

ministère
Éducation
nationale



Éducation & formations

61

OCTOBRE-DÉCEMBRE
2001



Grand thème :

L'éducation prioritaire

DIRECTION DE LA PROGRAMMATION ET DU DÉVELOPPEMENT

61

OCTOBRE-DÉCEMBRE 2001

Éducation & formations



Directeur de la publication :

Jean-Richard CYTERMANN

Rédacteur en chef de ce numéro :

François-Régis GUILLAUME

Secrétariat de rédaction :

Marc SAILLARD

Conception PAO :

Frédéric VOIRET

Traductions :

Jorge BREDAEL, Victoria HAWKEN, Thekla RHOS

Éducation & Formations :

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

Impression :

Imprimerie nationale

Couverture :

D. A. Graphisme

Crédit photo :

Diana ONG/collection particulière/SuperStock

Tarifs 2001 :

Le numéro France : 12,20 Euros (80 F)

Vente au numéro :

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

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

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

L'éducation prioritaire

5 Avant-propos

9 Présentation

11 Première partie : la politique de l'éducation prioritaire

13 Les ZEP : bientôt vingt ans

Catherine MOISAN

23 Le pilotage de l'éducation prioritaire

Jean-Claude ÉMIN, Françoise ŒUVRARD, Jean-Louis COUSQUER, Jean-François SCHMITT

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

Jean-Claude ÉMIN

39 Deuxième partie : les ZEP en l'an 2000

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

Christian CUVIER

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

Jean-Claude FORTIER

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

Colette BROCK, Martine MIGEON, Annick VIALLA

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

François-Régis GUILLAUME

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

Martine JELIOL, Alain LOPES, Roland DEGABRIEL

Les caractéristiques des collèges de l'éducation prioritaire et le destin scolaire de leurs élèves*Alexia STEFANO***À partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques***Virginie ANDRIEUX, Jacqueline LEVASSEUR, Jacqueline PENNINGCKX, Isabelle ROBIN***Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite***Jean-Paul CAILLE***Les ZEP et REP, viviers des innovations***Anny ALINE***La réussite scolaire dans les ZEP***Gérard CHAUVÉAU*

Avant-propos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

D'une manière plus personnelle, cette préface me donne l'occasion d'évoquer la mémoire d'Alain SAVARY, dont peu de personnes mesurent la richesse et la créativité de la réflexion pédagogique de cette période.

Cette qualité de réflexion transparaît à la lecture des deux circulaires fondatrices du 1^{er} juillet 1981 et du 28 décembre 1981, que la rédaction de cette préface m'a amené à relire et qui tranchent nettement, par leur vigueur et leur force, avec le ton habituel des circulaires publiées au Bulletin Officiel de l'Éducation nationale. J'en retiendrai quelques points novateurs qui me semblent toujours d'actualité :

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

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

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

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

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

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

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

Christian FORESTIER

Directeur de Cabinet
du ministre de l'Éducation nationale

Présentation

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

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

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

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

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

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

François-Régis GUILLAUME

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

Les ZEP : bientôt vingt ans

L'éducation prioritaire

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

Catherine MOISAN
IGEN,

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

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

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

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

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

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

- avant 1981 : pendant une vingtaine d'années, un débat d'abord associatif et pédagogique, puis syndical et enfin politique se fait jour en France sur la question des ZEP. A. BOURGAREL situe en mai 1969 le premier article sur les ZEP, à la suite du rapport PLOWDEN au Royaume-Uni.
- de 1981 à 1984 : un téléx du 3 juin 1981 annonce officiellement la création des ZEP par Alain SAVARY. Une circulaire suit, en juillet, et les premières ZEP se mettent en place à la rentrée 1981. Les ZEP voient le jour, portées par un collectif budgétaire de 11 625 emplois, clairement destiné à lutter contre les inégalités sociales. Suit, en décembre 1981, une circulaire beaucoup plus riche en termes pédagogiques et destinée à améliorer la détermination des zones. Dans la précipitation de 1981, les recteurs avaient défini 700 ZEP, soit 15 % des écoliers et collégiens.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

□ L'ÉVOLUTION TERRITORIALE

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

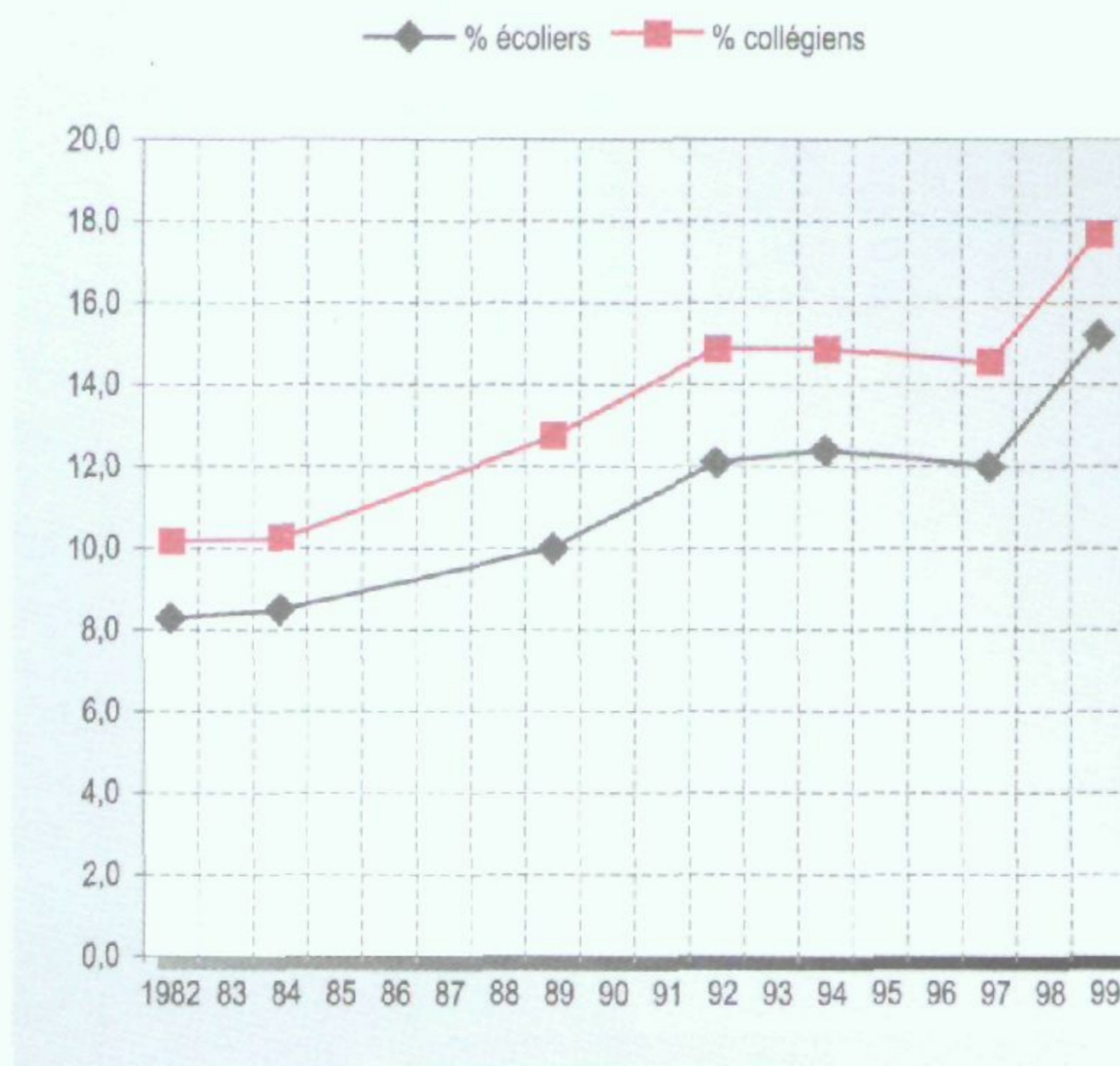
Le premier rapport du groupe de pilotage de la politique des ZEP note que les recteurs ont eu tendance à désigner, en 1981, comme zones prioritaires, « toutes leurs zones à problèmes ». Ils ont centré leur action, en 1982, sur celles qui avaient « le plus de problèmes » et où se manifestait un désir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

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

Ce graphique appelle les remarques suivantes :

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

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



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

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

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

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

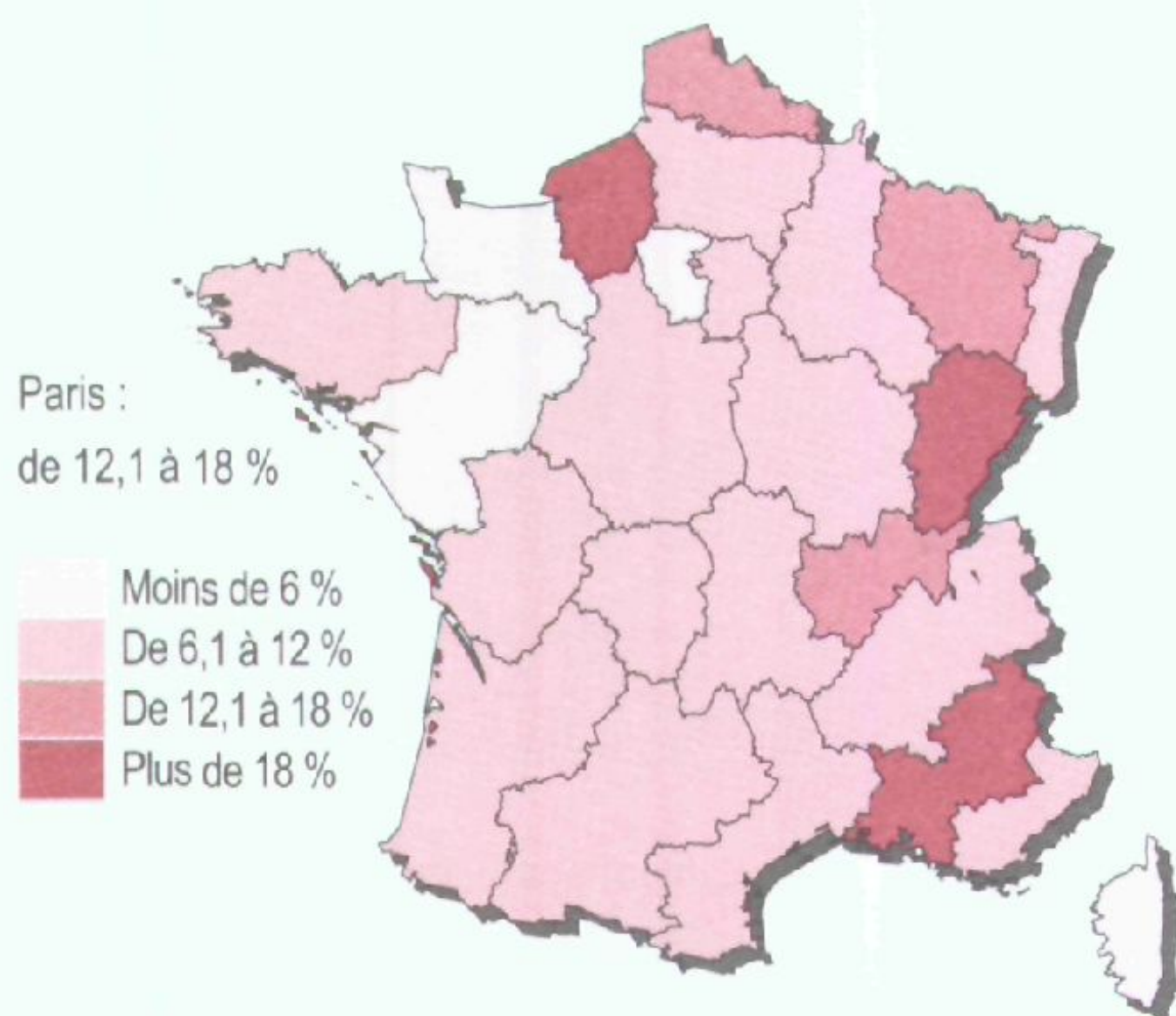
En 1994, la dispersion s'accroît. Clermont-Ferrand a moins de 6 % de collégiens en ZEP ; quinze académies en ont entre 6 et 18 % ; dix dépassent 18 %. Il s'agit des mêmes qu'en 1989 auxquelles s'ajoutent Paris, Lyon, Amiens et Dijon ainsi que les DOM.

