation de leur collège (la réponse était libre et la moitié seulement des collèges ont donné une réponse). Les chefs d'établissement qui ont constaté un changement dans les flux d'orientation l'attribuent en premier lieu à une politique volontariste puis aux pratiques pédagogiques mises en oeuvre dans le collège mais également (20 % d'entre eux) aux modifications de l'offre d'enseignement des lycées professionnels (suppression de 4ème préparatoires au profit des 4ème technologiques). Enfin 9 % des collèges signalent des modifications des attitudes des familles et des élèves (soit refus de redoublement, soit acceptation des orientations en BEP).

Pour suivre les cursus des élèves la plupart des collèges disposent d'un outil de suivi (mais 20 % déclarent ne pas faire d'analyses de cursus) et un peu plus de la moitié poursuivent leurs analyses de cursus pour les élèves sortis du collège.



Les professeurs des collèges en ZEP : même répartition par grade que dans les autres collèges, un peu plus d'hommes et de jeunes enseignants.

La structure par grade en ZEP est comparable à celle de l'ensemble des collèges publics, le corps enseignant est toutefois en moyenne un peu plus jeune et plus masculin (caractéristiques opposées à celles des collèges anciens premiers cycles de centre ville) (tableau 6).

A la rentrée 1988, 15 % des enseignants viennent d'être nommés dans le collège, 22 % avaient demandé leur mutation en 1988 : cette dernière proportion est comparable à celle de l'ensemble des professeurs à gestion nationale pour lesquels on dispose de ce type d'information : en outre les proportions d'enseignants demandant une mutation restent stables ces trois dernières années.

Mais dans 10 % des collèges *l'instabilité du personnel enseignant* (ou du moins leur souhait de mutation) pose un grave problème pour construire une équipe éducative puisque plus de 40 % des enseignants ont demandé à les quitter en 1988.

Enfin 42 % des professeurs enseignent depuis moins de 7 ans dans le collège. Le chef d'établissement est en poste, en moyenne, dans le collège depuis 6 ans (mais 11 % viennent d'être nommés à la rentrée 1988).

*Près de la moitié des enseignants ont suivi en 1988 un stage de formation continue*, quelle que soit la durée de ce stage, le plus souvent stages disciplinaires (35 % des professeurs) mais aussi stages transversaux (16 %) et plus rarement spécifiques aux ZEP (5 %). Toutefois quand le chef d'établissement déclare avoir un plan de formation propre au collège pour ses personnels, cette politique influe sur la proportion d'enseignants en formation et notamment sur la nature des stages suivis, moins souvent disciplinaires.

**Les actions entreprises : très nombreuses, dans différents domaines, avec une priorité pour tous les collèges : la lecture.**

L'enquête est un instrument très frustré pour décrire les pratiques pédagogiques développées par les collèges : les chefs d'établissements devaient noter leurs actions entreprises (même si elles avaient été abandonnées) dans une nomenclature en 15 points constituant une typologie des actions, en précisant d'une part leur appréciation sur le fonctionnement de ces actions, d'autre part leurs effets éventuels sur les apprentissages, l'orientation et la vie scolaire (tableau 7).

Nombres de collèges ont tenu à enrichir et préciser leurs réponses en joignant à l'enquête des descriptifs, bilans, projets détaillés.

Les actions qui ont été mises en oeuvre par la presque totalité des collèges en ZEP concernent en premier lieu la lecture (91 %) puis l'aide au travail personnel de l'élève (88 %), la formation des enseignants et l'aide à l'orientation et l'insertion professionnelle (76 %).

Il faut d'emblée signaler que parmi les types d'actions le moins souvent citées, on trouve celles qui tendent à l'amélioration de l'intervention des parents, à l'articulation avec le monde économique et surtout à l'accroissement des liens avec le quartier. Ce dernier type d'action entreprise par 43 % seulement des collèges a été abandonnée par 11 % d'entre eux.

Le travail sur les liaisons entre cycles d'enseignement évoqué par presque trois quart des collèges fait néanmoins partie des actions qui ont été le plus souvent abandonnées et d'après les chefs d'établissement n'a eu que peu d'effet sur l'orientation des élèves. Il faut sans doute rapprocher ce fait de la constitution de certaines zones qui ne comprennent pas

d'établissements primaires mais surtout de l'absence presque générale des établissements de second cycle dans les ZEP et enfin de l'absence d'équipe d'animation dans plus d'un tiers des ZEP.

Les pratiques mises en oeuvre par les collèges en ZEP (en moyenne) privilégient donc les apprentissages et le soutien scolaire et portent moins sur ce qui devait à l'origine être une des spécificités des ZEP : le traitement de l'échec scolaire lié à son environnement social et culturel du quartier ou de la commune.

Mais cette impression d'ensemble doit être affinée. En effet, les actions les plus fréquentes ou liées à l'amélioration des apprentissages sont développées dans tous les types de collèges quelle que soit leur implantation géographique mais certaines pratiques sont beaucoup plus mises en oeuvre en zone urbaine et notamment dans les communes de banlieue ou les ZUP qu'en zone rurale. Il s'agit plus particulièrement des actions d'amélioration des liens avec les parents, des actions de santé et de dépistage, des pratiques de maîtrise corporelle, des actions sur les langues vivantes et surtout des actions visant l'accroissement des liens avec le quartier, entreprises par 62 % des collèges implantés dans des ZUP (et par 14 % seulement des collèges ruraux). Ces actions faisant appel à des partenaires extérieurs au collège et envisageant toutes les problèmes scolaires à travers les problèmes sociaux (4) sont à la fois fonction des ressources locales mobilisables, mais aussi des problèmes spécifiques rencontrés dans le collège.

Les chefs d'établissement pouvaient préciser librement selon quels indicateurs ils avaient constatés les effets positifs des actions entreprises.

