

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

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

L'éducation prioritaire

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

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

□ LES ÉLÈVES DES COLLÈGES DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE

Une concentration d'élèves de milieux défavorisés

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

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

Alexia STEFANO
Bureau de l'évaluation des établissements

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

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

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

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

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

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

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

TABLEAU 2 – Pourcentages de redoublants (1999-2000)

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

Des élèves plus âgés

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'orientation dans les classes de l'enseignement général, soit dans les séries Économique et Social (ES), Littéraire (L), Scientifique (S), ne concerne que 42,6 % des élèves ayant effectué leur scolarité dans un collège situé en éducation prioritaire, contre 55,1 % de ceux qui ont été scolarisés dans les autres collèges. De plus, au sein même de ces filières, entrer en classe de première S sera pour les premiers moins fréquent que pour les seconds (tableau 4).

Par conséquent, les élèves issus des collèges de l'éducation prioritaire sont plus souvent orientés vers l'enseignement technologique, puisqu'ils sont respectivement 25,8 % contre 19,4 % à intégrer les classes de premières technologiques (Sciences médico-sociales

TABLEAU 4 – Devenir des élèves en fin de seconde générale et technologique

(France métropolitaine + DOM)

	En ZEP-REP	Hors ZEP-REP	Ensemble Public
1 ^{re} S	20,5 %	29,2 %	27,6 %
1 ^{re} L	9,7 %	10,9 %	10,7 %
1 ^{re} ES	12,4 %	15,0 %	14,5 %
Total filières générales	42,6 %	55,1 %	52,8 %
1 ^{re} SMS ou STT	18,7 %	12,8 %	13,9 %
1 ^{re} STL ou STI	7,1 %	6,6 %	6,7 %
1 ^{re} BTN spécifique	0,2 %	0,4 %	0,4 %
BEP ou CAP	4,4 %	2,7 %	3,0 %
Redoublement	22,0 %	17,4 %	18,2 %
Autre	5,0 %	5,0 %	5,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Lecture - Un élève a 27,6 % de chances d'aller en 1^{re} S à l'issue de la seconde générale et technologique, un élève qui a effectué sa 3^e dans un collège situé hors éducation prioritaire 29,2 % de chances, et un élève ayant effectué sa 3^e dans un collège en éducation prioritaire 20,5 % de chances.

[SMS], Sciences et technologies tertiaires [STT], Sciences et technologies industrielles [STI] ou Sciences et technologies de laboratoire [STL]). Ils sont également réorientés plus fréquemment vers l'enseignement professionnel (BEP ou CAP).

Au sein même de l'enseignement technologique, ils sont plus nombreux à poursuivre leurs études dans les filières des services (SMS ou STT) plutôt que dans les formations de la production (STI ou STL) (tableau 4).

Le tableau 5 montre qu'une fois entrés en lycée professionnel, les élèves de l'éducation prioritaire parviennent en année terminale dans une très large majorité ; toutefois, ils ont tendance à être réorientés ou à redoubler plus souvent la seconde professionnelle.

LES COLLÈGES DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE PAR RAPPORT AUX AUTRES COLLÈGES

Pour préciser l'analyse, on a cherché à caractériser l'ensemble des collèges publics, en s'intéressant particulièrement à mettre en valeur les collèges de l'éducation prioritaire.

Grâce aux indicateurs susceptibles de différencier les trajectoires scolaires des collégiens des établissements, il est possible de construire une typologie des

TABLEAU 5 - Devenir des élèves en fin de seconde professionnelle

(France métropolitaine + DOM)

	En ZEP-REP	Hors ZEP-REP	Ensemble Public
Terminale BEP ou CAP	80,4 %	83,9 %	82,9 %
Réorientation ou redoublement	6,9 %	4,8 %	5,4 %
Autre	12,7 %	11,3 %	11,6 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

collèges (tableau 6). Aux indicateurs sociaux et scolaires déjà examinés, on a pu adjoindre des variables supplémentaires caractérisant les enseignants des collèges selon leur âge et leur ancienneté dans l'établissement. En effet, ces deux derniers indicateurs sont souvent associés à l'idée qu'une très grande instabilité du corps enseignant est préjudiciable à la bonne marche des collèges, de même qu'une forte proportion de jeunes enseignants incite à penser qu'il s'agit souvent d'un premier poste non choisi, ce qui renforce l'instabilité observée dans certains collèges.

L'analyse a permis de répartir les établissements en quatre groupes, classés par ordre de difficultés sociales décroissantes.

Les 4 941 collèges publics sur lesquels a pu porter l'analyse présentent les caractéristiques suivantes.

Les collèges du premier groupe représentent 20 % de l'ensemble des collèges. Ils reçoivent la plus forte proportion d'enfants issus de parents ouvriers ou inactifs (60,8 % en moyenne). Ils ont également la proportion la plus élevée d'élèves de sixième en retard de deux ans et plus (7,4 %). Ce pourcentage les différencie assez nettement des autres collèges, au moment même où le retard

TABLEAU 6 - Typologie des collèges publics

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Ensemble des collèges
% d'élèves de 6 ^e enfants d'ouvriers et d'inactifs	60,8	54,5	39,2	20,8	45,3
% d'élèves de 6 ^e enfants de catégories sociales « moyennes »	22,5	24,9	29,5	24,4	26,1
% d'élèves de 6 ^e enfants de catégories sociales « favorisées »	10,3	11,9	15,9	17,4	13,9
% d'élèves de 6 ^e enfants de catégories sociales « très favorisées »	6,3	8,7	15,5	37,3	14,7
% d'élèves de 6 ^e ayant deux ans de retard ou plus	7,4	5,7	4,0	2,9	5,0
Taux d'accès brut de 3 ^e en 2 nd e générale et technologique	46,6	50,0	60,0	73,3	56,0
Taux d'accès brut de 3 ^e en 2 nd e professionnelle	37,1	32,0	23,0	14,7	27,0
Redoublement en fin de 2 nd e générale et technologique	29,8	14,0	18,0	14,6	19,0
Redoublement en fin de 2 nd e professionnelle	8,1	4,0	4,0	3,8	5,0
Passage en 1 ^{re} ES à la fin de la 2 nd e générale et technologique	10,3	14,0	15,0	16,6	14,0
Passage en 1 ^{re} L à la fin de la 2 nd e générale et technologique	8,3	10,0	12,0	11,2	11,0
Passage en 1 ^{re} S à la fin de la 2 nd e générale et technologique	16,8	25,0	29,0	36,4	26,0
Passage en 1 ^{re} STT ou SMS à la fin de la 2 nd e générale et technologique	16,9	18,0	12,0	9,4	14,0
Passage en 1 ^{re} STI ou STL à la fin de la 2 nd e générale et technologique	6,5	10,0	6,0	5,2	7,0
Proportion d'enseignants en poste depuis moins de 2 ans dans le même collège	39,2	34,0	33,0	31,6	34,2
Proportion d'enseignants de moins de 30 ans	20,4	16,0	12,0	9,7	14,6

Remarque - Les quelques écarts que l'on peut constater entre les valeurs nationales des tableaux 4 et 6 s'explique par le nombre plus restreint de collèges pris en compte dans la typologie.

TABLEAU 7 – Nombre de collèges en ou hors éducation prioritaire

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Ensemble des collèges
En ZEP	516	290	51	1	858
En REP	48	74	59	2	183
Total éducation prioritaire	564	364	110	3	1 041
Total hors éducation prioritaire	426	1 001	1 802	671	3 900
Ensemble	990	1 365	1 912	674	4 941

Remarque - Le nombre de collèges de l'éducation prioritaire pris en compte dans cette typologie diffère du nombre global des collèges de l'éducation prioritaire en raison de l'absence de données pour certains d'entre eux.

scolaire est moins prégnant. Leurs équipes enseignantes sont plutôt jeunes puisque 20,4 % des professeurs ont moins de 30 ans et 39,2 % sont en poste depuis moins de deux ans dans l'établissement (tableau 6).

Dans ce premier groupe, on trouve 60,1 % des collèges en ZEP et 26,2 % de ceux de REP (tableau 7).

Le poids des collèges de l'éducation prioritaire dans ce groupe influe sur les taux de passages et les comportements en matière d'orientation. C'est dans cet ensemble que l'on remarque la plus forte orientation en fin de troisième vers les secondes professionnelles (37,1 % contre 27 % pour l'ensemble des collèges) et par conséquent le passage moins élevé en filière générale et technologique (46,6 % contre une moyenne de 56,0 %).

Le parcours des élèves en fin de seconde est marqué par le redoublement, particulièrement pour les enfants ayant opté pour une seconde générale et technologique, mais également pour ceux qui sont dans les filières de l'enseignement professionnel. Enfin, ils se dirigent en moindre proportion vers les premières de l'enseignement général, notamment en première S.

Les collèges du deuxième groupe rassemblent un peu plus du quart des collèges. Ils accueillent une population d'élèves encore largement défavorisés (54,5 % d'enfants d'ouvriers et d'inactifs). Dans ce groupe on trouve encore 35 % d'établissements relevant de l'éducation prioritaire, mais la répartition de ces derniers en ZEP et en REP est bien différente de celle du premier groupe : 40,4 % des collèges de REP et seulement 33,8 % de collèges de ZEP sont ainsi rassemblés dans ce groupe.

50 % des élèves de ce groupe de collèges vont en seconde générale et technologique en fin de troisième, ce qui n'est pas sensiblement différent de ce que connaissent leurs camarades des collèges du premier groupe. Ils se dirigent cependant un peu moins vers l'enseignement professionnel (moins 5 points). En revanche, ils redoublent beaucoup moins à la fin de la première année de scolarité au lycée, qu'ils soient en enseignement général ou professionnel, et ceci les différencie nettement de ce qui est une caractéristique forte du premier groupe de collèges. Dans le même ordre d'idée, ils accèdent plus en première S. Enfin, les enseignants y sont à la fois moins mobiles et moins jeunes.

Dans les troisième et quatrième groupes, les collèges ont des caractéristiques d'établissements

plus favorisés. Malgré les nuances que l'on perçoit entre le recrutement des collèges du troisième groupe et ceux du quatrième groupe, ils sont néanmoins plus proches entre eux qu'avec les deux autres groupes de collèges. On y trouve moins d'enfants d'ouvriers ou d'inactifs. Ils ont un pourcentage réduit d'élèves en retard en sixième. Les taux d'accès en seconde générale et technologique de ces deux groupes sont supérieurs à la moyenne, avec respectivement 60,0 % et 73,3 %. Un pourcentage élevé de ces enfants atteindra les filières des premières S et ES, surtout dans les collèges du quatrième groupe, peu redoubleront leur classe de seconde (14,6 % contre 29,8 % pour les collégiens du premier groupe) ; en revanche, les élèves des collèges du troisième groupe redoublent beaucoup plus cette même classe, signe d'un refus d'être réorienté vers l'enseignement professionnel, même si leur accès vers ces filières est plus fréquent que pour leurs camarades des collèges plus favorisés. Les enseignants sont sensiblement moins jeunes que dans les deux premiers groupes de collèges (tableau 7).

5,8 % des collèges de ZEP et 32,2 % de ceux de REP ont un recrutement social et des performances qui permettent de les classer parmi les établissements du troisième groupe ; une part infime d'établissements (trois) sont dans le quatrième groupe des collèges nettement plus favorisés.

Cette classification des collèges, établie à l'aide d'indicateurs de composition sociale de la population à l'entrée au collège et d'indicateurs d'orientation pris aussi bien à la fin du collège qu'après l'entrée en lycée, permet donc de constater que la nouvelle carte de l'éducation prioritaire suit au plus près la carte des catégories sociales dites « ouvrières ou inactives ». Le poids de cette variable étant prédominant pour expliquer le rassemblement dans les deux premiers groupes de la quasi-totalité des collèges de l'éducation prioritaire. Les collèges situés en REP se retrouvent, comme on pouvait s'y attendre, dans une position intermédiaire puisque 40 % d'entre eux sont dans les établissements du deuxième groupe et un tiers dans ceux du troisième groupe de collèges, dont les caractéristiques, on l'a vu, sont sensiblement différentes et s'apparentent plus à ce que l'on observe dans le quatrième groupe. ■

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

L'éducation prioritaire

→ Les évaluations nationales en classe de sixième en français et en mathématiques permettent de décrire les écarts entre les résultats des élèves entrant dans les collèges de zones d'éducation prioritaire (ZEP) et les autres. En moyenne, les élèves de ZEP réussissent moins bien que les autres (le score moyen est inférieur de 10 points sur 100 en français et de 13 points en mathématiques). Mais tous ces élèves ne sont pas faibles (environ 10 % des élèves de ZEP se situent parmi les 20 % ayant les meilleures performances). Cependant, la concentration d'élèves faibles est importante : de 39 à 44 % se situent parmi les 20 % les plus faibles. La comparaison des items réussis plus ou moins fréquemment en ZEP conduit à s'interroger sur les pratiques en ZEP et en particulier sur l'adaptation au niveau des élèves qui s'y opéreraient.

Depuis 1989, une évaluation se déroule dès les premières semaines de septembre, dans les classes de sixième, en français et en mathématiques. Cette évaluation a pour but d'apporter des informations aux enseignants des classes concernées sur les capacités de leurs élèves, leurs lacunes, leurs points faibles et leurs points forts.

Celle de septembre 1999 a concerné l'ensemble des élèves de sixième inscrits dans les établissements publics ou privés sous contrat. Les réponses aux items de mathématiques et de français d'environ 2 500 élèves, provenant d'environ 350 collèges de métropole, ont été recueillies afin de fournir des références nationales¹.

On observe chaque année, globalement, de moins bons résultats aux évaluations à l'entrée en sixième en mathématiques et en français pour les élèves des zones d'éducation prioritaire (ZEP) que pour les élèves scolarisés hors ZEP. Ces résultats ne sont pas surprenants puisqu'ils sont le reflet des difficultés rencontrées dans les ZEP. Mais ces écarts doivent être interrogés : que cachent les écarts moyens ? De quelles difficultés nous parlent-ils ?

Pour tenter de dépasser une appréciation trop générale, nous nous sommes intéressés à la répartition des élèves de ZEP selon leurs scores aux évaluations à l'entrée en sixième en français et en mathématiques et à l'interprétation des variations entre les écarts ZEP/hors ZEP selon les items.

NOTE

1. Les élèves de ZEP sont surreprésentés dans l'échantillon national, afin de fournir des références valides sur cette population (les calculs sont naturellement effectués en tenant compte de la proportion réelle des élèves de ZEP parmi les élèves de sixième). Cet échantillon a été tiré en juin 1999 en fonction de ce qu'était alors la carte des ZEP.

Virginie ANDRIEUX, Jacqueline LEVASSEUR,
Jacqueline PENNINGCKX, Isabelle ROBIN
Bureau de l'évaluation des élèves
Direction de la programmation et du développement

Il n'est pas question ici de faire une analyse très fine, car les protocoles n'ont pas été construits pour cela. Simplement, certaines observations sont rendues possibles en mathématiques par des regroupements d'items repris ou adaptés d'une année sur l'autre et portant sur quelques notions précises, en français par une analyse des items au regard d'une répartition des élèves en fonction de leur score global.

□ UNE ANALYSE DES SCORES GLOBAUX

En moyenne, les élèves de ZEP réussissent moins bien que les autres...

On constate qu'en moyenne les élèves de ZEP réussissent moins bien, tant en mathématiques qu'en français, que leurs camarades scolarisés hors ZEP aux épreuves d'évaluation. Cet écart de performance ne doit pas surprendre puisqu'il reflète les difficultés scolaires (mais aussi le plus souvent sociales et culturelles) des élèves accueillis en ZEP, et justifie par-là même le dispositif mis en place (tableau 1).

TABLEAU 1 – Scores moyens sur 100 aux évaluations en ZEP et hors ZEP

	En ZEP	Hors ZEP
Français :		
Compréhension (26 items)	74,5	84,1
Outils de la langue (39 items)	44,9	57,2
Production d'écrits (19 items)	59,3	68,2
Score global (84 items)	57,3	68,0
Mathématiques :		
Travaux géométriques et mesures (22 items)	46,2	59,6
Numération et écriture des nombres (10 items)	56,8	69,5
Techniques opératoires (29 items)	59,5	71,3
Problèmes numériques (10 items)	38,2	51,5
Traitement de l'information (16 items)	50,7	66,6
Score global (87 items)	51,8	65,0

Lecture - Les élèves de ZEP obtiennent un score sur 100 de 38,2 dans le champ « Problèmes numériques ».

NOTE

2. Cf. V. ANDRIEUX, C. DUPÉ et I. ROBIN, « Les élèves en début de sixième. Évaluation de septembre 1999 », *Note d'Information*, 00.02, MEN-Direction de la programmation et du développement, janvier 2000.

Par rapport à leurs camarades scolarisés hors ZEP, les élèves de ZEP ont un score moyen inférieur de près de 11 points en français et de 13 points en mathématiques.

Ces écarts bruts doivent être toutefois relativisés ; ils sont en réalité moins nets lorsque l'on tient compte des caractéristiques des élèves, en particulier l'âge et l'origine sociale (ces deux caractéristiques n'étant d'ailleurs pas indépendantes)². Ils doivent aussi être relativisés si on tient compte du fait que les évaluations nationales sont réalisées en début d'année.

En effet, une étude de la DPD (Direction de la programmation et du développement, ministère de l'Éducation nationale) portant sur les résultats d'un échantillon de 3 000 élèves de 150 classes à une évaluation en fin de CM2, donc à la fin de l'année scolaire, comparés à ceux des élèves ayant passé le même protocole en début de sixième, apporte un éclairage intéressant. Les résultats sont moins bons en début de sixième qu'en fin de CM2, et ceci surtout en ZEP ; et l'écart ZEP/hors ZEP est plus important en début de sixième qu'en fin de CM2. On peut faire l'hypothèse que la déperdition des savoirs et savoir-faire mesurée par l'évaluation après les vacances est plus importante en ZEP qu'ailleurs.

Cette constatation conduit donc à relativiser les écarts de début d'année et surtout à s'interroger sur des stratégies de remise en route en début d'année et sur le temps à y consacrer. On peut aussi remarquer qu'il vaut mieux revoir certains points au moment où ils vont être abordés dans la programmation annuelle établie par le professeur, plutôt que de faire des révisions systématiques. C'est évidemment vrai partout, mais cela nous semble encore plus important en ZEP qu'ailleurs.

Les scores moyens en mathématiques et en français ont l'avantage d'être synthétiques et de permettre une saisie globale des performances. Cependant, s'en tenir à l'examen rapide de ces scores globaux risque d'induire en erreur en confortant l'idée selon laquelle les ZEP ne rassembleraient que des élèves aux résultats scolaires médiocres. Pour affiner la description des performances des élèves de ZEP, il convient par conséquent de s'intéresser d'une part à la distribution de ces scores, en ZEP et hors ZEP, et d'autre part aux résultats item par item de ces deux catégories d'élèves : on constate en effet que l'écart entre le taux de réussite des élèves de ZEP et celui des élèves hors ZEP varie fortement d'un item à l'autre.

... mais tous ne sont pas des élèves faibles

Une partition de l'ensemble des élèves a été réalisée selon leur score global en français d'une part, et leur score global en mathématiques d'autre part. Trois groupes sont analysés dans chaque discipline :

- les élèves placés par leur score parmi les 20 % les plus faibles ;
- les élèves placés par leur score parmi les 20 % les plus forts ;
- les 60% de restants, que l'on qualifiera de « moyens ».

Ces catégories sont bien sûr arbitraires et volontairement grossières.

Le tableau 2 présente, pour l'ensemble de la population, les scores minimum, maximum, médian et moyen des 20 % les plus forts et des 20 % les plus faibles dans chaque discipline.

La lecture conjointe du tableau 2 et du graphique 1 permet de constater en français que :

- les élèves figurant parmi les 20 % les plus faibles en français obtiennent un score inférieur à 53,6. Et 39 % des élèves scolarisés en ZEP appartiennent à cette catégorie ;
- 51 % des élèves scolarisés en ZEP appartiennent à la catégorie des « moyens » ;
- 10 % des élèves scolarisés en ZEP appartiennent à la catégorie des « forts » (dont le score est supérieur à 81,0).

La lecture conjointe du tableau 2 et du graphique 2 permet de constater qu'en mathématiques :

- les élèves figurant parmi les 20 % les plus faibles obtiennent un score inférieur à 48,3. Et 44 % des élèves de ZEP appartiennent à cette catégorie ;
- 48 % des élèves de ZEP appartiennent à la catégorie des « moyens » ;
- 9 % des élèves de ZEP appartiennent aux 20 % les plus forts (dont le score est supérieur à 79,3).

Que ce soit en français ou en mathématiques, la constitution de ces groupes fait apparaître une proportion non négligeable d'élèves de ZEP parmi les 20 % les plus forts : un élève de ZEP n'est donc pas forcément un élève faible, et cette observation est valable dans chaque discipline. En revanche, les ZEP sont caractérisées par une forte proportion (près de la moitié) d'élèves figurant parmi les 20 % les plus faibles en français et/ou en mathématiques. Ces résultats confirment les observations des évaluations des rentrées 1997 et 1998.

Ces observations permettent de rappeler, si cela était nécessaire, qu'être un élève de ZEP ne signifie pas *de facto* être en difficulté en mathématiques et/ou en français (on imagine sans peine qu'il en est de même

TABEAU 2 – Les 20 % les plus faibles et les plus forts en mathématiques et en français

	20 % les plus faibles				20 % les plus forts			
	Minimum	Maximum	Médiane (1)	Moyenne	Minimum	Maximum	Médiane (2)	Moyenne
Français	(4,5)	53,6	45,2	43,1	81,0	(100,0)	85,7	86,8
Mathématiques	(4,6)	48,3	37,9	36,5	79,3	(97,7)	85,1	86,2

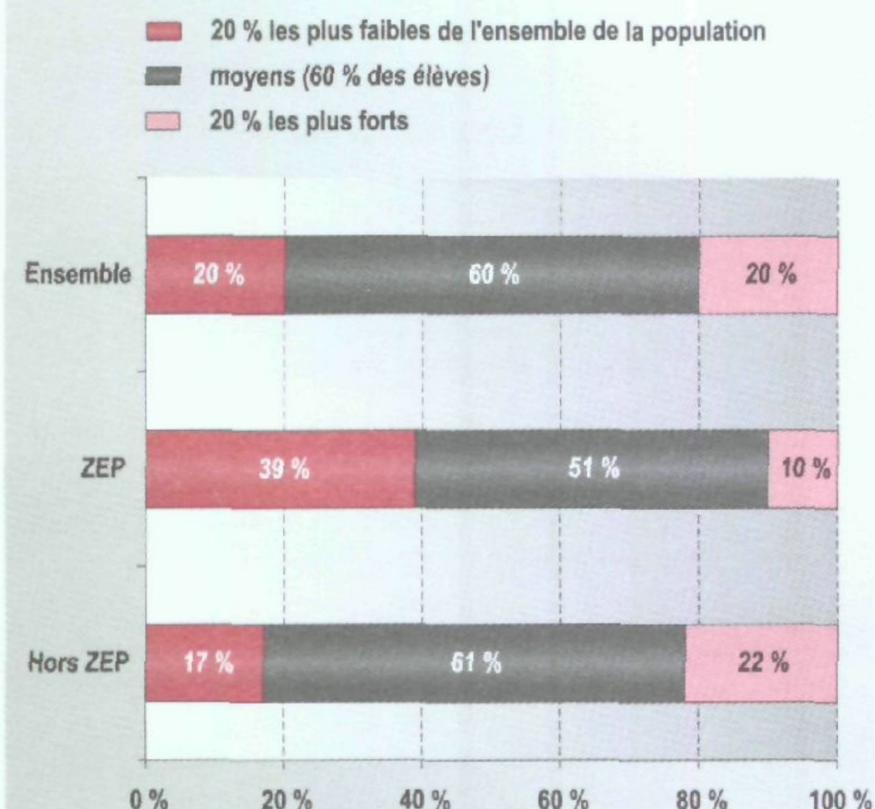
(1) Premier décile.

(2) Dernier décile.

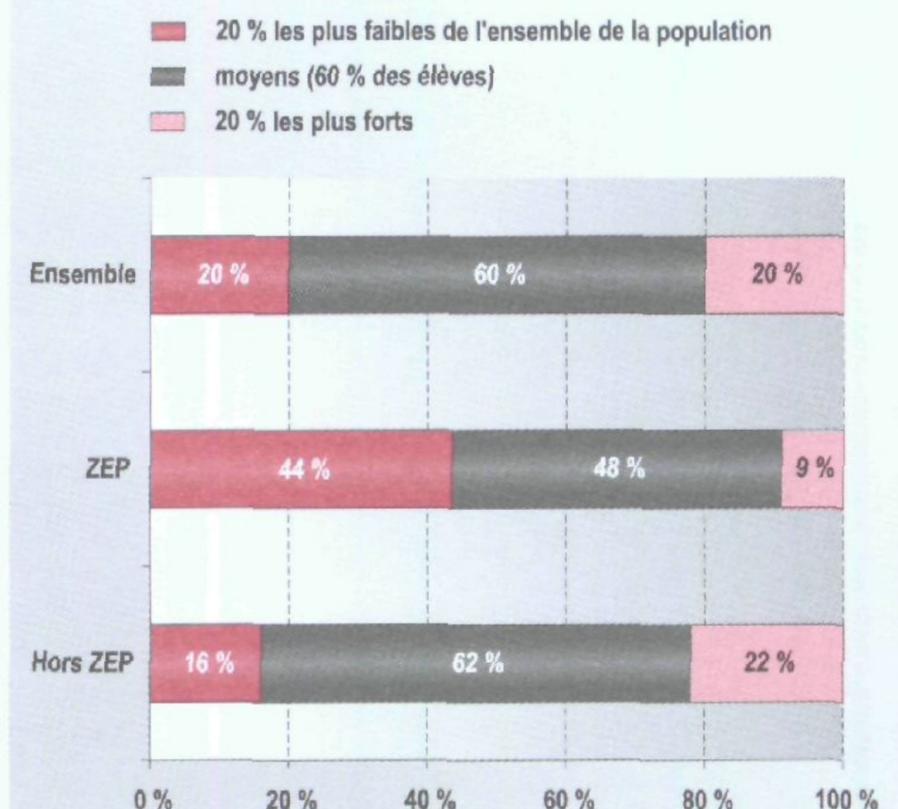
Lecture - Les 20 % d'élèves les plus faibles en français obtiennent un score inférieur à 53,6. Leur score moyen est de 43,1.

La moitié d'entre eux ont un score inférieur à 45,2 (la médiane).

GRAPHIQUE 1 – Répartition des élèves parmi les 20 % les plus faibles et les plus forts (de l'ensemble de la population) en ZEP et hors ZEP (français, 6^e, 1999)



GRAPHIQUE 2 – Répartition des élèves parmi les 20 % les plus faibles et les plus forts (de l'ensemble de la population) en ZEP et hors ZEP (mathématiques, 6^e, 1999)



pour d'autres disciplines). En revanche, le poids des élèves faibles est plus important en ZEP qu'ailleurs. D'où l'importance qui doit être attachée à la constitution des divisions et à la répartition des « têtes de classes » en veillant à trouver un équilibre qui n'enferme pas certains élèves dans un statut « d'élèves en difficulté ».

□ DÉPASSER LES RÉSULTATS GLOBAUX POUR S'INTERROGER SUR LES RÉSULTATS PAR ITEM

En mathématiques : des résultats qui conduisent à s'interroger sur les pratiques en ZEP, encore plus qu'ailleurs

Les items des protocoles font apparaître des écarts plus ou moins importants entre les élèves scolarisés en ZEP et en dehors des ZEP (graphique 3). L'interprétation de ces écarts est délicate, notamment parce qu'elle doit tenir compte du taux de réussite à l'item. Ainsi, par exemple, un écart ZEP/hors ZEP de 5 points pour un item globalement très bien réussi n'a pas la même signification que si l'item est moins bien réussi. Cependant, en s'intéressant avec précaution à des items repris ou adaptés d'une année sur l'autre, on peut faire quelques constats :

- concernant les items qui portent sur les techniques opératoires (+ ; - ; x) posées ou en ligne, les écarts ZEP/hors ZEP sont plutôt moins importants que pour les autres items ;

- en revanche, les résultats des élèves de ZEP font apparaître des écarts importants en leur défaveur avec leurs camarades hors ZEP en ce qui concerne les multiplications et divisions par 10, 100, 1 000 des nombres décimaux. Il en va de même pour les fractions décimales et le calcul mental ;

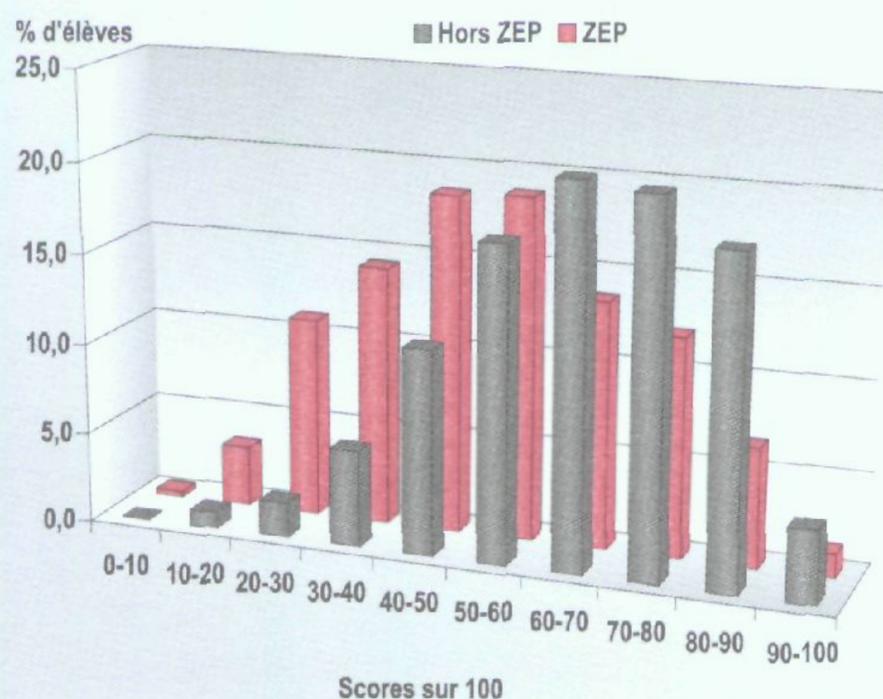
- en ce qui concerne les problèmes numériques, l'écart devient encore plus significatif.

À propos des techniques opératoires, les auteurs des commentaires des résultats de l'évaluation de 1998 signalaient : « Comme en 1997, il semble que la maîtrise des procédures à utiliser pour calculer une somme, une différence ou un produit soit à peu près stable, mais que les erreurs dues à une mauvaise connaissance des résultats élémentaires (issus des tables d'addition et de multiplication et des relations entre certains nombres usuels) soient en augmentation. Une piste de réflexion avait porté en 1997 sur l'utilisation du calcul mental, qu'il s'agisse de la connaissance parfaite de certains résultats issus de tables ou qui s'en déduisent immédiatement ou qu'il s'agisse, dans le domaine du calcul réfléchi, de la capacité de choisir en fonction des caractéristiques des nombres proposés, une stratégie de calcul pertinente et de la conduire à son terme en mobilisant des résultats connus (le calcul approché relève de ce deuxième aspect du calcul mental) ». Ils insistaient par ailleurs sur le fait que : « C'est la signification même des chiffres en fonction de leur position, dans le cadre du système de numération décimale, qui doit être au cœur du premier travail sur les décimaux au cycle 3 et de leur reprise en sixième. On peut penser que l'utilisation prématurée de règles, comme celle du déplacement de la virgule, et dont la compréhension n'est pas assurée en profondeur, c'est-à-dire en relation avec le sens donné aux écritures manipulées, contribue à laisser s'installer chez les élèves des réflexes erronés ».

Ces remarques s'appuient sur les résultats de l'échantillon représentatif de l'ensemble des élèves de sixième de 1998, qu'ils soient en ZEP ou hors ZEP et sont donc de portée générale. Mais les constats sur les écarts ZEP/hors ZEP indiqués plus haut devraient conduire les équipes de ZEP à être particulièrement vigilantes et à travailler les techniques opératoires en situations de problèmes numériques plutôt que de privilégier un travail purement technique.

Les écarts importants de réussite sur les problèmes numériques en défaveur des élèves de ZEP nous invitent à nous interroger, d'une part, sur l'habillage et le vocabulaire des énoncés et d'autre part, sur la tentation d'aller vers une trop grande simplification des situations proposées aux élèves, ce qui conduirait à renforcer

GRAPHIQUE 3 – Répartition des élèves par tranche de score en mathématiques en ZEP et hors ZEP



Lecture - Plus d'un élève de ZEP sur dix obtient un score global sur 100 compris entre 20 et 30.

encore les écarts. Il faudrait partir d'une complexité maîtrisée, sans tout décomposer en éléments trop simples, tout en travaillant sur les erreurs et en veillant à élucider avec les élèves les problèmes de vocabulaire qui pourraient faire croire à des difficultés à raisonner.

Le cas de la résolution des problèmes géométriques est de même nature. Les tracés sont à peu près acquis mais le sens ne l'est pas. Si on ne fait pas la même géométrie à l'école et au collège, s'il faut insister sur le soin, la précision, l'utilisation des instruments, il faut aussi dès le cycle 3 commencer à travailler à main levée et initier à l'argumentation et à la démonstration.