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

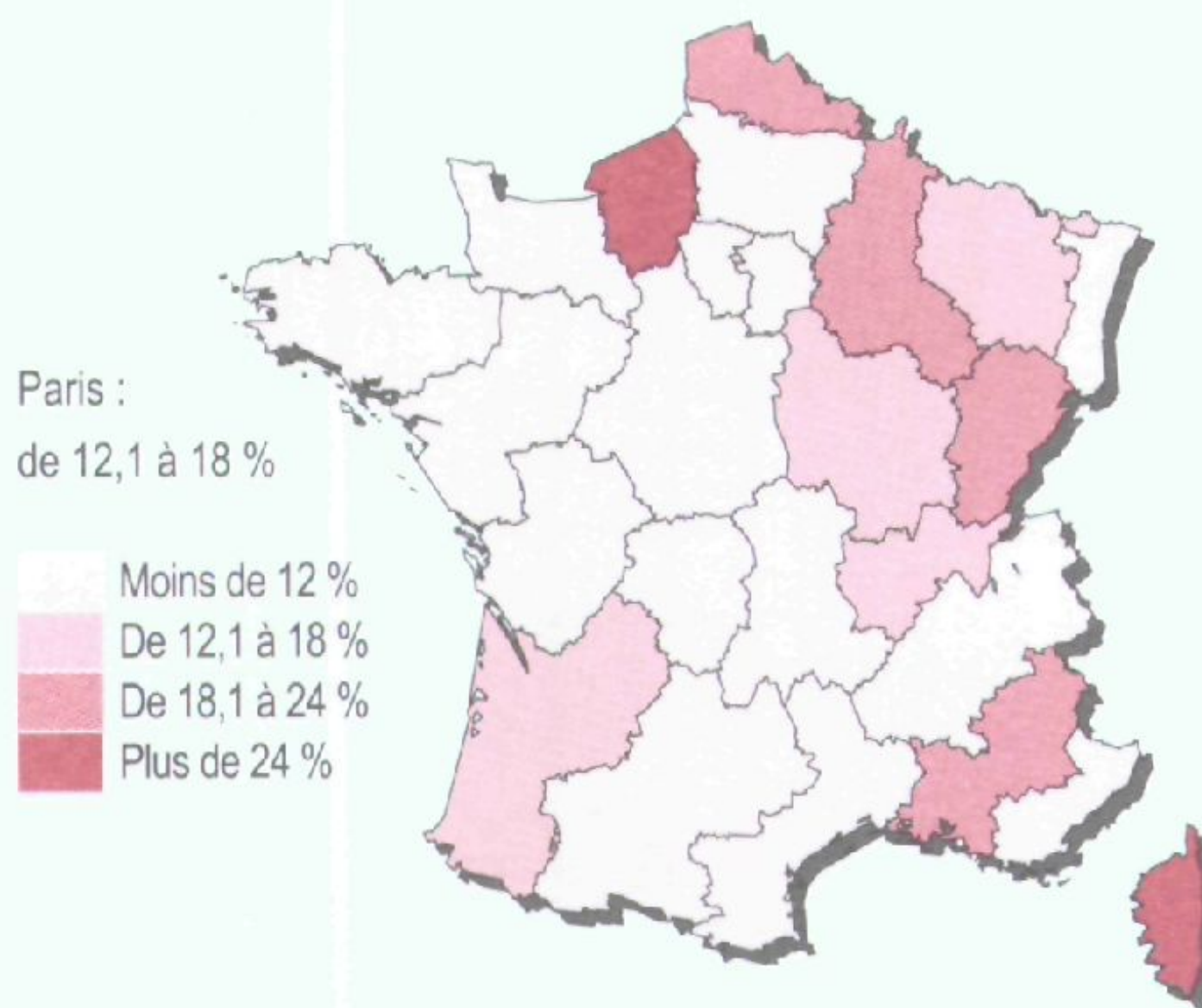
Les évolutions des différentes académies au cours de ces quinze années sont très contrastées :

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

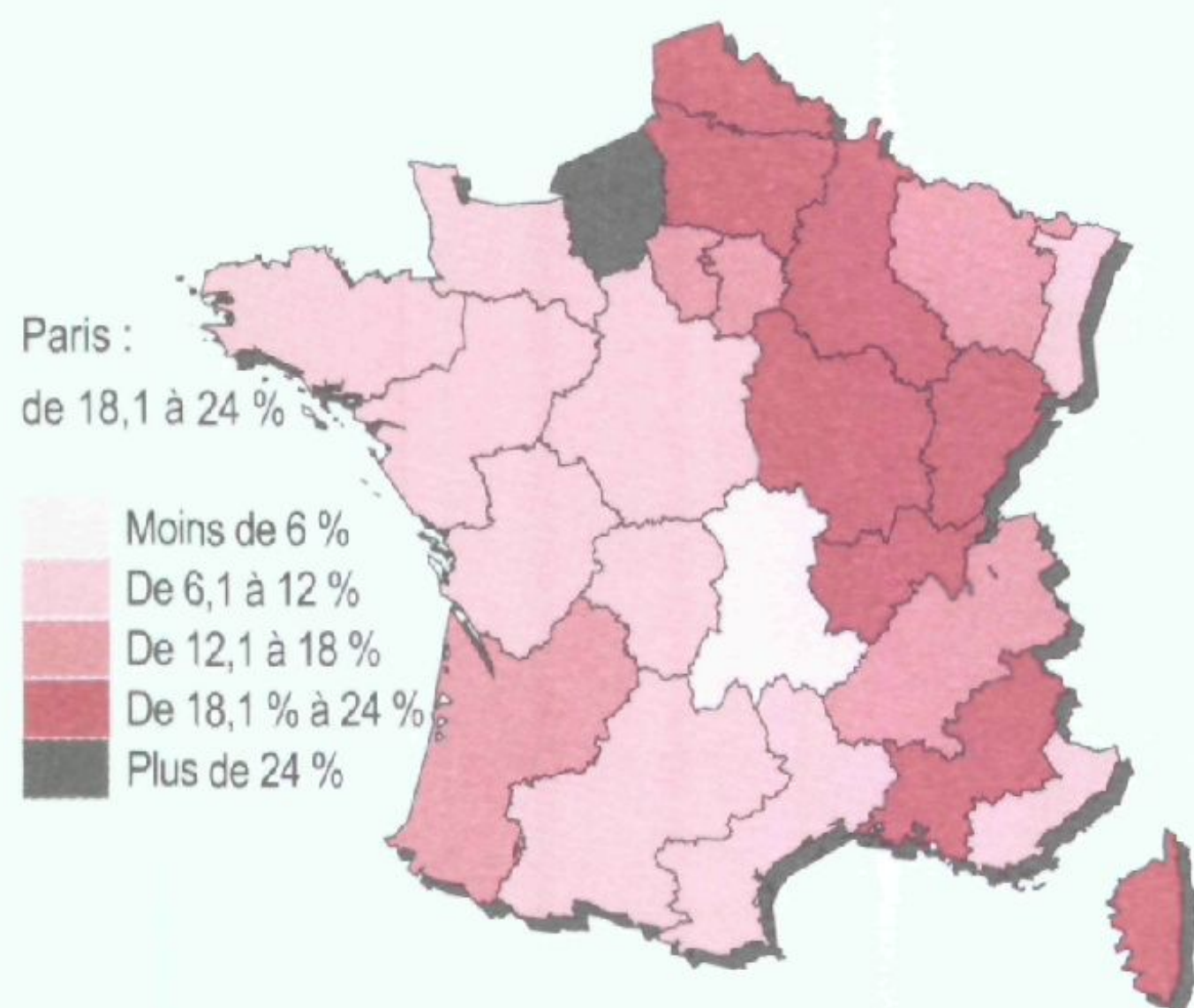
CARTE [1] – Proportions de collégiens en ZEP selon les académies en 1984