*Les effets positifs sur les apprentissages*, d'après les chefs d'établissement, ont été constatés par les professeurs et les conseils de classe sur les résultats des élèves. Cette opinion est également fondée par *l'amélioration de la lecture* (23 % des collèges), et par le constat selon lequel les élèves sont plus motivés, plus autonomes. L'amélioration des performances du collège au brevet des collèges est donné comme indicateur par 7 % des collèges. Enfin 18 % des collèges jugent l'amélioration des apprentissages par des tests, des grilles d'auto-évaluation ou des contrôles communs.

*Les jugements positifs sur l'orientation* sont fondés, bien avant les données quantifiées sur les passages, sur les attitudes des élèves face à l'orientation scolaire et professionnelle : *les élèves étant jugés plus motivés par leur orientation*, faisant des choix positifs, élaborant des projets.

*L'amélioration de la « vie scolaire »* et du « climat » du collège est en premier lieu constatée par la baisse des problèmes de discipline, de vols et de dégradation des locaux puis par la participation plus forte des élèves à la vie du collège (aux activités du foyer, aux PAE, au CDI) et à la baisse de l'absentéisme des élèves.

Parmi les actions qui ont eu les retentissements les plus sensibles les chefs d'établissement citent l'aide au travail personnel et la maîtrise corporelle qui ont eu des effets positifs à la fois sur les apprentissages et sur le « climat » du collège. Viennent ensuite le travail sur la lecture et les mathématiques dont les effets sur les apprentissages sont perçus comme importants. On peut noter ici que les chefs d'établissement ne signalent pas d'impact direct et relativement important des différentes pratiques sur l'orientation des élèves hormis celles directement centrées sur cet objectif.

---

(4) Les actions sur les langues vivantes sont en effet souvent centrées sur les langues maternelles des élèves d'origine étrangère et les relations interculturelles avec l'aide d'associations locales (source : travaux monographiques du CRESAS).

En résumé, il faut noter que les *effets positifs des actions entreprises*, amélioration de la lecture, élèves plus motivés construisant des projets d'orientation et investissant plus dans la vie du collège, sont jugés importants par les collèves et *peuvent ne pas avoir de traduction directe dans les flux d'orientation mais plutôt dans les attitudes des élèves vis à vis de l'école et des apprentissages scolaires*.

Les actions entreprises ont pu faire appel à des *partenaires* extérieurs au collège. Les chefs d'établissement signalent de fait la participation en moyenne d'au moins 5 types d'intervenants extérieurs mais les partenaires les plus cités sont des intervenants «naturels» des collèves : les conseillers d'information et d'orientation et les associations de parents d'élèves, viennent ensuite les mouvements associatifs et différents organismes ou professionnels de l'action sociale : les travailleurs sociaux, les clubs de prévention, les représentants de la justice ou de la police ; les équipes de développement social des quartiers ne sont intervenues que dans 20 % des collèves.

Le recours à ces différents partenaires reflète le degré d'intérêt du collège pour mobiliser des intervenants extérieurs mais est fonction aussi de l'offre locale. Il est enfin et surtout lié à la finalité des actions entreprises et donc variable selon la nature des problèmes identifiés sur lesquels le collège veut faire porter son action.

Les collèves ruraux citent un nombre de partenaires beaucoup moins élevé que les collèves urbains et surtout que les collèves de banlieue ou de ZUP.

Les divers organismes ou travailleurs sociaux sont sollicités beaucoup plus souvent dans les collèves de banlieue, de même que les institutions liées à l'insertion professionnelle (ANPE, GRETA, missions locales). Mais les mouvements associatifs ou les clubs sportifs sont également moins souvent intervenus dans les collèves ruraux.

Il semblerait donc que les actions des collèves ruraux en ZEP soient plus caractérisées par un traitement scolaire et non social de l'échec scolaire.

Il faut noter enfin que les équipes de Développement Social des Quartiers sont intervenues dans plus d'un tiers des collèves des ZUP (rappelons que ces derniers représentent 1,4 des collèves en ZEP).

Une exploitation plus approfondie des données de l'enquête permettra ultérieurement d'établir les relations entre les actions entreprises et les partenaires sollicités, mais aussi les effets perçus des actions et des interventions extérieures au collège. Mais l'enquête ne permet pas de préciser la finalité, le degré d'élaboration et la durée des actions entreprises, ni de qualifier les interventions des partenaires extérieurs.

Il faut ainsi rappeler les limites d'une enquête par voie de questionnaire pour appréhender les activités pédagogiques des établissements. Les résultats fondés sur ce type de méthodologie doivent être considérés comme une description sommaire, un cadrage d'ensemble, mais aussi comme une base d'information indispensable pour asseoir des études ultérieures plus affinées.

## Evaluation du fonctionnement du collège plus souvent que du projet de la ZEP

Rappelons que dans moins de 20 % des collèves, il existe une équipe d'animation avec un dispositif d'évaluation du projet de l'ensemble de la ZEP (et peut être un projet de zone). Dans un collège sur 10 les chefs d'établissement disent que l'équipe d'animation de la zone participe à l'évaluation du projet propre du collège.

L'évaluation des projets, quand elle est réalisée, reste donc en majorité limitée au collège. plus de la moitié des chefs d'établissement déclarent faire une analyse du fonctionnement du collège avec évaluation du projet. Une proportion plus élevée de collèges disent utiliser des outils d'analyse (qui s'intègrent ou non dans une évaluation globale). Les principaux outils participant à ces analyses sont constitués d'évaluations pédagogiques d'élèves et d'études de cursus. Pour réaliser ces bilans les collèges peuvent recevoir une aide qui provient essentiellement des conseillers d'information et d'orientation (dans 46 % des collèges) quelquefois de formateurs et rarement des correspondants ZEP des inspections académiques et des rectorats.