Les problèmes d'habillage et de vocabulaire rejoignent les problèmes d'expression, d'argumentation et de rédaction lors de la résolution de problèmes. Or, les relations entre les mathématiques et la maîtrise de la langue peuvent être vues de deux façons : « *l'utilisation de la langue naturelle en mathématiques et les apports possibles des mathématiques à la langue naturelle* ». En ZEP, une attention particulière devrait être portée à ces questions.

En français, une étude des items selon le score global des élèves

Pour approfondir l'analyse des écarts ZEP/hors ZEP par item, on a construit sur chaque population ZEP et hors ZEP, trois groupes d'élèves :

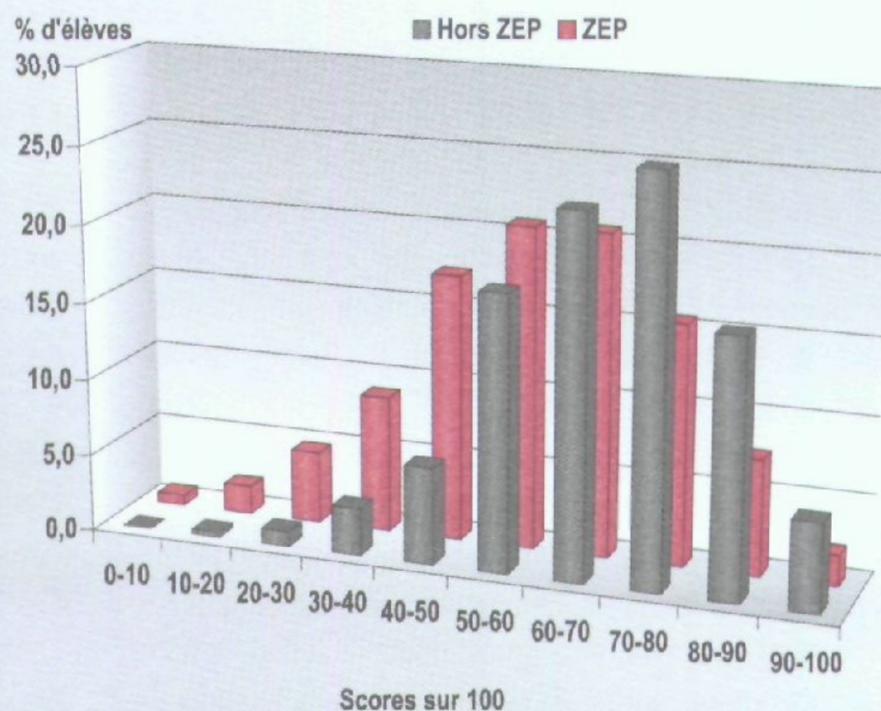
- les élèves que l'on qualifiera de « forts », dont le score en français est supérieur à 70 (groupe A) : ils représentent 45 % des élèves mais ils sont seulement 25 % des élèves de ZEP ;
- les élèves moyens dont le score est compris entre 60 et 70 (groupe B) (23 % des élèves, même proportion en ZEP qu'hors ZEP) ;
- les élèves que l'on qualifiera de « faibles », dont le score est inférieur à 60 (groupe C) (32 % des élèves, 28 % hors ZEP et 54 % en ZEP) ; ces élèves sont placés par leur score parmi le tiers des élèves qui réussissent moins bien le protocole ; cette limite (score à 60) est fixée afin de caractériser simplement les élèves, elle ne constitue pas une norme en deçà de laquelle les élèves sont forcément en difficulté.

Ce découpage des scores est différent de celui qui est proposé dans la partie précédente, pour que le nombre d'élèves soit suffisant dans chaque case du tableau qui croise l'appartenance ou non à une ZEP et la tranche de score. Évidemment ce découpage est arbitraire.

La répartition différente des élèves entre les groupes A, B et C dans les ZEP et hors ZEP a pour conséquence que pour un item donné, un écart important entre les résultats à cet item de l'ensemble des élèves de ZEP et de

l'ensemble des élèves hors ZEP, peut être associé à de faibles écarts entre les résultats à ce même item des élèves de chaque groupe, selon qu'ils sont en ZEP ou non (graphique 4).

GRAPHIQUE 4 – Répartition des élèves par tranche de score en français en ZEP et hors ZEP



Lecture - Environ un quart des élèves hors ZEP obtiennent un score global sur 100 compris entre 70 et 80. En ZEP, environ 10 % des élèves ont un score entre 70 et 80.

Par exemple, un item de syntaxe a un taux de réussite identique pour les élèves du groupe C, qu'ils soient en ZEP ou hors ZEP. De même, les élèves du groupe A en ZEP réussissent aussi bien cet item que leurs camarades du groupe A hors ZEP. Quant aux élèves du groupe B, ils réussissent légèrement moins bien cet item lorsqu'ils sont en ZEP. Pourtant, lorsque l'on regroupe tous les élèves, l'écart entre les taux de réussite en ZEP et hors ZEP est d'environ 12 points en faveur des élèves hors ZEP.

Ce résultat n'est pas aberrant : cet item sépare bien les élèves « forts » et les élèves « faibles ». L'écart moyen observé à cet item en faveur des élèves scolarisés hors ZEP traduit la surreprésentation d'élèves « faibles » en ZEP, mais, à tranches de scores identiques à l'épreuve, deux élèves, l'un en ZEP, l'autre hors ZEP, ont quasiment les mêmes chances de réussir cet item.

On constate, sur l'ensemble de l'épreuve de français, que 19 items révèlent un écart significatif entre les taux de réussite des élèves scolarisés ou non en ZEP :

- groupe A (score > 70) : 5 items sont moins bien réussis par les élèves scolarisés en ZEP, 3 items sont mieux réussis par les élèves scolarisés en ZEP ;
- groupe C (score < 60) : 10 items sont moins bien réussis par les élèves scolarisés en ZEP, 1 item est mieux réussi par les élèves scolarisés en ZEP.

Aucun écart significatif n'est relevé sur les 65 autres items de l'épreuve.

L'analyse des items permet de dégager un certain nombre de pistes de réflexion et d'hypothèses sur les pratiques d'enseignement.

→ **Groupe A : élèves « forts » dont le score global est supérieur à 70**

8 items différencient les élèves de ZEP des élèves hors ZEP appartenant à ce groupe, 3 en faveur des élèves de ZEP (écarts d'environ 4 points), 5 en faveur des élèves hors ZEP (écarts variant de 10 à 14 points). Tous ces items relèvent du champ « maîtrise des outils de langue pour lire et écrire ». En ce qui concerne les 3 items mieux réussis par les élèves de ZEP, on remarque que l'un d'eux évaluant l'emploi des déterminants et plus précisément l'emploi du déterminant indéfini, révèle une pratique fructueuse et suivie de la lecture. On sait en effet que la plupart des élèves ont tendance à employer de manière systématique le déterminant défini au détriment de l'indéfini. Le fait que les élèves forts de ZEP répondent correctement à cette question montre qu'ils possèdent cette compétence particulière et que leur fréquentation des textes est satisfaisante. Leur maîtrise du code écrit et leur connaissance des liens cohésifs du texte sont d'ailleurs confirmées par les scores obtenus aux items de compréhension, qui ne montrent pas d'écarts significatifs entre les élèves forts scolarisés en ZEP et hors ZEP. Les résultats ne pointent donc pas ici de problèmes particuliers en lecture chez les élèves « forts » de ZEP.

Les deux autres items évaluent respectivement l'attention portée par l'élève à un texte qu'il doit mettre en page et la maîtrise de l'orthographe grammaticale (accord du participe passé). Cet item semble bien, en ZEP, favoriser les élèves « forts » et défavoriser les élèves « faibles ».

S'agit-il, là, des effets d'une pratique pédagogique ? En effet, si les enseignants de ZEP considèrent que la faiblesse principale de leurs élèves a pour origine un manque de maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale, il semblerait normal qu'ils consacrent plus de temps à ce domaine, ce dont profitent les élèves forts.

Les 5 items moins bien réussis par les élèves « forts » de ZEP évaluent aussi la maîtrise des outils de la langue, ils font notamment appel à l'utilisation d'un vocabulaire technique (synonyme, préfixe...), au repérage des liens cohésifs de la phrase et du texte, à l'association d'un mot référent à son substitut. On peut s'interroger sur les pratiques de cours : les enseignants, plus sensibles en ZEP aux difficultés de leurs élèves, ont-ils tendance à moins employer le vocabulaire technique de la discipline et à moins travailler sur la découverte du sens de mots inconnus à partir de mots connus de la même famille ?

→ **Groupe C : élèves « faibles » ayant un score inférieur à 60**

Les 10 items sur lesquels se différencient significativement les élèves de ZEP et hors ZEP (écarts variant de 12 à 22 points), proposent des tâches complexes dans le domaine de la lecture et sont parmi les plus difficiles du protocole. Ces 10 items appartiennent pour moitié au champ « compréhension » et pour moitié au champ « maîtrise des outils de la langue ».

L'analyse des réponses des élèves montre, là encore, des difficultés dans la maîtrise des outils de la langue pour lire, mais aussi dans la perception de la structure d'un texte et dans la maîtrise des liens cohésifs du texte qui permettent d'en saisir et d'en comprendre la logique.

On peut formuler l'hypothèse que les difficultés des élèves de ZEP proviennent d'une mauvaise perception globale du texte, et que les élèves « faibles » de ZEP éprouvent des problèmes liés à la réception des textes. Une trop grande lenteur les empêcherait de capitaliser l'information fournie, et entraverait l'élaboration du sens du texte. Des difficultés à prendre des repères sur le support proposé et à tenir compte des éléments (syntaxe, vocabulaire) qui assurent sa cohésion peuvent vraisemblablement expliquer la faiblesse des scores obtenus à ces items, ainsi que dans le protocole en général.

Il est intéressant de noter que pour ce groupe d'élèves « faibles », un seul item est mieux réussi par les élèves de ZEP (écart de 4 points). Il s'agit d'un item demandant de lier une action et une succession de repères temporels. Ce résultat peut paraître paradoxal : on sait en effet que les questions mettant en jeu la temporalité posent des problèmes aux élèves en difficulté. On peut supposer que les enseignants exerçant en ZEP, peut-être plus sensibles à ce fait que leurs collègues enseignant hors ZEP, ont pris l'habitude d'interroger leurs élèves de façon systématique sur le déroulement des actions évoquées dans le texte, afin de les aider à mieux prendre leurs repères.

Ces quelques analyses permettent d'avancer les idées suivantes :

- les élèves « faibles » scolarisés en ZEP semblent être gênés par des problèmes de lecture et par des problèmes d'orthographe ou de grammaire. Leurs difficultés premières résideraient dans la compréhension logique des textes qui leur sont proposés : ils ont du mal à en percevoir le genre et la structure, ne comprennent pas les liens logiques qui assurent sa cohésion, ne possèdent pas le lexique qui leur permettrait de mener à bien les tâches qui leur sont données ;
- les élèves « forts » de ZEP, quant à eux, éprouvent des difficultés dans la maîtrise des outils de la langue et révèlent, pour autant que l'on puisse en juger, une certaine méconnaissance du métalangage, peut-être due à la baisse d'exigence des enseignants en ZEP, ou plus exactement au fait que l'attention de ces ensei-

gnants se porte sur des points d'orthographe grammaticale (accord des verbes ou des participes passés) au détriment de points de grammaire peut-être plus ambitieux mais qui, dans le contexte ZEP, apparaîtraient comme étant moins prioritaires.

Il convient toutefois de se garder des interprétations trop hâtives, même si les scores obtenus à ces évaluations révèlent des tendances fortes qui incitent à interroger les pratiques de cours. Les items examinés, à juste titre puisque les écarts qu'ils creusent entre les scores des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP sont significatifs, se révèlent parfois trop peu nombreux pour permettre d'aller au-delà de la simple hypothèse. Ainsi, si les difficultés en lecture des élèves « faibles » de ZEP semblent réelles, puisqu'une dizaine d'items les confirment, la supériorité des élèves « forts » de ZEP en orthographe grammaticale, de même que leurs lacunes dans le domaine du métalangage, reposent sur des observations trop rares qui demandent à être confirmées par des études ultérieures.



Ces quelques observations tirées de l'étude des résultats aux évaluations à l'entrée en sixième en mathématiques et en français renvoient à la première des dix orientations prioritaires du contrat de réussite (*Bulletin Officiel* n°4 du 28 janvier 1999) : « Réaffirmer les exigences communes pour assurer un égal accès de tous au savoir [...] Les exigences des programmes ne sont ni abstraites ni formelles : pour qu'elles soient atteintes, il convient de partir des besoins des élèves et d'y apporter des réponses adaptées, il appartient aux équipes pédagogiques de s'appropriier les finalités des programmes afin de concentrer leur action sur ce qu'elles jugent constructif des objectifs essentiels à atteindre à un moment donné, compte tenu des acquis, des besoins et de la progression des élèves qui leur sont confiés. Il faut en effet permettre à ces élèves de s'approprier les références nécessaires pour poursuivre leurs études et aborder avec succès les niveaux ultérieurs de formation ». ■

Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite¹

L'éducation prioritaire

→ 13 % des élèves entrés en 6^e en 1995 ont fréquenté un collège de ZEP au cours de leur quatre premières années d'études secondaires, le plus souvent en y effectuant tout le premier cycle. Globalement, ces jeunes ont moins bien réussi que les élèves jamais scolarisés en ZEP ; ils ont plus fréquemment redoublé et sont moins nombreux à avoir été orientés en 2nde générale ou technologique au terme de leur quatrième année d'études secondaires. Mais cette situation apparaît très liée aux différences de milieu de familial et de réussite à l'école élémentaire, qui distinguaient par ailleurs les deux catégories d'élèves au moment de leur entrée en 6^e. À caractéristiques de départ comparables, c'est le résultat inverse qui est mis en évidence : les élèves de ZEP atteignent plus souvent la 2nde générale et technologique sans avoir redoublé au collège. Cette meilleure réussite s'observe seulement parmi les jeunes qui ont effectué tout le premier cycle de l'enseignement secondaire en ZEP – presque toujours sans avoir changé de collège. Elle semble principalement portée par des politiques d'orientation moins sélectives en fin de 3^e. Si plus de huit fois sur dix les collégiens de ZEP parvenus en 2nde générale ou technologique concluent leurs études secondaires par un succès au baccalauréat, ils rencontrent néanmoins plus de difficultés au lycée que les autres élèves. Ils redoublent plus souvent la 2nde et la terminale. Au bout du compte, leurs chances de devenir bacheliers sont comparables à celles des élèves qui présentaient les mêmes caractéristiques de départ mais ont effectué leur scolarité en bénéficiant d'un environnement social plus favorable.

Jean-Paul CAILLE
Bureau des études statistiques
sur l'enseignement scolaire

Depuis leur mise en place en 1982, les zones d'éducation prioritaire (ZEP) ont suscité une abondante littérature qui permet à la fois de bien connaître les caractéristiques des élèves qui les fréquentent et de prendre la mesure de la diversité des politiques mises en œuvre. En revanche, la question de savoir si la politique menée dans les ZEP était susceptible d'avoir des effets significatifs sur la réussite de la scolarité secondaire a fait l'objet de peu d'études s'appuyant sur une observation longitudinale d'élèves présentant les mêmes caractéristiques de départ. Dans la dernière décennie, seulement deux publications ont abordé ce thème à partir d'un tel instrument d'observation. Toutes deux se sont intéressées aux effets des ZEP sur la réussite au cours des deux premières années d'études secondaires, en se concentrant sur les classes de 6^e et de 5^e qui constituaient, jusqu'à la réforme de 1995, le cycle d'observation des collèges. En 1994, MEURET a étudié l'effet de la scolarisation dans un collège de ZEP sur la progression en matière d'acquis cognitifs et non cognitifs [1]. Il constate qu'à autres caractéristiques contrôlées, les collégiens de ZEP ont connu en français et en mathématiques une progression un peu plus faible que celle dont ils auraient bénéficié s'ils avaient été scolarisés ailleurs. Les acquis non cognitifs et les attitudes scolaires apparaissent relativement peu touchés par la fréquentation d'un établissement bénéficiant d'un classement en ZEP. Par ailleurs, l'impact éventuel de la scolarisation en ZEP sur l'accès sans redoublement en 4^e générale a pu être observé dans le cadre d'une étude sur les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. En contrôlant les caractéristiques sociales

NOTE

1. Je remercie chaleureusement Louis-André VALLET pour ses remarques et commentaires sur une version antérieure de cet article.

et familiales des élèves ainsi que leur niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6^e, les auteurs ont pu mettre en évidence que la scolarisation en ZEP avait constitué un avantage, léger mais statistiquement significatif, pour l'accès à cette classe en deux ans [2]. Poursuivant ces premières observations, VALLET a montré, dans une recherche ultérieure [3], que cette meilleure réussite s'observait aussi au niveau de l'accès sans redoublement en 3^e générale et présentait une ampleur plus grande parmi les collégiens étrangers.

La présente étude se propose de réexaminer ces aspects en s'appuyant sur des données longitudinales plus récentes. Depuis septembre 1995, le ministère de l'Éducation nationale observe le déroulement des carrières scolaires d'un échantillon représentatif au niveau national de 17 830 élèves entrés au collège (6^e ou 6^e SEGPA) à cette date. La situation de ces collégiens est actualisée au début de chaque année scolaire par une interrogation de l'établissement où ils étaient scolarisés l'année précédente. Si l'établissement a perdu la trace de l'élève, les familles sont contactées. Parmi les informations recueillies, figure l'appartenance éventuelle de l'établissement de l'élève à une ZEP. Il est donc possible, en utilisant ces données, de rapprocher le déroulement des carrières scolaires de la fréquentation d'un établissement bénéficiant du classement en ZEP et de mettre en évidence les relations qui peuvent apparaître entre les deux phénomènes. Volontairement, la population étudiée a été restreinte aux seuls élèves de l'échantillon qui entraient en 6^e : les élèves de SES-SEGPA connaissent des carrières scolaires peu différenciées – on ne réintègre presque jamais l'enseignement général quand on commence ses études secondaires dans l'enseignement spécial – et leur poids proportionnellement plus important en ZEP risque de fausser sur bien des points les termes de la comparaison.

Les données du panel 1995 couvrent les cinq premières années d'études secondaires des élèves de l'échantillon, de l'année scolaire 1995-1996 à l'année scolaire 1999-2000. Elles concernent donc le déroulement de la scolarité au collège et l'orientation obtenue par l'élève à l'issue de celui-ci. C'est donc plus précisément l'impact de la fréquentation d'un établissement en ZEP sur la réussite dans le premier cycle de l'enseignement secondaire qui sera étudié ici. La mesure de l'appartenance à un établissement classé en ZEP a été orientée en ce sens : seule sera prise en compte la fréquentation de la ZEP au cours du premier cycle des collèges (cf. l'encadré « La mesure de la scolarisation en ZEP dans le panel 1995 »).

Par ailleurs, il convient de remarquer que les panels d'élèves du second degré suivis par le ministère de l'Éducation nationale présentent le défaut de ne pas comporter de tests d'évaluation cognitive en fin de collège. Il est donc impossible de mesurer les différences de progression dans une discipline particulière comme

le français ou les mathématiques. La réussite des élèves sera donc appréhendée ici au travers du déroulement de leur carrière scolaire. Or, on le sait, si celle-ci reflète en grande partie les performances des élèves, elle est aussi liée au degré de sélectivité des politiques d'orientation mises en œuvre dans les établissements et au caractère plus ou moins ambitieux des demandes d'orientation des familles. Elle constitue donc un phénomène scolaire complexe dont l'analyse doit prendre en compte toutes les dimensions avant d'en restituer avec précision le sens.

Notons enfin que c'est l'impact de l'ancienne carte des ZEP qui sera mesuré. En effet, la nouvelle carte des ZEP n'a été mise en place qu'à la rentrée 1999. En revanche, les données présentées ont l'avantage d'être récentes puisqu'elles portent sur la seconde moitié des années quatre-vingt-dix. C'est pourquoi il a semblé opportun de faire précéder l'analyse proprement dite des comportements scolaires d'un rappel des grandes caractéristiques des élèves auxquelles le degré de réussite au collège est bien évidemment en partie lié.

13 % DES ÉLÈVES ENTRÉS EN 6^e EN 1995 ONT FRÉQUENTÉ UN COLLÈGE CLASSÉ EN ZEP

Entre 1995 et 1998, la fréquentation d'une ZEP a concerné 13 % des élèves du panel 1995. La majorité d'entre eux – 71 % – a accompli toute sa scolarité au premier cycle dans un établissement classé en ZEP. Presque tous ces élèves sont restés dans le même collège pendant les quatre premières années de leur scolarité secondaire ; ils ont donc pu bénéficier, tout au long de cette période, de mesures pédagogiques relativement homogènes puisque mises en place dans le même établissement. Seulement 5 % des jeunes ayant accompli tout leur premier cycle en ZEP ont changé d'établissement en cours de scolarité au collège.

Les autres élèves n'ont fréquenté un établissement classé en ZEP que partiellement. En moyenne, ils y ont effectué près de deux années scolaires. Cette scolarisation partielle recouvre majoritairement un ou plusieurs changements d'établissement en cours de premier cycle de l'enseignement secondaire. Mais il faut noter que certains des élèves qui n'ont connu qu'une scolarisation partielle en ZEP n'ont paradoxalement pas changé d'établissement. Il s'agit de jeunes scolarisés dans des collèges qui ont été classés en ZEP alors que ces élèves étaient en cours de premier cycle. C'est surtout à la rentrée 1998 que ce phénomène peut être observé. Sauf pour le département de la Seine-Saint-Denis, qui a

La mesure de la scolarisation en ZEP dans le panel 1995

Depuis septembre 1995, le ministère de l'Éducation nationale suit un échantillon représentatif au niveau national de 17 830 élèves entrés à cette date en 6^e ou en 6^e SEGPA dans un établissement public ou privé de France métropolitaine. Les données recueillies sur ces élèves permettent d'observer de manière rigoureuse, en tenant compte de la situation année par année, le passage éventuel par un établissement classé en ZEP pendant les quatre premières années du collège. Pour mesurer cette situation, deux variables ont été construites.

La première d'entre elles est une simple indicatrice qui distingue les élèves ayant été scolarisés pendant au moins une année scolaire du premier cycle de l'enseignement secondaire en ZEP (première colonne du tableau 1) de ceux qui n'y ont jamais été (dernière colonne de ce tableau). Seule la fréquentation d'un collège de ZEP dans une classe du premier cycle de l'enseignement secondaire est prise en compte : un élève qui n'aurait pas fréquenté la ZEP en 5^e et 6^e mais serait entré ensuite dans un lycée professionnel classé en ZEP pour préparer un CAP est considéré comme n'ayant jamais fréquenté un établissement en ZEP. Durant leurs quatre premières années d'études secondaires, 13 % des entrants en 6^e de l'échantillon ont étudié à un moment de leur scolarité en zone d'éducation prioritaire.

Cette première approche a le défaut de mettre sur le même plan des collégiens qui ont passé toute leur scolarité dans un établissement classé en ZEP et des élèves qui n'ont connu cette situation qu'épisodiquement. Or, on peut se demander si les premiers ne sont pas plus représentatifs des effets de la ZEP que les seconds puisque leur degré d'exposition aux mesures pédagogiques mises en œuvre dans les ZEP a été bien plus élevé. Aussi une autre variable a-t-elle été construite. Elle différencie parmi les élèves qui ont été scolarisés en ZEP deux catégories de collégiens : ceux qui ont passé toute leur scolarité au collège en ZEP (deuxième colonne en partant de la droite du tableau 1) et ceux qui n'ont été scolarisés dans un collège classé en ZEP que partiellement (troisième colonne en partant de la droite du même tableau). Là encore, seules les classes qui relèvent du premier cycle sont prises en compte et cela quelle que soit la durée de scolarisation à ce niveau du système éducatif : un élève qui aurait accompli sa 5^e et sa 6^e dans un collège de ZEP et aurait quitté celui-ci pour entreprendre un CAP en LP serait considéré comme ayant accompli toute sa scolarité en ZEP. Parmi les entrants en 6^e du panel 1995 observés au cours de cette étude, 9 % ont accompli la totalité de leurs quatre premières années de collège en ZEP, alors que 4 % de leurs camarades n'ont fréquenté un établissement de ce type que partiellement ; ils y sont restés, en moyenne, près de deux ans.

La mise en œuvre de cette seconde variable pour étudier l'impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite de la carrière scolaire au collège peut paraître simple. Il suffit de comparer les parcours des élèves au collège selon les trois catégories distinguées ici : jamais en ZEP, partiellement en ZEP, toujours en ZEP. Mais les résultats obtenus doivent être analysés avec précaution. Il ne faut pas en effet oublier que les trois catégories de collégiens observées ne diffèrent pas seulement par rapport à la scolarisation en ZEP mais aussi au niveau des changements d'établissement en cours de scolarité en premier cycle : 95 % des élèves qui ont accompli tout le premier cycle en ZEP sont restés dans le même établissement pendant toute leur scolarité au collège ; c'est une situation qui se retrouve encore parmi 81 % des collégiens qui n'ont jamais étudié en ZEP, mais qui ne s'observe que parmi 17 % des élèves partiellement scolarisés dans un établissement classé en ZEP. Ces différences de situation par rapport aux changements d'établissement doivent bien être prises en compte dans l'analyse de la réussite de ces élèves. En effet, dans l'enseignement secondaire français, un changement d'établissement ne constitue pas un événement totalement indépendant des comportements scolaires. Une étude réalisée sur le panel de collégiens précédent, le panel 1989¹, a mis en évidence que, même lorsqu'ils ne s'accompagnaient pas d'une orientation vers l'enseignement professionnel, les changements d'établissement dans les premières années de collège concernaient en priorité des élèves en difficulté. Les informations recueillies sur les élèves du panel 1995 confirment tout à fait ce résultat. Ainsi, parmi les collégiens qui étaient en ZEP en 1997-1998 et ont changé d'établissement à l'issue de cette année scolaire, seulement 29 % ont intégré à la rentrée suivante une 3^e générale, alors que 64 % des élèves restés en ZEP ont atteint cette classe. Pour se préserver des biais que pourrait générer cette situation, les résultats des estimations statistiques présentées dans cette étude ont été systématiquement contrôlés sur un échantillon témoin comportant tous les élèves du panel 1995 qui n'ont pas changé d'établissement au cours des quatre premières années de scolarité secondaire.

Précisons enfin que le panel 1995 couvre à la fois l'enseignement public et l'enseignement privé. Les élèves scolarisés dans ce dernier secteur sont donc toujours inclus parmi les élèves n'ayant jamais fréquenté un établissement classé en ZEP.

1. J.-P. CAILLE, *Les changements d'établissement au cours des quatre premières années de scolarité dans l'enseignement secondaire*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 1995. Cette étude n'a pas été publiée. Ses principaux résultats sont présentés dans A. GRISAY, *Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège*, Les dossiers d'Éducation et Formations, n° 88, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, août 1997, pp. 38-39.

bénéficié alors d'un rattrapage de moyens important, il s'agit d'opérations ponctuelles qui n'ont touché qu'un nombre très restreint d'établissements.

□ PRÈS DES DEUX TIERS DES FAMILLES AYANT UN ENFANT EN ZEP SONT PAS OU PEU DIPLÔMÉES

Au cours des quatre premières années de scolarité au collège, la fréquence de scolarisation en ZEP varie bien évidemment fortement avec les caractéristiques sociales ou scolaires de l'élève. Ne touchant que 3 % des enfants d'agriculteurs et 4 % de ceux de cadres, la fréquentation d'un établissement classé en ZEP atteint 25 % parmi les enfants d'ouvriers non qualifiés et 29 % parmi les collégiens dont le père est inactif. Les disparités scolaires sont tout aussi prononcées. 7 % des élèves entrés en 6^e, à 10 ans, avec un an d'avance, ont étudié dans un collège de ZEP, alors que cette situation a concerné 27 % des jeunes parvenus au collège à 13 ans. De même, les chances d'être scolarisé en ZEP sont d'autant plus fortes que l'élève était faible en français et en mathématiques au moment de son entrée au collège. La fréquentation d'une ZEP atteint 24 % parmi les élèves qui ont obtenu aux épreuves nationales d'évaluation de 6^e des scores qui les situaient parmi les 25 % de collégiens les plus faibles dans ces deux disciplines ; elle n'est plus que de 7 % quand l'élève a obtenu des scores qui le placent parmi les 25 % d'élèves les meilleurs en français et en mathématiques.

Ces fortes disparités n'étonneront pas. Elles apparaissent globalement conformes aux critères qui ont présidé au classement des établissements en ZEP. Sur ces aspects, le panel 1995 a l'avantage de bénéficier d'une information sensiblement plus étendue que celle habituellement recueillie dans les enquêtes à destination des populations scolaires. Les parents d'élèves ont été interrogés dans le cadre d'une enquête postale et téléphonique au cours de l'année 1998. La scolarité des élèves à l'école élémentaire a été reconstituée. Il est donc possible de préciser le profil familial, social et scolaire des collégiens qui ont été, totalement ou partiellement, scolarisés en ZEP au cours des quatre premières années de leur scolarité secondaire.

En matière de situation familiale et sociale, les élèves de ZEP ne se distinguent pas seulement des autres collégiens par une origine sociale moins favorisée. Leurs parents sont aussi sensiblement moins diplômés : ils sont trois fois plus nombreux que les parents d'élèves n'ayant jamais été en ZEP à ne posséder aucun diplôme

(tableau 1) ; 62 % d'entre eux ne détiennent pas de diplôme supérieur au CAP. Les élèves de ZEP appartiennent aussi à des familles sensiblement plus nombreuses que celles des autres collégiens : 52 % d'entre elles comportent quatre enfants et plus, alors que cette situation ne s'observe que parmi 29 % des familles hors ZEP. La différence entre les deux groupes d'élèves est encore plus prononcée quand on observe la présence éventuelle d'une fratrie très étendue : les familles de six enfants et plus sont deux fois plus fréquentes lorsque l'élève a été scolarisé en ZEP. Par ailleurs, ces collégiens ont moins souvent que leurs camarades une mère active ; moins de la moitié des mères dont l'enfant fréquente un collège de ZEP travaillent, alors que les deux tiers des mères des autres collégiens exercent une activité professionnelle. Cette particularité peut être reliée au nombre d'enfants plus élevé qui vient d'être mis en évidence, mais elle peut aussi traduire une vulnérabilité plus grande au chômage. Enfin, les situations familiales semblent un peu plus heurtées quand l'élève étudie dans un collège de ZEP ; en particulier, les familles monoparentales sont plus fréquentes.

□ 35 % DES ÉLÈVES DE ZEP SONT ISSUS DE L'IMMIGRATION

Les collèges de ZEP scolarisent un nombre d'élèves étrangers très supérieur à la moyenne : parmi les jeunes qui ont fréquenté un établissement de ZEP, on compte 18 % de collégiens étrangers, soit près de trois fois plus que pour l'ensemble du panel 1995. Cette surreprésentation est particulièrement marquée pour les élèves maghrébins qui représentent à eux seuls plus d'un élève de ZEP sur dix. Par ailleurs, mesurer la part d'élèves issus de l'immigration en ZEP à partir de la seule nationalité est réducteur. Si l'on s'en tient à une définition rigoureuse de la condition d'immigré – être né étranger à l'étranger –, la proportion d'élèves de ZEP qui sont issus d'une famille d'immigrés est très importante : plus du tiers des collégiens de ZEP sont dans cette situation (tableau 2). L'observation du pays de naissance des parents montre à nouveau la forte composante maghrébine : près d'un élève de ZEP sur quatre appartient à une famille dont la personne de référence est née dans un pays du Maghreb. Compte tenu de cette importante proportion d'élèves issus de l'immigration, les collégiens qui ont fréquenté un établissement classé en ZEP vivent plus fréquemment dans des familles où les parents communiquent avec leurs enfants dans une autre langue que le français. Si la proportion de parents qui ne parlent pas le français est faible,

TABLEAU 1 – Caractéristiques familiales et sociales des élèves selon la scolarisation en ZEP

(en %)

Catégorie		Élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires			Élèves n'ayant jamais été scolarisés en ZEP
		Ensemble des élèves ayant été en ZEP	Tout le premier cycle en ZEP	Une partie du premier cycle en ZEP	
Catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence du ménage	agriculteur	0,7	1,0	0,2	3,2
	artisan, commerçant	5,9	5,2	7,5	7,9
	cadre, chef d'entreprise	4,9	4,0	7,2	18,2
	profession intermédiaire	10,9	11,3	10,0	18,6
	employé	19,6	18,6	21,9	17,4
	ouvrier qualifié	32,6	34,9	26,8	23,8
	ouvrier non qualifié	17,9	18,5	16,4	8,2
Diplôme le plus élevé détenu par les parents	inactif	7,5	6,4	10,0	2,7
	aucun	30,0	32,1	24,5	9,5
	certificat d'études primaires	11,4	10,2	14,6	7,0
	CAP	20,5	19,8	22,4	21,8
	brevet	10,1	10,3	9,5	8,1
	BEP	7,8	7,5	8,4	13,3
	baccalauréat	11,3	11,1	12,0	19,6
Structure familiale	études supérieures	8,9	9,0	8,6	20,7
	père et mère	70,5	74,9	59,6	78,7
	famille monoparentale	19,1	17,5	23,2	13,6
	famille recomposée	7,7	5,9	12,1	6,4
Activité de la mère	autre situation	2,7	1,6	5,2	1,3
	mère active	46,0	46,9	43,8	65,5
Taille de la famille	mère inactive	54,0	53,1	56,2	34,5
	un enfant	4,3	4,1	4,9	7,1
	deux enfants	20,1	21,3	17,2	35,5
	trois enfants	23,4	23,6	22,7	28,2
	quatre enfants	11,4	11,0	12,4	10,0
	cinq enfants	9,0	9,7	7,0	3,8
Sexe	six enfants et plus	31,9	30,3	35,8	15,4
	garçon	52,9	50,7	58,4	50,8
	filles	47,1	49,3	41,6	49,2

Lecture - 0,7 % des élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours des quatre premières années d'études secondaires étaient des enfants d'agriculteurs.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

13 % d'entre eux déclarent communiquer le plus souvent avec leurs enfants dans une autre langue que le français.