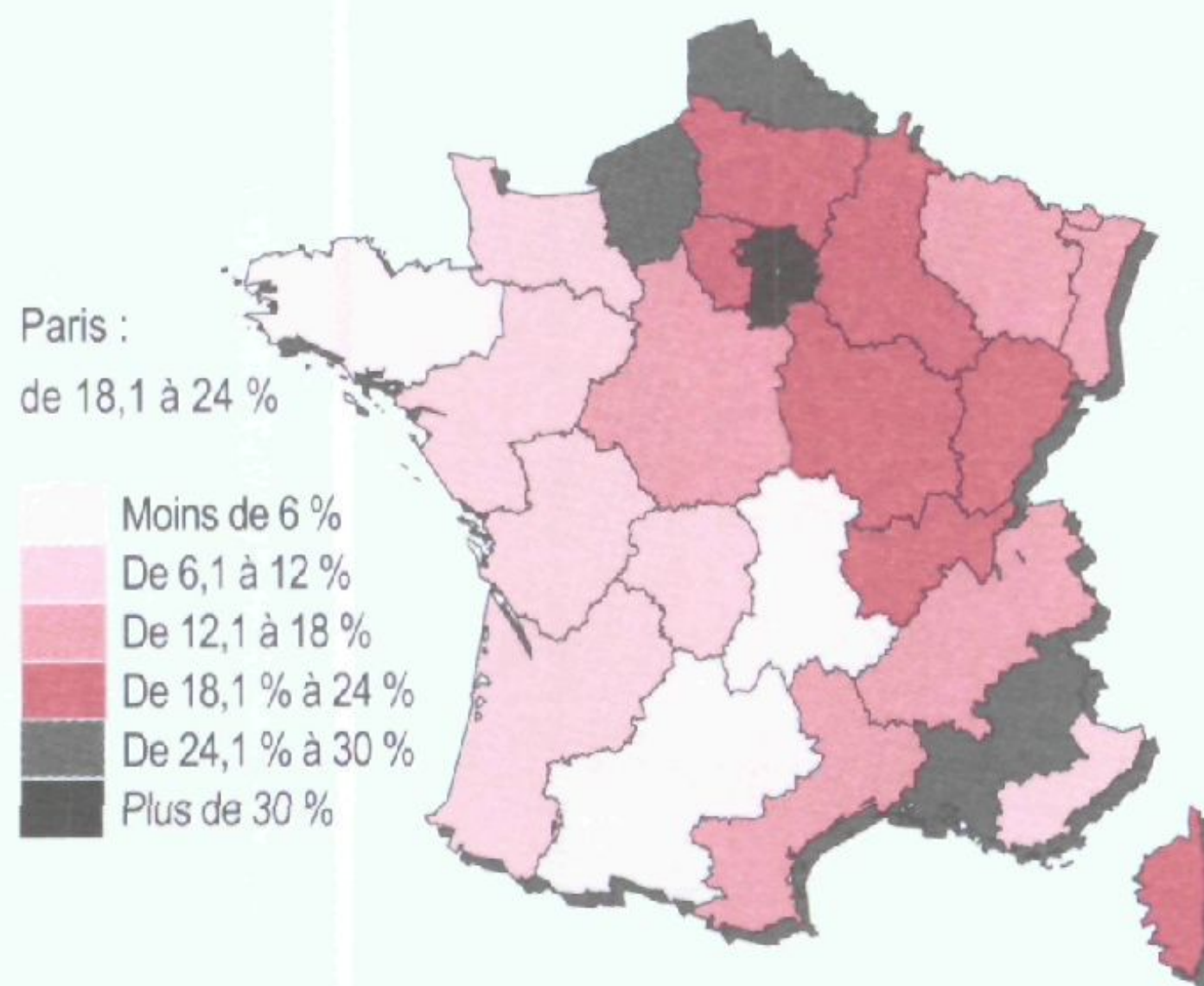
CARTE [2] – Proportions de collégiens en ZEP selon les académies en 1989



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



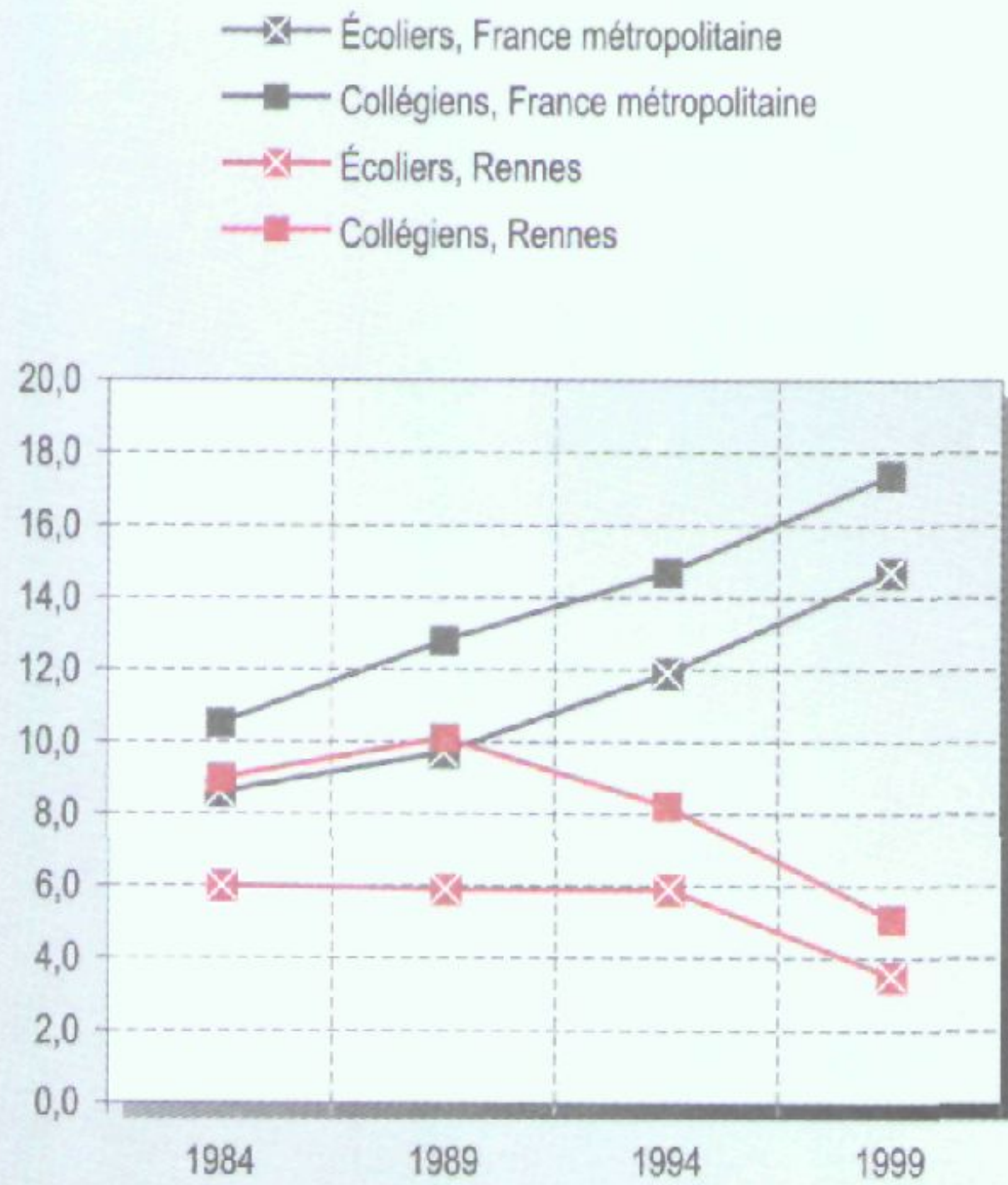
CARTE [4] – Proportions de collégiens en ZEP selon les académies en 1999



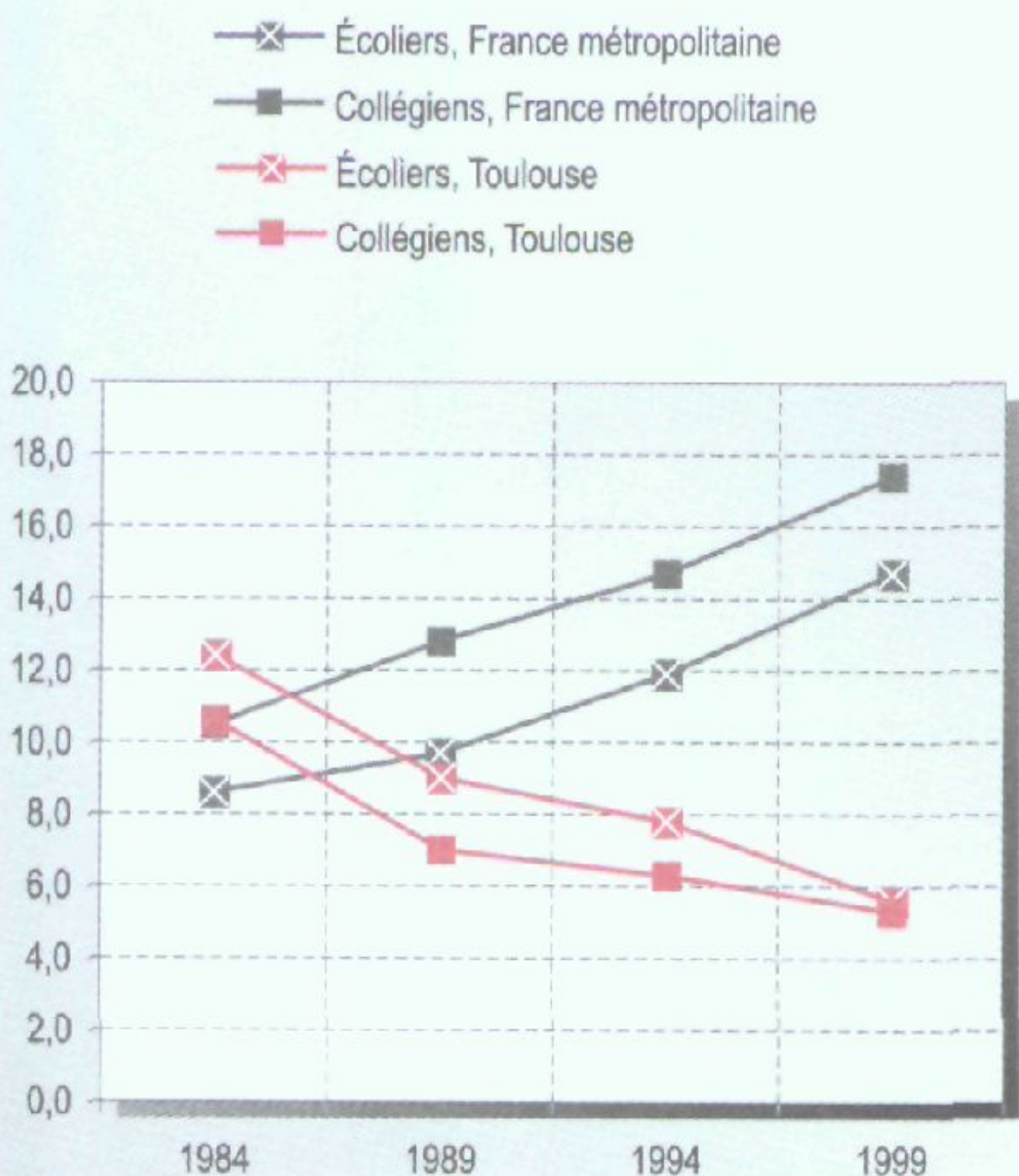
(Caen, Rennes, Nantes, Poitiers, Bordeaux, Toulouse, Limoges, Clermont-Ferrand).