Le questionnaire de l'enquête proposait aux chefs d'établissement d'exprimer librement leurs besoins ou remarques en matière d'évaluation. 40 % des collèges ont donné des réponses qui se répartissent comme suit : en premier lieu plus d'un tiers des chefs d'établissement ont exprimé un *besoin de dispositif ou d'outils d'évaluation*, ensuite des *besoins de formation* (à l'évaluation de projet, à l'élaboration d'outils, à l'évaluation pédagogique), puis 12 % des chefs d'établissement ont émis des critiques des dispositifs, des outils ou des conceptions de l'évaluation, enfin 7 % ont exprimé le besoin de coordination et d'animation des établissements en ZEP.

Les chefs d'établissement ont en fait exposé des attentes différentes et quelquefois antagonistes vis à vis de l'évaluation : en effet 13 % des collèges souhaiteraient des dispositifs ou des outils communs à l'ensemble des ZEP qui leur permettraient de se comparer ou de s'informer sur les pratiques des autres établissements. Mais, au contraire, les chefs d'établissement qui émettent des critiques sur les évaluations déjà conduites ou sur les outils rejettent toute analyse systématique avec des outils standardisés vus comme normatifs ou inadaptés à des situations locales particulières et trop frustrés pour apprécier des pratiques et des situations complexes.

Ces opinions sont enfin orientées différemment selon que le collège élabore déjà ou non une analyse de son fonctionnement . Si le collège n'a pas mis en oeuvre d'analyse systématique de son projet, il demande plus souvent (outre des outils) de la formation et le renforcement ou la mise en place d'une animation ou coordination locale ou départementale des ZEP. Au contraire les collèges qui pratiquent déjà une évaluation de leur établissement sont eux beaucoup plus critiques vis-à-vis des évaluations externes.

## Les limites de l'opération ZEP : pas assez d'enseignants, pas assez de moyens financiers

Selon les chefs d'établissement, les obstacles rencontrés dans leurs collèges dans la mise en oeuvre de la politique ZEP tiennent en premier lieu aux manques de moyens, en personnel enseignant tout d'abord, en moyens matériels ensuite (graphique 1).

Les opinions des chefs d'établissements se dispersent ensuite sur un ensemble de réponses qui associent les besoins de formation, l'absence de motivation des personnels mais aussi l'absence d'ouverture sur le quartier et les parents d'élèves.

Cette note a présenté les premiers résultats d'une enquête exhaustive auprès des collèges en ZEP sous forme, essentiellement, d'une description du collège « moyen ». En effet, les délais de réalisation de cette étude n'ont pas permis d'approfondir un point apparu dès la première analyse : la diversité des collèges en ZEP, disparités de l'environnement social, de moyens et de pratiques pédagogiques.

## ANNEXE

## L'enquête

Réalisée en décembre 1988 et janvier 1989 auprès de 500 collèges qui étaient dans les ZEP en 1985 selon les rectorats. Les chefs d'établissement devaient renseigner un questionnaire de 30 questions fermées et 5 questions ouvertes. Première investigation nationale exhaustive par voie d'enquête sur les collèges en ZEP, ce questionnaire se voulait avant tout descriptif et devait fournir une base d'informations pour des analyses plus fines.

445 collèges ont renvoyé le questionnaire avant le 15 janvier (date du début d'exploitation informatique de l'enquête).

La répartition académique des collèges ayant répondu à l'enquête avant le 15 janvier est donnée ci-après.

	APPARTENANCE A UNE ZEP EN 1988		TOTAL
	OUI	NON	
	NB. COLLEGES	NB. COLLEGES	NB. COLLEGES
ACADEMIE			
AIX-MARSEILLE	32	5	37
AMIENS	9	.	9
BESANCON	15	1	16
BORDEAUX	17	4	21
CAEN	7	.	7
CLERMONT-FERRAND	9	1	10
DIJON	15	.	15
GRENOBLE	17	1	18
LILLE	41	2	43
LIMOGES	6	1	7
LYON	18	.	18
MONTPELLIER	17	.	17
NANCY-METZ	28	1	29
NANTES	3	2	5
NICE	7	.	7
ORLEANS-TOURS	17	.	17
PARIS	13	1	14
POITIERS	10	.	10
REIMS	13	1	14
RENNES	18	4	22
ROUEN	32	1	33
STRASBOURG	9	.	9
TOULOUSE	16	10	26
CRETEIL	21	.	21
VERSAILLES	14	.	14
ANTILLES GUYANE	5	1	6
FRANCE	409	36	445

## TABLEAU 1

Les établissements scolaires de la ZEP  
en 1988

% collèges appartenant à une ZEP comprenant :

1 ou plusieurs écoles maternelles .....	76.1
1 ou plusieurs écoles élémentaires .....	75.8
1 ou plusieurs autres collèges .....	38.2
1 ou plusieurs lycées d'enseignement général et technique .....	7.2
1 ou plusieurs lycées professionnels .....	24.4

## Les groupements d'établissements les plus fréquents dans les ZEP :

- 56 % des collèges appartiennent à des ZEP qui outre le collège regroupent uniquement des établissements primaires (avec dans la plupart des cas des écoles maternelles).
- 15 % des collèges sont dans des ZEP regroupant à la fois des écoles primaires et des lycées professionnels.
- 12 % des collèges sont dans des ZEP qui ne comprennent que des collèges.
- 3 % des collèges sont dans des ZEP qui regroupent tous les types d'établissements.