On notera par ailleurs que sur les aspects familiaux et sociaux, les élèves qui ont passé toute leur scolarité secondaire en ZEP et leurs camarades qui n'y ont été scolarisés que partiellement ne constituent pas toujours des populations homogènes. Les élèves restés en ZEP pendant les quatre premières années de scolarité secondaire appartiennent plus souvent à des familles ouvrières et non diplômées ; en revanche, ils ont bénéficié de situations familiales plus stables que leurs camarades qui n'ont fréquenté que partiellement un collège de ZEP. Parmi ces derniers, les familles monoparentales ou recomposées sont plus nombreuses. La proportion d'élèves issus de l'immigration est aussi plus prononcée parmi les élèves qui ont accompli tout leur premier cycle en ZEP. Enfin, il faut remarquer que les collégiens qui n'ont été scolarisés en ZEP que partiellement constituent une population majoritairement masculine. Cette caractéristique est à mettre en relation avec la connotation

souvent scolaire des changements d'établissement (cf. encadré « La mesure de la scolarisation en ZEP dans le panel 1995 ») : rencontrant plus de difficultés au collège que les filles, les garçons ont en conséquence changé plus souvent d'établissement ; c'est pourquoi ils sont surreprésentés parmi les élèves qui ont quitté la ZEP au cours de leur scolarité au collège.

□ DES DIFFICULTÉS PLUS FRÉQUENTES À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Si les différences de carrières scolaires à l'école élémentaire ont eu tendance ces dernières années à se résorber, les collégiens scolarisés en ZEP restent néanmoins une population scolaire qui a été confrontée à de grandes difficultés à l'école élémentaire. Leurs redoublements ont été plus fréquents. Près du tiers

TABLEAU 2 - Rapport des élèves et de leur famille à la migration selon la scolarisation en ZEP

(en %)

		Élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires			Élèves n'ayant jamais été scolarisés en ZEP
		Ensemble des élèves ayant été en ZEP	Tout le premier cycle en ZEP	Une partie du premier cycle en ZEP	
Nationalité de l'élève	français	81,6	79,7	86,4	95,2
	algérien	3,7	3,9	3,0	0,6
	marocain	6,6	7,6	4,1	1,4
	tunisien	1,8	2,2	0,6	0,3
	autre africain	1,6	1,6	1,6	0,2
	portugais	1,4	1,4	1,3	1,0
	turc	1,8	1,8	1,7	0,4
	autre européen	0,5	0,6	0,3	0,6
	autre nationalité	1,2	1,3	1,1	0,4
	ensemble des étrangers	18,4	20,3	13,6	4,8
Lieu de naissance de l'élève	France métropolitaine	93,8	94,1	93,1	97,0
	DOM-TOM	0,4	0,2	0,9	0,3
	pays étranger	5,8	5,8	6,0	2,7
Rapport des parents à la migration	aucun parent immigré	65,0	62,4	71,7	86,6
	père et mère immigrés	27,2	29,8	20,8	7,2
	père immigré	4,2	4,2	4,4	3,2
	mère immigrée	3,5	3,7	3,1	3,0
Pays de naissance de la personne de référence du ménage	France	62,6	60,0	69,2	84,9
	Algérie	11,0	11,4	10,0	3,4
	Maroc	8,9	10,2	5,8	2,7
	Tunisie	3,0	3,5	1,7	1,1
	autre pays d'Afrique	4,8	5,2	3,9	1,3
	Espagne	0,5	0,5	0,5	0,7
	Portugal	2,4	2,3	2,5	1,9
	Turquie	2,2	2,3	1,7	0,5
	autre pays européen	1,8	1,7	2,0	2,0
	Asie du Sud-Est	1,6	1,8	1,3	0,7
	autre pays étranger	1,3	1,2	1,4	0,8
	Langue parlée habituellement par les parents avec l'enfant	toujours le français	66,8	63,7	75,3
toujours une autre langue		2,0	2,4	0,9	0,6
souvent le français		18,0	18,8	15,8	8,3
souvent une autre langue		13,2	15,1	8,1	3,1

Lecture - 81,6 % des élèves qui ont été scolarisés en ZEP au cours des quatre premières années d'études secondaires sont de nationalité française.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

d'entre eux ont redoublé à l'école élémentaire alors que, lorsqu'ils n'ont jamais été scolarisés en ZEP, moins de deux collégiens sur dix partagent cette situation (tableau 3). C'est surtout en début de scolarité primaire que cette plus grande fréquence de redoublements peut être observée. Les collégiens de ZEP sont presque deux fois plus nombreux que les autres élèves à avoir redoublé le cours préparatoire ou le cours élémentaire première année.

Par ailleurs, les épreuves nationales de l'évaluation en français et en mathématiques, que les élèves de collège passent depuis 1989 à l'entrée en 6^e, font apparaître un déficit d'acquisition fréquent dans ces deux disciplines. 43 % des collégiens scolarisés en ZEP obtiennent

des scores qui les situent parmi les 25 % d'élèves les plus faibles et plus des deux tiers d'entre eux présentent un niveau d'acquis qui les place dans la moitié inférieure de la distribution totale des scores, en deçà de la médiane (tableau 3).

Mettre en relation déficit d'acquis en français et en mathématiques² et redoublement dans l'enseignement primaire fait apparaître une fréquence importante de difficultés à l'école élémentaire. 53 % des collégiens scolarisés en ZEP présentent au moins l'une de ces deux caractéristiques ; ils sont 21 % à cumuler les deux. À titre de comparaison, ces deux catégories d'élèves représentent respectivement 30 % et 9 % des collégiens qui n'ont jamais fréquenté une ZEP.

En terme de profil scolaire à l'entrée en 6^e, les élèves qui ont accompli tout le premier cycle en ZEP se distinguent de ceux qui n'y ont été scolarisés que partiellement. Ils ont sensiblement moins redoublé à l'école élémentaire (28 % contre 39 %). Ils sont aussi moins

NOTE

2. Mesuré par le fait de se situer parmi les 25 % d'élèves ayant obtenu les scores les plus faibles.

TABLEAU 3 – Le déroulement de la scolarité élémentaire selon la scolarisation en ZEP

(en %)

		Élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires			Élèves n'ayant jamais été scolarisés en ZEP
		Ensemble des élèves ayant été en ZEP	Tout le premier cycle en ZEP	Une partie du premier cycle en ZEP	
Âge d'entrée en 6 ^e	10 ans	1,9	1,7	2,5	3,6
	11 ans	65,9	70,1	55,7	78,1
	12 ans	27,6	23,9	36,8	16,4
	13 ans et plus	4,6	4,4	5,0	1,9
Nombre de redoublements à l'école élémentaire	aucun	68,8	71,9	61,2	81,7
	un redoublement	27,5	24,6	34,7	16,7
Niveau(x) redoublé(s) à l'école élémentaire	deux redoublements	3,7	3,5	4,1	1,6
	cours préparatoire	10,2	9,1	13,0	5,7
	cours élémentaire 1 ^{re} année	5,2	5,1	5,5	3,3
	cours élémentaire 2 ^e année	3,3	2,5	5,2	2,3
	cours moyen 1 ^{re} année	3,4	3,1	4,1	2,0
Niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6 ^e	cours moyen 2 ^e année	5,1	4,4	6,9	3,5
	quartile inférieur	42,5	39,6	49,8	20,5
	deuxième quartile	26,5	26,9	25,5	25,3
	troisième quartile	18,1	19,4	15,0	26,8
	quartile supérieur	12,9	14,2	9,7	27,4

Lecture - 1,9 % des élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires étaient âgés de 10 ans à l'entrée en 6^e.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

nombreux à avoir obtenu aux épreuves nationales d'évaluation des scores qui les situent parmi les 25 % d'élèves les plus faibles en français et en mathématiques. Ces différences – observées sur des caractéristiques scolaires qui pèsent fortement sur la réussite dans l'enseignement secondaire – confortent à nouveau l'hypothèse d'un lien entre difficulté au collège et changement d'établissement.

□ LES COLLÈGES DE ZEP FIDÉLISENT LEUR PUBLIC DANS DES PROPORTIONS COMPARABLES À CE QUI PEUT ÊTRE OBSERVÉ DANS LES AUTRES ÉTABLISSEMENTS

Dans le débat public sur l'éducation, le classement d'un établissement en ZEP est souvent présenté comme pouvant avoir des conséquences perverses sur son recrutement : la concentration d'élèves en difficulté qui est associée au classement en ZEP ferait fuir du collège les élèves originaires des classes moyennes, souvent à la recherche d'un contexte scolaire moins difficile et offrant un niveau supérieur. L'information recueillie sur les élèves du panel 1995 permet de vérifier sur un échantillon représentatif de collégiens cette hypothèse – souvent avancée sur la seule base empirique d'enquêtes qualitatives de terrain. Cette

vérification débouche sur des conclusions plus nuancées que les constats habituellement établis.

À un niveau global, les collèges classés en ZEP fidélisent leurs élèves dans des proportions comparables à celles qui peuvent être observées dans les autres établissements. 82 % des élèves du panel 1995 qui sont entrés en 6^e dans un collège de ZEP ont accompli les quatre années du premier cycle dans un établissement qui bénéficiait d'un tel classement, presque toujours sans avoir changé de collège (tableau 4). Quand on observe la fidélité à leur collège d'origine des élèves qui n'ont jamais été en ZEP, on débouche sur un résultat très proche : 81 % de ces collégiens ont effectué toute leur scolarité du premier cycle dans le même établissement. Dans un cas comme dans l'autre, ce résultat traduit donc une forte propension des différents collèges concernés – pourtant très dissemblables – à garder leurs élèves. Pour ce qui est des collèges de ZEP, c'est un phénomène qui mérite d'être noté car il est rarement mis en évidence.

L'analyse des effets des caractéristiques sociales et scolaires sur un éventuel départ de l'établissement dans les deux types de collèges amène à nuancer ce premier constat. Selon que l'établissement est ou non classé en ZEP, ce ne sont pas, en effet, les mêmes élèves qui partent. Les collèges de ZEP fidélisent moins les enfants de cadres, d'artisans et de commerçants que les établissements hors ZEP (tableau 4). Cette tendance est particulièrement marquée pour les cadres, puisque 84 % des enfants de ceux-ci restent fidèles à leur collège d'origine quand il n'est pas classé en ZEP et qu'ils ne sont plus que 70 % à avoir le même comportement dans le cas contraire. Mais il faut en même temps remarquer que cette dernière

TABLEAU 4 - % d'élèves qui ont accompli toute leur scolarité au collège en ZEP selon la taille de la commune du collège de 6^e

		Élèves scolarisés en ZEP durant l'année scolaire 1995 - 1996		en %	
		Communes de moins de 200 000 habitants	Communes de 200 000 habitants ou plus	Ensemble	Pour comparaison, % d'élèves hors ZEP restés dans le même collège
Catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence du ménage	artisan, commerçant	[69,0]	ns	73,5	79,4
	cadre, enseignant (1)	[77,5]	ns	70,4	83,6
	profession intermédiaire	83,3	[77,6]	81,1	82,8
	employé	79,0	82,6	80,8	78,3
	ouvrier qualifié	81,1	88,4	84,7	82,2
	ouvrier non qualifié	81,8	88,8	84,7	77,7
Nationalité de l'élève	inactif	[71,4]	[82,6]	77,3	65,1
	français	78,1	82,4	79,9	81,0
Sexe	étranger	89,2	89,2	89,2	81,6
	garçon	76,0	83,6	79,3	77,5
Âge d'entrée en 6 ^e	filles	84,1	84,4	84,2	84,6
	11 ans et moins	83,9	84,7	84,3	84,8
Niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6 ^e	12 ans et plus	69,4	82,4	75,6	62,6
	quartile inférieur	72,2	82,0	77,2	66,5
	deuxième quartile	83,1	84,8	83,9	77,6
	troisième quartile	83,0	86,2	84,3	85,5
Ensemble	quatrième quartile	87,9	86,8	87,5	89,6
		79,7	84,0	81,6	81,0

(1) Y compris chefs d'entreprise.

Lecture - Lorsqu'ils sont entrés en 6^e dans un collège de ZEP situé dans une commune de moins de 200 000 habitants, 69 % des enfants d'artisans et de commerçants ont accompli leurs quatre premières années d'études secondaires en ZEP. Les pourcentages entre crochets portent sur des effectifs entre 50 et 100 ; ils doivent donc être interprétés avec prudence.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

proportion traduit encore une forte fidélité des cadres à la ZEP puisque, lorsqu'ils y sont entrés en 6^e, plus des deux tiers des enfants originaires de ce milieu social y accomplissent tout le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il n'y a donc pas d'évasion massive de ces élèves des collèges de ZEP en cours de scolarité secondaire.

Par ailleurs, si les collèges de ZEP ont plus de difficultés à éviter le départ des enfants de cadres, ils fidélisent plus les élèves issus des milieux les plus défavorisés, en particulier les enfants d'ouvriers non qualifiés et d'inactifs. Cette meilleure fidélisation des publics qui constituent par définition la cible prioritaire de l'instauration des ZEP se retrouve quand les caractéristiques scolaires des élèves sont prises en compte. Dans les deux catégories de collèges, une même tendance s'observe : plus l'élève a rencontré des difficultés à l'école élémentaire et moins il est fidèle à son collège d'origine. Mais cette tendance est moins prononcée dans les collèges situés en ZEP, car ceux-ci parviennent plus fréquemment que les autres collèges à fidéliser les élèves les plus en difficulté à l'entrée en 6^e : collégiens âgés de 12 ans ou plus ou présentant des lacunes en français ou en mathématiques (tableau 4). En revanche, on n'observe pas d'évasion scolaire particulière des meilleurs élèves. Lorsqu'ils ont commencé leurs études secondaires en ZEP, les collégiens parvenus en 6^e sans redoubler ou avec des acquis en français et en mathématiques les plaçant parmi les 25 % des meilleurs élèves restent fidèles à leur

établissement d'origine dans des proportions tout à fait comparables à ce qui est observé dans les collèges hors ZEP.

À SITUATION COMPARABLE, LES ÉLÈVES AYANT ACCOMPLI TOUTE LEUR SCOLARITÉ EN ZEP ATTEIGNENT PLUS FRÉQUEMMENT LA 2^{de} GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE SANS REDOUBLEMENT

Les élèves entrés en 6^e en 1995 ont pleinement bénéficié de la politique engagée pendant la seconde moitié des années quatre-vingt pour porter à 80 % la proportion de jeunes d'une génération au niveau du baccalauréat. Ils ont connu un collège dans lequel le palier d'orientation de fin de 5^e avait été supprimé et la prise en charge des élèves en difficulté renforcée, au travers notamment de la création de la 6^e de consolidation et de la 4^e d'aide et de soutien.

Les effets de ces politiques sur le maintien de tous les élèves au collège jusqu'à la fin de la troisième sont directement lisibles dans les parcours scolaires des élèves entrés en 6^e en 1995. Au commencement de leur quatrième

année d'études secondaires, 98 % d'entre eux étaient scolarisés dans une classe du premier cycle de l'enseignement secondaire. Les départs vers l'enseignement professionnel ont été rares et les sorties prématurées du système éducatif, au cours des trois premières années de scolarité secondaire, n'ont concerné qu'une poignée d'élèves (46 des 16 960 entrants en 6^e de l'échantillon).

La manière dont les élèves ayant fréquenté un établissement classé en ZEP ont vécu le premier cycle des collèges apparaît sensiblement différente selon qu'ils ont bénéficié de la ZEP toute leur scolarité ou seulement partiellement. Comparativement aux autres collégiens, une moindre réussite apparaît dans les deux cas, mais la disparité de résultats est beaucoup plus prononcée lorsque l'élève n'a été que partiellement scolarisé en ZEP que lorsqu'il y a accompli tout son premier cycle. Les collégiens qui sont dans cette dernière situation présentent des taux d'accès aux différents niveaux et des taux de redoublement qui restent peu éloignés de ceux observables parmi les élèves qui n'ont jamais fréquenté la ZEP. Ils sont un peu moins nombreux à parvenir en 4^e et en 3^e générales sans redoublement, mais l'écart de réussite entre les deux catégories d'élèves reste stable et est

relativement tenu (tableau 5). De plus, il n'y a plus de différence significative lorsqu'on observe les accès en 5^e ou en 4^e générale avec ou sans redoublement. Par ailleurs, si les élèves ayant effectué toute leur scolarité en ZEP sont plus fréquemment orientés en 4^e d'aide et de soutien et en 3^e d'insertion que les collégiens hors ZEP, ils sont deux fois moins nombreux à être scolarisés en 4^e technologique. Dans les deux populations, les taux de redoublements au collège sont proches : un élève sur trois a redoublé au moins une fois. En revanche, l'écart de réussite entre les deux catégories d'élèves s'accroît au niveau du palier d'orientation de fin de 3^e. Alors que seulement quatre points séparaient leurs chances d'accès en 3^e générale sans redoublement, neuf points différencient leur taux d'accès en seconde générale et technologique sans redoublement : 42 % des collégiens ayant accompli tout le premier cycle en ZEP atteignent le lycée dans ces conditions contre 51 % des élèves restés en dehors des ZEP toute la durée de leur présence au collège.

Les élèves scolarisés partiellement en ZEP ont été confrontés à des difficultés plus prononcées. 40 % d'entre eux sont parvenus à atteindre la 3^e générale sans redoublement alors que cette situation scolaire s'observe

TABLEAU 5 – Les parcours scolaires durant les cinq premières années d'enseignement secondaire selon la scolarisation en ZEP

(en %)

		Élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires			Élèves n'ayant jamais été scolarisés en ZEP
		Ensemble des élèves ayant été en ZEP	Tout le premier cycle en ZEP	Une partie du premier cycle en ZEP	
Accès sans redoublement en...	5 ^e	85,2	87,6	79,2	89,3
	4 ^e générale	71,6	75,8	61,0	79,4
	3 ^e générale	57,4	64,4	39,9	68,2
	2 nd e générale et techno.	36,6	41,9	23,1	50,8
Ont atteint avec ou sans redoublement	5 ^e	98,0	98,4	97,2	99,2
	4 ^e générale	84,9	89,6	73,1	90,5
	3 ^e générale	78,0	83,8	63,4	85,9
Nombre de redoublements au collège	aucun	62,7	67,3	51,5	68,1
	un redoublement	35,4	31,0	46,2	30,6
	deux redoublements	1,9	1,7	2,4	1,3
Niveau(x) redoublé(s) au collège	6 ^e	13,5	11,2	19,1	10,2
	5 ^e	13,5	11,6	18,0	9,8
	4 ^e générale	6,6	5,9	8,5	6,7
	3 ^e générale	5,6	5,7	5,3	6,5
Orientation en...	4 ^e technologique	7,1	3,2	16,7	6,2
	4 ^e d'aide et de soutien	5,5	5,5	5,5	2,5
	3 ^e d'insertion	4,7	4,6	4,9	2,1
	CPA	1,9	1,3	3,3	1,1
	CLIPA	1,2	0,8	2,2	0,4
	Accès à l'enseignement professionnel et à l'apprentissage	CAP 3 ans en LP ou lycée agricole	3,5	3,1	4,4
	apprentissage	2,4	1,6	4,2	2,0
	BEP en LP ou lycée agricole	17,4	17,6	16,7	11,2

Lecture - 85,2 % des élèves ayant été scolarisés au moins une année en ZEP au cours de leurs quatre premières années de scolarité secondaire sont parvenus en 5^e sans redoublement. L'accès à cette classe dans ces conditions s'élève à 87,6 % quand l'élève a été scolarisé tout son premier cycle en ZEP et n'est que de 79,2 % lorsqu'il n'a fréquenté la ZEP que partiellement.

Les données prennent en compte les classes atteintes au cours des cinq premières années d'études secondaires.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

parmi les deux tiers des autres élèves. Leurs difficultés en début de collège ont été importantes. Près de la moitié d'entre eux a redoublé une classe du premier cycle. C'est surtout en 6^e et en 5^e que l'écart de réussite avec les autres élèves est marqué. Les collégiens ayant fréquenté partiellement la ZEP redoublent l'une de ces deux classes presque deux fois plus souvent que leurs camarades. Ils présentent aussi un taux d'orientation en 4^e technologique beaucoup plus élevé que celui des autres collégiens, que ceux-ci aient été scolarisés en ZEP ou hors ZEP. À l'issue de leur quatrième année d'études secondaires, la grande majorité de ces élèves a pris une année de retard ou a quitté la filière générale : moins d'un de ces jeunes sur quatre parvient à atteindre la 2nde générale et technologique sans redoublement.

Les différences de réussite qui viennent d'être mises en évidence n'étonneront pas puisqu'elles sont établies en comparant des élèves dont on sait par ailleurs qu'ils sont différents : en particulier, ils ne sont pas issus des mêmes milieux sociaux et n'ont pas connu la même réussite à l'école élémentaire. Connaissant la manière dont les résultats scolaires sont, dans les premières années d'études secondaires, corrélés avec ces caractéristiques, on ne sera pas étonné de constater une moindre réussite parmi les élèves scolarisés en ZEP.

L'examen de l'incidence de la scolarisation en ZEP sur des collégiens de même origine sociale ou encore de mêmes caractéristiques scolaires à l'entrée en 6^e permet de préciser ce résultat. Concentrons-nous sur le taux d'accès sans redoublement de 6^e en 2nde générale et

technologique qui constitue, dans l'enseignement secondaire d'aujourd'hui, un bon critère de réussite de la scolarité au collège. Le tableau 6 présente la proportion d'élèves qui atteignent cette classe dans ces conditions, en tenant compte à la fois des modalités de la scolarisation en ZEP et des caractéristiques sociales ou scolaires des élèves. Deux conclusions se dégagent de ces données.

La première, c'est que la moindre réussite des élèves qui ont accompli toute leur scolarité en ZEP s'efface presque totalement. À résultats comparables aux épreuves nationales d'évaluation de 6^e, les élèves qui ont bénéficié pendant toute leur scolarité du classement de leur établissement en ZEP atteignent sans redoubler le second cycle général et technologique des lycées dans des proportions qui sont toujours supérieures ou égales à celles observables parmi les jeunes qui n'ont jamais été en ZEP. C'est parmi les collégiens du troisième quartile que leur meilleure réussite est la plus marquée : leur taux d'accès de 6^e en 2nde générale ou technologique sans redoublement est supérieur de neuf points. Quand on déplace le regard sur les effets du retard scolaire en fin de primaire, on constate que les élèves âgés de 11 ans réussissent un peu moins en ZEP, mais les résultats sont proches parmi les collégiens entrés en 6^e avec un an ou deux ans de retard. L'examen des disparités sociales de réussite selon la scolarisation en ZEP fait apparaître un résultat analogue : à milieu social comparable, la scolarisation en ZEP semble avoir peu d'incidence sur les carrières scolaires des élèves. Les inégalités sociales de réussite restent très fortes mais atteignent la même

TABLEAU 6 – % d'élèves parvenus en 2nde générale et technologique sans redoublement selon la scolarisation en ZEP, l'origine sociale et les caractéristiques scolaires à l'entrée en 6^e

(en %)

Catégorie		Élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires			Élèves n'ayant jamais été scolarisés en ZEP
		Ensemble des élèves ayant été en ZEP	Tout le premier cycle en ZEP	Une partie du premier cycle en ZEP	
socioprofessionnelle de la personne de référence du ménage	agriculteur	ns	ns	ns	51,6
	artisan ou commerçant	41,9	[53,0]	ns	48,4
	cadre ou chef d'entreprise	69,2	[79,0]	ns	78,2
	profession intermédiaire	57,7	64,0	[39,7]	63,8
	employé	34,7	40,5	22,5	43,4
	ouvrier qualifié	34,6	39,3	18,8	37,6
	ouvrier non qualifié	26,3	30,9	13,0	25,8
	inactif	17,3	[20,4]	[12,1]	20,9
Niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6 ^e	quartile inférieur	10,2	12,7	5,0	7,4
	deuxième quartile	32,0	35,6	22,5	29,3
	troisième quartile	67,2	72,4	[50,0]	63,2
	quartile supérieur	88,4	92,4	[73,8]	90,5
Âge d'entrée en 6 ^e	10 ans	ns	ns	ns	85,1
	11 ans	47,5	52,6	31,4	58,3
	12 ans	11,0	12,7	8,1	11,3
	13 ans et plus	9,4	9,1	ns	8,8

Lecture - 41,9 % des enfants d'artisans et de commerçants ayant été scolarisés au moins une année en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires sont parvenus en 2nde générale et technologique sans avoir redoublé au collège.

Les pourcentages entre crochets portent sur des effectifs entre 50 et 100 ; ils doivent donc être interprétés avec prudence.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

amplitude dans les deux catégories d'élèves. On notera que les élèves qui appartiennent à un milieu social plus favorisé ne présentent jamais de dégradation de résultats comparativement à leurs camarades de même origine sociale scolarisés dans des collèges non classés en ZEP. Enfants de cadres ou de professions intermédiaires, ils accèdent à la 2nde générale et technologique sans redoublement dans une proportion très proche de celle qui aurait été la leur s'ils avaient étudié dans un collège qui n'était pas situé en ZEP. La concentration d'élèves en difficulté qui caractérise souvent les établissements classés en ZEP ne semble donc pas avoir d'incidence significative sur la carrière scolaire de ces collégiens.

La seconde conclusion qui se dégage nettement des données présentées dans le tableau 6 concerne les élèves qui n'ont fréquenté un établissement classé en ZEP que partiellement. Leur moindre réussite par rapport aux élèves qui ont passé tout le premier cycle en ZEP apparaît confirmée, voire amplifiée. À milieu social comparable, ces élèves atteignent moins fréquemment la 2nde générale et technologique sans redoubler. L'écart de réussite est de dix-huit points parmi les enfants d'employés ou d'ouvriers non qualifiés ; il dépasse les vingt points quand le chef de famille est ouvrier qualifié ou de profession intermédiaire. La moindre réussite de ces élèves est aussi très lisible quand on raisonne à âge ou à niveau d'acquis en français et en mathématiques comparables.

Selon qu'ils sont ou non scolarisés en ZEP, les collégiens ne se distinguent pas seulement par l'origine sociale ou l'âge et les niveaux d'acquis en français et en mathématiques à l'entrée en 6^e. Les données présentées dans les tableaux 1 et 2 ont montré que le niveau de diplôme des parents, la situation de la mère par rapport à l'emploi, la taille de la famille, la nationalité des élèves ou celle de leurs parents étaient aussi souvent différents. Il est donc opportun de poursuivre cette étude des chances d'accès en 2nde générale ou technologique sans redoublement en mettant en œuvre une analyse « toutes choses égales par ailleurs » qui prenne en compte l'ensemble de ces caractéristiques. Une telle analyse permettra d'apprécier l'effet de chaque caractéristique sociale ou scolaire de l'élève lorsque les effets des autres caractéristiques sont tenus constants. Les chances d'accès en 2nde générale ou technologique sans redoublement sont estimées à partir d'un modèle explicatif comportant six caractéristiques familiales (la catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence, le niveau de diplôme du père et de la mère, l'activité professionnelle éventuelle de celle-ci, le nombre d'enfants et la structure familiale), trois caractéristiques démographiques (le sexe, le rang dans la fratrie et la nationalité) et trois caractéristiques scolaires (l'âge à l'entrée en 6^e, le niveau en français et en mathématiques et la scolarisation en ZEP).

Sur un plan général, les résultats de cette analyse montrent le maintien de disparités de réussite

importantes dans le collège de la seconde moitié des années quatre-vingt-dix. Ils sont dans la droite ligne de ce qui avait déjà été mis en évidence sur le panel de collégiens de 1989³. La caractéristique qui a l'impact le plus marqué sur les chances d'accès en 2nde générale et technologique sans redoublement est le niveau des acquis en français et mathématiques à l'entrée en 6^e. L'effet associé aux différences d'acquisition dans ces deux disciplines est d'une grande ampleur. Un élève qui partagerait les caractéristiques de la situation de référence⁴, mais qui se situerait parmi les 25 % d'élèves les plus faibles en français et en mathématiques, n'a que 7 % de chances de parvenir en 2nde générale ou technologique sans redoublement ; en revanche, sa probabilité d'atteindre cette classe dans les mêmes conditions grimpe à 82 % s'il a obtenu aux épreuves nationales d'évaluation de 6^e des scores qui le placent parmi les 25 % d'élèves les meilleurs (tableau 7). La prise en compte du retard scolaire à l'entrée en 6^e fait apparaître des inégalités de réussite moins fortes mais qui restent très prononcées. Arrivé au collège avec un an ou deux de retard, un élève de la situation de référence voit ses chances d'accès sans redoublement au second cycle général ou technologique des lycées chuter respectivement de vingt-huit et vingt-neuf points. Parallèlement, la réussite au collège reste marquée, à profil scolaire à l'entrée en 6^e comparable, par de fortes disparités sociales. À autres caractéristiques comparables, les enfants d'enseignants présentent des chances d'accéder sans redoublement en 2nde générale ou technologique supérieures de vingt-huit points à celles des collégiens dont le père est ouvrier non qualifié.

NOTES

3. Voir notamment L.-A. VALLET et J.-P. CAILLE, « Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration », revue *Éducation et Formations*, n° 40, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, mars 1995 et J.-P. CAILLE, « Niveau d'acquisition à l'entrée en sixième et réussite au collège », *Note d'Information*, 97.01, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, janvier 1997.

4. Il s'agit de collégiens jamais scolarisés en ZEP, de nationalité française, fils uniques d'un ouvrier qualifié et d'une femme inactive, tous deux titulaires du CAP ; ces élèves sont entrés en 6^e à 11 ans et ont obtenu aux épreuves nationales d'évaluation des scores qui les situent dans le troisième quartile. Rappelons que le choix de cette situation de référence n'a pas d'effet sur les résultats de l'analyse. Un changement de situation de référence produit une simple translation des coefficients : ceux-ci changent mais le profil qu'ils dessinent est inchangé ; en particulier, l'écart entre le coefficient le plus faible et le coefficient le plus fort est invariant.

TABLEAU 7 – Impact des caractéristiques familiales et scolaires des élèves sur les chances d'accéder sans redoubler en 2nde générale et technologique

Modalité de référence	Modalité active	Coefficient	Effet marginal
Constante		0,05	
Probabilité de la situation de référence			51,2 %
PCS du chef de famille <i>ouvrier qualifié</i>	agriculteur		
	commerçant, artisan		
	cadre, chef d'entreprise	0,54	13,1
	enseignant	0,82	19,2
	profession intermédiaire	0,34	8,3
	employé	0,24	5,9
	employé de service		
	ouvrier non qualifié	-0,34	-8,4
Diplôme du père CAP	inactif		
	sans diplôme		
	certificat d'études primaires		
	BEPC, brevet des collèges		
	BEP	<i>0,15</i>	3,6
	baccalauréat	0,31	7,6
	enseignement supérieur	0,43	10,4
Diplôme de la mère CAP	inconnu		
	sans diplôme		
	certificat d'études primaires		
	BEPC, brevet des collèges	0,28	6,8
	BEP	<i>0,22</i>	5,5
	baccalauréat	0,62	14,8
Activité de la mère <i>mère inactive</i>	enseignement supérieur	0,83	19,4
	inconnu		
	mère active	-0,23	-5,6
	Sexe		
	<i>garçon</i>	filles	0,77
Taille de la famille <i>un enfant</i>	deux enfants		
	trois enfants	<i>-0,22</i>	-5,5
	quatre enfants	<i>-0,23</i>	-5,8
	cinq enfants		
	six enfants et plus		
Rang dans la fratrie <i>rang 1</i>	rang 2		
	rang 3		
	rang 4 et plus		
	Structure de la famille <i>père et mère</i>	monoparentale	-0,32
	recomposée	-0,48	-11,7
	autre situation	-0,48	-11,8
Nationalité de l'élève <i>français</i>	étranger	0,86	20,1
	Âge d'entrée en 6 ^e <i>11 ans</i>	10 ans	0,73
	12 ans	-1,26	-28,2
	13 ans ou plus	-1,28	-28,6
Niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6 ^e <i>troisième quartile</i>	quartile inférieur	-2,57	-43,8
	deuxième quartile	-1,28	-28,6
	quartile supérieur	1,45	30,5
Scolarisation en ZEP au collège <i>jamais</i>	partiellement	<i>-0,25</i>	-6,3
	totalemment	0,57	13,8

Lecture - À situation familiale et scolaire comparable, les élèves ayant été scolarisés en ZEP pendant tout le premier cycle du collège parviennent plus souvent en 2nde générale ou technologique sans redoublement puisque le coefficient estimé est positif (0,57) et significatif ($p < .01$). À la situation de référence présentée dans la colonne de gauche du tableau, la différence est estimée à 13,8 points ; leur probabilité estimée d'accès en 2nde générale ou technologique s'élève donc à 65,0 % (51,2 % + 13,8).

Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1 %, en romain 5 % et en italique 10 %. Au-delà, ils ne sont pas reproduits.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

Les parcours scolaires sont par ailleurs très dépendants des diplômes détenus par la mère : plus la mère est diplômée, plus l'élève a de chances de parvenir au lycée sans avoir connu le redoublement au collège. Les filles continuent de présenter des parcours scolaires plus brillants que ceux des garçons. Enfin, les meilleures carrières scolaires des élèves étrangers, comparativement aux Français de mêmes caractéristiques, sont à nouveau mises en évidence. Sur cet aspect, les données recueillies sur les élèves du panel confirment totalement le résultat établi sur le panel 1989 [2].

S'agissant de la scolarisation en ZEP, le modèle met en évidence un impact significatif de celle-ci sur les chances d'accès en 2nde générale ou technologique. Mais cet impact est différent selon que les élèves ont passé tout le premier cycle ou seulement une partie de celui-ci dans un collège classé en ZEP. À autres caractéristiques familiales et sociales comparables, les premiers atteignent plus souvent la 2nde générale ou technologique sans redoublement alors que la situation inverse prévaut parmi les seconds. Un élève de la situation de référence qui aurait accompli tout le premier cycle des collèges en ZEP voit ses chances d'accès en 2nde générale ou technologique sans redoubler passer de 51 % à 65 % (tableau 7). En revanche, les collégiens qui n'ont été scolarisés en ZEP que partiellement intègrent moins souvent le second cycle général ou technologique des lycées que leurs camarades qui n'ont jamais fréquenté un établissement bénéficiant d'un tel classement. Mais l'effet négatif associé à leur situation est relativement faible. Cela montre que la moindre réussite, souvent assez prononcée, que les tableaux 5 et 6 mettaient en évidence, relevait en partie des caractéristiques scolaires ou sociales que présentaient ces élèves à l'entrée en 6^e et qui les différencient assez fortement des autres élèves.

L'avantage associé à une scolarisation durant quatre ans dans un collège classé en ZEP réapparaît, avec une ampleur très proche, quand on réduit l'observation aux seuls élèves qui n'ont pas changé d'établissement en cours de premier cycle. Ce sont aussi les mêmes résultats qui sont mis en évidence si on observe l'effet des différences de durées de scolarisation en ZEP en amont de l'orientation en fin de 3^e, en mesurant la réussite de la carrière scolaire par l'accès en 4^e ou 3^e générales sans redoublement : comparativement à leurs camarades qui n'ont jamais été en ZEP, les collégiens qui y ont accompli toute leur scolarité atteignent plus souvent ces deux classes sans redoubler, alors qu'à l'opposé, les élèves ayant été scolarisés seulement partiellement en ZEP y parviennent moins fréquemment. Enfin, la meilleure réussite des élèves qui ont passé les quatre années de collège dans un établissement en ZEP est à nouveau établie quand on observe l'orientation en fin de 3^e générale parmi les seuls élèves qui ont atteint cette classe sans redoublement : ces collégiens accèdent à nouveau plus souvent que les

autres élèves au second cycle général et technologique. Leur meilleure réussite recouvre donc à la fois des parcours scolaires plus brillants au collège et une orientation plus favorable à l'issue de celui-ci.

□ LES DEMANDES D'ORIENTATION EN 2nde GÉNÉRALE OU TECHNOLOGIQUE SEMBLENT ACCUEILLIES PLUS FAVORABLEMENT DANS LES COLLÈGES DE ZEP

S'ils constituent un phénomène qui semble robuste, les meilleurs parcours scolaires des élèves qui ont accompli toute leur scolarité en ZEP posent de délicats problèmes d'interprétation. Comme on le remarquait au début de cet article, le déroulement des carrières scolaires peut être le produit de plusieurs phénomènes distincts : résultats scolaires obtenus par l'élève, mais aussi politique d'orientation mise en œuvre au niveau de l'établissement et demande de formation des familles. Plus précisément, trois hypothèses peuvent être avancées pour expliquer les meilleures carrières scolaires des élèves qui ont accompli tout le premier cycle dans un établissement classé en ZEP. Ces parcours scolaires plus réussis peuvent d'abord refléter une progression plus forte au cours des quatre années de collège : comparativement à des élèves entrés en 6^e avec des niveaux d'acquisition proches, les collégiens scolarisés en ZEP auraient, grâce aux mesures pédagogiques mises en œuvre dans leur établissement, atteint un niveau de performances supérieur dans les principales disciplines scolaires que leurs orientations plus favorables au collège et à l'issue de celui-ci reflèteraient. Les meilleures carrières scolaires des élèves qui sont restés quatre ans en ZEP peuvent aussi traduire des demandes d'orientation plus ambitieuses de la part des familles : à résultats scolaires comparables, les parents d'élèves de ZEP formuleraient plus souvent que les autres parents des vœux d'orientation dans le second cycle long des lycées qui seront pris en compte par les conseils de classe. Enfin, une troisième hypothèse peut être avancée pour expliquer les meilleures carrières scolaires des élèves scolarisés en ZEP : celle de décisions d'orientation plus indulgentes de la part des conseils de classe. Fréquentant des classes et des établissements qui présentent le plus souvent un niveau scolaire moyen plus faible que ceux fréquentés par les autres élèves, les collégiens de ZEP bénéficieraient paradoxalement de ce contexte au niveau de la notation et de l'orientation : s'appuyant autant sur la valeur relative des élèves que

sur leur valeur absolue, celles-ci se feraient sur des critères moins sélectifs en ZEP qu'ailleurs. On est d'autant plus autorisé à avancer une telle hypothèse qu'une étude récente montre qu'un tel effet de contexte existe pour la notation. Comparant les notes obtenues au contrôle continu du brevet, lors de ce dernier examen et à des épreuves standardisées d'évaluation, MURAT a pu montrer que les élèves de ZEP apparaissent, dans la plupart des disciplines, surnotés par rapport aux notes obtenues à l'examen ou aux scores issus d'épreuves standardisées d'évaluation [4]. Bien évidemment, ces différentes hypothèses ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Leurs effets peuvent se cumuler.

Pour tester la manière dont ces trois hypothèses sont en mesure de rendre compte de la meilleure réussite des élèves de ZEP, concentrons l'analyse sur les seuls collégiens qui sont parvenus en 3^e générale sans redoublement. Il s'agit d'une population scolaire relativement « sursélectionnée » par rapport à l'ensemble des élèves du panel 1995 dans la mesure où, on l'a vu, seuls les deux tiers des entrants en 6^e atteignent la 3^e générale au terme de leur troisième année d'études secondaires. Mais ce sont les seuls élèves de l'échantillon pour qui on connaît aujourd'hui l'orientation en fin de 3^e. De plus, on a pu recueillir sur ces collégiens des informations relativement complètes. Les choix effectués par les différents acteurs de la procédure d'orientation de fin de 3^e ont fait l'objet d'une enquête spécifique. Par ailleurs, les notes au contrôle continu du brevet – qui portent sur les résultats obtenus en 4^e et en 3^e – ont été recueillies dans trois disciplines : le français, les mathématiques et la première langue vivante. Enfin, on sait si ces élèves ont réussi ou échoué à cet examen.

Regardons d'abord la manière dont s'est déroulée l'orientation de ces élèves à l'issue de la 3^e générale. Dans l'enseignement secondaire d'aujourd'hui, la fin du collège constitue une étape cruciale dans le cursus scolaire, puisqu'elle est devenue le premier palier d'orientation après la 6^e. Depuis le milieu des années soixante-dix, l'orientation des élèves en fin de 3^e fait l'objet d'une procédure qui institue un dialogue entre le

conseil de classe et la famille. L'ordre selon lequel chaque partie en présence formule ses choix est immuable. Il est bon de le rappeler parce qu'il influe profondément sur le fonctionnement même de la procédure d'orientation et les résultats qu'elle produit. Ce sont d'abord les familles qui expriment des vœux d'orientation. Après avoir eu connaissance de ces derniers, le conseil de classe formule à son tour des propositions d'orientation. S'il y a accord entre le choix de la famille et la proposition du conseil de classe, cette dernière devient la décision d'orientation. En cas de désaccord, les familles peuvent demander un entretien avec le chef d'établissement et, faute d'accord à la suite de cette entrevue, faire appel auprès d'une commission qui statue en dernier recours sur l'orientation de l'élève. L'effet pervers inhérent à ce dispositif a été souvent mis en évidence : le conseil de classe tranche plus sur l'adéquation entre le choix de la famille et les capacités de l'élève qu'il ne recherche l'orientation la plus adaptée aux performances scolaires du jeune. Un élève dont la famille exprimerait une orientation peu ambitieuse, qui se situerait en deçà de ses capacités, risque de voir cette forme « d'autosélection » scolaire entérinée par le conseil de classe.

Dans le cadre de cette procédure, les élèves scolarisés en ZEP expriment des vœux d'orientation qui apparaissent en moyenne sensiblement moins ambitieux que ceux formulés par les autres collégiens. Lorsqu'ils sont arrivés en 3^e générale sans redoublement, 70 % d'entre eux demandent à être orientés en 2nde générale ou technologique alors que 81 % de leurs camarades qui étudient dans un collège non classé en ZEP font un choix identique. Cette différence dans l'expression de la demande de formation recouvre en partie des différences de résultats scolaires, mais pas seulement. En effet, quand on compare les vœux d'orientation exprimés par les deux catégories d'élèves à notes au contrôle continu du brevet semblables, ce décalage au niveau des choix réapparaît parmi les élèves faibles ou moyens. Ainsi, lorsqu'ils ont obtenu une note au contrôle continu du brevet comprise entre 9 et 13 sur 20, 80 % des élèves qui n'étudient pas en ZEP contre seulement 73 % de leurs camarades scolarisés dans un collège classé en ZEP demandent une orientation vers le second cycle général et technologique des lycées (tableau 8). Un écart encore plus accentué s'observe parmi les collégiens qui présentent les notes au contrôle continu les plus faibles⁵.

Pour tenter de savoir si cette moindre ambition en fin de 3^e est spécifiquement liée à la scolarisation en ZEP ou dépend d'autres facteurs, une analyse « toutes choses égales par ailleurs » du déroulement de la procédure d'orientation a été réalisée. Le modèle mis en œuvre reprend les dimensions explicatives utilisées pour analyser l'accès en 2nde générale ou technologique sans redoublement (tableau 8), mais substitue au niveau en

NOTE

5. Cette différence de vœux d'orientation apparaît aussi parmi les élèves ayant obtenu les meilleures notes au contrôle continu du brevet (≥ 13), mais elle est moins visible du fait de l'effet plafond. En revanche, cette différence se dessine nettement quand on calcule l'*odds ratio*. Celui-ci est même sensiblement plus élevé parmi les meilleurs élèves : chez ces derniers, il s'élève à 2,9 et n'atteint que 1,4 parmi les élèves ayant obtenu entre 9 et 13 au contrôle continu, et 1,6 parmi les collégiens qui présentent une note inférieure à 9.

TABLEAU 8 – Vœu d'orientation en 2nde générale ou technologique selon le milieu social et les notes au contrôle continu du brevet des collèges
(élèves parvenus en 3^e générale sans redoublement)

(en %)

	Élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires			Élèves n'ayant jamais été scolarisés en ZEP
	Ensemble des élèves ayant été en ZEP	Tout le premier cycle en ZEP	Une partie du premier cycle en ZEP	
Note au contrôle continu du brevet :				
supérieure ou égale à 13	96,9	96,6	ns	98,9
supérieure ou égale à 9 et inférieure à 13	73,3	72,5	[79,6]	79,6
inférieure à 9	19,6	17,7	ns	28,2
Ensemble	70,2	70,2	70,7	81,1

Lecture - Lorsqu'ils sont parvenus en 3^e générale sans avoir redoublé au collège et ont obtenu une note moyenne égale ou supérieure à 13 au contrôle continu du brevet, 96,9 % des élèves ayant été en ZEP formulent un premier vœu d'orientation en 2nde générale ou technologique. Le pourcentage entre crochets porte sur des effectifs entre 50 et 100 ; il doit donc être interprété avec prudence.

français et en mathématiques la note moyenne obtenue par l'élève dans le cadre du contrôle continu du brevet. Rappelons que cette note est calculée en prenant en compte les notes obtenues dans trois matières : le français, les mathématiques et la première langue vivante. On peut penser que, pour l'élève comme pour le conseil de classe, les résultats dans ces trois disciplines constituent un indicateur important pour déterminer les orientations possibles après le collège.

Ce sont effectivement les résultats obtenus dans le cadre du contrôle continu du brevet qui pèsent le plus sur la probabilité d'exprimer un vœu d'orientation en 2nde générale ou technologique. Pour un élève de 3^e générale qui partagerait les autres caractéristiques de la situation de référence, la formulation d'un tel choix s'élève à 74 % lorsque sa note moyenne au contrôle continu du brevet se situe entre 9 et 13 sur 20, elle atteint 98 % quand la note est égale ou supérieure à 13, mais tombe à 27 % si la note est inférieure à 9 (tableau 9). Par ailleurs, on observe aussi de fortes disparités de vœux d'orientation selon l'âge d'entrée au collège. À autres caractéristiques comparables, les collégiens parvenus en 6^e avec un an ou deux ans de retard expriment des choix d'orientation moins ambitieux. Le résultat mérite d'autant plus d'être relevé qu'il est établi parmi des élèves parvenus en 3^e générale sans redoublement et présentant des notes au contrôle continu proches. Si ces premiers éléments montrent que les choix d'orientation en fin de 3^e dépendent d'abord du profil scolaire de l'élève, ces choix apparaissent néanmoins aussi fortement influencés par le milieu social de la famille. Plus que les diplômes détenus, c'est au niveau de la profession exercée par la personne de référence que se dessinent les disparités les plus fortes. Comparativement aux fils d'ouvriers qualifiés qui servent de situation de référence, les enfants de cadres, d'enseignants ou de professions intermédiaires sont, à profil scolaire comparable, sensiblement plus nombreux à demander une orientation en 2nde générale ou technologique, alors que la situation inverse prévaut parmi les enfants d'ouvriers non qualifiés et d'agriculteurs. Le

niveau de diplôme des parents influe aussi sur les vœux d'orientation, mais dans des proportions moins marquées. Pour les pères comme pour les mères, c'est la possession du baccalauréat ou plus qui fait la différence : les enfants qui appartiennent aux familles présentant ce niveau de formation expriment toujours plus fréquemment le souhait d'intégrer le second cycle général ou technologique des lycées. En revanche, on n'observe pas d'impact significatif de la scolarisation en ZEP sur la probabilité d'exprimer un vœu d'orientation en 2nde générale ou technologique. À autres caractéristiques sociales et scolaires comparables, les collégiens qui ont accompli le premier cycle de l'enseignement secondaire dans un établissement classé en ZEP ne se distinguent pas des autres élèves en matière de choix d'orientation. C'est donc que la moindre ambition, à notes au contrôle continu au brevet proches, mise en évidence dans le tableau 8, dépendait des différences de milieu social, mais n'était pas spécifiquement liée à la scolarisation en ZEP. L'hypothèse que les meilleures carrières scolaires des élèves de ZEP soient portées par une demande de formation plus ambitieuse ne semble donc pas pouvoir être retenue. On ne trouve pas d'indice d'une telle situation dans les vœux exprimés par les élèves de ZEP et leurs familles au moment de l'orientation en fin de 3^e – en tout cas pas parmi les collégiens parvenus en 3^e générale sans redoublement, qui constituent la population scolaire étudiée ici.

Dans la procédure d'orientation en fin de 3^e, l'expression des vœux par les familles ne constitue que la première étape. Les conseils de classe répondent à ces demandes d'orientation en formulant une proposition d'orientation qui les valide ou, au contraire, les refuse en suggérant une autre alternative. Il est donc intéressant d'observer comment, dans les collèges classés en ZEP et ceux qui ne le sont pas, les conseils de classe réagissent aux vœux d'orientation formulés par les élèves et leurs familles afin de savoir si les meilleures carrières scolaires des élèves de ZEP ne seraient pas en partie liées à des différences de pratiques d'orientation mises en

TABEAU 9 – Impact des caractéristiques familiales et scolaires des élèves sur le déroulement de la procédure d'orientation en fin de 3^e générale : premier vœu formulé par les familles et proposition du conseil de classe d'une orientation en 2nde générale ou technologique (élèves parvenus en 3^e générale sans redoublement)

Modalité de référence	Modalité active	Vœu d'orientation en 2 nd e générale et techno.		Proposition d'orientation en 2 nd e générale et techno.	
		Coefficient	Effet marginal	Coefficient	Effet marginal
Constante		1,03		1,89	
Probabilité de la situation de référence			73,6 %		86,9 %
PCS de la personne de référence du ménage <i>ouvrier qualifié</i>	agriculteur	- 0,39	- 8,3		
	commerçant, artisan	0,48	8,2		
	cadre, chef d'entreprise	1,25	17,1		
	enseignant	0,75	11,9		
	profession intermédiaire	0,64	10,5	0,26	2,7
	employé	0,43	7,5		
	employé de service				
	ouvrier non qualifié	- 0,33	- 6,9		
Diplôme du père <i>CAP</i>	sans diplôme				
	certificat d'études primaires				
	BEPC, brevet des collèges				
	BEP				
	baccalauréat	0,62	10,3	- 0,29	- 3,6
Diplôme de la mère <i>CAP</i>	enseignement supérieur	0,72	11,5		
	inconnu				
	sans diplôme				
	certificat d'études primaires				
	BEPC, brevet des collèges				
Activité de la mère <i>mère inactive</i>	BEP	0,30	5,4		
	baccalauréat	0,64	10,5	0,28	2,9
	enseignement supérieur	1,10	15,7	0,28	2,9
	inconnu				
Sexe <i>garçon</i>	mère active			- 0,32	- 4,1
Taille de la famille <i>un enfant</i>	filles	0,22	4,1	0,17	1,8
	deux enfants	- 0,30	- 6,2		
	trois enfants	- 0,47	- 10,1		
	quatre enfants	- 0,41	- 8,7		
	cinq enfants	- 0,51	- 11,0		
	six enfants et plus				
Rang dans la fratrie <i>rang 1</i>	rang 2	- 0,16	- 3,3		
Structure de la famille <i>père et mère</i>	rang 3				
	rang 4 et plus				
	monoparentale				
Nationalité de l'élève <i>français</i>	recomposée				
	autre situation			- 0,77	- 11,4
Âge d'entrée en 6 ^e <i>11 ans</i>	étranger	0,55	9,3		
	10 ans	0,87	13,3	0,50	4,7
	12 ans	- 1,02	- 23,5	- 0,45	- 6,1
Note moyenne sur 20 au contrôle continu du brevet <i>>= 9 et < 13</i>	13 ans ou plus	- 1,52	- 35,8		
	< 9	- 2,01	- 46,5	- 2,72	- 56,5
Scolarisation en ZEP au collège <i>jamais</i>	> = 13	2,73	24,1	3,45	12,6
	partiellement				
1 ^{er} vœu d'orientation en fin de 3 ^e générale <i>2nde générale et techno.</i>	totallement			0,43	4,1
				- 5,34	- 83,8

Lecture - À situation familiale, âge d'entrée en 6^e et notes au contrôle continu du brevet comparables, les élèves ayant été scolarisés en ZEP tout le premier cycle du collège n'expriment pas plus souvent un vœu d'orientation en 2nde générale ou technologique sans redoublement puisque le coefficient estimé ne diffère pas significativement de 0. Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1 %, en romain 5 % et en italique 10 %. Au-delà, ils ne sont pas reproduits.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

œuvre dans les deux catégories d'établissements. La démarche d'analyse sera la même que pour le choix d'orientation en 2^{nde} générale ou technologique. On estimera « toutes choses égales par ailleurs » les chances de recevoir une proposition d'orientation dans cette classe par un modèle explicatif contrôlant à la fois les caractéristiques familiales, les notes obtenues au contrôle continu, le vœu d'orientation et la scolarisation ou non en ZEP.

Remarquons d'abord que le degré de satisfaction de la demande d'orientation en second cycle long apparaît peu sensible à la fréquentation ou non d'un collège de ZEP. Lorsqu'ils sont parvenus en 3^e générale sans redoublement et ont émis le vœu d'être orientés en 2^{nde} générale ou technologique, 90 % des élèves n'ayant jamais étudié en ZEP et 91 % de leurs camarades qui ont fréquenté un collège classé dans l'une de ces zones obtiennent satisfaction. Celle-ci atteint 92 % quand on limite l'observation des élèves scolarisés en ZEP aux seuls collégiens qui y ont accompli tout le premier cycle.

Mais les résultats de l'analyse « toutes choses égales par ailleurs » infléchissent ce premier constat. C'est bien évidemment le vœu d'orientation exprimé par l'élève et sa famille et les notes de contrôle continu du brevet qui pèsent le plus sur les chances d'obtenir du conseil de classe une proposition d'orientation en 2^{nde} générale ou technologique. Un collégien qui n'aurait pas demandé une orientation vers cette classe a très peu de chances, quel que soit son niveau scolaire, de la voir spontanément proposée par le conseil de classe ; parallèlement, les élèves qui ont exprimé ce choix ont des chances de satisfaction très liées à leurs notes au contrôle continu du brevet : comparativement à un élève de la situation de référence qui aurait obtenu entre 9 et 13, un collégien qui présenterait une note inférieure à 9 voit ses chances de voir sa demande d'orientation satisfaite chuter de 87 % à 30 %, tandis qu'à l'inverse, son camarade dont la note est égale ou supérieure à 13 a la quasi-certitude d'obtenir l'orientation souhaitée (tableau 9). Dans un tel contexte, les autres caractéristiques ont peu d'impact. En particulier, on remarquera que les disparités sociales s'effacent presque totalement. Elles sont presque entièrement intégrées dans les différences de choix. En revanche, le fait d'avoir accompli toute sa scolarité en ZEP a un impact réduit, mais significatif, sur les chances de recevoir du conseil de classe une proposition d'orientation en 2^{nde} générale ou technologique. À vœu d'orientation, notes au contrôle continu du brevet et autres caractéristiques comparables, les collégiens qui partagent cette situation ont plus de chances que leur demande d'orientation soit satisfaite. Un élève qui présenterait les autres caractéristiques de la situation de référence voit ses chances de satisfaction augmenter de 4 points s'il a accompli tout son premier cycle dans un établissement classé en ZEP⁶. Les accès en 2^{nde} générale ou

technologique plus fréquents – à situation scolaire et familiale comparable – parmi les élèves ayant accompli toute leur scolarité en ZEP pourraient donc trouver dans cette situation leur origine. Le même résultat réapparaît quand l'observation porte sur les seuls élèves qui n'ont pas changé d'établissement au cours des quatre premières années de collège. Cette satisfaction plus élevée des vœux d'orientation en 2^{nde} générale ou technologique n'est donc pas liée au fait que les conseils de classe accueilleraient plus favorablement les demandes des élèves qu'ils connaîtraient le mieux parce qu'ils auraient effectué toute leur scolarité dans l'établissement.

**□ À SITUATION COMPARABLE
À L'ENTRÉE EN 6^e, LES ÉLÈVES
AYANT ACCOMPLI TOUTE LEUR
SCOLARITÉ EN ZEP OBTIENNENT
DE MEILLEURES NOTES AU
CONTRÔLE CONTINU DU BREVET,
MAIS NE RÉUSSISSENT PAS
MIEUX À L'EXAMEN**

Cet accueil plus favorable des demandes d'orientation en second cycle long dans les établissements classés en ZEP constitue-t-il la seule explication aux meilleurs parcours scolaires des élèves ayant accompli toute leur scolarité dans un collège de ce type ? Ceux-ci ne sont-ils pas aussi le reflet d'une progression plus forte des acquis cognitifs des élèves scolarisés en ZEP ? Répondre de manière rigoureuse à cette question impliquerait de pouvoir disposer d'évaluations en français et en mathématiques en fin de collège. Comme on a déjà eu l'occasion de le noter, celles-ci font défaut au panel 1995 comme d'ailleurs aux autres panels d'élèves du second degré mis en place par le ministère de l'Éducation nationale.

NOTE

6. Rappelons que dans une régression logistique, l'ampleur de l'effet associé à une variable est indiquée par le coefficient et non l'effet marginal. Celui-ci n'a de valeur qu'illustrative car il est très dépendant de la probabilité qu'a un élève de la situation de référence de connaître le comportement étudié. Le tableau 9 est une bonne illustration de ce phénomène : à un même coefficient de + 0,43 est associé un effet marginal de 7,5 points quand un élève partageant les caractéristiques de la situation de référence a 73,6 % de chances de présenter le comportement à expliquer, mais de seulement 4,1 points si ses chances de présenter le comportement à expliquer s'élèvent à 86,9 %.

Il n'est donc pas possible de mettre en œuvre une démarche d'analyse analogue à celle utilisée par MEURET (*op. cit.*, [1]) pour évaluer l'efficacité des collèges de ZEP, en comparant les progrès accomplis dans ces deux disciplines par les élèves qui ont été scolarisés en ZEP et ceux qui n'y ont jamais été.

En l'absence de telles données, le test de l'hypothèse d'une plus grande progression dans les collèges classés en ZEP ne pourra se faire que de manière indirecte et imparfaite, en utilisant les seules informations à notre disposition qui sont susceptibles de mesurer la réussite des élèves : le résultat au brevet et les notes en français, en mathématiques et en première langue vivante obtenues dans le cadre du contrôle continu de cet examen qui porte, rappelons-le, à la fois sur les classes de 4^e et de 3^e. L'utilisation de ces deux types de données ne va pas sans poser des problèmes méthodologiques, qui fragilisent les résultats des analyses qui peuvent être mises en œuvre. La réussite au brevet des collèges est mesurée par une simple indicatrice qui précise si l'élève a été reçu ou ajourné. Parmi les élèves parvenus en 3^e générale sans redoublement qui sont observés ici, le taux de succès à l'examen est bien évidemment très élevé : 88 % d'entre eux ont obtenu ce diplôme. Pour la population étudiée, la réussite au brevet constitue donc une mesure de la réussite scolaire peu discriminante. Par ailleurs, on sait que les notes ne sont qu'une mesure imparfaite de la réussite dans une discipline puisqu'elles dépendent d'autres facteurs que les seuls niveaux d'acquis des élèves : difficulté plus ou moins grande des exercices proposés, niveau moyen de la classe, degré de sévérité de l'enseignant... Et cette situation est d'autant plus prégnante dans le cas des élèves de ZEP que, comme on a déjà eu l'occasion de le noter, une étude antérieure a montré qu'ils étaient, dans la plupart des disciplines, surnotés comparativement aux notes d'examen et aux

scores obtenus dans le cadre d'épreuves d'évaluation standardisées.

Observons néanmoins la manière dont les élèves du panel 1995 se positionnent par rapport à ces deux types de mesure selon leur mode de fréquentation de la ZEP. On peut en effet penser que si les collégiens de ZEP ont progressé de manière plus forte au cours des quatre premières années, cette situation marquerait de son empreinte tant les notes du contrôle continu du brevet que la réussite à cet examen : par rapport à leurs camarades parvenus en 6^e avec le même niveau d'acquis initial et partageant la même situation sociale et familiale, les élèves de ZEP devraient obtenir de meilleures notes au contrôle continu et décrocher plus souvent le brevet des collèges.

Lorsqu'ils sont parvenus en 3^e générale sans redoublement, les collégiens de ZEP ont globalement obtenu des notes de contrôle continu du brevet en moyenne inférieures à celles des autres élèves. Mais l'écart qui sépare les deux catégories d'élèves reste relativement limité. Il atteint un point sur vingt en mathématiques et est respectivement de 0,6 et 0,7 point en français et en première langue vivante (tableau 10). Il s'agit d'écarts proches de ceux que l'on observe entre filles et garçons en français et première langue vivante, mais sensiblement moins élevés que ceux qui apparaissent quand on compare la notation des élèves selon leur milieu social. Ainsi, les enfants d'enseignants présentent une note au contrôle continu du brevet qui est supérieure de trois points à celle des enfants d'ouvriers qualifiés en mathématiques et de deux points en français et en première langue vivante. Des écarts comparables apparaissent entre les collégiens dont les parents sont diplômés de l'enseignement supérieur et leurs camarades dont le père et la mère ne détiennent aucun diplôme. Par ailleurs, il faut noter que les élèves n'ayant été scolarisés en ZEP que partiellement

TABLEAU 10 – Notes au contrôle continu et obtention du brevet des collèges selon la scolarisation en ZEP

(élèves parvenus en 3^e générale sans redoublement)

(en %)

		Élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires			Élèves n'ayant jamais été scolarisés en ZEP
		Ensemble des élèves ayant été en ZEP	Tout le premier cycle en ZEP	Une partie du premier cycle en ZEP	
Notes sur 20 au contrôle continu du brevet des collèges	français	10,9	11,0	10,3	11,5
	mathématiques	10,6	10,7	10,1	11,6
	première langue vivante	11,2	11,3	10,4	11,9
% de réussite au brevet des collèges	notes au contrôle continu :				
	< 9	24,1	23,3	ns	32,1
	>= 9 et < 13	86,9	86,0	[90,5]	92,3
	>= 13	98,1	97,7	ns	99,1
ensemble		79,9	80,4	78,0	89,0

Lecture - Lorsqu'ils ont atteint la 3^e générale sans redoublement, les élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours des quatre premières années d'études secondaires obtiennent en moyenne 10,9 sur 20 en note de contrôle continu de français. 79,9 % d'entre eux obtiennent le brevet des collèges. Le pourcentage entre crochets porte sur des effectifs entre 50 et 100 ; il doit donc être interprété avec prudence.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

présentent des notes de contrôle continu toujours plus faibles que celles des élèves ayant fréquenté un collège classé en ZEP pendant tout le premier cycle. L'écart entre les deux catégories d'élèves, toujours inférieur à un point, est du même ordre que celui observable entre collégiens de ZEP et collégiens hors ZEP.

Quelle que soit l'ampleur des écarts observés, le fait que les élèves ayant fréquenté un collège classé en ZEP obtiennent en moyenne des notes moins élevées n'étonnera pas. On sait en effet que ces établissements scolarisent des élèves qui sont généralement issus de milieux sociaux plus défavorisés que les autres collégiens et qui présentaient à l'entrée en 6^e des acquis cognitifs moins assurés. Ils avaient donc *a priori* moins de chances de réussir au collège et d'obtenir en 4^e et en 3^e des notes élevées dans les trois disciplines considérées. La question qui se pose est celle de l'impact éventuel que peut avoir la scolarisation en ZEP sur ces différences de notes, une fois contrôlées ces disparités de niveau scolaire initial et de milieu social. Pour estimer cet impact, les notes obtenues au contrôle continu du brevet par les élèves de l'échantillon dans chacune des trois disciplines ont été analysées en utilisant un modèle de régression linéaire qui reprend les dimensions explicatives utilisées pour estimer les chances « toutes choses égales par ailleurs » d'accès en 2nde générale ou technologique. Le niveau initial en français et en mathématiques a été contrôlé en prenant en compte les scores obtenus par les élèves dans ces deux disciplines aux épreuves nationales d'évaluation de 6^e. L'examen des notes obtenues en langue vivante pose des problèmes spécifiques : d'une part, les élèves n'étudient pas tous la même langue et d'autre part, le protocole des épreuves nationales d'évaluation ne comporte pas d'exercices dans cette matière ; aussi, pour l'analyse des notes obtenues dans cette discipline, a-t-on restreint l'analyse aux seuls anglicistes et contrôlé le niveau initial des élèves par la moyenne des scores obtenus par l'élève en français et en mathématiques.

Le modèle explicatif utilisé rend compte d'une part appréciable de la variance des notes dans les trois disciplines observées : le pourcentage de variance expliquée (R^2) s'élève à 43 % quand il s'agit du français, atteint 39 % en mathématiques et est encore de 35 % en anglais. On sait que le coefficient de détermination (R^2) est aussi le carré du coefficient de corrélation entre les notes observées et celles prédites par le modèle. Les valeurs qui viennent d'être évoquées correspondent donc à des coefficients de corrélation relativement élevés : respectivement 0,65 en français, 0,62 en mathématiques et 0,59 en anglais. C'est le signe du bon ajustement des différentes dimensions explicatives retenues avec les phénomènes qu'il s'agit d'expliquer.