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

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

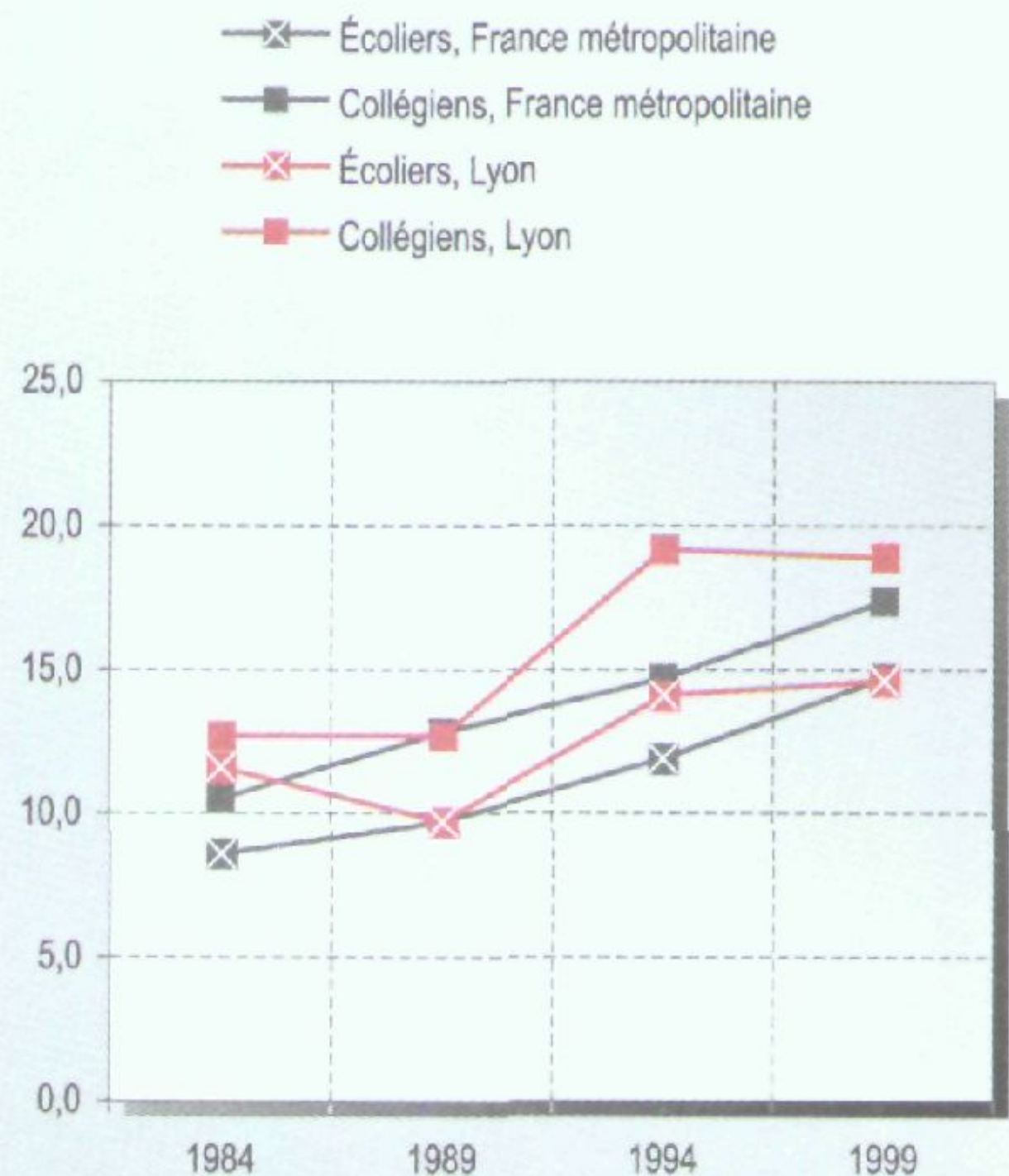


GRAPHIQUE 3 – Évolution comparée des académies - Proportions d'écoliers et de collégiens en ZEP - Exemple de l'académie de Toulouse

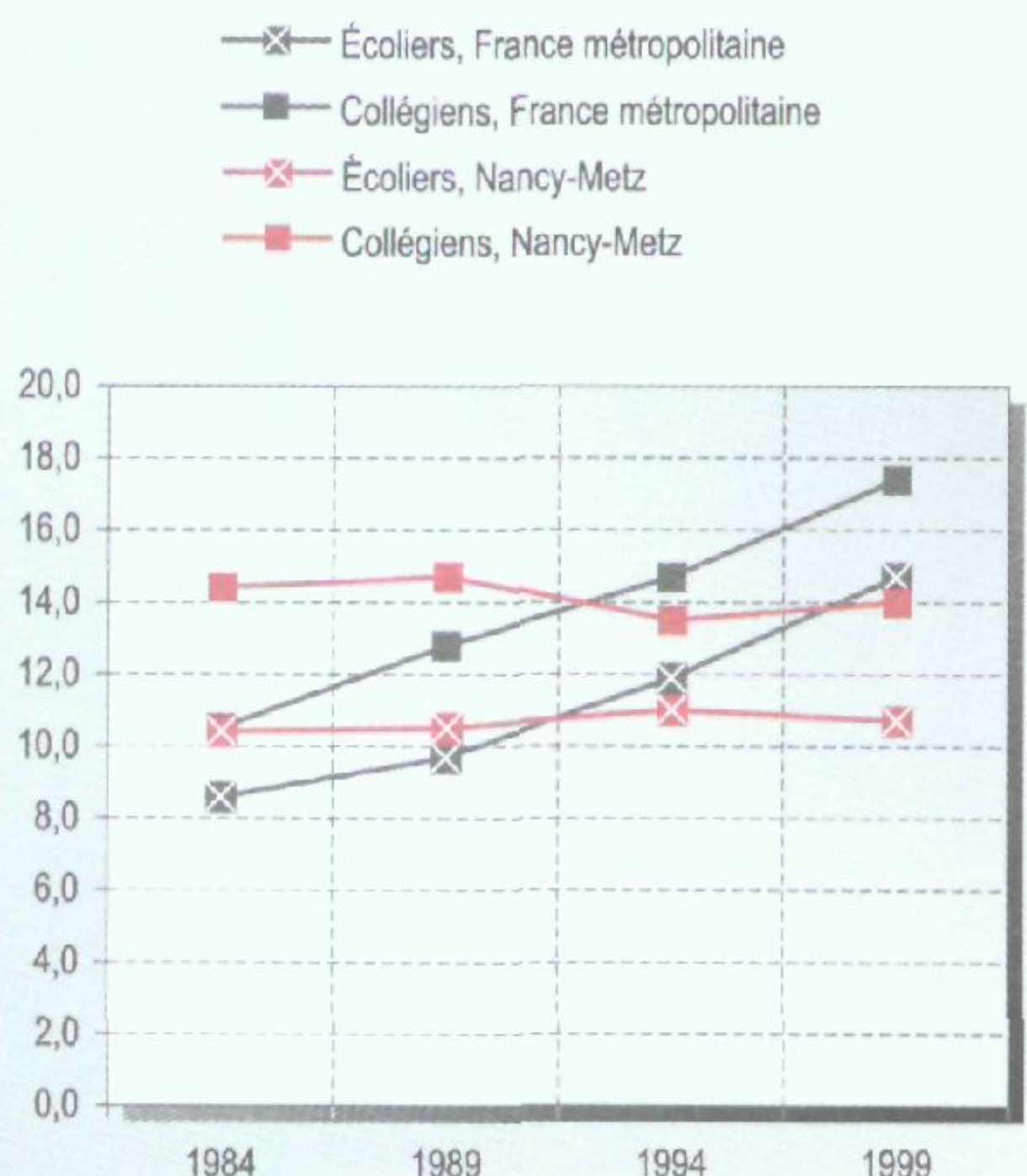


– un deuxième groupe comprend six académies (Grenoble, Lyon, Montpellier, Orléans-Tours, Strasbourg, Nancy-Metz). Le profil d'évolution des ZEP de ces académies est très proche du profil national. Il en va de même pour l'écart entre le pourcentage de collégiens et d'écoliers. Il convient de noter une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

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



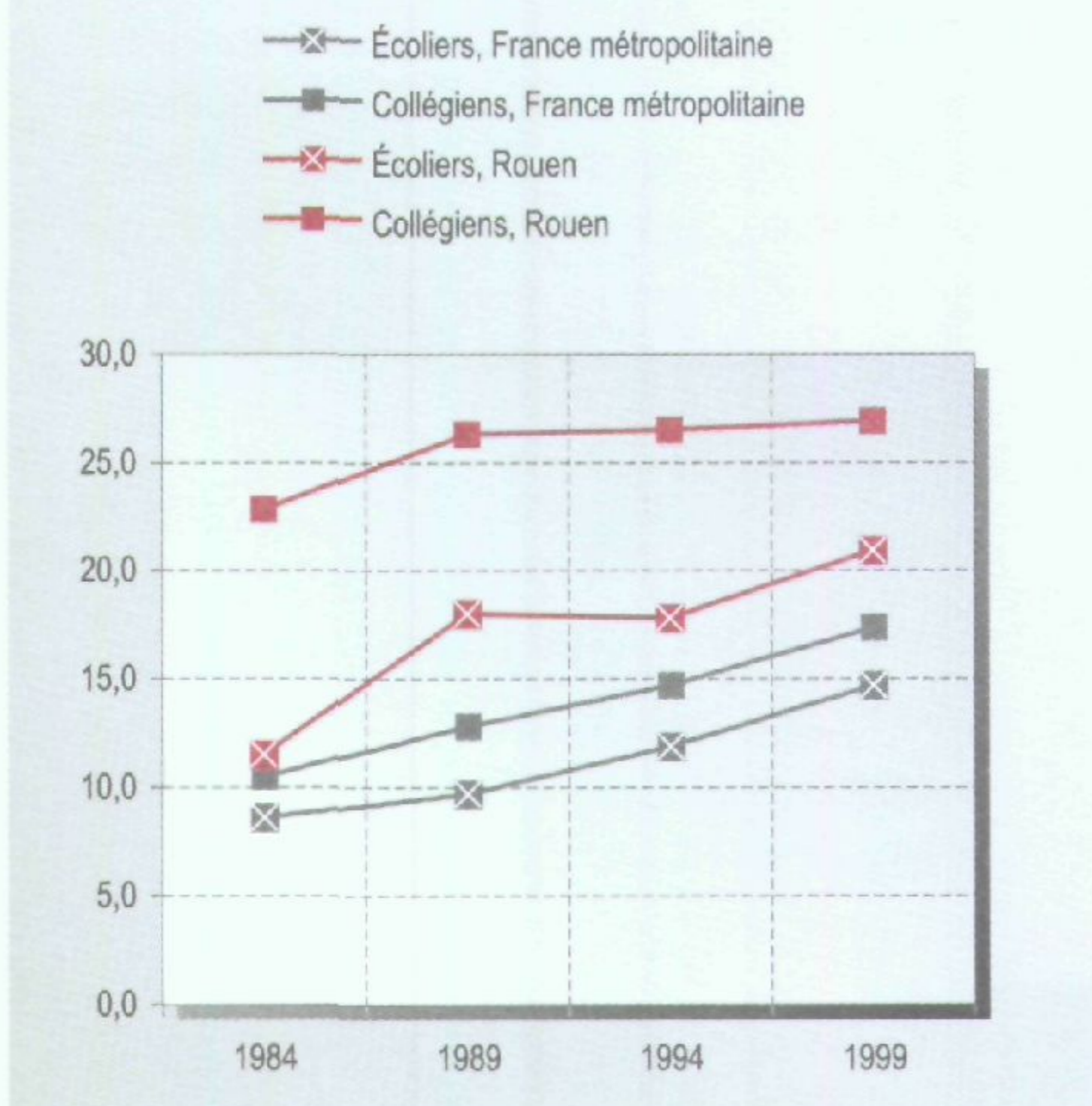
GRAPHIQUE 5 – Évolution comparée des académies - Proportions d'écoliers et de collégiens en ZEP - Exemple de l'académie de Nancy-Metz