## TABLEAU 2

Répartition géographique des collèges en ZEP en 1988  
en France métropolitaine

	Collèges en ZEP	Pour comparaison ensemble des collèges
Commune rurales ou urbaines de moins de 10 000 habitants	20.0	31.9
unités urbaines de 10 à 20 000 habitants	9.5	15.1
Unités urbaines de 20 à 50 000 habitants	11.0	7.9
Unités urbaines de 50 à 200 000 habitants	21.5	15.1
Unités urbaines de 200 000 à 2 millions	27.4	16.5
Agglomération parisienne	10.5	13.4
Total	100	100

TABLEAU 3

Répartition socio-professionnelle  
des élèves entrés en 6ème en 1988  
dans les collèges en ZEP

% élèves dont le chef de famille ou responsable légal est :		Pour comparaison ensemble des collèges (1)
Ouvrier ou personnel de service	43	38
Chômeur ou inactif	19	5
Employé	13	14
Profession intermédiaire	10	18
Artisan ou commerçant	6	7
Cadre, chef d'entreprise	5	12
Agriculteur	2	5
Autre	2	1
Total	100	100

(1) Source : *Panel d'élèves du premier degré  
Entrants en 6ème entre 1983 et 1985*

TABLEAU 4

**Importance des problèmes de « vie scolaire »  
dans les collèges en ZEP**

% collèges où ces problèmes sont considérés comme :	Violences physiques	Absentéisme des élèves	Dégradations matérielles	Vols
inconnus	25	7	15	8
faiblement importants	64	60	70	59
assez importants	10	28	13	28
très importants	1	5	2	5
Total	100	100	100	100

TABLEAU 5

**Evolution des décisions d'orientations  
dans les collèges en ZEP**

	Jun	Jun	Jun	Jun	Pour comparaison Orientations <b>effectives</b> dans l'ensemble des collèges			
	1985	1986	1987	1988	1985	1986	1987	1988
<b>Taux de passage</b>								
de 5ème en CAP		11,3	7,9	5,9			4,7	3,6
17,0					10,5	9,4		
en 4ème techno		5,9	7,6	9,4			5,2	6,9
en CPPN ou CPA	6,6	6,4	7,0	6,3	5,8	5,2	5,0	4,6
de 3ème en BEP	33,1	32,2	31,7	31,2	23,9	22,2	21,6	21,9
en seconde	48,0	49,4	50,2	52,7	53,9	55,8	57,8	59,8
<b>Taux de redoublement</b>								
en 6ème	12,5	12,5	12,2	10,3	12,5	11,8	10,9	10,0
en 3ème	14,4	14,4	13,9	12,3	14,3	15,3	13,9	12,6
(n.c. 3 e techno)								

ATTENTION : Ces informations ne sont pas strictement comparables : pour les collèges en ZEP il s'agit d'une part de moyennes de pourcentages et d'autre part des décisions d'orientation et non des orientations effectives. Ces 2 ensembles de données sont donc à comparer **en tendances**.



TABLEAU 6

Le corps enseignant dans les collèges en ZEP en 1988\*

			Pour comparaison : Ensemble des collèges
Grades	% Professeurs de type lycée	44,3	46,4
	% Professeurs de type collège	48,5	47,9
	% Professeurs de type L.P.	3,8	2,8
	% Non titulaires	3,3	3,0
Sexe	% d'hommes	41,0	39,4
Age	% moins de 35 ans	31,2	27,0
	% 35 à 50 ans	57,8	59,7
	% plus de 50 ans	11,0	13,3

\* hors professeurs d'EPS

TABLEAU 7

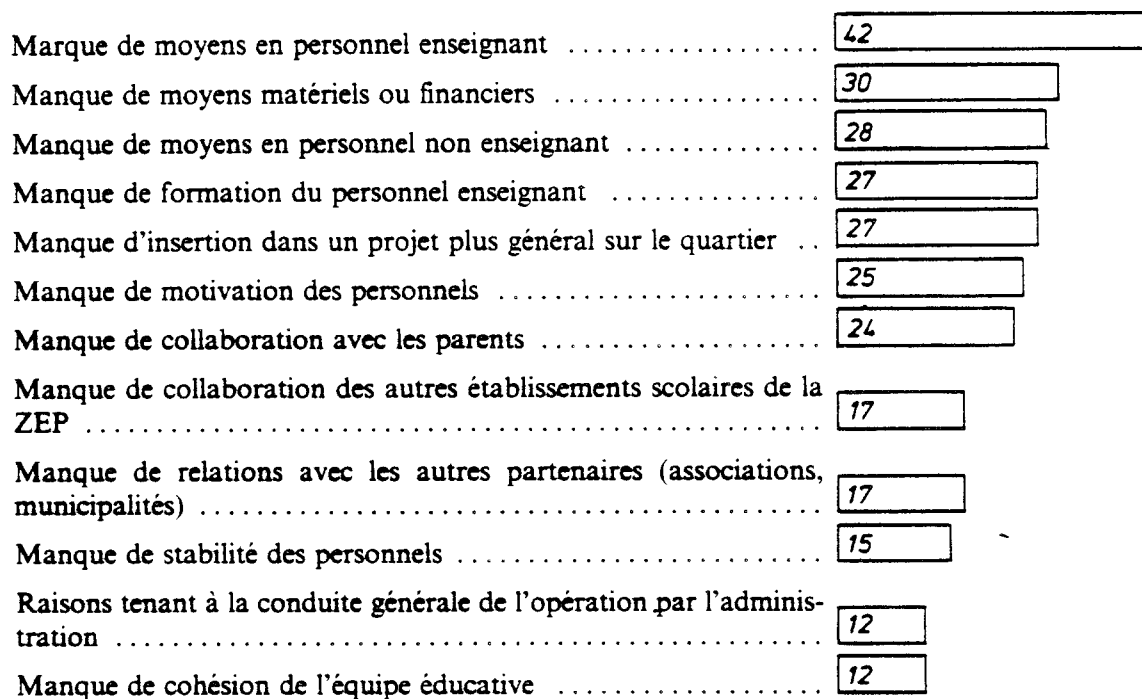
Les actions entreprises dans les collèges en ZEP  
(selon une typologie imposée par l'enquête)