Quelle que soit la discipline considérée, c'est une nouvelle fois le fort impact du niveau d'acquis cognitif et du passé scolaire de l'élève à son entrée en 6^e qui est

mis en évidence par ces analyses. Parmi les douze dimensions explicatives incorporées dans le modèle, c'est toujours le degré d'acquisition à l'entrée en 6^e qui pèse le plus sur les notes que l'élève va obtenir au contrôle continu du brevet. Très marqué dans les trois disciplines, l'effet des disparités des niveaux d'acquis à l'entrée en 6^e atteint son amplitude maximum en mathématiques : selon leur niveau initial, la note obtenue varie de près de 5 points sur 20 (tableau 11). À niveau scolaire et autres caractéristiques au début des études secondaires comparables, les notes apparaissent aussi fortement dépendantes de l'âge d'entrée en 6^e : les élèves arrivés au collège avec un an d'avance présentent toujours des notes plus élevées, alors que les jeunes parvenus en 6^e avec un ou deux ans de retard souffrent d'un déficit de résultats marqué dans les trois disciplines observées. Les caractéristiques démographiques et les différences de situation sociale ou familiale présentent des effets moins homogènes. Leur ampleur est aussi moindre : elle est presque toujours inférieure à un point sur vingt. Les filles bénéficient toujours de meilleures notes que les garçons, mais, comme on pouvait s'y attendre, leur supériorité est plus prononcée en français et en anglais qu'en mathématiques. À autres caractéristiques comparables, les collégiens de nationalité étrangère obtiennent en français des notes semblables à celles de leurs condisciples, mais se distinguent par des notes supérieures en mathématiques et surtout en anglais. En revanche, l'effet du diplôme maternel est constant : quelle que soit la matière, les élèves dont la mère détient le baccalauréat ou plus obtiennent des notes plus élevées ; on observe aussi un effet positif, mais moins marqué, quand la mère possède le brevet des collèges. Le diplôme du père pèse aussi sur la note obtenue, mais de manière moins nette. À niveau initial et diplômes des parents identiques, être un enfant d'enseignant ou d'agriculteur constitue un avantage qui s'observe dans les trois disciplines, mais est plus prononcé en mathématiques. Parmi les autres groupes sociaux, ce sont généralement les enfants de cadres, de professions intermédiaires et d'employés qui bénéficient des notes, « toutes choses égales par ailleurs », les plus élevées, mais cette situation fluctue selon les matières. Enfin, le fait de vivre en famille monoparentale ou recomposée pèse négativement sur les chances d'obtenir de bonnes notes au contrôle continu du brevet. Cet effet négatif apparaît dans les trois matières observées.

Comme pour l'accès en seconde, c'est une situation contrastée qui est mise en évidence quand on observe l'impact éventuel de la scolarisation en ZEP sur les notes obtenues au contrôle continu du brevet : une scolarisation partielle en ZEP a un effet négatif alors qu'au contraire avoir accompli tout le premier cycle dans un collège de ZEP constitue un facteur favorable : les jeunes qui partagent cette situation présentent un avantage proche d'un demi-point sur vingt dans les trois matières.

TABLEAU 11 – Impact des caractéristiques familiales et scolaires des élèves sur les notes obtenues au contrôle continu du brevet
(élèves parvenus en 3^e générale sans redoublement)

Modalité de référence	Modalité active	Français	Mathématiques	Anglais
Constante		10,9	11,1	11,7
PCS de la personne de référence	agriculteur	0,2	0,7	0,5
<i>ouvrier qualifié</i>	commerçant, artisan			
	cadre, chef d'entreprise		0,2	0,3
	enseignant	0,3	0,6	0,3
	profession intermédiaire	0,2		0,2
	employé	0,2		0,3
	employé de service			
	ouvrier non qualifié		- 0,2	
	inactif	- 0,3		
Diplôme du père	sans diplôme	- 0,2	- 0,2	
<i>CAP</i>	certificat d'études primaires			
	BEPC, brevet des collèges			
	BEP			
	baccalauréat	0,2		
	enseignement supérieur	0,1	0,2	0,2
	inconnu	- 0,2	- 0,3	
Diplôme de la mère	sans diplôme			
<i>CAP</i>	certificat d'études primaires			
	BEPC, brevet des collèges	0,2	0,3	0,2
	BEP			
	baccalauréat	0,3	0,5	0,5
	enseignement supérieur	0,4	0,5	0,5
	inconnu			0,2
Activité de la mère	mère inactive			
	mère active			
Sexe				
<i>garçon</i>	filles	1,0	0,4	1,0
Taille de la famille	deux enfants			
<i>un enfant</i>	trois enfants			- 0,2
	quatre enfants			
	cinq enfants			
	six enfants et plus			
Rang dans la fratrie	rang 2	- 0,1		
<i>rang 1</i>	rang 3			
	rang 4 et plus		- 0,4	- 0,3
Structure de la famille	monoparentale	- 0,2	- 0,5	- 0,4
<i>père et mère</i>	recomposée	- 0,3	- 0,5	- 0,4
	autre situation			
Nationalité de l'élève				
<i>français</i>	étranger		0,4	1,1
Âge d'entrée en 6 ^e	10 ans	0,7	0,8	0,9
11 ans	12 ans	- 1,5	- 1,8	- 2,0
	13 ans ou plus	- 1,5	- 1,6	- 1,6
Niveau dans la discipline aux épreuves nationales d'évaluation de 6 ^e (1)	quartile inférieur	- 2,0	- 3,0	- 2,1
	deuxième quartile	- 1,0	- 1,5	- 1,1
<i>troisième quartile</i>	quartile supérieur	1,4	1,9	1,8
Scolarisation en ZEP au collège	partiellement	- 0,3		- 0,5
<i>jamais</i>	totalement	0,4	0,5	0,4
Proportion de variance expliquée (R ²)		42,5 %	38,8 %	34,8 %

(1) Quand la note à expliquer est celle de l'anglais, le niveau à l'entrée en 6^e prend en compte la moyenne des scores obtenus par l'élève en français et en mathématiques.

Lecture - À situation familiale et profil scolaire à l'entrée en 6^e comparables, les élèves qui ont accompli tout le premier cycle du collège en ZEP obtiennent une meilleure note de contrôle continu en français que les autres élèves parvenus en 3^e générale sans redoublement. La différence est estimée à 0,4 point sur 20. Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1 %, en romain 5 % et en italique 10 %. Au-delà, ils ne sont pas reproduits.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

Sauf en mathématiques, c'est un effet négatif de même ampleur qui est mis en évidence sur les notes obtenues par les élèves qui n'ont fréquenté la ZEP que partiellement au cours de leur scolarité au collège.

L'observation des notes au contrôle continu du brevet des collèges n'exclut donc pas que les collégiens ayant accompli toute leur scolarité en ZEP puissent avoir plus progressé que les autres élèves au cours des quatre années de premier cycle. Mais elle ne l'établit pas non plus. Toute la question est en effet de savoir ce que représente précisément la meilleure notation qui vient d'être mise en évidence : traduit-elle effectivement une progression plus forte des élèves de ZEP au cours des quatre années de collège ou reflète-t-elle seulement le fait que ces jeunes ont été scolarisés dans des classes d'un niveau moyen souvent inférieur à celles des autres élèves et où, en conséquence, la notation s'est effectuée à partir de critères d'évaluation moins sévères ?

Pour tenter de trancher cette question, intéressons nous à l'autre mesure de réussite dont nous disposons, à savoir le succès ou l'échec à l'examen du brevet des collèges. Comme il l'a déjà été rappelé, ce diplôme est délivré en prenant en compte à la fois les notes obtenues au contrôle continu dans l'ensemble des matières enseignées en 4^e et 3^e⁷ et les résultats à un examen terminal portant sur trois disciplines : le français, les mathématiques et l'histoire-géographie. Là encore, le constat global – sans prendre en compte les différences de caractéristiques de départ des élèves – est celui d'une moindre réussite des collégiens de ZEP. Quand ils sont parvenus en 3^e générale sans redoublement et se sont présentés à l'examen, 80 % d'entre eux obtiennent le brevet alors que le taux de succès atteint 89 % parmi les collégiens qui n'ont jamais été en ZEP. Cette différence de réussite apparaît assez concentrée parmi les élèves présentant des notes au contrôle continu moyennes ou faibles ; en revanche, quand cette dernière est égale ou supérieure à 13, les élèves de ZEP réussissent l'examen dans des proportions qui sont tout à fait comparables à celles des autres collégiens.

Afin de différencier ce qui, dans cette moindre réussite, relève du niveau scolaire ou de la situation familiale à l'entrée en 6^e et des effets éventuels de la scolarisation en ZEP, le résultat au brevet a été analysé en utilisant successivement deux modèles explicatifs : le premier reprend les douze dimensions explicatives prises en compte pour analyser les notes au contrôle continu au brevet et l'accès en seconde sans redoublement ; le second incorpore en plus la moyenne des notes obtenues par les élèves au contrôle continu du brevet dans les trois disciplines qui viennent d'être étudiées : français, mathématiques et première langue vivante. C'est donc la réussite au brevet à notes comparables dans ces trois matières qui est observée alors. On recentre l'analyse sur le succès ou l'échec à l'examen terminal, mais pas exclusivement car l'obtention du diplôme peut être aussi

influencée par les notes obtenues dans les autres disciplines que celles qui sont contrôlées ici⁸.

Le premier modèle explicatif débouche sur des résultats très proches de ceux mis en évidence dans l'analyse des notes. Ce sont le niveau en français et en mathématiques et l'âge à l'entrée en 6^e qui pèsent le plus sur les chances d'obtention du brevet (tableau 12). À profil scolaire initial comparable, les disparités sociales restent sensibles : les enfants de cadres et d'enseignants et ceux dont la mère est fortement diplômée ont une probabilité plus élevée d'acquiescer ce diplôme. Quand la moyenne des notes obtenues au contrôle continu en français, en mathématiques et en première langue vivante est prise en compte, c'est bien évidemment cet aspect qui influe le plus sur les chances de réussite. Mais celles-ci restent encore dépendantes des différences d'acquis initiaux, d'âge d'entrée en 6^e ou de situation familiale. En revanche, quelle que soit la spécification du modèle, le résultat est le même s'agissant des effets éventuels de la scolarisation en ZEP : celle-ci n'a pas d'impact sur les chances d'obtention du brevet. Que l'élève ait passé tout le premier cycle en ZEP ou n'y ait été scolarisé que partiellement, aucun effet significatif n'est mis en évidence. C'est le signe que ces jeunes ne réussissent ni mieux, ni moins bien à l'examen que les collégiens partageant les mêmes caractéristiques de départ. En particulier, le léger avantage mis en évidence pour les notes de contrôle continu en français, mathématiques et anglais des élèves ayant accompli toute leur scolarité en ZEP semble avoir été effacé par les épreuves de l'examen terminal. Un tel résultat suggère que les notes plus élevées de ces collégiens au contrôle continu sont sans doute plus liées à la manière de noter qu'à de meilleures performances scolaires. Mais il faut garder à l'esprit que, particulièrement dans

NOTES

7. Pour les candidats au brevet des collèges, ce contrôle continu porte sur dix disciplines : français, mathématiques, première langue vivante, physique et chimie, sciences de la vie et de la Terre, éducation physique et sportive, arts plastiques, éducation musicale, technologie et seconde langue vivante.

8. Dans le cadre du contrôle continu du brevet, toutes les matières sont affectées d'un même coefficient 1. Elles pèsent donc d'un même poids sur le résultat final. Dans un modèle explicatif où on contrôle les notes obtenues dans le cadre du contrôle continu en français, en mathématiques et en première langue vivante, l'obtention du diplôme ne dépend donc pas seulement du résultat aux épreuves de l'examen final mais aussi des notes obtenues dans les autres disciplines du contrôle continu qui ne sont pas contrôlées ici : physique et chimie, sciences de la vie et de la Terre, éducation physique et sportive, arts plastiques, éducation musicale, technologie et seconde langue vivante.

TABEAU 12 – Impact des caractéristiques familiales et scolaires des élèves sur les chances de réussite au brevet des collèges (élèves parvenus en 3^e générale sans redoublement)

Modalité de référence	Modalité active	Coefficient	Effet marginal	Coefficient	Effet marginal
Constante		2,19		2,66	
Probabilité de la situation de référence			90,0 %		93,5 %
PCS de la personne de référence	agriculteur				
ouvrier qualifié	commerçant, artisan				
	cadre, chef d'entreprise	0,64	4,5	0,64	3,0
	enseignant	0,70	4,8	0,65	3,0
	profession intermédiaire	0,30	2,4	0,36	1,9
	employé	0,26	2,1		
	employé de service				
	ouvrier non qualifié	- 0,36	- 3,7		
	inactif				
Diplôme du père	sans diplôme				
CAP	certificat d'études primaires	- 0,28	- 2,8		
	BEPC, brevet des collèges	- 0,31	- 3,1		
	BEP			0,36	1,9
	baccalauréat				
	enseignement supérieur				
	inconnu	- 0,45	- 4,8		
Diplôme de la mère	sans diplôme				
CAP	certificat d'études primaires	0,28	2,2		
	BEPC, brevet des collèges	0,34	2,7	0,35	1,9
	BEP				
	baccalauréat	0,47	3,5		
	enseignement supérieur	0,67	4,6	0,52	2,5
	inconnu				
Activité de la mère					
mère inactive	mère active				
Sexe					
garçon	filles	0,48	3,6	0,18	1,0
Taille de la famille	deux enfants				
un enfant	trois enfants			- 0,38	- 2,8
	quatre enfants				
	cinq enfants				
	six enfants et plus				
Rang dans la fratrie	rang 2				
rang 1	rang 3				
	rang 4 et plus				
Structure de la famille	monoparentale	- 0,23	- 2,2		
père et mère	recomposée	- 0,60	- 6,8	- 0,48	- 3,6
	autre situation				
Nationalité de l'élève					
français	étranger	0,43	3,3		
Âge d'entrée en 6 ^e	10 ans	0,79	5,2		
11 ans	12 ans	- 1,31	- 19,2	- 0,58	- 4,5
	13 ans ou plus	- 1,32	- 19,4	- 0,78	- 6,7
Niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6 ^e	quartile inférieur	- 1,80	- 30,3	- 1,07	- 10,3
troisième quartile	deuxième quartile	- 0,91	- 11,7	- 0,48	- 3,6
	quartile supérieur	1,12	6,5	0,41	2,1
Scolarisation en ZEP au collège	partiellement				
jamais	totale				
Note moyenne sur 20 au contrôle continu du brevet	< 9			- 2,69	- 44,2
>= 9 et < 13	>= 13			1,61	5,2

Lecture - A situations familiale et scolaire comparables, les élèves ayant été scolarisés en ZEP pendant tout le premier cycle du collège ne réussissent pas plus souvent au brevet des collèges que les autres élèves parvenus en 3^e générale sans redoublement puisque le coefficient estimé ne diffère pas significativement de 0. Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1 %, en romain 5 % et en italique 10 %. Au-delà, ils ne sont pas reproduits.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

le cas de la population d'élèves parvenus en 3^e générale sans redoublement observée ici, le succès ou l'échec au brevet constitue une mesure de la réussite peu discriminante. Elle ne permet donc pas de déboucher sur des conclusions suffisamment tranchées pour écarter totalement l'hypothèse que les meilleures notes et les orientations plus favorables des élèves de ZEP en fin de 3^e puissent aussi reposer sur une plus grande progression en matière de performances scolaires.

□ PLUS DE 80 % DES ÉLÈVES DE ZEP PARVENUS EN SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE OBTIENNENT LE BACCALAURÉAT

Pour les élèves issus des collèges de ZEP, l'entrée au lycée général et technologique représente une double rupture. Le passage du collège au lycée s'accompagne nécessairement de la fin de la scolarisation en ZEP puisque celles-ci n'englobent qu'exceptionnellement des lycées généraux et technologiques. S'il est trop tôt pour observer la manière dont les collégiens entrés en 6^e en 1995 vivent cette double rupture, on peut en revanche étudier les parcours au lycée des jeunes parvenus au collège six ans auparavant, à la rentrée scolaire 1989. Les résultats au baccalauréat de la plupart des élèves de cette cohorte qui ont atteint la classe de terminale sont connus. Il est donc possible en mobilisant ces données d'évaluer l'impact des ZEP sur la réussite scolaire en ne mesurant plus seulement celle-ci par le déroulement de la carrière scolaire, mais aussi par l'obtention ou non du diplôme qui sanctionne la fin de la scolarité secondaire. L'appartenance éventuelle à une ZEP des établissements fréquentés par les élèves de cette cohorte n'a pas fait l'objet, comme dans le panel 1995, d'une prise d'informations systématique⁹. Néanmoins, il a été possible de mesurer la fréquentation d'un collège de ZEP au cours des quatre premières années d'études secondaires en construisant des variables analogues à celles mises en œuvre dans l'analyse des parcours des collégiens du panel 1995.

Les élèves entrés en 6^e en 1989 ont fréquenté un collège classé en ZEP dans des proportions très proches de celles observables parmi les collégiens qui ont commencé leurs études secondaires six ans plus tard : 12 % d'entre eux ont étudié, au cours du premier cycle de l'enseignement secondaire, dans un établissement bénéficiant d'un tel classement. En revanche, leur mode de fréquentation de la ZEP apparaît assez différent : les élèves qui ont accompli toute leur scolarité en ZEP ne représentent que la moitié de ces jeunes alors qu'ils constituent 71 % des élèves du panel 1995 scolarisés en ZEP. Mais les

carrières scolaires des élèves des deux panels qui ont fréquenté la ZEP présentent de profondes similitudes. En particulier, l'accès sans redoublement en 2nde générale a pu être analysé en utilisant le même modèle explicatif que celui mis en œuvre sur les élèves du panel 1995. La convergence de résultats est frappante. Comme dans le panel 1995, les élèves qui n'ont connu que partiellement la ZEP sont moins souvent orientés vers le second cycle long des lycées à l'issue du collège. Par ailleurs, les élèves du panel 1989 qui ont accompli tout le premier cycle en ZEP atteignent plus souvent, à autres caractéristiques scolaires et sociales contrôlées, le second cycle général et technologique sans redoubler. Mais ce phénomène paraît un peu plus marqué dans le panel 1995. Le coefficient estimé vaut alors 0,57 contre seulement 0,40 parmi les collégiens du panel 1989.

Parvenus au lycée, les élèves de cette cohorte qui ont été scolarisés dans un collège de ZEP ont connu un destin scolaire qui les a conduits très majoritairement vers l'obtention du baccalauréat général ou technologique. Quand ils ont atteint la classe de 2nde générale ou technologique, 90 % d'entre eux parviennent en terminale et 82 % concluent leurs études secondaires par un succès au baccalauréat (tableau 13). Mais ce bon résultat global recouvre néanmoins une moindre réussite des lycéens originaires de ZEP par rapport aux autres élèves. Celle-ci apparaît quand on examine les taux de redoublement aux différents niveaux du lycée. Dans les deux catégories d'élèves, la proportion de redoublements au cours du second cycle général et technologique est élevée. Elle présente aussi une structure comparable : c'est en début de cycle, en seconde, puis en terminale, quand les recalés au baccalauréat tentent à nouveau d'obtenir ce diplôme, que les redoublements présentent la fréquence la plus forte. Mais les lycéens originaires de ZEP semblent un peu plus vulnérables à ces difficultés que leurs camarades qui n'ont jamais fréquenté un collège classé en ZEP : 45 % des premiers contre 37 % des seconds redoublent une classe du second cycle général et technologique (tableau 13). Ces difficultés plus fréquentes ressortent avec netteté quand on regarde la manière dont les deux catégories d'élèves atteignent les différents niveaux du lycée et obtiennent le baccalauréat sans redoubler : respectivement six et sept points séparent les deux groupes de lycéens sur l'accès sans redoublement en première et en terminale, mais cet écart atteint douze

NOTE

9. L'appartenance éventuelle à une ZEP des collèges fréquentés par les élèves a été reconstituée en utilisant les fichiers de recensement des établissements classés en ZEP. Ceux-ci ne sont pas disponibles pour toutes les années. On a pu disposer des fichiers des années 1989, 1990, 1994, 1995 et 1996.

TABEAU 13 – Les parcours au lycée des élèves orientés en 2nde générale et technologique en fin de 3^e selon la scolarisation en ZEP au collège

(sur 100 élèves entrés en 6^e en 1989 qui sont parvenus en 2nde générale et technologique)

(en %)

		Élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires			Élèves n'ayant jamais été scolarisés en ZEP
		Ensemble des élèves ayant été en ZEP	Tout le premier cycle en ZEP	Une partie du premier cycle en ZEP	
Accès sans redoublement en...	première	71,7	69,4	74,9	78,1
	terminale	63,4	62,3	65,0	70,1
Accès sans ou avec redoublement en...	première	91,5	91,9	91,1	95,2
	terminale	90,2	90,4	89,5	94,0
Nombre de redoublements au lycée	aucun	54,8	53,7	56,2	63,2
	un redoublement	36,4	37,3	35,3	30,6
	deux redoublements	8,8	9,0	8,5	6,2
Niveau(x) redoublé(s) au lycée	seconde	22,4	25,2	18,8	18,7
	première	8,8	7,4	10,7	8,5
	terminale	23,0	23,1	22,8	16,0
Obtention du baccalauréat général ou technologique (1)	ensemble	82,1	83,3	80,4	88,8
	dont :				
	sans redoublement	46,7	46,6	46,9	58,3
	avec redoublement(s)	35,4	36,7	33,5	30,5

(1) Y compris brevets de techniciens.

Lecture - Lorsqu'ils sont parvenus en 2nde générale et technologique, 71,7 % des élèves du panel 1989 ayant été scolarisés au moins une année en ZEP au cours de leur quatre premières années d'études secondaires sont parvenus en 1^{re} sans redoubler. L'accès à cette classe dans cette condition atteint 69,4 % quand l'élève a été scolarisé tout le premier cycle en ZEP et 74,9 % lorsqu'il n'a fréquenté la ZEP que partiellement.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1989.

points lorsque leur degré de réussite est évalué par l'obtention du baccalauréat trois ans après l'entrée en seconde. La différence de réussite entre les deux catégories d'élèves est donc accentuée par l'examen du baccalauréat auquel les lycéens originaires de ZEP réussissent moins fréquemment à la première tentative que leurs camarades. Par ailleurs, à l'encontre de ce qui pouvait être observé, tant dans le panel 1989 que dans celui de 1995, pour les parcours scolaires au collège, les élèves qui ont passé tout le premier cycle en ZEP et ceux qui n'y ont été scolarisés que partiellement obtiennent au lycée des résultats comparables. Ils gagnent la terminale et obtiennent le baccalauréat dans des proportions relativement proches.

Cette moindre réussite au lycée des élèves qui ont été scolarisés en ZEP relève bien évidemment de la même problématique que celle utilisée pour rendre compte des parcours scolaires des collégiens entrés en 6^e en 1995. Si les élèves du panel 1989 parvenus en 2nde représentent à eux seuls une forme d'élite scolaire, puisque seulement 59 % des collégiens de cette cohorte ont atteint cette classe, leur niveau d'acquis et leur âge à l'entrée en 6^e ainsi que leur situation familiale et sociale diffèrent selon qu'ils ont été ou non scolarisés en ZEP. On peut donc légitimement se demander si ce ne sont pas ces différences de caractéristiques de départ qui pèsent sur les parcours scolaires des lycéens originaires de ZEP et expliquent leur moindre réussite.

Pour répondre à cette question, trois modèles explicatifs, reprenant les différentes dimensions retenues pour étudier les parcours scolaires des élèves du panel 1995, ont été mis en œuvre. Ils analysent les chances d'accès en seconde, en terminale et d'obtention du baccalauréat général ou technologique sans ou avec redoublement de l'ensemble des élèves du panel 1989. Ils permettent ainsi d'estimer les effets d'une scolarisation en ZEP en prenant en compte la totalité de la scolarité secondaire des collégiens entrés en 6^e en 1989.

Avant d'étudier les résultats de ces analyses, remarquons que, quel que soit le mode de fréquentation des ZEP, les études secondaires de ces élèves ont été majoritairement marquées par la difficulté. Seule une minorité d'entre eux est parvenue à obtenir un baccalauréat général ou technologique sans avoir connu le redoublement de la 6^e à la terminale. Un tel destin scolaire n'a concerné que 30 % des élèves qui n'ont jamais fréquenté un collège de ZEP. Il est presque deux fois moins fréquent parmi les jeunes issus de ce type d'établissement, puisque seulement 18 % d'entre eux ont obtenu le baccalauréat sans avoir redoublé dans l'enseignement secondaire (tableau 14). Dans beaucoup de cas, le redoublement ou le passage par l'enseignement professionnel a permis de surmonter ces difficultés, puisqu'au bout du compte les bacheliers sont majoritaires parmi les élèves de cette cohorte. Mais, même en intégrant ces effets positifs du redoublement, on observe une différence de réussite assez marquée entre les jeunes qui

TABLEAU 14 – Taux d'accès au lycée selon la scolarisation en ZEP au cours de la scolarité au collège
(sur 100 élèves entrés en 6^e en 1989)

(en %)

		Élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires			Élèves n'ayant jamais été scolarisés en ZEP
		Ensemble des élèves ayant été en ZEP	Tout le premier cycle en ZEP	Une partie du premier cycle en ZEP	
Accès sans redoublement					
aux différents niveaux	seconde	36,4	43,4	29,2	48,9
du second cycle général	première	26,7	31,0	22,3	39,0
et technologique	terminale	23,9	28,0	19,8	35,1
Accès sans ou avec redoublement					
aux différents niveaux	seconde	47,1	53,7	40,4	60,4
du second cycle général	première	48,9	55,1	42,7	63,0
et technologique	terminale	47,2	52,9	41,5	61,7
Accès au second cycle professionnel	2 nd e professionnelle (BEP)	40,2	37,8	42,6	31,2
(y compris lycée agricole)	terminale BEP	36,2	34,1	38,4	28,5
	1 ^{re} professionnelle	13,1	12,6	13,5	11,1
	terminale professionnelle	11,2	10,6	11,7	9,7
Obtention du baccalauréat	ensemble	51,0	56,8	45,2	66,1
	dont :				
	succès sans redoublement (1)	18,4	22,1	14,7	30,3
	bac général et techno. (2)	42,0	47,8	36,2	57,5
	bac professionnel	9,0	9,0	9,1	8,6

(1) Obtention du baccalauréat général et technologique sans redoublement depuis la 6^e jusqu'à la terminale incluse.

(2) Y compris brevets de techniciens.

Lecture - 36,4 % des élèves du panel 1989 ayant été scolarisés au moins une année en ZEP au cours de leurs quatre premières années de scolarité secondaire sont parvenus en 2nde générale et technologique sans redoublement. L'accès à cette classe dans ces conditions atteint 43,4 % quand l'élève a été scolarisé tout son premier cycle en ZEP et n'est que de 29,2 % lorsqu'il n'a fréquenté la ZEP que partiellement.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1989.

n'ont pas fréquenté les collèges de ZEP et ceux qui en sont issus : les deux tiers des premiers et tout juste la moitié des seconds terminent leurs études secondaires en étant bacheliers.

À un niveau plus général, les trois modèles explicatifs considérés débouchent sur des résultats qui vont dans le même sens que les analyses déjà réalisées sur les élèves du panel 1995. Que l'on mesure la réussite des études secondaires par l'accès en 2nde générale ou technologique, l'arrivée en terminale ou encore l'obtention ou non du baccalauréat général ou technologique, ce sont les mêmes variables qui jouent. La réussite est toujours fortement dépendante de la manière dont les élèves ont vécu la scolarité primaire. Un ou deux redoublements à l'école élémentaire, ou encore un niveau d'acquis en français et mathématiques insuffisant au moment de l'entrée en 6^e, pèsent toujours de manière fortement défavorable sur les chances de réussite dans l'enseignement secondaire. L'effet de ces caractéristiques est un peu moins fort quand on mesure la réussite avec l'obtention ou non du baccalauréat général et technologique, mais il reste toujours prépondérant. À niveau d'acquis, âge et autres caractéristiques familiales à l'entrée en 6^e comparables, la réussite des études secondaires reste très liée aux différences de milieu social. Profession de la personne de référence et niveau de diplôme de la mère sont

les deux dimensions qui influent le plus sur les chances de réussite : celles-ci sont d'autant plus fortes que l'élève appartient à une famille de cadre ou d'enseignant et que sa mère détient un diplôme élevé. Établies dès l'accès en 2nde, la meilleure réussite, toutes choses égales par ailleurs, des élèves de nationalité étrangère ou celle des filles par rapport aux garçons constituent des phénomènes qui ne sont pas remis en cause dans les étapes ultérieures du cursus.

Comparativement aux effets qui viennent d'être évoqués, l'impact associé à la scolarisation totale ou partielle dans un collège de ZEP apparaît plus faible. Il est aussi moins stable. Comme dans le panel 1995, l'effet de la scolarisation en ZEP apparaît très lié à sa durée. Par rapport à des élèves qui présentaient les mêmes caractéristiques de départ, les collégiens qui ont effectué tout leur premier cycle en ZEP sont parvenus en 2nde générale et technologique plus fréquemment. Mais les difficultés plus grandes rencontrées au lycée effacent peu à peu cet avantage. Celui-ci est estimé à huit points au niveau de l'accès en 2nde, il tombe à quatre points en terminale et disparaît complètement quand on prend en compte l'obtention ou non du baccalauréat général ou technologique (tableau 15). La moindre réussite au lycée observée parmi ces élèves n'est donc pas la seule conséquence de caractéristiques de départ moins favorables.

TABLEAU 15 – Impact toutes choses égales par ailleurs de la fréquentation d'un collège de ZEP sur la réussite des études secondaires des élèves entrés en 6^e en 1989

Modalité de référence	Modalité active	Accès sans ou avec redoublement en seconde		Accès sans ou avec redoublement en terminale		Succès au bac général et techno. sans ou avec redoublement	
		Coefficient	Effet marginal	Coefficient	Effet marginal	Coefficient	Effet marginal
Constante		0,62		0,64		0,35	
Probabilité de la situation de référence			65,1 %		65,5 %		58,6 %
PCS de la personne de référence	agriculteur			0,43	9,0	0,54	12,2
	ouvrier qualifié						
	commerçant, artisan						
	cadre, chef d'entreprise	1,11	19,9	0,86	16,3	0,75	16,4
	enseignant	0,90	16,9	0,75	14,5	0,63	14,1
	profession intermédiaire	0,55	11,2	0,45	9,4	0,44	10,2
	employé	0,32	6,9	0,22	4,7	0,18	4,2
	employé de service						
	ouvrier non qualifié						
	inactif						
Diplôme du père	sans diplôme						
CAP	certificat d'études primaires						
	BEPC, brevet des collèges						
	BEP	<i>0,19</i>	4,1				
	baccalauréat	0,42	8,8	0,30	6,5	0,21	5,0
	enseignement supérieur	0,65	13,0	0,65	12,9	0,58	13,0
	inconnu						
Diplôme de la mère	sans diplôme	<i>-0,14</i>	-3,2	<i>-0,17</i>	-3,8	<i>-0,17</i>	-4,3
CAP	certificat d'études primaires			<i>-0,13</i>	-2,9		
	BEPC, brevet des collèges	0,40	8,5	0,23	4,9	0,20	4,6
	BEP	0,38	8,1	0,36	7,6	0,34	7,8
	baccalauréat	0,64	12,8	0,53	10,9	0,52	11,9
	enseignement supérieur	0,97	18,1	0,81	15,5	0,74	16,2
	inconnu						
Activité de la mère	mère inactive						
	mère active			0,11	2,5	0,09	2,3
Sexe							
garçon	filles	0,63	12,7	0,65	13,0	0,67	14,9
Taille de la famille	un enfant						
deux enfants	trois enfants	<i>-0,15</i>	-3,5	<i>-0,11</i>	-2,5		
	quatre enfants	<i>-0,23</i>	-5,3	<i>-0,17</i>	-4,0	<i>-0,20</i>	-5,0
	cinq enfants et plus					<i>-0,16</i>	-3,8
Rang dans la fratrie	rang 2	<i>-0,12</i>	-2,8				
rang 1	rang 3						
	rang 4 et plus						
Structure de la famille	monoparentale	<i>-0,19</i>	-4,3	<i>-0,23</i>	-5,4	<i>-0,20</i>	-5,0
père et mère	recomposée	<i>-0,37</i>	-8,8	<i>-0,65</i>	-15,6	<i>-0,63</i>	-15,6
	autre situation	<i>-0,57</i>	-13,8	<i>-0,60</i>	-14,6	<i>-0,53</i>	-13,2
Nationalité de l'élève							
français	étranger	0,97	18,0	0,93	17,3	0,86	18,3
Âge d'entrée en 6 ^e	10 ans	1,14	20,3	1,19	20,8	1,00	20,7
11 ans	12 ans	<i>-1,78</i>	-41,2	<i>-1,57</i>	-37,1	<i>-1,51</i>	-34,7
	13 ans ou plus	<i>-2,72</i>	-54,1	<i>-2,52</i>	-52,2	<i>-2,52</i>	-48,3
Niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6 ^e	quartile inférieur	<i>-2,03</i>	-45,4	<i>-1,82</i>	-41,9	<i>-1,76</i>	-39,0
troisième quartile	deuxième quartile	<i>-0,97</i>	-23,6	<i>-0,85</i>	-20,7	<i>-0,83</i>	-20,4
	quartile supérieur	1,36	22,8	1,28	21,7	1,19	23,7
Scolarisation en ZEP au collège	partiellement	<i>-0,15</i>	-3,4	<i>-0,19</i>	-4,4	<i>-0,28</i>	-6,8
jamais	totalement	0,36	7,6	0,16	3,5		

Lecture - À situations familiale et scolaire comparables, les élèves ayant été scolarisés en ZEP pendant tout le premier cycle parviennent plus souvent en 2nde générale et technologique puisque le coefficient est positif (0,36) et significatif ($p < 0,1$). À la situation de référence présentée dans la colonne de gauche, la différence est estimée à 7,6 points ; leur probabilité estimée d'accès en 2nde générale ou technologique s'élève donc à 72,7 % (65,1 % + 7,6). Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1%, en romain 5 % et en italique 10 %. Au-delà, ils ne sont pas reproduits.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1989.