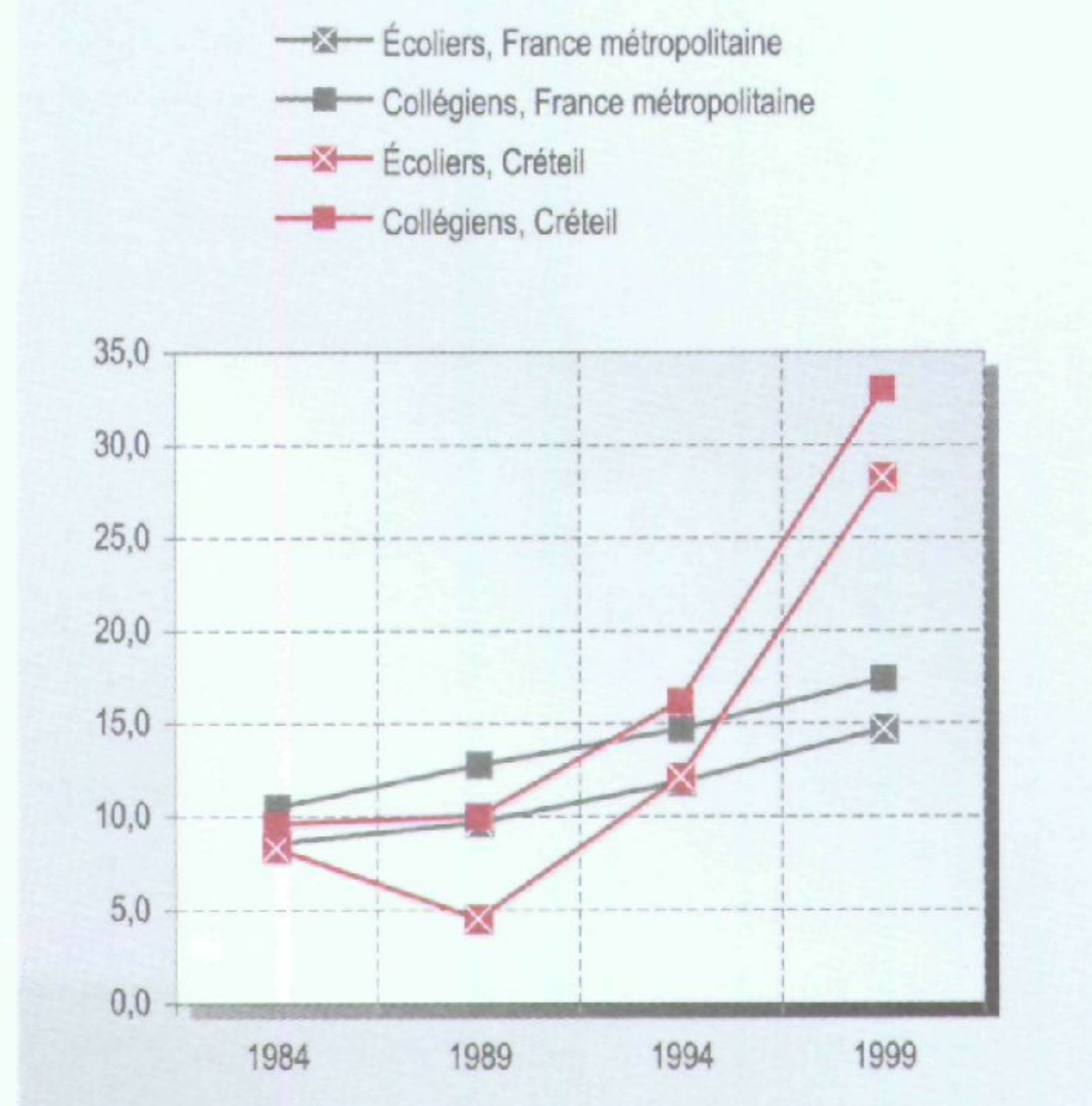
– un troisième groupe comprend six académies (Aix-Marseille, Paris, Lille, Rouen, Reims et Dijon). Dans ces académies, le pourcentage d'écouliers et de collégiens en ZEP a toujours été supérieur à la moyenne nationale, il augmente au fil du temps. De plus, le pourcentage de collégiens en ZEP est nettement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

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

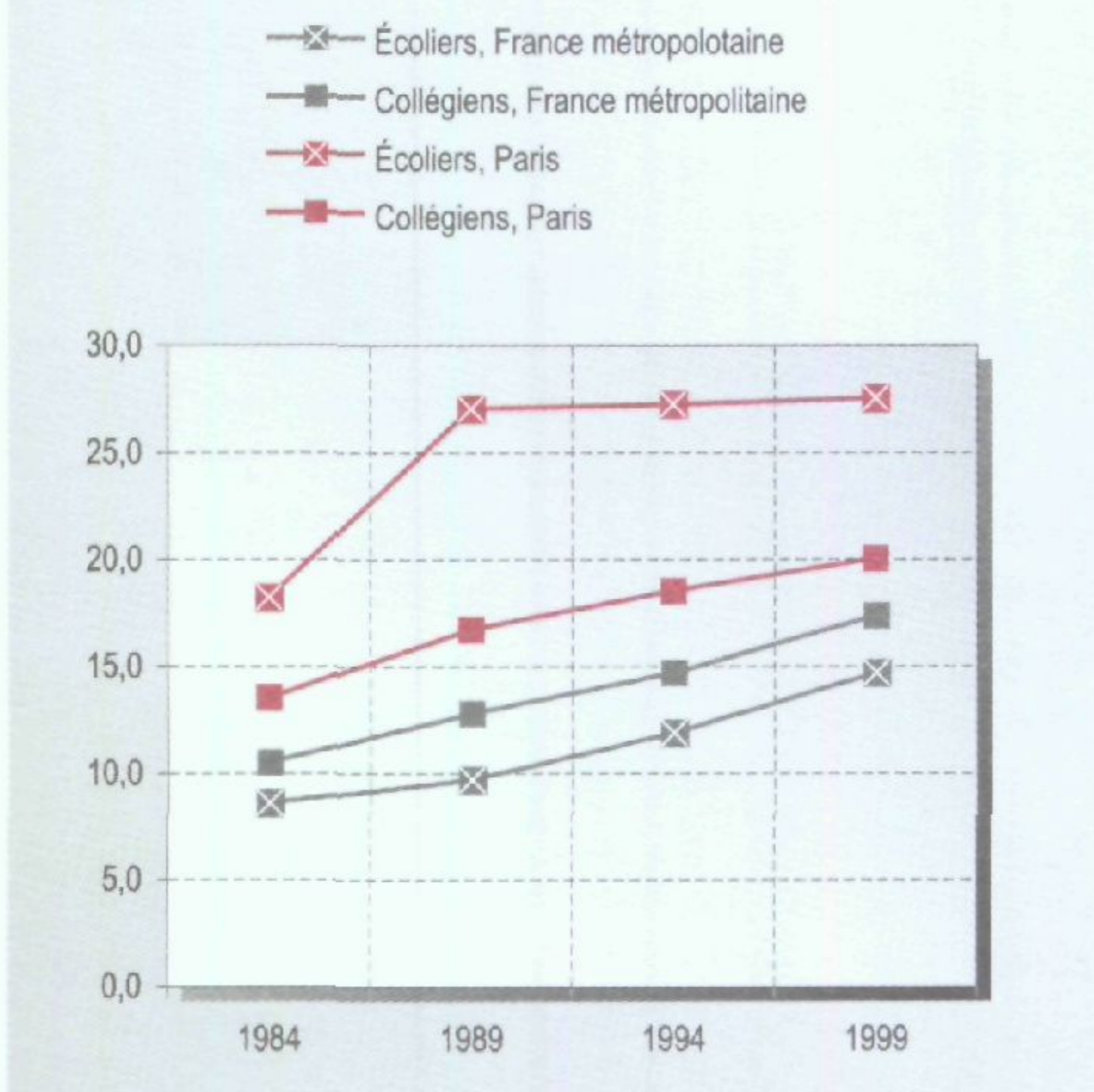
GRAPHIQUE 6 – Évolution comparée des académies - Proportions d'écouliers et de collégiens en ZEP - Exemple de l'académie de Rouen



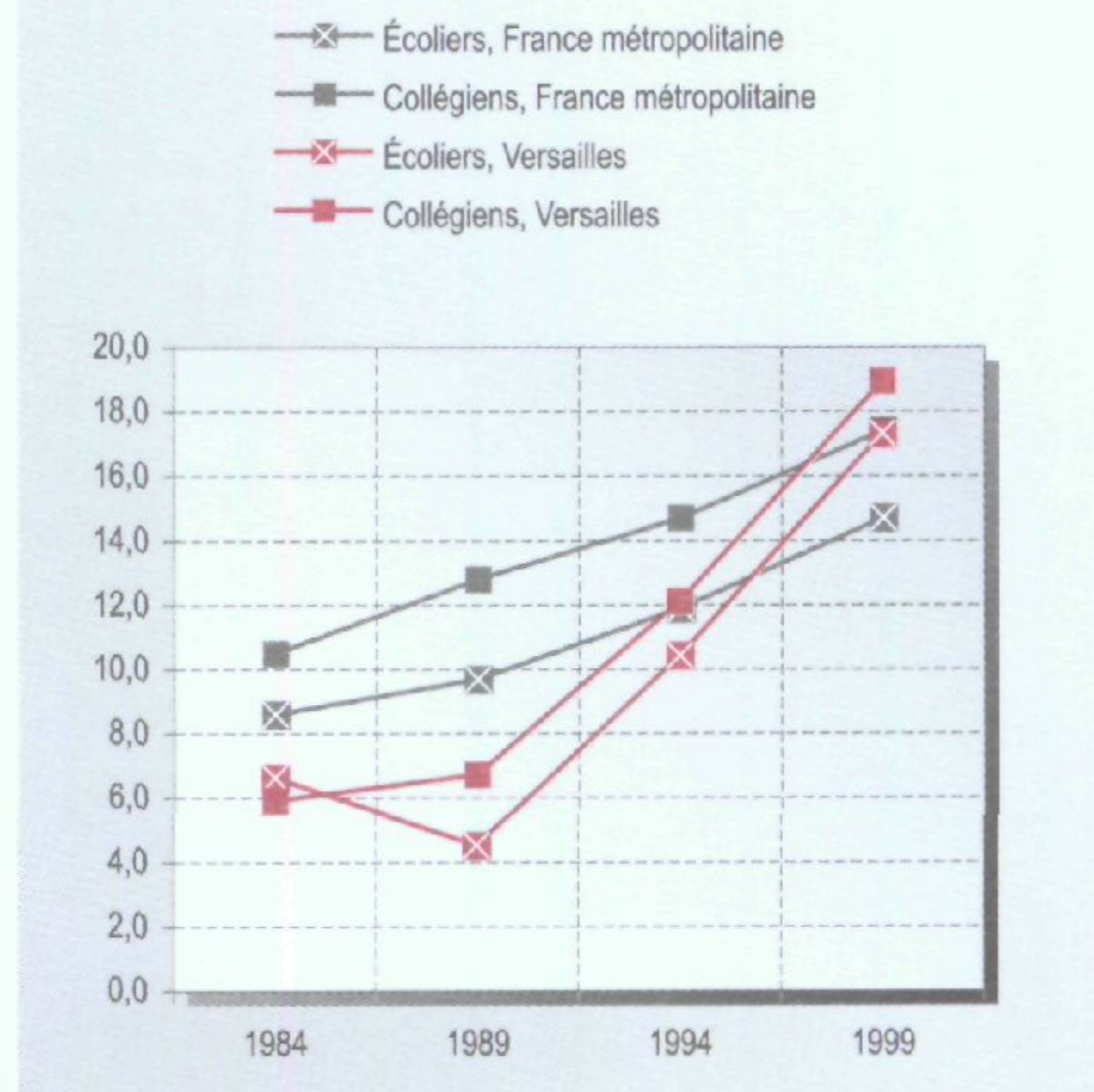
GRAPHIQUE 8 – Évolution comparée des académies - Proportions d'écouliers et de collégiens en ZEP - Exemple de l'académie de Créteil