- % de collège ayant entrepris de telles actions

Lecture .....	91
Aide au travail personnel .....	88
Formation des enseignants .....	78
Aide à l'orientation et à l'insertion professionnelle .....	76
Travail sur les liaisons entre cycles d'enseignement .....	74
Amélioration du cadre de travail .....	68
Expression orale ou écrite .....	67
Mathématiques .....	60
Amélioration de l'intervention des parents .....	57
Articulation avec le monde économique .....	57
Travail sur les méthodes d'évaluation des connaissances .....	52
Santé, hygiène, dépistage .....	51
Maîtrise corporelle, EPS .....	46
Langues vivantes .....	45
Accroissement des liens avec le quartier .....	43

## GRAPHIQUE 1

L'opinion des chefs d'établissement sur les limites rencontrées par l'opération ZEP dans leur collège  
(en % de collège)



(Total supérieur à 100 : Les chefs d'établissement pouvaient donner plusieurs réponses).

## QUELQUES DONNEES SUR L'EVOLUTION DES RESULTATS EN ZONES PRIORITAIRES ENTRE 1982-83 ET 1987-88

Par Bruno Liensol\*

Cette note d'étude présente en 1987-1988, soit 5 ans après la mise en route des premières actions, la situation des zones prioritaires sur cinq indicateurs de « résultats » scolaires ainsi que sur deux paramètres de description de leur population scolaire, en confrontant cette situation à celle de l'ensemble des établissements. Cette description porte sur les établissements restés en zones prioritaires au minimum de 1982-1983 à 1984-1985 inclus. Elle fait apparaître :

- que ces établissements se distinguent encore plus nettement, au bout de cinq ans, par leur proportion d'élèves étrangers et d'élèves en classes « difficiles » ;
- que, concernant les résultats – en terme de cursus, de retard –, on n'observe pas de réduction du retard des Z.P. par rapport aux autres établissements ; toutefois, lorsqu'il y a amélioration de la situation d'ensemble, cette amélioration s'observe aussi, et généralement dans les mêmes proportions, en Z.P.

On peut ainsi penser que la mise en oeuvre d'actions « zones prioritaires » a eu souvent pour premier effet de stopper la détérioration de la situation dans ces zones, et ce malgré un profil encore plus nettement « défavorable » des élèves recrutés.

Les zones prioritaires ont été mises en place de façon effective, pour la plupart d'entre elles, à la rentrée 1982.

L'implantation géographique de ces zones à cette date, la situation, sur un certain nombre de paramètres, dans les établissements composant ces zones (confrontée, bien sûr, à celle de l'ensemble des établissements), ont été décrites pour cette rentrée 1982 (1), c'est-à-dire au moment de la mise en route des actions, puis deux ans plus tard, en 1984-1985 (2).

On se propose ici de mesurer, 5 ans après les premières actions engagées, la situation de ces zones sur 5 indicateurs de « résultats scolaires » ainsi que sur 2 paramètres de description de leur population scolaire. Cette description porte sur l'ensemble des établissements qui sont restés en zones prioritaires au minimum de 1982-1983 à 1984-1985 inclus (3).

On trouvera ci-après une présentation synthétique de ces quelques résultats (4).

---

\* Bruno Liensol fait partie de la sous-direction des enquêtes statistiques et des études, département des statistiques, études et prévisions sur les enseignements scolaires.

(1) Cf. notamment document de travail SPRESE n° 331, note d'information SPRESE n° 85-44.

(2) Cf. documents de travail SPRESE n°s 343 et 335 (annexe).

(3) La mise à jour de la carte des Z.P. en 1987-1988 n'est pas encore faite. On cherche donc seulement à déterminer quels effets des actions menées pendant au moins 3 années scolaires ont pu avoir au niveau des résultats scolaires enregistrés au bout de 5 ans.

(4) Les chiffres nationaux cités dans cette note concernent l'ensemble « France métropolitaine – D.O.M. » (mais on ne dispose pas de données concernant les Z.P. de la Réunion).

## TABLEAU DE SYNTHESE

FRANCE SANS T.O.M.

PUBLIC

INDICATEURS	ETABLIS. EN ZP EN 82-83 (1)		ENSEMBLE DES ETABLISSEMENTS		RAPPORT Z.P./ENS.	
	1982 1983	1987 1988	1982 1983	1987 1988	1982 1983	1987 1988
Proportion d'élèves étrangers dans le premier degré (2) ...	28,9 %	32,1 %	10,8 %	11,3 %	2,68	2,83
Proportion d'élèves en adaptation, initiation, spécial premier degré .....	3,4 %	2,9 %	1,9 %	1,5 %	1,83	1,94
Proportion d'élèves de 12 ans ou plus par rapport aux effectifs de CM2 .....	31,2 %	25,3 %	18,8 %	14,3 %	1,66	1,76
Proportion de retards de 2 ans ou plus en 6ème .....	21,3 %	23,3 %	15,2 %	16,4 %	1,40	1,42
Nombre d'élèves de C.P.P.N.-C.P.A. pour 100 élèves de 6ème - 5ème .....	13,7 %	10,4 %	11,1 %	8,2 %	1,23	1,27
Nombre d'élèves de 4ème-3ème pour 100 élèves de 6ème-5ème .....	58,3 %	73,0 %	64,6 %	80,2 %	0,90	0,91
Proportion de retards de 2 ans ou plus en 3ème .....	12,4 %	21,2 %	9,4 %	15,9 %	1,32	1,33

(1) La valeur des indicateurs en 1987-1988 est calculée sur les établissements ayant été en zones prioritaires dès 1982-1983 et au moins jusqu'en 1984-1985.