Elle reflète aussi des difficultés d'adaptation spécifiques à ce niveau d'enseignement de la part des jeunes originaires des collèges de ZEP, que la plus grande fréquence des redoublements n'est pas totalement parvenue à contenir. Quand la scolarisation dans ce type d'établissement n'a été que partielle, les élèves présentent un déficit de réussite dès l'accès en classe de seconde générale ou technologique. Tout en restant relativement légère, cette moindre réussite a tendance à s'amplifier au fur et à mesure que ces jeunes atteignent le terme de leurs études secondaires, notamment parce que les écarts avec les autres élèves s'accroissent au moment du passage du baccalauréat (cf. l'encadré « Un résultat confirmé... »).

De tels résultats permettent à la fois de vérifier et de préciser les observations effectuées sur la cohorte la plus récente, celle des élèves qui sont parvenus au collège en 1995. Le décalage de réussite observé dans ce dernier échantillon entre les collégiens qui avaient accompli tout le premier cycle en ZEP et ceux qui n'y ont effectué leur scolarité que partiellement, est confirmé par le panel 1989. Dans les deux cohortes, les seconds réussissent moins bien que les élèves de mêmes caractéristiques de départ alors que la situation inverse prévaut parmi leurs camarades ayant accompli tout le premier cycle en ZEP. Les informations recueillies dans le panel 1995 sur ces derniers collégiens n'avaient pas permis d'établir avec certitude si leurs orientations plus fréquentes en 2nde générale ou technologique étaient dues exclusivement à une politique d'orientation moins sélective ou si elle était aussi portée par des progrès plus importants. L'examen des parcours au lycée des collégiens du panel 1989 originaires de ZEP montre en tout cas que, pour la majorité de ces élèves, cette orientation était justifiée puisqu'ils ont terminé leurs études secondaires en obtenant le baccalauréat. Certes, les lycéens originaires de ZEP ont « toutes choses égales par ailleurs » moins réussi dans le second cycle général et technologique que les autres élèves. Mais cette moindre réussite reste légère, et, au bout du compte, les élèves qui ont accompli tout le premier

cycle dans un collège de ZEP ne réussissent leurs études secondaires ni mieux, ni plus mal que les élèves qui présentaient à l'entrée en 6^e les mêmes caractéristiques sociales et scolaires, mais auraient eu l'opportunité d'étudier dans un environnement social plus favorable.

Pour être évalué à sa juste mesure, un tel résultat doit être mis en perspective avec les objectifs initiaux de la politique des ZEP. Celle-ci est indissociable du constat que la concentration de publics défavorisés dans les mêmes établissements constitue un handicap et diminue les chances de réussite scolaire. C'est pour compenser les effets néfastes de cette situation que les ZEP ont été instaurées. Dans cette perspective, le fait que les élèves qui ont accompli tout le premier cycle dans un collège de ZEP aient, à caractéristiques de départ identiques, les mêmes chances que les autres collégiens d'obtenir le baccalauréat, peut être considéré comme un signe que cette politique a atteint en partie son objectif initial : la concentration de publics défavorisés dans le collège où ils étudiaient n'a pas été un obstacle à leur réussite et ils ont pu connaître des parcours scolaires et un taux de succès au baccalauréat qui auraient été les leurs s'ils avaient accompli leur scolarité secondaire dans un environnement social et scolaire plus favorisé.

Le fait que les élèves qui n'ont été scolarisés que partiellement en ZEP sont confrontés à un échec scolaire plus fréquent que les autres élèves qui partageaient leurs caractéristiques de départ conforte *a contrario* ce résultat. Par bien des aspects, les conditions de vie de ces élèves sont très proches de celles des collégiens ayant accompli tout le premier cycle dans un collège en ZEP. Dans une certaine mesure, leurs trajectoires scolaires moins favorables illustrent les difficultés que peuvent rencontrer des élèves qui vivent dans un environnement familial et social comparable à celui des élèves de ZEP, mais étudient dans des établissements scolaires qui ne bénéficient ni des moyens supplémentaires ni de l'impulsion pédagogique mise en œuvre dans le cadre de cette politique. ■

Un résultat confirmé quand la réussite dans l'enseignement secondaire est mesurée à partir d'indicateurs plus globaux que l'obtention du baccalauréat général ou technologique

Cette étude analyse la réussite dans l'enseignement secondaire à l'aune de l'accès au second cycle général et technologique des lycées et de l'obtention du baccalauréat général ou technologique. Le choix de tels indicateurs était logique : à partir du moment où il a été établi que les collégiens ayant passé tout le premier cycle en ZEP parvenaient plus souvent en 2nde générale ou technologique, il était nécessaire de poursuivre l'observation au lycée pour tenter de cerner les effets de ces orientations plus fréquentes. Mais une telle perspective peut légitimement apparaître comme une vision quelque peu tronquée de la réussite scolaire dans l'enseignement secondaire. Celle-ci ne passe pas nécessairement par la voie générale ou technologique et un élève qui termine sa scolarité secondaire avec un baccalauréat professionnel ou un BEP peut apparaître aussi comme en situation de réussite. Une étude récente montre que ces diplômes restent valorisés par les familles qui expriment des attentes en matière de formation souvent plus diversifiées qu'on ne le croit¹.

Dans cette perspective, il est intéressant de compléter l'analyse de l'impact de la fréquentation d'un collège de ZEP sur la réussite dans l'enseignement secondaire en mesurant celle-ci à partir d'indicateurs plus globaux, qui couvrent l'ensemble des parcours scolaires possibles à ce niveau d'enseignement. Deux indicateurs de ce type peuvent être calculés pour les élèves du panel 1989. Le premier concerne le niveau de qualification atteint au cours de la scolarité secondaire. La nomenclature élaborée pour l'analyse des sorties du système éducatif distingue quatre niveaux de formation pouvant être atteints à ce niveau d'enseignement. Les niveaux VI et V bis regroupent les élèves qui arrêtent leurs études au cours du premier cycle ou avant la dernière année d'un CAP ou BEP ; les jeunes mettant un terme à leur scolarité dans ces conditions sont considérés comme sortants sans qualification. Le niveau V rassemble les élèves qui ont terminé – diplômés ou non – la préparation d'un CAP ou d'un BEP et ceux qui arrêtent leurs études en seconde ou en première. Enfin, les élèves qui atteignent la classe de terminale sont considérés comme étant parvenus au niveau IV de formation. Une autre approche peut se faire par le diplôme. La réussite se mesure alors par le diplôme le plus élevé obtenu par l'élève au cours de ses études secondaires. Cinq situations sont alors distinguées : aucun diplôme, brevet des collèges, CAP ou BEP, diplômes professionnels de niveau IV (baccalauréat professionnel, brevet de technicien, brevet des métiers d'art, brevet professionnel) et baccalauréat général ou technologique. Ces deux variables mesurent le capital scolaire acquis au cours des études secondaires sur des aspects souvent déterminants pour l'insertion sur le marché du travail.

La manière dont les élèves du panel 1989 se répartissent sur deux indicateurs est présentée dans le **tableau 16**. Près de 80 % des élèves de ZEP terminent leurs études secondaires diplômés et 59 % d'entre eux ont atteint le niveau IV. Mais que l'on s'intéresse au niveau de qualification ou au diplôme le plus élevé détenu, ces jeunes terminent néanmoins leurs études secondaires avec un capital scolaire en moyenne moins élevé que celui des autres élèves. En particulier, ils sortent de l'enseignement secondaire deux fois plus souvent non qualifiés et sans diplôme que les autres élèves. Mais là encore, cette moindre réussite apparaît très liée aux différences de milieu social et d'acquis à la sortie de l'école élémentaire. Quand on analyse l'impact « toutes choses égales par ailleurs » de la fréquentation de la ZEP sur le niveau de qualification atteint ou le diplôme obtenu², on débouche sur des résultats très proches de ceux mis en évidence dans l'analyse du baccalauréat général et technologique. À caractéristiques de départ comparables, les élèves ayant passé leur premier cycle en ZEP ne se distinguent pas des autres élèves. En revanche, les jeunes qui ont été scolarisés en ZEP partiellement réussissent moins bien. Tant sur le niveau de qualification atteint que sur le diplôme le plus élevé, leur moindre réussite présente une amplitude proche de celle mise en évidence sur le baccalauréat général et technologique : le coefficient estimé est toujours négatif, il vaut - 0,29 pour le niveau de qualification et - 0,35 pour le plus haut diplôme obtenu (**tableau 17**).

1. C. CHAUSSERON, « Les attentes scolaires des parents d'élèves au début des études secondaires », *Note d'Information*, 01.32, MEN-Direction de la programmation et du développement, juillet 2001.

2. Dans une telle analyse, la variable n'est plus dichotomique, mais ordonnée en trois positions (niveau de qualification) ou cinq positions (diplôme le plus élevé). On utilise alors un modèle *Logit* pour variable polytomique ordonnée qui modélise simultanément les différentes modalités de la variable. Ainsi, pour le niveau de qualification, c'est la probabilité d'atteindre le niveau IV et celle de parvenir au moins au niveau V qui sont simultanément modélisées. Ce modèle est fondé sur l'hypothèse d'« égalité des pentes » selon laquelle l'effet de chaque variable est le même pour les deux probabilités modélisées. Les variables explicatives retenues sont les mêmes que pour le reste de l'étude.

TABLEAU 16 – Niveau de qualification atteint et diplôme le plus élevé obtenu au cours des études secondaires
(sur 100 élèves entrés en 6^e en 1989)

(en %)

Niveau de qualification atteint	Diplôme le plus élevé obtenu	Élèves ayant été scolarisés en ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires			Élèves n'ayant jamais été scolarisés en ZEP
		Ensemble des élèves ayant été en ZEP	Tout le premier cycle en ZEP	Une partie du premier cycle en ZEP	
VI, Vbis		13,4	9,6	17,2	6,9
V		27,4	26,3	28,6	20,2
IV		59,2	64,1	54,2	72,8
aucun		20,6	17,1	24,0	10,7
brevet des collèges		7,1	6,0	8,2	5,7
CAP ou BEP		21,3	20,4	22,3	17,4
bac pro, BT, BP, BMA		10,4	9,8	11,1	10,7
bac général et techno.		40,6	46,7	34,5	55,6

Lecture - 59,2 % des élèves du panel 1989 ayant été scolarisés au moins une année en ZEP au cours de leurs quatre premières années de scolarité secondaire ont atteint le niveau IV. Cette situation s'observe parmi 64,1 % des élèves qui ont effectué tout le premier cycle en ZEP et 54,2 % des élèves qui n'ont été scolarisés en ZEP que partiellement. Elle a caractérisé 72,8 % des élèves qui n'ont jamais fréquenté un collège de ZEP.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1989.

THÈME

À LIRE

[1] D. MEURET, « L'efficacité de la politique des zones prioritaires dans les collèges », *Revue française de pédagogie*, n° 69, 1994.

[2] L.-A. VALLET, J.-P. CAILLE, *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble*, Les dossiers d'Éducation et Formations, n° 67, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, avril 1996.

[3] L.-A. VALLET, « Les familles immigrées et l'école française : à la recherche du lien entre aspirations scolaires et comportements », communication au séminaire *La justice du système éducatif*, Rennes, 13-15 novembre 1997.

[4] F. MURAT, « Les différentes façons d'évaluer le niveau des élèves en fin de collège », revue *Éducation et Formations*, n° 53, MEN-Direction de la programmation et du développement, mars 1998.

TABLEAU 17 – Impact toutes choses égales par ailleurs de la fréquentation d'un collège de ZEP sur la probabilité d'atteindre un niveau de qualification ou de diplôme élevé au cours des études secondaires

		Niveau de qualification atteint au cours des études secondaires	Diplôme le plus élevé obtenu au cours des études secondaires
	Modalité active	coefficient	coefficient
Modalité de référence			
PCS de la personne de référence <i>ouvrier qualifié</i>	agriculteur	0,49	0,35
	commerçant, artisan	- 0,14	ns
	cadre, chef d'entreprise	0,55	0,58
	enseignant	0,34	0,48
	profession intermédiaire	0,25	0,34
	employé	ns	0,11
	employé de service	ns	ns
	ouvrier non qualifié	ns	ns
	inactif	- 0,18	- 0,17
Diplôme du père <i>CAP</i>	sans diplôme	ns	- 0,19
	certificat d'études primaires	ns	ns
	BEPC, brevet des collèges	ns	ns
	BEP	ns	ns
	baccalauréat	0,20	0,15
	enseignement supérieur	0,38	0,51
	inconnu	- 0,25	- 0,20
Diplôme de la mère <i>CAP</i>	sans diplôme	ns	ns
	certificat d'études primaires	ns	ns
	BEPC, brevet des collèges	0,19	0,14
	BEP	0,27	0,24
	baccalauréat	0,52	0,48
	enseignement supérieur	0,61	0,61
	inconnu	ns	ns
Activité de la mère <i>mère inactive</i>	mère active	0,11	0,09
Sexe <i>garçon</i>	filles	0,45	0,54
Taille de la famille <i>deux enfants</i>	un enfant	ns	ns
	trois enfants	ns	ns
	quatre enfants	- 0,21	- 0,22
	cinq enfants et plus	- 0,22	- 0,19
Rang dans la fratrie <i>rang 1</i>	rang 2	ns	ns
	rang 3	- 0,11	ns
	rang 4 et plus	ns	ns
Structure de la famille <i>père et mère</i>	monoparentale	- 0,34	- 0,26
	recomposée	- 0,71	- 0,57
	autre situation	- 0,48	- 0,38
Nationalité de l'élève <i>français</i>	étranger	0,70	0,55
Âge d'entrée en 6 ^e <i>11 ans</i>	10 ans	1,09	0,99
	12 ans	- 1,25	- 1,14
	13 ans ou plus	- 1,90	- 1,73
Niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6 ^e <i>troisième quartile</i>	quartile inférieur	- 1,44	- 1,38
	deuxième quartile	- 0,74	- 0,71
	quartile supérieur	1,15	1,20
Scolarisation en ZEP au collège <i>jamais</i>	partiellement	- 0,29	- 0,35
	totalemment	ns	ns

Lecture - À situations familiale et scolaire comparables, les élèves ayant été scolarisés partiellement en ZEP ont une probabilité moins forte d'atteindre un niveau de qualification élevé au cours de leurs études secondaires puisque le coefficient est négatif (- 0,29) et significatif ($p. < 001$). Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1 %, en romain 5 % et en italique 10 %. Au-delà, ils sont marqués ns (non significatif).

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1989.

Les ZEP et les REP, viviers des innovations

L'éducation prioritaire

→ Un sondage a été effectué au début de l'année 2000 auprès des équipes pédagogiques travaillant dans les zones et réseaux d'éducation prioritaire (ZEP et REP) de France. Les équipes qui se sont portées volontaires pour répondre ont pu présenter les différentes actions menées sur le terrain. Celles-ci sont pour la plupart centrées sur des objectifs d'amélioration des apprentissages. Cependant, les équipes sont confrontées à des problèmes d'une acuité particulière, qu'elles se doivent de résoudre de manière originale et volontariste ; il leur faut assurer un suivi attentif et promouvoir le partenariat, entre autres avec les parents d'élèves, invités à s'impliquer activement, y compris dans la réussite de la scolarisation précoce de leurs enfants.

Partenariat également avec le ministère et les académies, qui proposent des assistances pédagogiques et organisationnelles. Du reste, les évaluations nationales effectuées chaque année sont analysées et exploitées dans la recherche d'une amélioration des résultats des élèves.

Activités sportives et culturelles sont privilégiées pour l'éducation à la citoyenneté et pour rompre l'isolement des établissements, tout comme les technologies d'information et de communication, et les « pôles d'excellence » (pôles scientifiques, sportifs, parrainage par des étudiants). La richesse et l'originalité des actions menées en ZEP et REP, confirmées par le sondage du printemps 2000, montrent le caractère très innovant de l'éducation prioritaire en France.

Anny ALINE
Chargée d'études
Direction de l'enseignement scolaire

Au printemps 2000, les équipes travaillant en REP (réseaux d'éducation prioritaire) ou en ZEP (zones d'éducation prioritaire) avaient été sollicitées pour envoyer dans un délai très court la brève description d'une action qu'elles pensaient « pouvoir montrer ». Cinq cents équipes ont répondu, donnant une image de ce qu'elles estiment intéressant de faire voir de leur travail. Ces réponses ont été classées selon les grands objectifs proposés lors des assises de Rouen, en juin 1998, qui avaient marqué la relance de l'éducation prioritaire¹.

D'une part les objectifs relatifs aux pratiques des équipes :

- Comment aider et soutenir les enseignants, les équipes en difficulté ?
- Comment mettre en place des espaces de coopération et concertation, vecteurs essentiels des transformations professionnelles ?
- En quoi des démarches en lien avec la politique de la ville ont-elles renforcé les partenariats professionnels et ont-elles fait évoluer les pratiques ?
- Comment organiser la scolarisation précoce ?
- Comment s'opèrent les liens indispensables pour une continuité éducative entre école et collège, entre école maternelle et élémentaire ?
- Quels repères pour maintenir les exigences ?
- Comment rendre certains établissements plus attractifs ?

NOTE

1. Les actes des Assises nationales des ZEP (Rouen, 3-5 juin 1998) sont disponibles sur le site Internet pour les acteurs de l'éducation prioritaire :
www.cndp.fr/zeprep
Documentation
Adresses
Bonnes feuilles
Actes des Assises nationales de Rouen

D'autre part, les questions spécifiques aux apprentissages des élèves :

– Les outils d'évaluation peuvent-ils servir à la fois au diagnostic, à la régulation des conditions d'apprentissage en classe ?

– Comment rendre l'école lisible pour les parents non seulement par ce qu'elle explique mais aussi par ce qu'elle fait sans les disqualifier ?

– Comment des activités, notamment celles en lien avec les municipalités, peuvent ne présenter aucun aspect scolairement reconnaissable tout en étant pertinentes et fécondes sur le plan éducatif comme sur le plan scolaire ?

– Comment aborder les savoirs dans les différentes disciplines afin de les relier au rôle de futur citoyen des élèves ?

Il est bien évidemment hors de question, étant donné ce qui a été dit plus haut, de tirer des conclusions quant au poids relatif qu'occupent effectivement sur le terrain les différentes orientations proposées aux équipes. En tout cas, des exemples sont donnés sur chacune des dix orientations prioritaires du contrat de réussite, et on n'est pas surpris de constater la place prééminente (deux tiers des fiches) que prennent les actions visant à « assurer la maîtrise de la lecture et des langages » et celles consistant à « développer les activités culturelles ». En effet, menées dans les classes, par les enseignants seuls ou en partenariat, elles permettent de mettre concrètement l'innovation au service du recentrage sur les apprentissages à partir des disciplines, en donnant du sens à celles-ci et en permettant aux enseignants de trouver des sujets de satisfaction. L'autre tiers des fiches, et notamment celles centrées sur le soutien aux élèves les plus fragiles, témoigne des champs nouveaux, moins traditionnels et parfois plus prometteurs explorés par les équipes.

□ LES ACTIONS INNOVANTES PLUS FRÉQUENTES DANS LES ZONES ET RÉSEAUX D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

Ce constat était déjà nettement apparu lors de rencontres inter-académiques organisées fin 1999/début 2000. Les académies avaient été invitées à présenter des actions menées sur un certain nombre de thèmes : la lecture à l'école et au collège ; l'aide individualisée et l'utilisation des évaluations nationales en CM2 et en sixième ; la maternelle, école de tous les possibles ; la construction d'un parcours civique tout au long de la scolarité ; la prévention de la violence et la santé à l'école ainsi que les pôles d'excellence et les contrats

de réussite en ZEP et en REP. En dehors de ces deux derniers thèmes, les actions n'étaient pas spécifiques à l'éducation prioritaire. On a pu constater cependant que les actions les plus innovantes étaient plus souvent portées par des ZEP ou des REP.

De même, 26 % des actions qui sont suivies dans le cadre de la charte de l'école du XXI^e siècle sont conduites en ZEP-REP, alors que ces derniers ne représentent que 20 % du territoire.

On peut voir là la confirmation de l'idée que, face à la concentration des difficultés, les acteurs de l'éducation prioritaire ont dû trouver des réponses nouvelles à des problèmes locaux posés avec une ampleur particulière, qu'ils ont dû apprendre à en parler et à échanger, que nombre d'observateurs ou de chercheurs sont allés y travailler, ou que les actions conduites dans les ZEP-REP font l'objet d'un suivi plus rapproché, étant donné le pilotage et l'accompagnement plus étroits dont les zones et les réseaux bénéficient.

En tout état de cause, il est intéressant de constater que l'« exposé des motifs » de certaines actions affiche explicitement la nécessité de respecter des exigences communes pour assurer un égal accès de tous au savoir (« permettre aux élèves de la ZEP d'obtenir des résultats équivalents à ceux de leurs camarades des secteurs non ZEP »). À la lecture de fiches les décrivant, on perçoit la modification des pratiques pédagogiques et une autre entrée dans le métier d'enseignant qui ne dit pas : « je ne peux pas faire parce que... » mais : « je suis face à tel constat, voilà ce que je fais pour faire réussir mes élèves. »

Par exemple, dans une ZEP, une action intitulée « aide aux apprentissages en mathématiques », pilotée par l'Inspecteur de l'Éducation nationale (IEN), concerne plusieurs classes de plusieurs écoles. Elle présente un caractère partenarial permettant d'associer des universitaires, le Laboratoire d'étude des apprentissages et du développement (LEAD), un professeur d'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), un directeur d'école pour chacun des groupes scolaires et les membres du Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). Ces différents partenaires sont associés au sein d'un groupe de pilotage dont la fonction consiste à produire des évaluations diagnostiques fines des difficultés spécifiques des élèves ; constituer une banque de documents d'entraînement et d'évaluation ; organiser et diffuser ces productions. Chaque directeur a pour mission de relayer les travaux du groupe et d'organiser l'évaluation et la remédiation au sein de son école. Les résultats attendus font l'objet d'un engagement précis dans le cadre du contrat de réussite. Ils concernent les effets sur les résultats des élèves en calcul mental, résolution des problèmes et repérages spatio-temporels.

Afin d'améliorer l'image des écoles, les parents et les partenaires du quartier sont régulièrement informés de

l'avancement des travaux et des progrès des élèves notamment au cours des conseils de zone.

Parler entre pairs de ses difficultés pour pouvoir les résoudre, recourir à des experts, échanger pour mutualiser les pratiques, mettre en commun des ressources, évaluer l'efficacité de son travail, rendre des comptes aux parents, constituent une réelle modification des pratiques enseignantes initiées sur le territoire de l'éducation prioritaire.

LE REGARD SUR LES PARENTS ÉVOLUE

Une évolution est à noter depuis les assises de Rouen quant au regard que les équipes disent porter sur les parents.

Dans toutes les fiches où il est question d'eux, ils sont considérés comme coéducateurs, partenaires des apprentissages et non plus comme de « vieux élèves » auxquels il faudrait tout apprendre, même le métier de parent nourricier. Il est également tout à fait intéressant de noter que les fiches qui font état d'actions avec ou en direction des parents n'ont souvent pas pu être classées sous la rubrique « resserrer les liens de l'école avec les parents », car les actions qu'elles évoquent affichent souvent d'abord un objectif visant les apprentissages, et les parents y sont considérés comme de véritables partenaires capables de faire surgir l'étincelle qui déclenchera l'entrée dans les apprentissages, et non pas comme les « objets » des actions présentées ou de simples prestataires de service pour accompagner une sortie, ou coudre des costumes pour un spectacle.

Pour faire connaître les actions réalisées par les écoles et établissements et en changer l'image aux yeux du quartier, on peut signaler par exemple, des rencontres dans un collège où chaque élève présente, sous la forme qu'il souhaite, son orientation à sa famille ; une école qui accueille tous les jours librement et sans contrainte les parents dans la classe de 16h15 à 16h45, pendant la période de l'étude dirigée, moment d'activité pour l'enfant qui lui permet d'acquérir des méthodes de travail (organisation, soin, maîtrise...), de revenir sur les compétences non acquises avec l'aide du maître, d'un aide-éducateur, d'un de ses parents, mettant ainsi en valeur les parents responsables aux yeux de leurs propres enfants qui ont souvent tendance à remettre ce rôle en cause.

De même, une ZEP permet aux parents de se rapprocher des écoles et du collège grâce à des actions programmées dans le temps, notamment des rencontres systématiques des parents des élèves de CM2 dans les classes primaires, un rendez-vous avec chaque famille pour l'inscription en sixième, des activités de huit jours

en août et septembre pour préparer l'entrée au collège des élèves du CM2 du secteur, des cours de rattrapage aux vacances de février, l'ouverture aux parents de l'atelier informatique et la mise en place, avec un théâtre et une grande association caritative, d'une opération lecture pour les parents afin de les aider à établir un dialogue avec leurs enfants à partir du livre qui entre à la maison.

Pour ne pas ajouter au catalogue, on peut dire que globalement, si la part de convivialité est souvent mentionnée dans la description des actions en direction des parents, c'est plutôt la lisibilité et la crédibilité de ce qui se passe à l'intérieur de l'école et les apprentissages qui sont ainsi valorisés. Les actions menées ne prendront leur sens que sur le long terme et dans un premier temps c'est l'amélioration du climat et de l'image des établissements qui est visible.

SCOLARISATION PRÉCOCE : LA COÉDUCATION EST ÉGALEMENT SOLLICITÉE

On rencontre la poursuite de ce même objectif de coéducation dans les actions mises en place en vue de la réussite de la scolarisation précoce.

C'est le cas, lorsqu'on développe les compétences langagières de tous les élèves en prenant en compte leur âge et leurs différences, ou lorsque l'on s'efforce de renforcer la confiance des parents dans les institutions en mettant en place un accueil original et adapté dès deux ans.

Une section petite enfance est implantée dans un local spécialement aménagé de l'école maternelle où chaque petit, dès qu'il est prêt, est accueilli dans cette section pour une durée de six semaines à un an, selon ses besoins. Le passage se construit après réflexion et échanges entre les professionnels auxquels les parents sont associés étroitement et invités à accompagner cette action. Tout au long de l'année, en fonction de leurs compétences, les enfants peuvent rejoindre la petite section de l'école maternelle. Les places libérées ainsi permettent l'accueil d'autres enfants en cours d'année.

C'est aussi le cas quand des ZEP-REP mettent en place des espaces de scolarisation pour les tout-petits en partenariat avec les structures de quartier bien connues des parents, avec la volonté de rendre l'école lisible et accueillante tant aux parents, qui adhèrent alors à l'action éducative et comprennent le sens de l'école, qu'aux futurs petits écoliers.

□ DES ACTIONS ACADÉMIQUES ET DE PROXIMITÉ RÉPONDENT AUX BESOINS D'ACCOMPAGNEMENT DES ACTEURS DE TERRAIN

Lors de la préparation des assises de Rouen, le sentiment d'abandon que ressentaient les équipes et les demandes d'accompagnement qu'elles exprimaient, s'adressaient au niveau ministériel ou académique. Des réponses ont été apportées.

On peut citer à ce titre, l'académie qui a fait parvenir une fiche sur l'aide au pilotage des établissements en REP, aide qui consiste à mettre en synergie les dispositifs émanant de diverses institutions et qui va du conseil à la mise en œuvre d'actions de formation inter-catégorielles. L'organisation de ces stages s'appuie sur une analyse des besoins, la production de cahiers des charges et une mise en œuvre à la charge de l'IUFM. Aux différentes étapes, ce qui est visé, c'est l'adhésion des acteurs et une anticipation des transferts dans les pratiques (quelles stratégies, quel accompagnement faut-il organiser au sein des établissements ?). L'ensemble du dispositif met en synergie les divers acteurs concernés notamment les personnes ressources REP en lettres et en mathématiques.

Sur les mêmes axes « donner aux acteurs de terrain des outils efficaces pour évaluer leurs progrès » et « améliorer l'accompagnement des enseignants et créer les conditions d'un pilotage plus performant », des descriptifs du fonctionnement de centres de ressources académiques et de lieux répondant à des besoins spécifiques nous sont parvenus.

Un centre « Lire-Écrire-Parler », agent de transformation des pratiques pédagogiques, se fixe pour but de faire évoluer les pratiques pédagogiques des enseignants en accueillant tout au long de l'année, pour une durée de une à deux semaines (consécutives ou non) des classes de la grande section jusqu'à la sixième, afin de faire vivre aux élèves des situations d'apprentissages innovantes permettant aux enseignants :

- d'expérimenter et de s'approprier une démarche de projet ;
- de mettre en évidence et de concrétiser la nécessité du travail en équipe ;
- de créer et maîtriser de nouveaux outils ;
- de mettre en œuvre et développer les continuités pédagogiques.

Depuis la création du centre en 1995, les résultats en production d'écrits mesurés aux évaluations nationales s'améliorent. Il s'agit maintenant de développer l'axe « continuités pédagogiques inter-cycles » et notamment école/collège, et d'intégrer davantage les activités

mathématiques, scientifiques et technologiques aux projets « maîtrise de la langue ».

On peut encore citer l'aide à l'accompagnement des équipes dans l'enseignement des mathématiques dans une autre ZEP.

□ LES ÉVALUATIONS NATIONALES SONT LARGEMENT EXPLOITÉES SUR LE TERRITOIRE DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE

Nous avons classé dans « assurer le soutien des élèves les plus fragiles et lutter contre l'échec scolaire » un certain nombre d'actions, notamment celles prenant appui sur l'analyse des scores obtenus aux évaluations nationales. Celles-ci sont utilisées comme un repère pour les actions de remédiation et pour « situer » la zone ou le réseau.

Par exemple, à partir de l'analyse des causes d'erreur aux évaluations de CE2, des actions de suivi individualisé des élèves en grande et en moyenne difficulté, de la maternelle au collège, sont organisées tant sur le temps scolaire que hors temps scolaire. Là encore, travail en équipe (enseignants des classes et enseignants des RASED), continuité des apprentissages d'un cycle à l'autre, élaboration d'outils de suivi sont mis en application.

Ailleurs, en prenant appui sur l'analyse des résultats aux évaluations de sixième en mathématiques, l'équipe des enseignants d'une école accompagnée de l'IUFM cerne les objectifs notionnels, conçoit et combine des situations pédagogiques permettant aux élèves de s'approprier une représentation mentale des notions abordées (numération et techniques opératoires, géométrie).

□ L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

La majorité des actions qui touchent à l'éducation à la citoyenneté sont traitées au travers de supports comme les activités culturelles et/ou sportives.

Elles sont affichées comme telles lorsqu'elles concernent la réunion de conseils qui visent à discuter de la faisabilité de différents projets. Là encore, outre l'amélioration des comportements des élèves et le renforcement de l'esprit d'équipe des enseignants, l'effet bénéfique se mesure concrètement par des améliorations notables dans le domaine de la maîtrise de la langue, notamment par les capacités des élèves à argumenter.

La restauration d'une bonne image des écoles et établissements d'un certain nombre de ZEP-REP dans leur ville, le souhait de voir stoppée une certaine ghettoïsation, les négociations menées avant la signature des contrats éducatifs locaux (CEL) et la lutte contre les phénomènes de violence tant à l'intérieur qu'aux abords des établissements, les opérations École ouverte ou les classes de ville, servent de supports à la majorité des actions classées au chapitre « ouvrir l'école sur le quartier pour permettre un partenariat efficace ». Il est encore trop tôt pour en mesurer les résultats, mais l'amélioration des attitudes vis-à-vis des écoles et collèges est souvent signalée.

□ LES NOUVELLES TECHNOLOGIES

C'est dans les réseaux ruraux que les échanges locaux ou plus lointains *via* les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) semblent les mieux développés et les plus utilisés. On trouve quelques innovations avec les réflexions sur les passages du virtuel au réel, et les activités de remotivation dans le cadre des travaux croisés au collège.

En tout cas, il est intéressant de noter que les actions qui font appel aux NTIC sont à la fois nombreuses et rarement identifiées sous une rubrique spécifique, ce qui peut traduire une utilisation de ces NTIC au profit des apprentissages de tous ordres plutôt qu'une réification de ces outils.

□ LES « PÔLES D'EXCELLENCE »

Nous avons classé les « pôles d'excellence »² dans les actions partenariales et selon l'orientation à laquelle ils se rattachaient le mieux.

Que nous apprennent les fiches sur ces pôles d'excellence, en particulier sur la question essentielle du soutien qu'ils peuvent apporter aux apprentissages ?

Les pôles à dominante scientifique se développent. Ils sont destinés, par exemple, à ouvrir d'autres horizons aux élèves avec l'aide de partenaires prestigieux (par exemple, l'INRA et une inscription dans le projet européen COMENIUS)³ pour motiver leur envie d'apprendre, enrichir leurs représentations du savoir, valoriser leur travail et leurs productions, tout en leur ouvrant d'autres possibilités quant à leur devenir professionnel. On peut citer aussi un intéressant parcours diversifié « ornithologie-audiovisuel », ou, dans le même collège, un pôle prenant pour support l'assèchement pour vidange et entretien d'un lac EDF ; des pôles sur le thème de l'eau, qui concernent toute une école ou toutes les cinquièmes

d'un collège. Une académie développe ce type de partenariat où l'articulation et la complémentarité entre « extraordinaire » et « ordinaire quotidien » de la classe se voient aisément.