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



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



THÈME

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

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

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

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

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

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

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

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

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

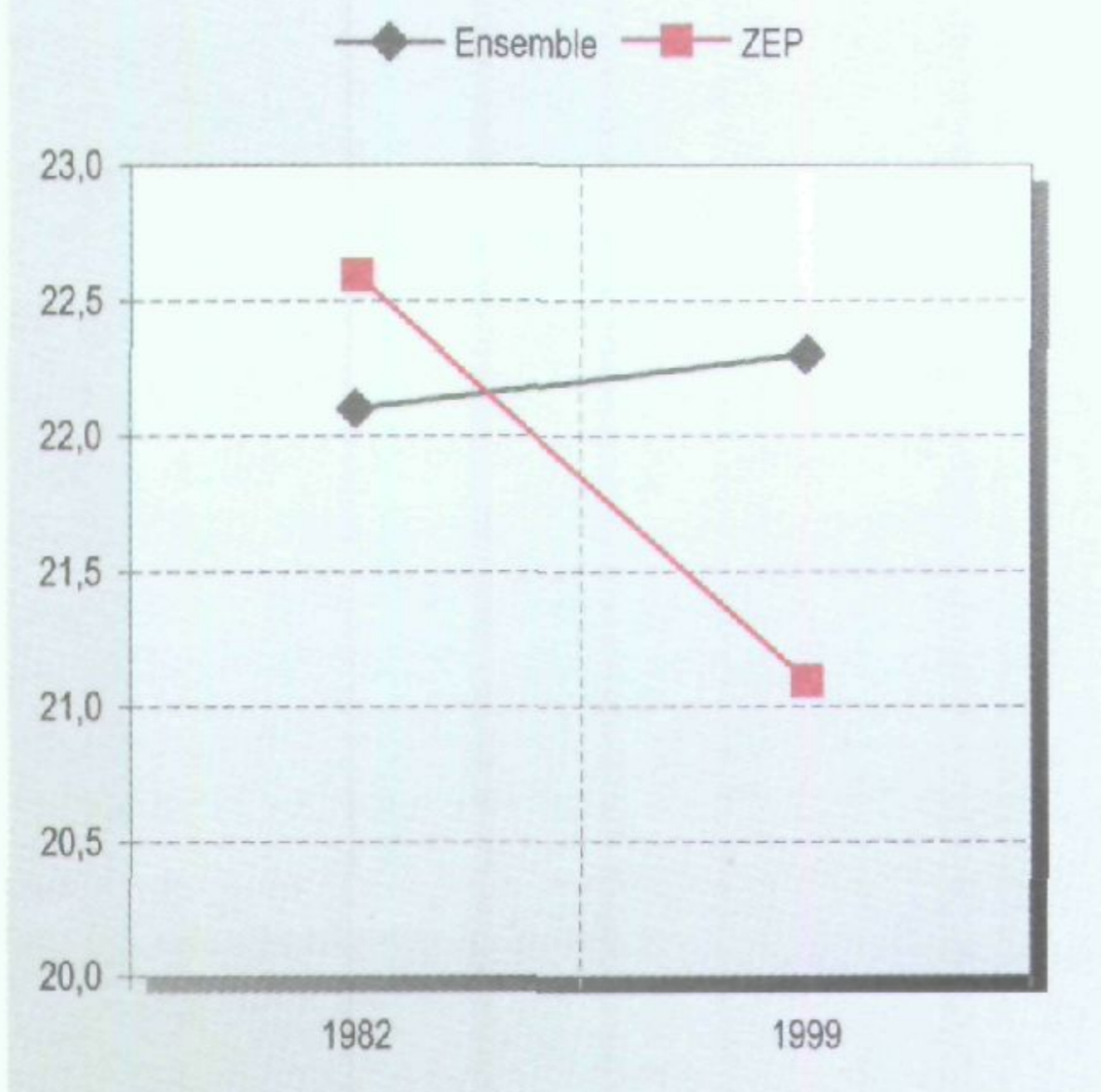
Quelle est l'évolution de la « priorité » accordée aux ZEP en terme de moyens ?