(2) Valeur calculée sur 1986-1987 et non sur 1987-1988.

## Les élèves des Z.P., dans le premier degré

Deux indicateurs, parmi ceux retenus en 1982 pour la description des Z.P., apportent un élément d'information sur la population scolaire des zones prioritaires, au niveau du premier degré, et plus précisément sur la proportion d'élèves pour lesquels la probabilité de l'échec scolaire est a priori plus élevée.

### Les élèves étrangers dans le premier degré

En cinq ans, sur l'ensemble des écoles, la proportion d'élèves étrangers a peu augmenté, passant de 10,8 % à 11,3 %. Les Z.P. de 1982-1983 comptent toujours en 1986-1987 (5), une proportion d'élèves étrangers très nettement supérieure à cette moyenne : 32,1 %, (contre 28,9 % en 1982-1983), et l'écart s'est même accru en cinq ans : le rapport « Z.P. ensemble » est ainsi passé de 2,68 à 2,83 (on compte, désormais dans ces Z.P. près de 3 fois plus d'élèves étrangers que dans l'ensemble des écoles).

Il faut noter que cette sur-représentation des élèves étrangers en Z.P. (qui, en soi, peut être le signe, positif, de la pertinence du choix des Z.P.) s'observe dans toutes les académies, et qu'elle a augmenté dans les académies où elle était déjà la plus forte (Amiens : 4 fois plus d'élèves étrangers en Z.P. que dans l'ensemble des écoles, Orléans : 4,1 fois plus, Poitiers : 7,9 fois plus), mais aussi - légèrement - dans les académies où elle était la plus faible (Créteil, Paris). Elle a par contre diminué dans 2 académies (Lille et Rennes).

### Les classes d'adaptation, d'initiation et d'enseignement spécial du premier degré

On peut considérer que les élèves de ces classes, de même que les élèves étrangers, sont des enfants qui, pour des raisons diverses (non-francophonie, handicaps, etc...) sont ou risquent d'être en difficulté.

La proportion d'élèves du premier degré se trouvant dans ces classes est près de 2 fois plus forte en Z.P. que dans l'ensemble ; cette proportion a sensiblement diminué en 5 ans, mais un peu moins vite dans les Z.P. (de 3,4 % à 2,9 %) que dans l'ensemble des écoles (de 1,9 % à 1,5 %). Il en résulte que la sur-représentation en Z.P. des élèves du premier degré en classes d'adaptation, d'initiation et d'enseignement spécial, qui s'observe dans toutes les académies sauf, en 1987-1988, celle de Rennes, s'est plutôt accrue durant la période considérée : le rapport « Z.P./ensemble » est passé de 1,83 à 1,94.

Ainsi, sur les deux variables ici retenues, on peut considérer que le « handicap a priori » des zones prioritaires de 1982, dû à leur population scolaire, s'est encore accru.

Il est important d'avoir cet élément à l'esprit lorsque l'on compare la situation des Z.P. à celle de l'ensemble des établissements en termes de résultats. Ceci semble de plus indiquer que le profil des élèves des zones prioritaires tend à être de plus en plus différent du profil moyen, que les Z.P. recrutent de plus en plus un public d'élèves plus défavorisé ou plus « difficile » que la moyenne. On peut se demander si cette évolution ne résulte pas d'une certaine désaffection du public vis-à-vis de ces établissements, désaffection qui pourrait être liée précisément à leur classement en zones prioritaires.

---

(5) Cet indicateur est calculé sur 1986-1987 et non sur 1987-1988, car à partir de cette date, l'information concernant les élèves étrangers dans le premier degré n'est plus disponible au niveau de l'établissement. On en connaît la valeur pour chaque département, mais pas pour un sous-ensemble du département tel que les écoles de Z.P.

## Les retards dans l'élémentaire, les retards en 6ème, en 3ème, le poids des C.P.P.N.-C.P.A. et de l'orientation « précoce » vers les filières courtes

Quelques indicateurs facilement calculables aux niveaux national, académique et départemental fournissent des indications -certes grossières mais néanmoins intéressantes- sur les résultats scolaires obtenus en Z.P. et dans l'ensemble des établissements.

### Les retards d'au moins 2 ans dans l'élémentaire

Ils sont estimés ici par l'indicateur « élèves de 12 ans ou plus/effectifs de CM2 » (6). Cet indicateur fournit néanmoins une bonne estimation de l'importance des retards scolaires à l'issue de l'enseignement élémentaire, que ces élèves en retard se trouvent en CM1, CM2, ou qu'ils soient en initiation, adaptation ou dans l'enseignement spécial.

En ce qui concerne donc cet indicateur de difficultés scolaires au cours du cursus du premier degré, la situation s'est très nettement améliorée depuis 1982-1983, mais plus encore hors zones prioritaires (la proportion d'élèves âgés y est passée de 17,7 % à 13,5 %) qu'en zones prioritaires (de 31,2 % à 25,3 %). Au total, le rapport « Z.P./ensemble » s'est donc dégradé : il est passé de 1,66 à 1,76 au niveau national (1,76 fois plus de retardataires en Z.P.).

La sur-représentation en Z.P. des élèves retardataires s'observe dans toutes les académies, sauf celles de Nantes. Elle s'est particulièrement accrue dans celles d'Aix, Nancy, Nice, Orléans, Rouen ; elle a par contre nettement diminué à Lille, Nantes et Rennes.