□ LES ACTIVITÉS SPORTIVES

Si l'on observe de plus près les actions signalées comme « activités sportives », toutes affichent des objectifs de resocialisation, d'intégration culturelle et de citoyenneté. Deux d'entre elles responsabilisent les élèves les plus âgés des collèges en leur permettant de s'occuper des plus petits des maternelles et des écoles, lors de danses, de jeux ou de démonstrations de gymnastique. La vie de quartier s'en trouve améliorée et les familles s'intéressent davantage à l'école.

L'ouverture d'une « section de foot » au-delà du secteur de recrutement du collège, se traduit par exemple par la venue volontaire d'élèves dans la ZEP. De plus, la création d'une charte sportive devrait y favoriser un travail interdisciplinaire lié à l'éducation à la citoyenneté.

□ LES ACTIVITÉS CULTURELLES

Les actions qui font état d'un partenariat avec les théâtres et plus généralement les institutions culturelles nous en disent davantage : l'objectif premier poursuivi est ainsi de « lutter contre la démobilité », de « favoriser l'accès au théâtre », de « viser des objectifs communs de la maternelle au collège ».

À la seule lecture de ce qui est écrit, ces actions recherchent plutôt le développement de la personnalité et des potentialités de chaque enfant à travers un projet collectif. En tout état de cause, toutes ces actions donnent du sens aux activités conduites et semblent bien s'adapter aux capacités des enfants. Les réalisations qu'elles demandent (produire un spectacle théâtral au

NOTES

2. Au sens de la circulaire de février 2000, relative aux pôles d'excellence scolaire dans les zones et réseaux d'éducation prioritaire.

3. COMENIUS est un sous-programme du projet européen SOCRATES. Il comprend plusieurs volets : trois types de partenariats scolaires (projets scolaires, sur un thème d'intérêt commun ; projets linguistiques ; projets de développement scolaire) ; et formation initiale et continue du personnel enseignant (coopération multilatérale entre diverses institutions ; et bourses individuelles).

jour J, par exemple) font appel à un haut niveau d'exigences. Les centres d'intérêt pour « parler, lire, écrire » sont multipliés, les situations d'apprentissage variées et la pédagogie du détour largement mobilisée.

□ PARRAINAGES

Enfin, un type d'action qui se développe – et qui pourrait le faire de plus en plus en liaison avec la mise en place des « bourses au mérite » – est l'aide que des étudiants volontaires de certaines grandes écoles ou universités viennent apporter aux élèves, aussi bien sur le temps scolaire (par exemple, dans le cadre de projets scientifiques) que hors temps scolaire en instaurant des liens ou en parrainant des élèves, voire en apportant une aide à l'académie pour l'élaboration et le suivi d'un tableau de bord, par exemple.

On sait aussi que ces pratiques ne sont efficaces qu'à condition que les objectifs d'apprentissage ne soient pas

perdus de vue. Or, si l'on peut supposer en lisant entre les lignes, une modification des pratiques pédagogiques, la demande à laquelle répondaient les fiches n'incitait pas à expliciter les objectifs cognitifs poursuivis. Il faudrait aller les retrouver dans les progressions et les fiches de préparation des enseignants.



Cette tentative de synthèse de cinq cents fiches envoyées par des acteurs de terrain indique quel type d'actions entreprennent des équipes motivées. Elle fait ressortir l'importance et la richesse du travail accompli dans les zones et réseaux d'éducation prioritaire, sans pouvoir le décrire précisément. Elle confirme ce que d'autres enquêtes et les rencontres sur le terrain nous apprennent : l'éducation prioritaire est bien un vivier d'innovations. ■

La réussite scolaire dans les ZEP¹

L'éducation prioritaire

→ « La lutte contre l'échec scolaire et les inégalités sociales » est le premier objectif de la création des zones d'éducation prioritaire (ZEP). Les écoles et collèges en ZEP se caractérisent par une concentration d'élèves en difficulté, une hétérogénéité plus forte, et des élèves plus sensibles à « l'effet-maître » et à la qualité de la pédagogie. Cet article tente un portrait des « ZEP réussissantes » et des « maîtres réussissants ». On constate l'association de différents facteurs : stabilité et solidarité des maîtres, pilotage ferme et dynamique, priorité aux apprentissages scolaires, regard bienveillant envers les élèves et les familles populaires. La politique d'éducation prioritaire devrait donc soutenir et multiplier les pôles d'excellence pédagogique et veiller à la qualité des personnels et à la qualité des prestations pédagogiques.

En 1981, l'objectif officiel de la politique ZEP semble clair : c'est « la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités sociales devant l'école », c'est « la démocratisation de la formation scolaire » (circulaire du 1^{er} juillet 1981). En 1990, le texte de la première « relance » des zones d'éducation prioritaire rappelle qu'il s'agit de « promouvoir la réussite de tous les élèves et particulièrement dans les zones défavorisées » (circulaire du 1^{er} février 1990).

On dispose, depuis quelques années, d'une série de données qui permettent de mieux apprécier l'ampleur de la tâche. Nous nous intéresserons ici en particulier à l'un des apprentissages fondamentaux qui est considéré comme l'une des clés de la formation et de la réussite scolaires : la lecture.

□ LES ZEP ET LA PÉDAGOGIE DE LA RÉUSSITE

L'analyse des évaluations nationales CE2 et sixième indique que 18 % des élèves hors ZEP et 37 % des élèves en ZEP ne maîtrisent pas les « compétences de base » de la lecture à l'entrée en CE2 (A. BRIZARD, DEP, 1995). Pour l'ensemble de la population scolaire des 8-9 ans, il y a deux fois plus d'élèves en difficulté de lecture dans les écoles ZEP que dans les écoles hors ZEP.

On estime généralement que 10 à 15 % des élèves entrant en sixième sont de très faibles lecteurs (voire

Gérard CHAUVEAU
Chercheur associé à l'INRP

NOTE

1. Nous ne distinguons pas ici ZEP (zone) et REP (réseau).

des « illettrés scolaires »). Cette proportion passe à un tiers dans certaines ZEP dites sensibles ou difficiles.

D'autres études montrent que les élèves en ZEP – et d'une manière générale les enfants de milieu social défavorisé – se caractérisent par une grande dispersion de leurs performances en lecture. À la fin du cours préparatoire, par exemple, la dispersion des scores est bien plus grande chez les enfants de travailleurs immigrés que chez les élèves appartenant aux classes moyennes. On trouve chez les premiers (élèves en ZEP issus de l'immigration) à la fois un groupe de « bons lecteurs débutants » qui obtient des résultats comparables à ceux des enfants des classes moyennes, et un groupe de « faibles », plus nombreux et plus faibles que dans les milieux plus favorisés. Autre exemple : dans un même collège en ZEP, les résultats en lecture (vitesse et compréhension) des élèves de sixième peuvent varier de 1 à 10.

On sait aussi que la concentration d'élèves de milieux défavorisés va souvent de pair avec de moins bonnes performances scolaires (A. MINGAT, 1994). Ainsi, à milieu social équivalent, un élève scolarisé en ZEP a en moyenne des résultats (en lecture et en mathématiques) légèrement moins bons que dans un établissement hors ZEP (DEP, 1992 ; D. MEURET, 1994).

Enfin, plusieurs recherches indiquent que ce sont les enfants d'origine populaire et les élèves faibles qui sont les plus sensibles aux variables pédagogiques et à l'environnement scolaire (P. BRESSOUX, 1994 ; D. MEURET, 1995). C'est sur eux notamment que « l'effet maître » joue le plus. C'est avec ces deux publics – les élèves de milieu défavorisé et les élèves faibles – que « la qualité » ou « l'efficacité » des maîtres semble la plus déterminante.

On voit par conséquent que les acteurs des ZEP et les décideurs responsables de la politique des ZEP (ou de l'éducation prioritaire) sont confrontés à quatre problèmes pédagogiques majeurs :

- le nombre élevé d'élèves faibles (deux fois plus de lecteurs faibles que dans les écoles hors ZEP) ;
- l'hétérogénéité scolaire des élèves (plus grande que dans les secteurs sociogéographiques plus favorisés) ;
- l'impact négatif sur les apprentissages et les résultats scolaires de la concentration d'élèves de milieux défavorisés ;
- la sensibilité des élèves de type ZEP aux facteurs pédagogiques et, en particulier, au facteur maître.

On peut en déduire que, dans les ZEP encore plus qu'ailleurs, la question des « savoirs » et des apprentissages scolaires doit être traitée avec le plus de soin et de rigueur possible. On peut même penser que c'est la question centrale pour les ZEP et l'école en milieu populaire. Les ZEP, c'est – ou ce devrait être – essentiellement une affaire de pédagogie et de didactique.

Si l'on adopte, comme semblent le faire les textes fondateurs de 1981 à 1990, la position démocratisante

– celle qui vise la démocratisation des savoirs et de la réussite scolaire à l'école primaire et au collège – on est conduit à dire que les ZEP ont un défi pédagogique redoutable à relever :

- 1° Comment aider et mettre à niveau les élèves faibles ou à risques ? Comment amener tous les élèves à maîtriser au minimum les « compétences de base » en lecture, écriture, mathématiques, etc. ?
- 2° Comment gérer l'hétérogénéité des élèves ? Comment prendre en compte la grande diversité des niveaux et des performances scolaires ?
- 3° Comment promouvoir – « tirer vers le haut » – un public scolaire globalement défavorisé ? Comment éviter ou contrecarrer l'effet négatif que peut avoir le regroupement d'élèves d'origine populaire ou « très populaire » ?
- 4° Comment mobiliser des ressources pédagogiques de qualité dans l'ensemble des classes et des établissements scolaires en ZEP ? Comment éviter ou réduire les disparités de l'offre scolaire et les faiblesses de l'encadrement éducatif (instabilité, manque d'expérience ou de formation...) ?

Ce sont les quatre interrogations cruciales auxquelles sont confrontés, en l'an 2000 comme en 1982, les acteurs et les décideurs de la politique ZEP. À quoi serviraient des gestions territorialisées de l'école, des projets de zone, des contrats de réussite, des contrats éducatifs locaux, des contrats de ville, des actions éducatives concertées, des moyens supplémentaires, des dispositifs nouveaux et partenariaux, si tout ceci n'avait qu'un effet nul ou insignifiant sur les apprentissages scolaires et les progrès cognitifs des élèves ? À quoi servirait de « renforcer » l'action éducative ou de « travailler autrement » en ZEP si cela n'améliorait pas la dynamique et l'efficacité de l'enseignement (du côté des enseignants) et de l'apprentissage (du côté des élèves) ?

□ UN BILAN D'ENSEMBLE

Il nous semble utile, voire indispensable, de savoir si les actions et les dispositifs ZEP existants avant la relance de 1999 ont eu des effets positifs sur la réussite scolaire et la démocratisation de l'école élémentaire et du collège. A-t-on observé une diminution des inégalités sociales à l'école (par exemple, une réduction des phénomènes de ségrégation ou de relégation scolaire) ? A-t-on relevé une amélioration des résultats scolaires (par exemple, dans la maîtrise des savoirs de base) ?

Pour ce qui est de l'impact social de la politique ZEP, on constate que la « fracture sociale » qui traverse l'école s'est accentuée dans les années 1990 (voir par

exemple le « rapport TOULEMONDE », février 1998). Il y a d'un côté ce que le langage courant nomme les « collèges-ghettos » pour « les pauvres et les immigrés » et de l'autre les « bons collèges » pour les classes moyennes. Dans les quartiers populaires, on a de plus en plus d'écoles et de collèges (surtout des collèges) qui sont fuis par 30 ou 40 % de la population scolaire du secteur. On a de plus en plus d'écoles et de collèges qui accueillent 80 ou 90 % d'élèves issus de l'immigration. Dans plusieurs agglomérations urbaines – du côté de Paris, Lyon, Marseille, Nice, Roubaix, Mulhouse, etc. – un apartheid social et racial de fait s'est développé dans le système scolaire.

Dans la plupart des cas, la ghettoïsation d'une partie des écoles « de banlieue » va de pair avec l'instabilité et la fragilité des personnels de l'Éducation nationale. Dans certains collèges, 50 % des professeurs changent chaque année et 70 % au moins demandent leur mutation ; tous les deux ou trois ans, l'équipe de direction est entièrement nouvelle ; et, à chaque rentrée, on a beaucoup de mal à pourvoir tous les postes d'enseignement ou d'administration. Dans plusieurs académies, environ un collège en ZEP sur cinq est aujourd'hui un collège « d'exil » ou de « relégation », c'est-à-dire victime d'une double ségrégation : au niveau du public scolaire et au niveau des prestations pédagogiques. La conjonction de ces deux phénomènes – médiocrité de l'encadrement pédagogique et concentration d'élèves défavorisés – produit échec scolaire massif... et « violence ».

Quand on parle des ZEP, il convient donc de noter au moins deux réalités ZEP. La « fracture sociale » n'épargne pas l'ensemble des territoires urbains et des établissements labellisés ZEP. Il y a la majorité des ZEP dites « normales » qui ont conservé une mixité sociale des élèves et une stabilité des personnels assez satisfaisantes. Et il y a ce qu'on appelle souvent « les ZEP des ZEP », c'est-à-dire la minorité d'établissements sensibles qui partent à la dérive.

Et lorsqu'on s'intéresse à la pédagogie (ou aux facteurs pédagogiques de la réussite scolaire), il est nécessaire de souligner que « la pédagogie » ne se limite pas à l'espace de la salle de classe, ni même à celui de l'établissement. Assurer la mixité sociale et ethnique de la population scolaire et assurer la stabilité et la solidité du personnel c'est faire de la pédagogie. On peut même penser que cela pourrait être l'essentiel du travail pédagogique et de la politique d'éducation prioritaire dans les zones dites sensibles ou difficiles.

Quant à l'effet cognitif des dispositifs ZEP, les études qui se centrent directement sur les performances indiquent qu'une ZEP sur trois environ (ou un établissement ZEP sur trois) a obtenu une amélioration sensible des résultats scolaires tandis que dans d'autres – la moitié – aucune progression n'est visible (voir par exemple le rapport MOISAN-SIMON, 1997). On relève de fortes différences

entre ZEP et au sein d'une même ZEP tant sur le plan des performances des élèves que sur celui du fonctionnement pédagogique des établissements et des classes. Par exemple, à milieu social comparable, la proportion d'enfants lecteurs à la fin du cours préparatoire et le taux de réussite au brevet des collèges peuvent varier de 20 % à 80 % ! Certaines écoles et certains collèges ZEP obtiennent des résultats au moins égaux à la moyenne nationale : on les qualifie parfois de « pôles d'excellence » (S. ROYAL, Rencontres *L'éducation dans la ville*, Tours, 30 mars 1999). D'autres peuvent être considérés, au contraire, comme des « écoles au rabais » ou des « sous-écoles ».

Le bilan des ZEP dans le domaine de la démocratisation de la réussite scolaire apparaît donc à la fois mitigé et contrasté. Beaucoup reste à faire dans de nombreuses ZEP.

□ LES ZEP DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Que font les ZEP qui réussissent ? Quelles sont les caractéristiques de ces lieux de la réussite en ZEP ? Quels sont notamment les principaux aspects de leur fonctionnement pédagogique ? Nous nous sommes plus particulièrement intéressés à deux variables pédagogiques qui sont souvent mises en avant dans les travaux sur l'efficacité pédagogique : l'effet établissement et l'effet maître.

Les écoles ZEP « réussissantes »

Une étude comparative entre collèges populaires « performants » (en français et mathématiques) et collèges « peu performants » a permis de dégager un profil de collège efficace dans les quartiers de type ZEP : « Une taille plutôt modeste, un style de vie scolaire plutôt convivial, une bonne discipline et un bon climat, des exigences fermes, une forte exposition à l'apprentissage, des dispositifs de soutien importants, des pratiques pédagogiques innovantes et une direction attentive à la cohérence de ces pratiques » (A. GRISAY, 1990 ; 1993). Mais d'autres collèges populaires efficaces présentent un profil « plus simple » : « une forte exposition des élèves à l'apprentissage et une bonne organisation de l'aide aux devoirs et au travail personnel » (A. GRISAY, *ibid.*). L'association de ces deux facteurs pédagogiques – c'est-à-dire la centration sur les apports cognitifs, didactiques, méthodologiques (« les savoirs ») – suffit à générer de la réussite dans les collèges en ZEP.

Une autre recherche a montré que les écoles élémentaires ZEP qui « fabriquent de la réussite » (en français

et mathématiques) présentent généralement un même **profil d'efficacité** : concentration sur les savoirs et les apprentissages scolaires, stabilité et motivation de la majorité des maîtres, solidarité du groupe d'enseignants, direction forte et active, attentes plutôt positives à l'égard des élèves et des familles populaires (G. CHAUVEAU et E. ROGOVAS-CHAUVEAU, 1995 ; 1997). En outre, on trouve dans toutes ces écoles un « bon climat », une ambiance à la fois calme et studieuse. Mais nous rangeons ce sixième caractère à part, car nous ne savons pas si c'est l'un des effets du fonctionnement pédagogique de l'école au même titre que les résultats en français et mathématiques, ou si c'est l'une des conditions favorisant l'efficacité pédagogique des maîtres et de l'établissement.

Les caractères communs à ces écoles de la réussite doivent être pensés comme **un tout** : c'est ce qui explique qu'on les trouve tous dans les douze écoles efficaces étudiées... et qu'on ne les trouve pas dans les écoles ZEP peu efficaces (voir aussi A. GRISAY, 1993 ; O. COUSIN, 1995).

Par exemple, un « bon climat », une discipline « souple », un enseignement « innovant » ou une « ouverture » sur l'extérieur ne semblent pas être en soi des facteurs d'efficacité pédagogique en ZEP. De même, l'ancienneté des maîtres, la présence d'un directeur « moteur » ou d'intervenants « supplémentaires » n'entraînent pas *ipso facto* plus de succès. Il en est encore ainsi avec l'équipe pédagogique : son existence n'est pas une garantie d'une plus grande efficacité de l'école. Tout dépend de la façon dont l'équipe prend en compte les autres composantes de l'efficacité pédagogique. Ce qui compte, c'est l'**association de différents facteurs** :

- l'organisation sociale et pédagogique de l'école : stabilité et solidarité des maîtres, « pilotage » ferme et dynamique ;
- l'orientation pédagogique : volonté de faire réussir le maximum d'élèves, priorité aux apprentissages et aux savoirs scolaires, concentration sur « le cognitif » et la didactique ;
- l'orientation sociale : « regard » et attitude plutôt bienveillants envers les élèves et les familles populaires.

Les maîtres « réussissants »

On peut tenter de dresser un portrait-robot approximatif de ces maîtres efficaces : ils ont des attentes positives à l'égard des élèves ; ils ont des exigences fermes ; ils ont un style pédagogique à la fois rigoureux et souple ; ils consacrent beaucoup de temps aux apprentissages scolaires et au soutien pédagogique (l'aide aux apprentissages, l'aide méthodologique, l'aide au travail personnel) ; ils accordent une large place à la participation des élèves (vie scolaire, situations d'apprentissage) (*cf. supra*).

Pour essayer d'en savoir plus, nous nous sommes intéressés à des réussites scolaires « exceptionnelles »

obtenues dans des conditions « ordinaires ». Un exemple : en 1999, dans une école élémentaire en ZEP qui accueille une très forte population d'enfants issus de l'immigration, deux cours préparatoires (CP) obtiennent de très bons résultats (90 % d'enfants lecteurs) avec des maîtres qui n'ont apparemment rien « d'exceptionnel ».

Dans le premier CP, madame A. a 48 ans ; elle est fille d'ouvriers français ; elle a fait l'École normale d'instituteurs après le baccalauréat ; elle a dix-sept années d'expérience en cours préparatoire. Dans le second CP, monsieur B. a 27 ans ; il est fils d'un travailleur immigré algérien, il est sorti de l'IUFM voici trois ans ; c'est sa troisième année d'enseignement au CP. Pourquoi ces deux maîtres réussissent-ils dans ce secteur et dans cette école bien mieux que la majorité de leurs collègues ?

Ils présentent plusieurs traits communs² :

- ils ont décidé de travailler en ZEP et au CP ;
- ils « croient » en leurs élèves ;
- ils « croient » au métier d'enseignant-pédagogue ;
- ils ont une méthodologie de la lecture-écriture très structurée ;
- ils ont su créer dans leur classe une atmosphère chaleureuse et studieuse ;
- ils sont « ouverts » aux familles et communiquent beaucoup avec les parents.

Ce bref inventaire de leurs attitudes et de leurs comportements appelle deux commentaires. Premièrement, l'une des clés de leur succès (et du succès de leurs élèves) se trouve peut-être dans leur histoire personnelle. Monsieur B. peut « croire » en ses élèves puisqu'il « *se retrouve* » (se reconnaît) en eux ; n'est-il pas la **preuve vivante** que les enfants d'immigrés peuvent réussir à l'école ? Et ses élèves peuvent « croire » en eux et s'investir dans les apprentissages scolaires puisqu'ils « s'identifient » à leur maître ». Ne leur montre-t-il pas la voie ? Ne leur annonce-t-il pas ce qui les attend ? N'est-il pas la **preuve vivante** qu'eux aussi peuvent réussir à l'école ?

Deuxièmement, la compétence professionnelle d'un enseignant – ou plus précisément son efficacité pédagogique, sa capacité à faire réussir ses élèves – comprend des **composants particuliers** en ZEP (ou en milieu populaire). Nous sommes tentés de penser que madame A. et monsieur B. manifestent quatre sortes de compétences qui débordent largement la qualification initiale académique (« la formation ») et la certification qui l'a sanctionnée (le diplôme ou le grade) :

NOTE

2. La liste n'est probablement pas exhaustive.

– compétence éthique. C'est l'engagement de l'enseignant : « Je peux (je dois) réussir et faire réussir mes élèves; ils peuvent (ils doivent) réussir » ;

– compétence didactique. C'est la maîtrise des procédés et des processus d'enseignement/apprentissage (par exemple ceux de la lecture-écriture), la capacité à mettre les élèves en situation d'apprentissage ;

– compétence organisationnelle. C'est la capacité à gérer le groupe-classe, à y organiser la vie scolaire (le « vivre ensemble ») et l'activité cognitive collective ;

– compétence sociale. C'est l'ouverture (d'esprit et de cœur) vers les catégories sociales les moins favorisées, c'est la capacité à communiquer avec les personnes (enfants et adultes) appartenant aux milieux populaires.

Dans un autre travail de recherche dans des cours préparatoires en ZEP, nous avons observé la **méthode de travail** quotidienne – ce qui relève de la compétence didactique – d'une dizaine de maîtres efficaces en lecture (dont M^{me} A. et M. B.).

Nous avons surtout remarqué leur répartition des séquences de lecture-écriture.

Chaque jour, ils proposent des activités et des tâches de lecture-écriture nombreuses et variées. Elles sont organisées en six moments (ou six séquences d'une dizaine de minutes environ) :

– découvrir et explorer (collectivement) un texte écrit (par exemple un récit, l'épisode d'une aventure) ;

– lire et étudier une phrase écrite (ou plusieurs) ;

– étudier la graphie d'un mot (ou plusieurs) ;

– étudier un élément de la combinatoire (ou plusieurs) ;

– produire un court énoncé écrit ;

– produire (collectivement) un texte écrit (par exemple, le résumé ou la suite de l'histoire lue).

L'organisation du travail varie lui aussi au cours de ces différentes séquences : coopération du groupe-classe (par exemple pour la lecture-découverte et pour la production de textes), travail en petits groupes, travail individuel, travail en association avec un adulte (G. CHAUVEAU, 2000).



La première caractéristique des ZEP, c'est peut-être la grande **hétérogénéité** des enseignants et des pratiques pédagogiques. On parle beaucoup, depuis des années, de l'hétérogénéité des élèves. L'évaluation pédagogique des ZEP en montre une autre : celle des ressources humaines et des stratégies pédagogiques mobilisées dans les zones populaires ou très populaires.

La première question à traiter pour l'éducation prioritaire est peut-être celle de la **qualité des personnels et des prestations pédagogiques** de l'école.

La seconde particularité des ZEP, c'est qu'elles contiennent, d'ores et déjà, des formes d'excellence pédagogique. L'une des tâches importantes de la politique d'éducation prioritaire serait peut-être de soutenir et de multiplier ces « pôles d'excellence pédagogique ordinaires » ■

À LIRE

- P. BRESSOUX, « Les recherches sur les effets-école et les effets-maître », *Revue française de pédagogie*, n° 108, 1994.
- A. BRIZARD, « Comparaison des performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP », revue *Éducation et Formations*, n° 41, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juin 1995.
- G. CHAUVEAU et E. ROGOVAS-CHAUVEAU, *À l'école des banlieues*, ESF, 1995.
- G. CHAUVEAU, *Comment l'enfant devient lecteur*, Retz, 1997.
- O. COUSIN, « Variations des performances dans les lycées », in APFEE, *École efficace*, A. Colin, 1995. Coll., *L'évaluation des zones d'éducation prioritaire. Description, typologie, fonctionnement, résultats*, Les dossiers d'Éducation et Formations, n° 14, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, septembre 1992.
- A. GRISAY, « Des indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires : étude d'un groupe contrasté de collèges « performants » et « peu performants » », revue *Éducation et Formations*, n° 22, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, janvier-mars 1990.
- A. GRISAY, *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième*, Les dossiers d'Éducation et Formations, n° 32, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, novembre 1993.
- A. GRISAY, in *Documenter, informer*, n° 31, CRDP, Paris, 1995.
- D. MEURET, « L'efficacité de la politique ZEP au début du collège », *Revue française de pédagogie*, n° 109, 1994.
- D. MEURET, « Distribution sociale des facteurs d'efficacité au collège », in APFEE, *École efficace*, A. Colin, 1995.
- A. MINGAT, « Les inégalités sociales à l'école : quel calendrier, quels mécanismes ? », *Migrants Formation*, n° 99, 1994.
- C. MOISAN et J. SIMON, *Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP*, INRP-Centre A. Savary, 1997.

A b s t r a c t s
Z u s a m m e n f a s s u n g e n
R e s ú m e n e s

Bald 20 Jahre ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire)

Catherine MOISAN

Die ZEP oder Zones d'Éducation Prioritaire (bildungspolitische Schwerpunktgebiete) wurden erstmals 1981 – vor nunmehr 20 Jahren – eingeführt, 1990 erfolgte eine zweite Welle, 1998 eine dritte. Von ursprünglich 363 ZEP (die 8 % der Grundschulen und 10 % der Collèges umfassten) stieg ihre Zahl auf 784 "Zones" oder "Réseaux" d'Éducation Prioritaire (die Unterscheidung wurde 1998 eingeführt), welche 15 % der Grundschulen und 18 % der Collèges umfassen. Ihre Entwicklung verlief, insbesondere mit der zweiten und dritten Welle, sowohl zeitlich wie vor allem auch räumlich verschieden: Ging ihre Anzahl in einigen Verwaltungsbezirken zurück, so stieg sie in anderen deutlich.

Die Vorrangstellung der ZEP bei der Zuweisung der Mittel wurde mit den Jahren weiter verstärkt. Die Laufbahn der Schüler folgte dem allgemeinen Trend: der Rückstand in der CM 2 (5. Klasse) und der Sixième (6. Klasse) geht zurück, die Orientierungsstufe nach der Cinquième (7. Klasse) verschwindet. Im Mittelpunkt der Rahmenrichtlinien stand 1982 die "Projektanlage", 1990 die Organisationsstruktur mit der Einführung eines Bezirksleiters, eines Koordinators und eines ZEP-Rates und 1998 die pädagogischen Schwerpunkte, wie insbesondere die Aufrechterhaltung der Anforderungen und die staatsbürgerliche Erziehung; "Pôles d'excellence" werden eingeführt und die soziale Verschmelzung als Ziel empfohlen.

Die Ausrichtung der ZEPFrançoise CEUVRARD,
Jean-Louis COUSQUER,
Jean-François SCHMITT

Vier Faktoren entscheiden über die Ausrichtung der ZEP:

- die nationalen Vorgaben der Direction de l'Enseignement Scolaire (DESCO) des Ministeriums für Erziehung und Bildung,
- die allgemeinen Ausrichtungsindikatoren (ICoTEP), die der Orientierung vor Ort dienen,
- eine Steuerungsstruktur, die als Beispiel im Verwaltungsbezirk Montpellier eingerichtet wurde,
- die Aufgaben der ZEP-Koordinatoren, welche beispielhaft im Rahmen der Ausarbeitung eines Erfolgsvertrages der ZEP/REP von Metz-Borny festgeschrieben wurden.

Weitere bildungspolitische Fördermaßnahmen am Beispiel des englischen Schwerpunktprogramms der Education Action Zones

Jean-Claude EMIN

Hauptinstrument der bildungspolitischen Fördermaßnahmen in England sind die Education Action Zones (EAZ). Das Konzept unterscheidet sich deutlich vom bildungspolitischen Förderprogramm in Frankreich.

Die Einrichtung einer EAZ erfolgt auf zentralen Beschluss. In einer Ausschreibung wird das Projekt ausgewählt, das die stärksten Impulse verspricht. Anschließend werden umfangreiche Mittel bereitgestellt und die Struktur, die Unterstützung und die zentrale Steuerung des Schwerpunktgebietes festgelegt. Auf diese Weise entstanden bisher 80 EAZ (gegenüber über 800 ZEP in Frankreich). Die ersten, äußerst ermutigenden Ergebnisse sind noch zu bestätigen.

Die Neuanlage der ZEP und deren rationellerer Aufbau

Christian CUVIER

Mit der dritten Welle der ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire) von 1998/1999 wuchs die Anzahl der Lehranstalten (um rund 1 000, meist Grundschulen) und der Schüler (derzeit rund 1 800 000), die in den Genuss der Fördermaßnahmen kommen. Gleichzeitig wurde die Zuteilung der Mittel rationalisiert. Hierzu wurde zusätzlich zu den ZEP eine neue Struktur eingeführt: das REP oder Réseau d'Éducation Prioritaire, das in erster Linie dem Ausgleich der Mittel und der Koordinierung der Verfahren dient. Häufig ist ein solches REP mit einer ZEP kombiniert, welche auf diese Weise um besser gestellte Lehranstalten bereichert wird.

Kamen einerseits neue Lehranstalten zu den ZEP hinzu, so schieden auf der anderen Seite Einrichtungen aus. Neuzugänge waren in erster Linie im urbanen Raum und in Ballungszentren zu verzeichnen. Abgänge gab es überwiegend im ländlichen Raum. Die meisten aus einer ZEP ausgeschiedenen Lehranstalten behalten einen Platz in einem REP und bleiben damit in einem, wenn auch weiter gefassten, bildungspolitischen Schwerpunktgebiet.

Der Anteil der betroffenen Schüler variiert zwischen den einzelnen Départements und Verwaltungsbezirken beträchtlich. Wie bereits angedeutet, ist dies in hohem Maße auf das urbane Umfeld zurückzuführen, wenn auch nicht allein darauf. Allgemein ist die Klassenstärke in einer ZEP oder einem REP um ein oder zwei Schüler geringer als anderenorts.

Die regionale Neuanlage der ZEP am Beispiel des Verwaltungsbezirks Lille

Jean-Claude FORTIER

Im Verwaltungsbezirk Lille (bestehend aus den Départements Nord und Pas-de-Calais) führte die Neuanlage der ZEP zu einem Ausgleich zwischen den beiden Départements und einer Ausweitung der bildungspolitischen Schwerpunktgebiete: Dabei stieg die Anzahl der Collèges von 77 auf 103 (von insgesamt 331). Die Zuweisung der zusätzlichen Mittel für die neu hinzukommenden Schulen und Collèges war festgelegt: Je REP gab es eine halbe Koordinatorenstelle, zudem wurden die Klassenstärken begrenzt.

Durch die Ausgleichsmaßnahmen und die derzeit erreichte Situation hielten sich die Abgänge aus den ZEP und das Streben nach mehr Ausgeglichenheit und Einheitlichkeit in Grenzen.

Die Schwierigkeiten bei der regionalen Neuanlage der ZEP haben die neue Stufe des bildungspolitischen Schwerpunktprogramms jedoch nur unwesentlich beeinträchtigt. Ihre wichtigsten Bestandteile sind: Erfolgsverträge, die auf der jeweiligen bildungspolitischen Lage aufbauen, ein Netzwerk aus Hilfslehrkräften, dreijährige Praktika innerhalb der verschiedenen Dienstgruppen und eine möglichst praxisnahe Steuerung.

Die Beschäftigten der ZEP zum Schuljahresbeginn 1999

Colette BROCK, Martine MIGEON, Annick VIALLA

Nach der Neuanlage der ZEP waren zum Schuljahresbeginn 1999 in den bildungspolitischen Schwerpunktgebieten 111 900 Personen im Vor- und Grundschulwesen, dem höheren Schulwesen und den ATOSS-Berufen (Verwaltungspersonal, technische Angestellte, Arbeiter, Gesundheitspersonal und Sozialarbeiter) beschäftigt. Bei den Lehrkräften beobachtet man vor allem ein geringeres Durchschnittsalter, eine kürzere Dienstzeit als bei den Kollegen außerhalb der ZEP und einen etwas geringeren Anteil an weiblichen Mitarbeitern. Bei den Beschäftigten der ATOSS-Berufe sind die Abweichungen bei Alter und Dienstzeit weniger ausgeprägt als bei den Lehrkräften.