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

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

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

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



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

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

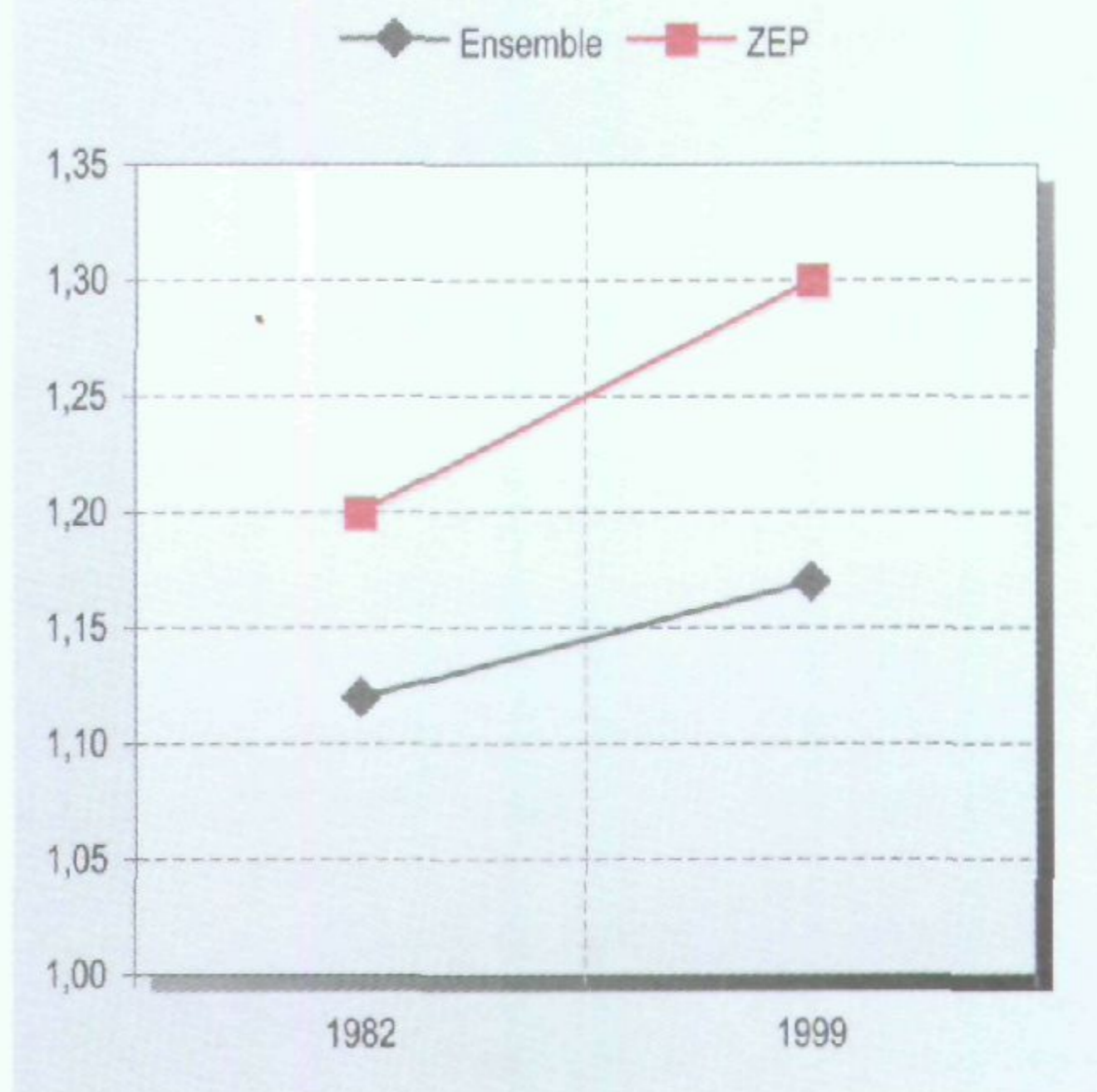
Les enseignants de collège en ZEP

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

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

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

GRAPHIQUE 11 – Évolution du H/E dans les collèges



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

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

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



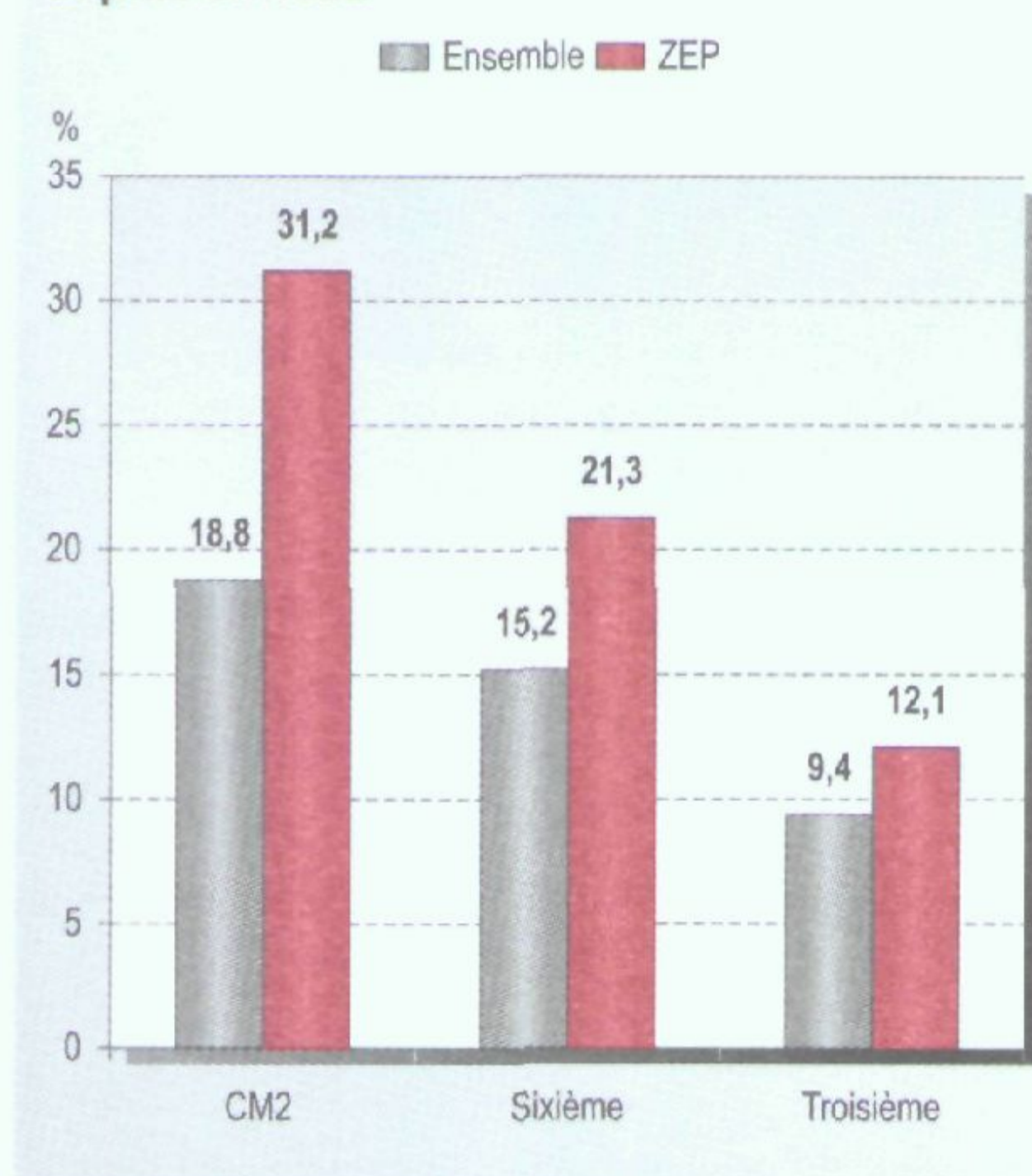
Les parcours des élèves

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

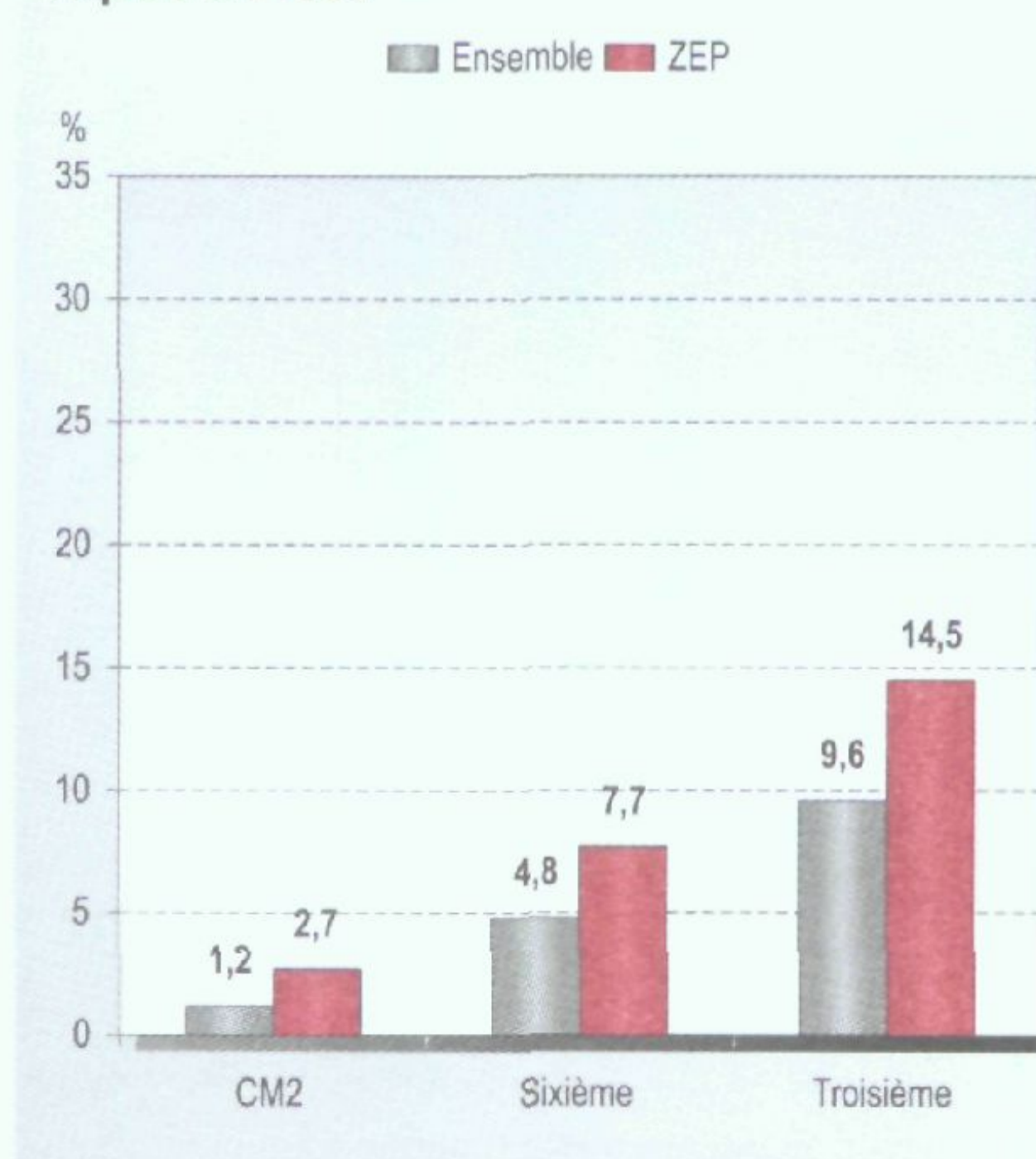
Ces deux graphiques mettent en lumière les évolutions suivantes :

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

GRAPHIQUE 13 – Retards de deux ans et plus en 1982



GRAPHIQUE 14 – Retards de deux ans et plus en 1999



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

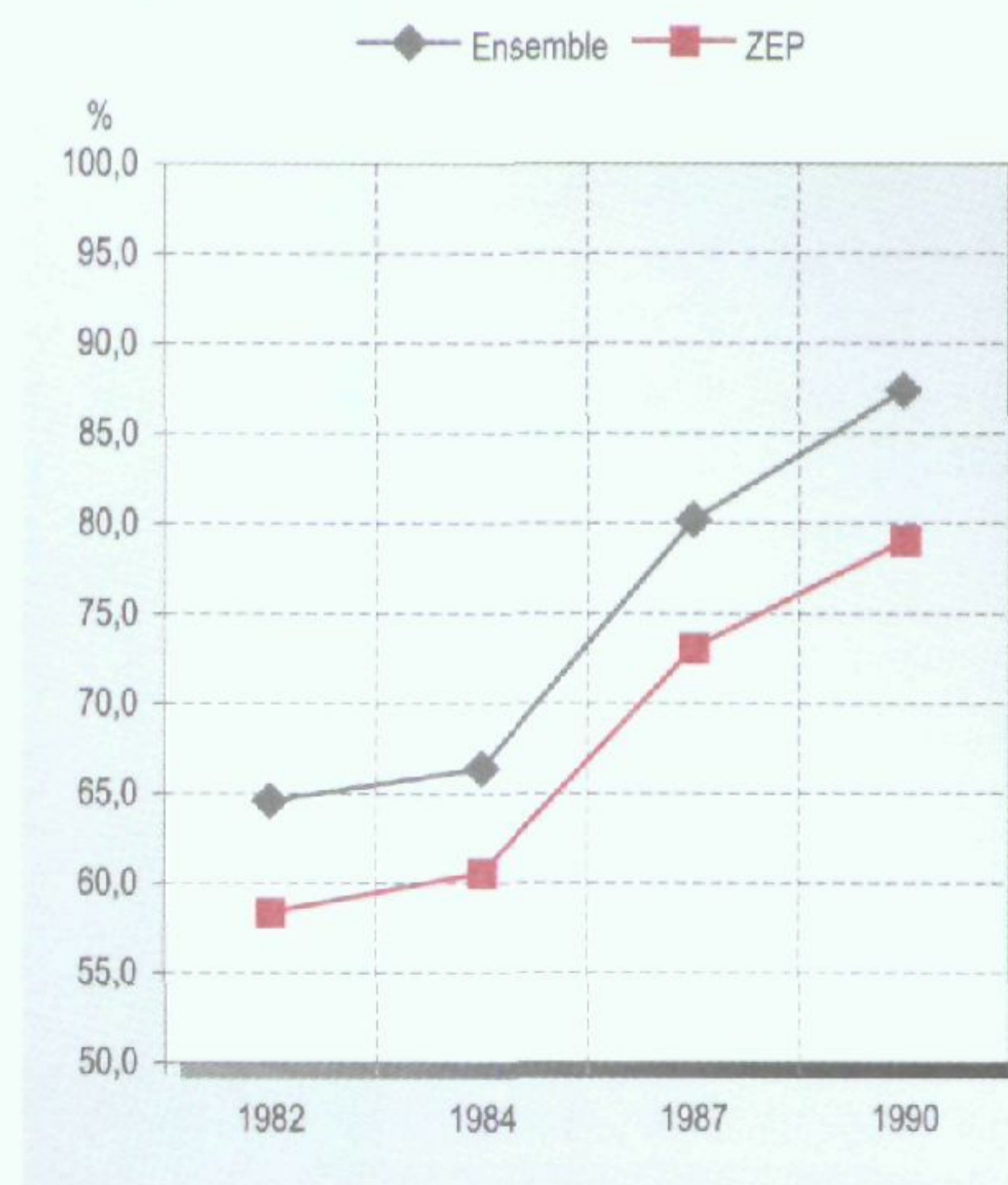
– en 1999, la scolarisation est totale jusqu'à la fin du collège (la classe de troisième recouvre ici les troisièmes générale, d'insertion et technologique). En conséquence, les taux de retards augmentent quand le niveau de formation augmente ;

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

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

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

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



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

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

– 93,3 % des élèves de troisième sont en troisième générale dans l'ensemble des collèges publics. En ZEP, ce pourcentage est légèrement inférieur (92,4 %) ;

– la différence est plus nette sur les troisièmes d'insertion qui accueillent 6 % des élèves de troisième en ZEP, soit le double du pourcentage dans l'ensemble des collèges publics. À l'inverse, la proportion des élèves accueillis en troisième technologique de collège est inférieure en ZEP (1,6 %) à celle de l'ensemble des collèges publics (3,7 %).