### Les retards de 2 ans ou plus en 6ème :

La proportion de forts retards en 6ème est à la fois la résultante des difficultés scolaires rencontrées dans les écoles alimentant les collèges en Z.P. et des redoublements en 6ème, mais aussi un indicateur du « handicap de départ » des collèges Z.P. au début du cursus du second degré. Elle s'était globalement accrue de 1982-1983 à 1984-1985 (de 15,2 % à 15,9%) a continué à croître entre 1984-1985 et 1987-1988 (16,4 %) ; elle a augmenté dans les mêmes proportions en Z.P. (21,3 % en 1982-1983, 22,2 % en 1984-1985, 23,3 % en 1987-1988) ;

Le rapport Z.P./ensemble est donc resté à peu près stable de 1982-1983 (1,40) à 1987-1988 (1,42) : il y a donc toujours près de 1,5 fois plus d'élèves ayant 2 ans ou plus de retard en début de premier cycle en Z.P. que dans l'ensemble des collèges. Cette évolution est assez différente de celle observée sur les retards à la fin de l'enseignement élémentaire (où l'on observait un accroissement de l'écart entre les écoles Z.P. et ensemble des écoles). Il est possible que l'écart Z.P./ensemble des écoles sur le redoublement en 6e se soit réduit, mais il se peut aussi que les collèges Z.P. aient « diversifié » leur recrutement, et qu'y entrent davantage d'élèves ne venant pas d'écoles Z.P.

Il faut toutefois noter que le rapport Z.P./ensemble a sensiblement baissé dans certaines académies : Clermont, Dijon, Nantes, Versailles (mais il a nettement augmenté, à Grenoble, Montpellier, Orléans-Tours, Poitiers).

---

(6) Cf. Document de travail SPRESE n° 331 : le croisement « âge x niveau » dans l'enquête premier degré étant dépouillé par sondage, il n'est pas disponible au niveau de l'établissement ni, par conséquent, pour l'ensemble des écoles Z.P. d'une académie ou d'un département.

## Le poids des C.P.P.N.-C.P.A. par rapport au cycle d'observation

Le nombre d'élèves de C.P.P.N.-C.P.A. pour 100 élèves de 6ème-5ème a fortement baissé en 5 ans (l'orientation vers ces classes déclinant rapidement), dans l'ensemble des établissements (de 11,1 à 8,2), ainsi qu'en Z.P. de façon un peu moins rapide (de 13,7 à 10,4) : le rapport « Z.P./ensemble » s'est ainsi légèrement accru (de 1,23 à 1,27) entre 1982-1983 et 1987-1988 (notons toutefois que cet accroissement a eu lieu entre 1982-1983 et 1984-1985, le rapport étant stable depuis cette date).

Les écoles, collèges et L.P. de Z.P. de 1982 ont donc suivi à peu près la même évolution à la baisse, en ce qui concerne l'orientation vers les C.P.P.N.-C.P.A., que l'ensemble des écoles, collèges et L.P. : il y a toujours une sur-représentation des élèves de C.P.P.N.-C.P.A. en Z.P., signe d'un échec scolaire en cycle d'observation plus fréquent.

## Le nombre d'élèves de 4ème ou 3ème (7) pour 100 élèves de 6ème ou 5ème

Le nombre d'élèves de 4ème ou 3ème pour 100 élèves de 6ème ou 5ème c'est-à-dire le poids du cycle d'orientation par rapport au cycle d'observation, représente, « en négatif », l'importance de l'orientation, à l'issue de la 6ème, de la 5ème ou de la 4ème (c'est-à-dire avant la fin du premier cycle), vers des filières courtes (C.P.P.N.-C.P.A., C.A.P. en 3 ans, C.E.P.) ou vers l'apprentissage.

Ce rapport 4ème-3ème/6ème-5ème a très fortement progressé en 5 ans : l'orientation précoce vers les filières courtes (8) ou l'apprentissage a fortement diminué, tant globalement (le nombre d'élèves de 4ème-3ème pour 100 élèves de 6ème-5ème est passé de 64,6 à 80,2 (9)) qu'en zones prioritaires (58,3 à 73,0).

Ainsi, les progrès ayant été aussi nets sur ce plan en Z.P. que dans les autres établissements, le rapport Z.P./ensemble sur cet indicateur est resté stable (0,90 en 1982-1983 ; 0,91 en 1987-1988).

La « sur-orientation vers les filières courtes » en Z.P. s'observe désormais dans toutes les académies (y compris celles de Rouen et Rennes, qui étaient les seules exceptions en 1982-1983).

Toutefois, si, globalement, la situation en Z.P. ne s'est pas rapprochée de la situation moyenne, on note dans certaines académies des réductions sensibles de l'écart : ainsi à Clermont, Lille, Nice, Orléans, Versailles. Seules deux académies présentent un accroissement sensible de l'écart « Z.P./ensemble » : Caen et Dijon.

## Les retards en fin de premier cycle

La proportion de retards de 2 ans ou plus en 3ème a fortement augmenté entre 1982-1983 et 1987-1988, et dans les mêmes proportions en Z.P. (de 12,4 % à 21,2 %) que dans l'ensemble des collèges (de 9,4 % à 15,9 %). Ainsi les retards en fin de premier cycle restent-ils nettement supérieurs en Z.P., mais l'écart avec la situation d'ensemble est resté stable (le rapport « Z.P./ensemble » est passé de 1,32 à 1,33).

---

(7) On ne considère pas ici les 4ème et 3ème technologiques, afin que la comparaison avec 1982-1983 soit pertinente.

(8) Y compris les 4ème et 3ème technologiques, pour la raison déjà indiquée, bien qu'elles ne soient pas à proprement parler des filières courtes.

(9) Il y a certes un biais d'origine démographique : les générations en âge d'être en 6ème et en 5ème en 1987-1988 sont d'effectifs plus faibles ; mais d'une part la baisse de l'orientation vers les C.A.P. 3 ans et les C.P.P.N.-C.P.A. est confirmée par ailleurs par les données issues des enquêtes de rentrée (taux de passage), d'autre part ce biais démographique affecte indifféremment les Z.P. et les autres établissements.