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

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

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

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

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

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

Sigles utilisés

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

Le pilotage de l'éducation prioritaire

L'éducation prioritaire

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

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

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

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

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

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

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

degrés, déconcentrée¹ au niveau des académies et/ou des départements, c'est-à-dire que ce sont les recteurs et/ou les inspecteurs d'académie qui prennent les décisions, en fonction des orientations arrêtées par le Ministre et dans le cadre des moyens qui leur sont alloués.

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

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

Sur le premier point, il s'agit :

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

Sur le deuxième point, on trouve :

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

NOTE

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

- la mise en place de rencontres et de formations nationales (assises de Rouen, universités d'été, séminaires nationaux, etc.) qui constituent un moyen privilégié de lien avec le terrain ;
- la création d'outils et de productions pour les acteurs de l'éducation prioritaire, par exemple, le site *web* coédité par la DESCO et le CNDP ;
- l'organisation de groupes de travail débouchant sur des mises en commun des savoir-faire et des réussites, par exemple, sur le thème « maths et ZEP/REP » qui a donné lieu à un dossier présenté sur le site .

Sur le troisième point, ce peut être :

- l'aide à la constitution de tableaux de bord. Le travail engagé à ce sujet débouche aujourd'hui sur la mise en place par la Direction de la programmation et du développement (DPD) des ICoTEP, les Indicateurs communs pour le tableau de bord de l'éducation prioritaire (*cf. infra*, contribution de F. ŒUVRARD) ;
- l'impulsion de travaux de recherches sur la politique et les pratiques de l'éducation prioritaire, ainsi que sur l'évaluation des résultats de cette politique (*cf. infra*, « À partir des évaluations nationales à l'entrée nationale à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques ») ;
- l'identification des difficultés et des attentes qui doivent conduire à des décisions nationales, par exemple, la recherche de modes de gestion facilitant la gestion des moyens des réseaux et des zones, etc. ;
- la promotion aux yeux de l'ensemble du système éducatif et plus largement de la société de ce qu'est la réalité des zones et réseaux d'éducation prioritaire, comme par exemple s'efforce de le faire ce numéro de la revue *Éducation et Formations*...

Jean-Claude EMIN

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

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

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

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

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

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

À qui s'adresse ICoTEP ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ces références sont proposées pour :

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

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

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

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

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

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

Françoise ŒUVRARD
Chargée de mission (DPD)

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

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

Attention :

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

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

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

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

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

(1) Sauf 3^e d'insertion.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Résultats des évaluations nationales en CE2 et 6^e

Scores par champ

Répartition des élèves selon leur score global

Taux de réussite par item

Les valeurs nationales de ces indicateurs figureront sur le site ICoTEP

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

LE PILOTAGE ACADÉMIQUE : L'EXEMPLE DE MONTPELLIER

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

- un correspondant académique de l'éducation prioritaire (IA-IPR) et une chargée de mission au sein de l'administration rectorale assurent la circulation ascendante et descendante des informations et des propositions, en rendent compte régulièrement au recteur ;
- un centre académique de ressources de l'éducation prioritaire (un professeur certifié, une aide-éducatrice) collectent et mutualisent les initiatives pédagogiques, les besoins et les propositions d'aide et de formation en animant le réseau des quatre centres départementaux de ressources ; le centre académique prend en charge les supports documentaires diffusables et soutient les équipes des réseaux, particulièrement pour suivre et renseigner les indicateurs d'évaluation des dispositifs en place ;
- un groupe académique de pilotage multicatégoriel réunit régulièrement une quinzaine de personnels enseignants, administratifs, de direction, d'inspection, issus des quatre départements. Ce groupe se réunit deux fois par trimestre et assure la continuité des fonctions de vigilance, de proposition, d'échange au sein de l'ensemble de l'académie. Par la diversité de ses membres et leur implication personnelle, il est un relais efficace et reconnu dont se saisissent les personnels des réseaux ;
- une parution périodique – deux fois dans l'année – d'un document académique (le *répertoire*) permet de confronter les approches concrètes d'une théma-

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

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

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

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

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

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

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

humaines au bénéfice des élèves, des entreprises pédagogiques innovantes ?

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

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

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

Jean-Luc COUSQUER

Correspondant académique
de l'éducation prioritaire

LE PILOTAGE ET LA COORDINATION D'UNE ZEP : L'EXEMPLE DE METZ-BORNY

Un quartier prioritaire dans tous les sens du terme

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

Vous avez dit contrat ?

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

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

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

Un pilotage cohérent

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

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

Coordonnateur : un rôle-clé

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jean François SCHMITT

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

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

Le contrat peut se résumer ainsi :

– trois **axes** prioritaires : maîtrise de la langue orale et écrite, lutte contre l'échec scolaire, éducation à la citoyenneté ;
– de multiples **actions** déclinées de la maternelle au lycée incluant selon les cas des dimensions d'apprentissage, d'éducation de culture ou d'insertion, en particulier des liaisons inter-cycles ou inter-degrés bâties sur des activités supports telles que la rencontre autour d'albums (grande section/CP), un Défi lecture (CM2/sixième), l'exploitation des évaluations, une harmonisation des programmations, un travail d'orientation (collège/LP), partenariats avec les associations et l'université (accompagnement scolaire, technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement [TICE], langues vivantes) ;

– une analyse des **besoins** exprimés en lien avec ces actions : la création d'une classe d'intégration scolaire (CLIS) pour l'intégration, des équipements TICE. le renforcement des bibliothèques centres documentaires (BCD), les formations continues adaptées et inter-degrés, des sorties pédagogiques ;

– l'**engagement** des équipes enseignantes à favoriser tous les partenariats (parents, associations, collectivités territoriales), à travailler en équipe, mais aussi l'**engagement** des autorités académiques à répondre aux besoins exprimés et à accompagner la mise en œuvre du contrat, et celui des partenaires à maintenir les moyens nécessaires et à réaliser un partenariat efficace.

Dans ce contrat, le rôle du coordonnateur est :

– un rôle administratif de relais d'information à tous les niveaux, d'impulsion et de régulation, de rédacteur, de participation à la négociation et à la gestion des moyens ;

– de liaison avec l'ensemble des partenaires ;

– d'animateur pédagogique aidant à l'élaboration et à la mise en œuvre d'actions, coordonnant les actions inter-cycles et inter-degrés, animant les commissions thématiques transversales.

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

L'éducation prioritaire

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

Issu du compte rendu d'une mission de quelques jours en Angleterre¹ en octobre 1999, le présent article ne prétend donc pas faire une présentation exhaustive de la politique scolaire anglaise, mais se veut plutôt une tentative de repérage des grands traits de la politique anglaise des *Education Action Zones* (EAZ), en référence aux grandes lignes de la politique française de relance de l'éducation prioritaire.

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

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

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

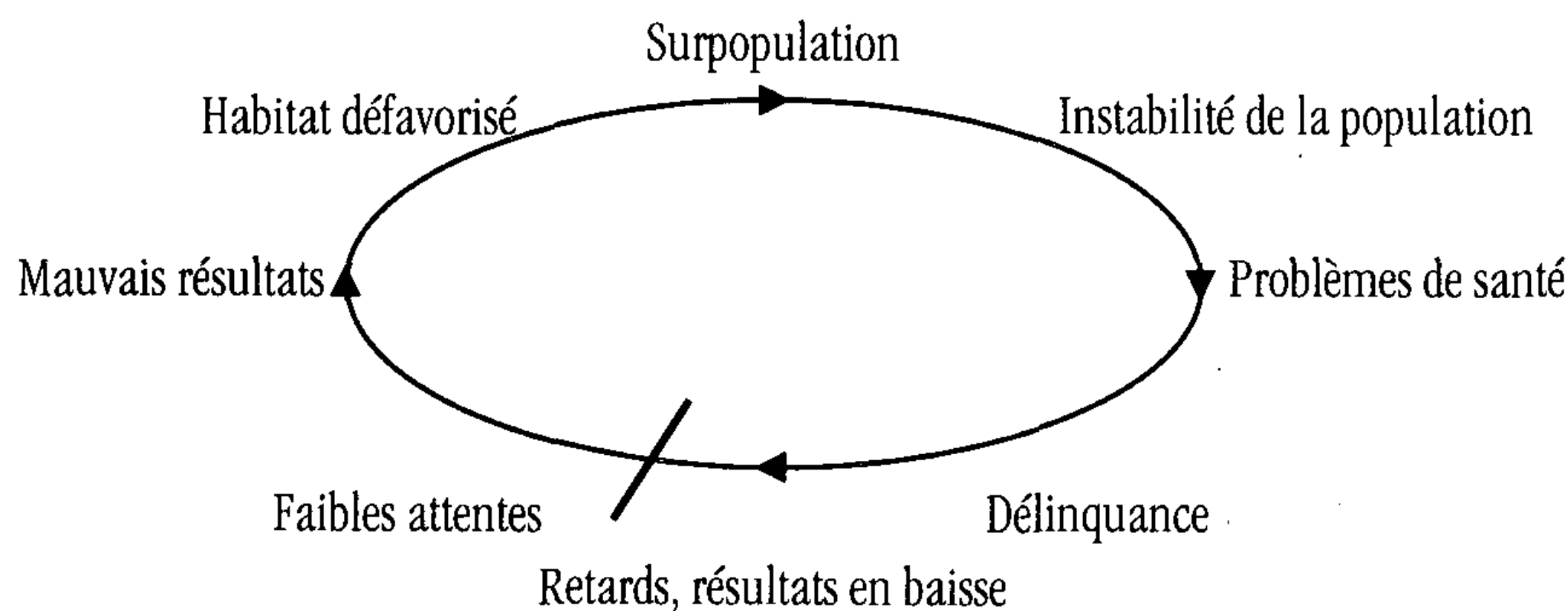
Sur le premier point, le tableau dressé par les Anglais est particulièrement sombre : chaque année 12 500 exclusions définitives, plus de 100 000 exclusions temporaires et surtout un absentéisme qui semble beaucoup plus massif que celui que nous connaissons en France puisqu'il serait de l'ordre de 20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

NOTE

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

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

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



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

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

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

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

NOTE

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

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

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

- des mesures drastiques pour améliorer les apprentissages premiers dans le domaine des lecture/

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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