On peut noter que l'écart entre Z.P. et ensemble des collèges sur les retards en fin de premier cycle est sensiblement inférieur à l'écart observé en début de cycle : les collèges de Z.P. ont 1,42 fois plus d'élèves très en retard en 6ème, mais n'en ont plus que 1,33 fois plus en 3ème. Cette apparente « bonne performance » résulte cependant de l'orientation en cours de cycle vers les formations courtes (C.P.P.N.-C.P.A., C.A.P. en 3 ans), qui concerne prioritairement les élèves très en retard, et qui est, on l'a vu, nettement plus forte en Z.P. qu'ailleurs.

La sur-représentation des retards en 3ème en Z.P. s'observe en 1987-1988 dans toutes les académies sans exception. Elle a toutefois diminué sensiblement dans les 4 académies où elle était la plus élevée : Strasbourg (de 2,86 à 1,87), Paris (de 1,82 à 1,69), Versailles (de 1,77 à 1,53) et Nantes (de 1,72 à 1,23).

La progression de la proportion de retards, tant sur l'ensemble des collèges que sur les collèges de Z.P., s'observe également dans toutes les académies.

Quelles conclusions tirer de l'évolution de ces quelques indicateurs sur cinq ans ?

- Les établissements classés en zones prioritaires dès 1982-1983 et l'étant restés au moins jusqu'en 1984-1985 se distinguent encore plus nettement, au bout de cinq ans, par leur proportion d'élèves étrangers et d'élèves en classes « difficiles » (enseignement spécial du premier degré, classes d'adaptation, C.P.P.N.-C.P.A.) ; autrement dit, on peut penser qu'ils ont, concernant les difficultés potentielles des élèves qu'ils recrutent, un « handicap » de départ encore plus net.

- Concernant les résultats -en termes de cursus, de retards-, on n'observe pas de réduction du retard des Z.P. par rapport aux autres établissements (et même plutôt une aggravation de ce retard, en ce qui concerne l'échec scolaire en école élémentaire) ; toutefois, lorsqu'il y a amélioration de la situation d'ensemble (sur la non-orientation précoce en C.P.P.N.-C.P.A. et vers les filières courtes), cette amélioration s'observe aussi, et dans les mêmes proportions, en Z.P.

On peut ainsi penser que la mise en oeuvre d'actions « zones prioritaires » a eu souvent pour premier effet de stopper la détérioration de la situation dans ces zones, et ce malgré un profil encore plus nettement « défavorable » des élèves recrutés.



## Annexe : Champ de l'étude

Les indicateurs sont calculés sur les établissements qui ont été en zones prioritaires au moins durant la période 1982-1983 à 1984-1985, soit :

- 3 591 écoles, représentant 7,7 % des élèves du premier degré :

- 481 collèges, représentant 10,0 % des élèves du second degré. (Par ailleurs, 103 lycées professionnels et 10 lycées ont aussi appartenu aux zones prioritaires durant cette période).

Ce champ est peu différent de l'ensemble d'origine des Z.P. de 1982-1983 : 96,3 % des écoles, 95,6 % des collèges, 94,5 % des L.P. composant les Z.P. de 1982-1983 poursuivaient cette action en 1984-1985.

RÉPARTITION ACADÉMIQUE DES ZONES  
PRIORITAIRES ET ÉVOLUTION

ACADÉMIES	Nombre de Z.P. 1982-83	Nombre de Z.P. 1984-85
AIX	44	45
AMIENS	11	11
BESANÇON	18	18
BORDEAUX	13	13
CAEN	6	6
CLERMONT	11	11
CORSE	0	0
CRÉTEL	17	17
DIJON	19	19
GRENOBLE	17	17
LILLE	37	37
LIMOGES	0	9
LYON	21	24
MONTPELLIER	16	16
NANCY	21	22
NANTES	6	6
NICE	7	8
ORLÉANS	7	13
PARIS	6	6
POITIERS	9	9
REIMS	10	11
RENNES	9	9
ROUEN	18	18
STRASBOURG	6	6
TOULOUSE	14	18
VERSAILLES	12	14
TOTAL FRANCE METROPOLITAINE	355	383
ANTILLES-GUYANE	7	7
TOTAL FRANCE SANS T.O.M.	362	390

ÉVOLUTION DU NOMBRE DE Z.P. DE 1982-83 À 1984-85, DU NOMBRE  
D'ÉTABLISSEMENTS EN Z.P. ET DE LA PROPORTION D'ÉLÈVES EN Z.P.

France sans T.O.M.

		1982 - 1983	1984 - 1985
Nombre de zones prioritaires		362	390
Écoles en Z.P.	Nombre	3 730	3 950
	%	8,1	6,5
Élèves du 1 <sup>er</sup> degré en Z.P.		%	8,3
Collèges en Z.P.	Nombre	503	521
	%	10,2	10,5
Élèves de 1 <sup>er</sup> cycle en Z.P.		%	10,2
L.E.P. en Z.P.	Nombre	109	111
	%	8,0	8,2
Élèves de 2 <sup>nd</sup> cycle court en Z.P.		%	7,4
Lycées en Z.P.		Nombre	11
Élèves de 2 <sup>nd</sup> cycle long en Z.P.		%	0,8

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS  
DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE  
SOUS - DIRECTION DES ENQUÊTES STATISTIQUES ET DES ÉTUDES  
SOUS - DIRECTION DE L'ÉVALUATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF

FRANCE SANS TOM  
1988-1989  
PUBLIC

## DOCUMENT DE TRAVAIL

ÉTUDES  
SUR LES ÉTABLISSEMENTS  
EN ZONE  
D'ÉDUCATION PRIORITAIRE  
EN 1988-89

dep3/dep9/dep11  
JUN 1989

DT

380