Ist das Unterrichten in einer ZEP noch derselbe Beruf?

François-Régis GUILLAUME

Anders als die Lehrkräfte in den Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) selber ist die Mehrheit des Lehrpersonals in "normalen" Grundschulen und Collèges der Auffassung, das Unterrichten in einer ZEP sei ganz und gar nicht derselbe Beruf. Dieser Gegensatz ist in erster Linie auf eine Polarisierung zurückzuführen, die an Extremsituationen in bestimmten ZEP festgemacht wird, wengleich sich die Mehrzahl der ZEP einzig durch die einfachere Herkunft ihrer Schülerschaft auszeichnet. Ferner ist festzustellen, dass in der Mehrzahl der ZEP-Grundschulen das Gefühl überwiegt, man habe die Schwierigkeiten im Griff und sei beruflich erfolgreich, während in den Collèges außerhalb der ZEP viele Lehrkräfte kein klares Bild vom Niveau ihrer Schüler haben und mit Disziplinproblemen zu kämpfen haben. In diesem Fall verlagert sich ihre Sicht aufgrund der ZEP-spezifischen Schwierigkeiten deutlich ins Negative. Das Unterrichten in einer ZEP ruft unterschiedliche Reaktionen hervor: Macht sich einerseits häufig Entmutigung breit, so zeigt sich bei anderen ein überdurchschnittliches berufliches Engagement, das in häufigerer Teamarbeit und der Akzeptanz der Aufgabe als Erzieher Ausdruck findet. Die schwierigeren ZEP greifen zur Besetzung ihrer Führungspersonen und zur Betreuung und Ausbildung der Lehrkräfte auf personalpolitische Maßnahmen zurück.

Welche Prioritäten gelten bei der Zuweisung der Mittel für die ZEP?

Martine JELJOU, Alain LOPES, Roland DEGABRIEL

Das bildungspolitische Schwerpunktprogramm findet beileibe nicht nur in der Zuweisung von zusätzlichen Mitteln für die Grundschulen und Collèges der Zones oder Réseaux d'Éducation Prioritaire (ZEP oder REP) Ausdruck, doch ist diese ein wichtiger Bestandteil davon. Bei der Bewertung dieser Mittel gilt es zu unterscheiden nach Abhängigkeit von der Größe der Lehranstalt, von ihrer Lage sowie von Faktoren wie Internats- und Ganztagschulen. Bei der Zuweisung des Lehrpersonals liegt der Schwerpunkt auf geringeren Klassenstärken (mit durchschnittlich zwei Schülern weniger pro Klasse) und zusätzlichen Stellen für die pädagogische Betreuung, Ersatzpersonal sowie der Entlastung der Schulleitungen. Die Zusatzkosten lassen sich mit 8 600 Grundschulstellen und 4 600 Stellen in den Collèges veranschlagen. Weitere klare Prioritäten sind die Bereitstellung von Hilfserziehern sowie von Sozialarbeitern bzw. Gesundheitspersonal. Bei der Budgetanalyse der Collèges zeigt sich eine bevorzugte Behandlung bei den Subventionen seitens des Staates für Stipendien und Sozialfonds, nicht jedoch seitens der Départements, die ihren Betrieb finanzieren. Daneben haben die Collèges in den ZEP, die sonst meist zuerst ausgestattet werden, keinen deutlichen Vorsprung bei den Informations- und Kommunikationstechnologien.

Was zeichnet die Collèges in den ZEP aus, was die schulische Laufbahn ihrer Schüler?

Alexia STEFANO

Der überwiegende Teil der Schüler auf den Collèges der ZEP kommt aus einfacheren Verhältnissen. Die Neuanlage der Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP), und ergänzend die der Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP), erfolgte unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft der Schüler.

Schüler auf den Collèges der ZEP sind älter die Schüler auf der Gesamtheit der Collèges. Einmal abgesehen von der Sixième (6. Klasse) bleiben sie jedoch während der Unterstufe nicht häufiger sitzen als andere Schüler auch.

Collèges, die einem REP, nicht jedoch einer ZEP angehören, werden von sozial wie schulisch weniger benachteiligten Schülern besucht als die Collèges der ZEP.

Schüler aus bildungspolitischen Schwerpunktgebieten werden ebenso oft in die gymnasiale Oberstufe aufgenommen wie die Gesamtheit der Schüler, jedoch häufiger in Richtung eines Fachabiturs gelenkt.

Am Ende der Seconde, dem vorletzten Schuljahr, verstärken sich jedoch die Unterschiede: Schüler aus den ZEP stoßen an diesem Punkt auf größere Schwierigkeiten als Schüler aus "normalen" Collèges; sie bleiben häufiger sitzen und werden häufiger in Richtung der technischen Abiturzweige gelenkt.

Die landesweiten Prüfungen in der Sixième: Einstufung der Schüler, Hinterfragung der Methoden

Virginie ANDRIEUX,
Jacqueline LEVASSEUR,
Jacqueline PENNINCKX,
Isabelle ROBIN

Anhand der landesweiten Französisch- und Mathematikprüfungen in der Sixième (6. Klasse) lässt sich ermitteln, inwiefern sich der Kenntnisstand der Schüler auf den Collèges der Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) von dem anderer Schüler unterscheidet.

Die Schüler der ZEP schneiden im Durchschnitt schlechter ab als andere Schüler (die Durchschnittsnote ist im Französischen bei einer Gesamtpunktzahl von 100 Punkten um 10 Punkte niedriger und in Mathematik um 13 Punkte). Nicht alle Schüler sind schlechter (rund 10 % der ZEP-Schüler liegen im obersten Fünftel), doch ist die Konzentration an schlechten Schülern hoch: 39 bis 44 % liegen im untersten Fünftel.

Eine Vergleich der Stärken und Schwächen der Schüler in den ZEP wirft Fragen bezüglich der Methoden in den ZEP und insbesondere hinsichtlich einer daraus resultierenden Anpassung auf Schülerniveau auf.

Die Collège-Schüler in den ZEP Ende der 90er Jahre: Eigenschaften der Schüler und Auswirkung der ZEP auf ihren schulischen Erfolg

Jean-Paul CAILLE

13 % der Schüler, die 1995 in die Sixième (6. Klasse) aufgenommen wurden, besuchten während der ersten vier Jahre ihres Oberschulunterrichts ein Collège in einer ZEP, wobei sie dort meist die gesamte Unterstufe absolvierten. Insgesamt sind diese Schüler weniger erfolgreich als Schüler, die nie eine Schule in einer ZEP besuchten. Sie bleiben häufiger sitzen und werden am Ende der Unterstufe seltener in Richtung eines allgemeinen oder technischen Abiturzweiges gelenkt. Dies scheint stark abhängig vom familiären Hintergrund sowie der erfolgreichen Bewältigung der Grundschule. Genau in diesen Punkten nämlich unterschieden sich die beiden Schülergruppen bereits beim Eintritt in die Sixième (6. Klasse). Bei vergleichbarer Ausgangssituation kommt man damit zum gegenteiligen Ergebnis: Die Schüler in den ZEP werden häufiger in die allgemeine und technische Oberstufe aufgenommen, ohne auf dem Collège sitzen geblieben zu sein. Dieses bessere Abschneiden zeigt sich jedoch ausschließlich bei Schülern, die die gesamte Unterstufe in einer Lehranstalt einer ZEP absolviert haben, und das fast immer ohne Schulwechsel. Ein wichtiger Faktor scheint dabei eine weniger selektive Lenkung der Schüler am Ende Unterstufe zu sein. Auch wenn über 80 % der Schüler der ZEP-Collèges in den allgemeinen und technischen Abiturzweigen erfolgreich ihr Abitur absolvieren, haben sie doch auf dem Lycée größere Schwierigkeiten als ihre Mitschüler und bleiben in der Oberstufe häufiger sitzen. Letztendlich sind jedoch ihre Chancen, das Abitur zu absolvieren, vergleichbar mit denen von Schülern, die eine ähnliche Ausgangssituation hatten, jedoch aus besseren sozialen Verhältnissen stammen.

ZEP und REP – Ausgangspunkt für Innovationen

Anny ALINE

Anfang 2000 wurde unter dem Lehrpersonal der französischen Zones und Réseaux d'Éducation Prioritaire (ZEP und REP) eine Umfrage durchgeführt, die den freiwilligen Teilnehmern die Möglichkeit gab, die verschiedenen Maßnahmen vorzustellen, die sie in der Praxis anwenden.

Die meisten dieser Maßnahmen dienen einer Verbesserung des Unterrichts. Dabei haben die Lehrkräfte jedoch besonders schwerwiegende Probleme zu bewältigen, die es eigenständig und gezielt zu lösen gilt. Neben der aufmerksamen Betreuung der Schüler gilt es die Zusammenarbeit zu fördern – vor allem die mit den Eltern, die aufgefordert sind, sich aktiv am schulischen Erfolg ihrer Kinder zu beteiligen.

Des Weiteren gibt es die Zusammenarbeit mit dem Ministerium und den Verwaltungsbezirken, die pädagogische und organisatorische Unterstützung anbieten. Ferner werden die jährlich durchgeführten landesweiten Prüfungen hinsichtlich einer Verbesserung der Ergebnisse der Schüler analysiert und ausgewertet.

Im Rahmen der staatsbürgerlichen Erziehung sowie zur Einbeziehung der Lehranstalten in einen weiteren Kontext werden sportliche und kulturelle Aktivitäten bevorzugt, ebenso die Informations- und Kommunikationstechnologie und die "Pôles d'excellence" (wissenschaftliche und sportliche Schwerpunkte, von den Schülern betreute Themen).

Die Vielfalt und Originalität der in den ZEP und REP durchgeführten Maßnahmen, welche aus der Umfrage vom Frühjahr 2000 hervorgeht, belegt, dass innerhalb des bildungspolitischen Schwerpunktprogramms in Frankreich äußerst innovativ gearbeitet wird.

Der schulische Erfolg in den ZEP

Gérard CHAUVEAU

"Der Kampf gegen das schulische Scheitern und die soziale Ungleichheit" ist der Hauptzweck der Schaffung der Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP). Grundschulen und Collèges in den ZEP zeichnen sich durch einen höheren Anteil an Problemschülern aus, durch eine stärkere Heterogenität sowie durch eine stärkere Sensibilität seitens der Schüler gegenüber dem "Lehrereffekt" und der Qualität des Unterrichts. Der vorliegende Artikel versucht sich an einer Charakterisierung "erfolgreicher ZEP" und "erfolgreicher Lehrer". Wie man dabei feststellen kann, treffen mehrere Faktoren zusammen: Beständigkeit und Solidarität der Lehrer, eine strenge und dynamische Unterrichtsführung, Vorrang für die schulische Ausbildung und eine wohlwollende Haltung gegenüber Schülern und Familien aus einfacheren Verhältnissen.

Folglich sollte das bildungspolitische Schwerpunktprogramm die schulischen "Pôles d'excellence" fördern und ausweiten und über die Qualität des Lehrpersonals und des Unterrichts wachen.

Priority education zones (ZEP): twenty years on

Catherine MOISAN

Priority education zones (ZEP) were launched some twenty years ago, in 1981, and given new impetus in 1990 and 1998. From an initial total of 363 ZEP concerning 8% of primary school children and 10% of college children (11-15 years), numbers have risen to 784 priority education zones or networks (a distinction made in 1998) concerning 15% of primary school children and 18% of those in college. This development has been irregular over time, particularly because of the two relaunches, but above all in area, with priority education declining in some academies and growing strongly in others.

The priority given to ZEP in terms of resource allocation has developed markedly over the years. The careers of pupils have followed the general pattern: backwardness in the final year of primary education and the first year of secondary education has diminished, and the orientation stage at the end of the second year of college has disappeared. In 1982, official guidelines focused on «constructing the project»; in 1990, they clarified the organisation of ZEP, introducing a zone manager, a co-ordinator and an advisor, and in 1998, they confirmed teaching priorities, and particularly the maintenance of discipline and education in citizenship; centres of excellence grew up and an objective of achieving a social mix was recommended.

The management of priority education

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

The management of priority education is approached in four respects:

- national management by the School Teaching Division (DESCO) at the Ministry of Education;
- common management indicators (ICoTEP), made available to actors in the field;
- an example of the management system implemented in the academy of Montpellier;
- finally, the role of ZEP co-ordinators is described, based on the example of the Metz-Borny ZEP-REP success contract.

A different policy for positive discrimination: the British policy of Education Action Zones

Jean-Claude EMIN

In the United Kingdom, positive discrimination policy is based on Education Action Zones (EAZ). Major differences can be seen with the French policy of priority education.

An EAZ is set up as a result of a centralised decision, which selects a team having presented a strong project which is likely to mobilise local efforts, in response to a call to tender. Considerable resources are then made available, particular emphasis being laid on organisation of the zone, its support and centralised management. Eighty EAZ have been launched, in contrast with more than eight hundred priority education zones (ZEP) in France. The early, highly encouraging, results, need to be confirmed.

The new map of priority education: a rationalised development

Christian CUVIER

The new impetus given to priority education in 1998-99 led to an increase in the numbers of establishments (a thousand more, mainly primary schools) and pupils (which now reach about 1,800,000) benefiting from special educational resources, and to rationalisation in the allocation of these resources. To achieve this, a new structure, the Priority Education Network (REP) was created alongside the ZEP, the primary aim being to pool resources and co-ordinate practices. Often associated with a ZEP, REPs usually involve establishments in slightly less difficult situations.

Establishments may enter or leave a ZEP. New entries usually occur in urban or suburban areas, while those leaving are mainly in country areas. Most of the latter are usually reclassified as an REP, so that will remain within the broader system of priority education.

Major disparities can be seen between different French Departments and Academies in terms of the number of pupils concerned. As suggested by the above, the type of urban setting is of considerable importance, but is not decisive. As a general rule, classes contain one or two pupils fewer in a ZEP or REP establishment.

Revision of the ZEP map: the example of the Lille Academy

Jean-Claude FORTIER

In the Lille Academy (made up by the Departments of the Nord and Pas-de-Calais), revision of the priority education map, undertaken in the context of the «new impetus» given to this system, resulted in a change to the balance between the two departments and its extension: the number of colleges involved rose from 77 to 103 out of a total of 331. The allocation of additional resources to primary schools and colleges covered by the networks was specified, and included a half-time co-ordinator for each network and restrictions on class sizes.

The system for indemnification and existing advantages has restricted the number of establishments leaving priority education zones and efforts to seek more equality and coherence.

However, the difficulties encountered in revising the map have not been detrimental to the relaunch of priority education: success contracts based on a diagnosis of teaching methods, networks of resource teachers, three-year joint-category courses and management as close to the field as possible.

Personnel in priority education as at September, 1999

Colette BROCK, Martine MIGEON, Annick VIALLA

In September 1999, following a review of the priority education map, 111,900 teachers in primary and secondary education, together with administrative, technical, maintenance and health and social welfare staff (ATOSS) were working in the context of priority education institutions. The principal characteristics of teaching staff were the same: they were younger people with a shorter length of service than their colleagues working outside the priority system, and the proportion of women was slightly lower. As for ATOSS personnel, the disparities in age and length of service were less marked than those seen amongst teachers.

Teaching in a ZEP: is it the same profession as elsewhere?

François-Régis GUILLAUME

Unlike those in priority education zones (ZEP), most teachers in ordinary primary schools and colleges think that teaching in a ZEP is not at all the same profession. This contrast arises first of all from the emphasis which has been laid upon areas where conditions are extreme, even though most ZEP only differ because they serve people from lower social categories. In addition, it can be seen that in most ZEP primary schools, teachers are focused on controlling problems and ensuring their professional success, while in colleges, even outside ZEP, many teachers have a poor view of the level of their pupils, and encounter disciplinary problems. In this case, the difficulties specific to ZEP engender a particularly negative view. Teaching in a ZEP provokes contrasting reactions: on the one hand, teachers frequently become discouraged, while on the other hand, some teachers become more enthusiastic about their profession than usual, resulting in more frequent group projects and an acceptance of their role as social workers. The most difficult ZEP require specific human resources policies which will designate managers and provide support and training for teachers.

What are the priorities when allocating resources to priority education?

Martine JELJOU, Alain LOPES, Roland DEGABRIEL

The allocation of additional resources to primary schools and colleges situated in priority education zones (ZEP or REP) is not the sole objective of this policy: nevertheless, it constitutes an important characteristic of the system. To measure this, a distinction must be made in terms of resource allocation between what is linked to the size of the establishment, its rural or urban setting and factors such as attendance in boarding facilities and canteens. In terms of teacher resources, priority education results in smaller class sizes (on average, two fewer pupils per class) and additional posts to cover teaching management, replacements and primary school management hours. The additional costs can be estimated at 8600 posts in primary schools and 4600 in colleges. Education assistants and social work and health personnel are two other significant priorities. Analysis of college budgets shows that priority is given to government funding for grants and social funds, but no priority to the departments which assure their organisation. Finally, colleges in ZEP, which were often re-equipped at an early stage, have not retained any major advantages when it comes to modern technologies.

The characteristics of priority education colleges and the educational outcome of their pupils

Alexia STEFANO

Priority education colleges concentrate pupils from underprivileged backgrounds: the new map of priority education zones (ZEP), supplemented by that of the priority education networks (REP) has been drawn up as a function of the social problems encountered by pupils.

Pupils in priority education colleges are older than those in other colleges. However, with the exception of the first year, they do not repeat academic years any more frequently than other pupils.

Colleges in REP (but not in ZEP) welcome pupils who are less underprivileged than those in ZEP, from both the social and scholastic points of view.

Globally, pupils in priority education have the same rate of access to *lycées* as all pupils taken together, but they are more frequently oriented towards vocational training at this stage.

At the end of the first year of *lycée*, this difference becomes more accentuated, since pupils in priority education will encounter more difficulties than those who have frequented colleges outside this system; they repeat this academic year more often, or are more likely to be oriented towards technology courses.

National assessments at entry into secondary education: observations concerning pupils and questions on practices

Virginie ANDRIEUX,
Jacqueline LEVASSEUR,
Jacqueline PENNINGCKX,
Isabelle ROBIN

Nation-wide assessments in French and mathematics at entry into secondary education provide an opportunity to describe the differences in results between pupils entering colleges in priority education zones (ZEP) and others.

On average, ZEP pupils are less successful than others (the mean score is ten points lower out of a 100 in French and 13 points lower in mathematics). However, not all pupils are weak (about 10% of ZEP pupils are amongst the 20% with the best performance). Nevertheless, the concentration of weak pupils is high: between 39 and 44% of them are amongst the weakest 20% on a nation-wide basis.

Comparison of the items which are more or less frequently successful in ZEPs raises questions as to practices in ZEP schools, and particularly the adjustment of pupils to their correct level.

College pupils in ZEPs at the end of the 1990s: pupil characteristics and the impact on success of attending a ZEP college

Jean-Paul CAILLE

13 % of pupils entering secondary education in 1995 frequented a college in a ZEP during the first four years of this cycle, and usually completed the four-year course. Overall, these young people succeeded less well than those who had never attended a ZEP school; they repeated school years more often and fewer of them were oriented towards a general or technological first year of *lycée* after their four years of college. However, this situation appeared to be strongly linked to differences in family background and success at the primary level, which also distinguished the two categories of pupils at their entry into college. If the baseline characteristics were comparable, then the reverse result could be seen: ZEP pupils were more frequent in reaching a general or technological first year in *lycée* without having repeated a school year in college. This improvement in success was only seen amongst those who had completed their entire college career in a ZEP, and almost always in the same school. It seemed mainly to arise from less selective orientation policies at the end of the last year of college. Although in more than eight out of ten cases, ZEP college pupils reaching a general or technological first year in *lycée* concluded their secondary education successfully with a *baccalauréat*, they nevertheless encountered more problems in the *lycée* than other students. They were more numerous in repeating their first or second year of the *lycée* course. In the end, their chances of obtaining the *baccalauréat* were comparable to those of pupils presenting the same baseline characteristics but whose primary and secondary education had benefited from a more favourable social environment.

ZEP and REP, a breeding ground for innovation

Anny ALINE

At the beginning of 2000, a survey was carried out amongst teaching teams working in French priority education zones and networks (ZEP and REP). These teams, which had volunteered to participate in the survey, were able to present the different actions they had implemented in the field.

Most of these projects were centred around improvements in learning. However, the teams came up against particularly acute problems which required novel and energetic methods to provide a solution; they needed to ensure attentive monitoring and promote partnership, including with parents, who were asked to become actively involved in the early educational success of their children.

Partnerships were also encouraged with the Ministry and Academies, which proposed teaching and organisational assistance. Thus the nation-wide assessments carried out each year were analysed and exploited with the aim of seeking improvements in pupil attainments.

Emphasis was laid upon sporting and cultural activities in the context of education for citizenship and also aimed to reduce the isolation of establishments; the same applied for information and communication technologies and «centres of excellence» (scientific or sports centres, sponsorship by students).

The wide variety and originality of actions implemented in ZEP and REP, confirmed by the survey conducted in the spring of 2000, demonstrate the highly innovative nature of the priority education system in France.

Learning successes in ZEP

Gérard CHAUXEAU

«To fight against learning failures and social inequalities» was the principal aim behind setting up priority education zones (ZEP). Primary schools and colleges in ZEP are characterised by a high concentration of pupils with learning difficulties, broader heterogeneity and pupils who are more sensitive to the «teacher effect» and the quality of teaching. This article tries to sketch a portrait of a «successful ZEP» and «successful teachers». An association of different factors can be seen: the stability and solidarity of teachers, firm and dynamic management, priority given to scholastic learning and a benevolent attitude towards pupils and families in lower social categories.

The priority education policy should therefore support and multiply centres of teaching excellence and pay particular attention to the quality of staff and teaching.

Las ZEP: pronto veinte años

Catherine MOISAN

Las zonas de educación prioritaria (ZEP) han sido puestas en marcha hace veinte años, en 1981, volvieron a tener dos nuevos impulsos, uno en 1990 y otro en 1998. De un total de 363 ZEP que involucraban a un 8% de escolares y a un 10% de estudiantes, se pasó a 784 zonas o redes de educación prioritaria (distinción hecha en 1998) las que conciernen a un 15% de escolares y a un 18% de estudiantes del primer ciclo del secundario. Esta evolución es discontinua en el tiempo, en particular a causa de los dos nuevos impulsos y sobre todo en el espacio ya que la educación prioritaria disminuye en ciertos distritos universitarios y se extiende fuertemente en otros.

La prioridad acordada a las ZEP en lo referente a la atribución de recursos se acentuó netamente en el transcurso de los años. Las trayectorias de los alumnos han seguido la evolución general: los retrasos escolares en los niveles CM2 y 6e. disminuyen, el umbral de orientación al finalizar la clase de 5^e desaparece. Los textos oficiales se centran en 1982 en "la construcción de proyecto"; en 1990 especifican la organización de las ZEP, designando a un responsable de zona, a un coordinador y a un consejo de zona. En 1998 afirman prioridades pedagógicas, en especial el mantenimiento de exigencias y la educación a la ciudadanía; surgen polos de excelencia y se recomienda la búsqueda de lo mixto en el ámbito social.

La conducción de la educación prioritaria

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

La conducción de la educación prioritaria se aborda a partir de cuatro entradas:

- la conducción nacional por la dirección de enseñanza escolar (DESCO) en el Ministerio de Educación;
- los indicadores comunes de conducción (ICoTEP) puestos a disposición de los actores del terreno;
- un ejemplo de dispositivo de conducción implementado en un distrito universitario, en este caso el de Montpellier;
- por último, el papel desempeñado por los coordinadores de ZEP, descrito a través del ejemplo de la elaboración del contrato de éxito de ZEP-REP de Metz-Borny.

Otra política de discriminación positiva: la política inglesa de las Education Action Zones

Jean-Claude EMIN

En Inglaterra, la política de discriminación positiva se apoya en las Education Action Zones (EAZ). En esta óptica se observan diferencias importantes con la política francesa de educación prioritaria.

Una EAZ se crea por decisión centralizada, seleccionando un equipo que presenta un proyecto importante, susceptible de movilizar el entorno, en respuesta a una licitación. Se implementan luego medios importantes y se acentúa la organización de la zona, el sostén y una conducción centralizada. Ochenta EAZ han sido creadas, frente a más de ochocientas zonas de educación prioritarias (ZEP) en Francia. Los primeros resultados, muy alentadores, deben ser confirmados.

El nuevo mapa de la educación prioritaria: una construcción racionalizada

Christian CUVIER

El nuevo impulso de la educación prioritaria que tuvo lugar en 1998-1999 condujo a una extensión del número de establecimientos –más de un millar, principalmente escuelas– y alumnos- cerca de 1 800 000 actualmente- que benefician de medios educativos particulares y a una racionalización de la asignación de dichos medios. A tales efectos, ha sido creada junto a las ZEP, una nueva estructura: la REP (Red de educación prioritaria) concebida prioritariamente como estructura de mutualización de medios y de coordinación de prácticas. Asociada frecuentemente a una ZEP, involucra en la mayoría de los casos a establecimientos en situación un poco menos difícil.

Las entradas de establecimientos en ZEP corren parejas con las salidas. Las entradas tienen lugar, sobre todo, en zonas urbana y periurbana y las salidas, más que nada, en medio rural. La mayoría de los establecimientos salientes permanecen clasificados en REP, continuando así integrados en el seno del perímetro ampliado de la educación prioritaria.

Se observan importantes disparidades entre departamentos y distritos universitarios, sobre todo en las proporciones de alumnos involucrados. Como se desprende de lo que precede, la naturaleza del tejido urbano explica una parte importante de la situación pero no decisiva. De manera general, las distintas clases cuentan con uno a dos alumnos de menos en un establecimiento en ZEP o en REP.

La revisión del mapa de las ZEP: el ejemplo del distrito universitario de Lila

Jean-Claude FORTIER

En el distrito universitario de Lila (constituido por los departamentos del Norte y de Pas-de-Calais) la revisión del mapa de la educación prioritaria inscrita en el marco del "nuevo impulso" se tradujo en un reequilibrio entre los dos departamentos y una extensión: se pasó de 77 a 103 colegios sobre 331. La atribución de medios suplementarios a las escuelas y colegios que forman parte de las redes ha sido planificada: un medio- puesto de coordinador por red y un límite de alumnado por clase.

El dispositivo de indemnización y las situaciones adquiridas ya existentes limitaron las salidas de zona de educación prioritaria: contratos de éxito basados en un diagnóstico pedagógico, red de profesores-coordinadores, pasantías intercategoriales en periodos de tres años, conducción lo más próximo posible del terreno.

El personal en el sector de educación prioritaria al inicio del ciclo escolar 1999

Colette BROCK, Martine MIGEON, Annick VIALLA

Al inicio del ciclo escolar 1999, luego de la reestructuración del mapa, 111 900 docentes de los niveles primario y secundario así como personal administrativo, técnico, obrero y de los sectores social y sanitario (ATOSS) ejercían en el área de educación prioritaria. En el ámbito docente, las principales características son las mismas: constituyen una corporación más joven, con menor antigüedad que los colegas que ejercen fuera de este ámbito y la proporción de mujeres es un poco menos elevada. En lo que atañe al personal ATOSS, las disparidades de edad y de antigüedad son menos marcadas que para los docentes.

Enseñar en ZEP: ¿Se trata aún de la misma profesión?

François-Régis GUILLAUME

Contrariamente a los docentes que ejercen en zonas de educación prioritaria (ZEP), la mayoría de los docentes de las escuelas y colegios ordinarios estiman que el hecho de enseñar en ZEP no constituye la misma actividad. Esta oposición se debe, en primer lugar, a la polarización en zonas que están confrontadas a situaciones extremas mientras que la mayoría de las ZEP se caracterizan por un alumnado popular. Por otra parte, se constata que en la mayoría de las escuelas de las ZEP, el sentimiento de poder manejar mejor las dificultades y el logro del éxito profesional sigue siendo dominante mientras que en los colegios incluso en los que se hallan fuera de las ZEP muchos docentes no tienen una buena imagen del nivel de sus alumnos y se ven confrontados a problemas disciplinarios. En este caso, las dificultades inherentes a las ZEP los hacen bascular hacia un enfoque muy negativo. Enseñar en ZEP suscita reacciones contrarias: por una parte, en algunas personas se observa un desaliento muy frecuente y por otra parte, en otros individuos un compromiso profesional más fuerte que en la media, el que se pone de manifiesto por un trabajo colectivo más frecuente y la aceptación de un rol de educador. Las ZEP más difíciles exigen una política de recursos humanos en la designación de los responsables y el acompañamiento y la formación de los docentes.

¿Cuál es la prioridad en la atribución de medios en el ámbito de la educación prioritaria?

Martine JELJOUL, Alain LOPES, Roland DEGABRIEL

La atribución de medios suplementarios a las escuelas y colegios situados en zonas o en red de educación prioritaria (ZEP o REP) no resume la política de educación prioritaria, constituye, en cambio, una característica importante de este ámbito. Para medirla, hay que distinguir en la atribución de medios lo que atañe a la magnitud del establecimiento, al aspecto rural y a factores tales como la frecuentación de internados y establecimientos semi-pensionados. Para los empleos de docentes, la prioridad se traduce en clases menos numerosas (aproximadamente dos alumnos menos por clase) y puestos suplementarios para la animación pedagógica, las suplencias y la disminución de horas de clase para los directores de escuela. El coste suplementario puede ser estimado en 8 600 puestos para las escuelas y 4 600 para los colegios de enseñanza secundaria. Los ayudantes de educadores y el personal social y sanitario constituyen las otras dos prioridades significativas. El análisis de los presupuestos de los colegios refleja una prioridad en las subvenciones del Estado para las becas y la atribución de fondos sociales pero no hay ninguna prioridad por parte de los departamentos que aseguran el funcionamiento. Por último, los colegios de las ZEP equipados desde el comienzo, no poseen ventajas importantes en lo que concierne a las nuevas tecnologías.

Las características de los colegios de educación prioritaria y el destino escolar de sus alumnos

Alexia STEFANOU

Los colegios de educación prioritaria concentran alumnos provenientes de medios sociales desfavorecidos: el nuevo mapa de las zonas de educación prioritaria (ZEP) completado por el de las redes de educación prioritaria (RED) ha sido establecido en función del criterio de la dificultad social de los alumnos.

Los alumnos de los colegios de educación prioritaria tienen mayor edad que los del conjunto de los colegios. Sin embargo, sin considerar la clase inicial del secundario, éstos no repiten en mayor número que los otros alumnos en el primer ciclo.

Los colegios de REP fuera de las ZEP acogen a alumnos menos desfavorecidos que los colegios de educación prioritaria, considerados globalmente, tanto desde el punto de vista social como desde el escolar.

Los alumnos de educación prioritaria, considerados de manera global, acceden al segundo ciclo de los liceos en las mismas proporciones que el conjunto de los otros alumnos, pero se los orienta con mayor frecuencia hacia el segundo ciclo profesional.

Al finalizar la clase de segundo, la diferencia se acentúa dado que los alumnos de educación prioritaria van a estar confrontados a mayores dificultades que los alumnos provenientes de colegios de educación no prioritaria; van a repetir con mayor frecuencia y ser orientados hacia las secciones tecnológicas.

A partir de evaluaciones nacionales hechas al ingreso en el primer ciclo de la enseñanza secundaria: constataciones sobre los alumnos e interrogantes sobre las prácticas pedagógicas

Virginie ANDRIEUX,
Jacqueline LEVASSEUR,
Jacqueline PENNINCKX,
Isabelle ROBIN

Las evaluaciones nacionales en el primer año de la enseñanza secundaria, en francés y matemáticas, permiten describir las disparidades entre los resultados de los alumnos que ingresan en colegios de zonas de educación prioritaria (ZEP) y los otros.

En promedio, los alumnos de las ZEP obtienen resultados menos buenos que los otros (el score medio es inferior en 10 puntos sobre 100 en francés y en 13 puntos en matemáticas). Pero todos esos alumnos no son flojos (cerca de un 10% de los alumnos de las ZEP se sitúan entre los integrantes del 20% que obtiene los mejores resultados). Sin embargo, la concentración de alumnos flojos es importante: entre un 39 a un 44% se sitúan entre el 20% de los más flojos.

La comparación de los items con buenos resultados más o menos frecuentemente en las ZEP conduce a interrogarse sobre las prácticas pedagógicas en las ZEP y en particular sobre la adaptación al nivel de los alumnos que podrían operarse.

Los alumnos de las ZEP al fin de los años noventa: características de éstos e impacto de la escolarización en ZEP sobre el éxito escolar

Jean-Paul CAILLE

Un 13% de los alumnos que ingresaron en 1995 en el primer año del ciclo secundario frecuentaron un colegio de ZEP en el transcurso de los cuatro primeros años de estudios secundarios, efectuando, en un buen porcentaje, todo el primer ciclo. Globalmente, estos jóvenes han obtenido menos éxito en sus estudios que los alumnos que no asistieron nunca a colegios de ZEP, repitieron con mayor frecuencia y fueron orientados en menor número hacia clases de segundo año general o tecnológico al cabo de los cuatro años de estudios secundarios. Pero esta situación aparece ligada a las diferencias de medio familiar y de logros en la escuela primaria, elementos éstos que distinguen las dos categorías de alumnos en el momento del ingreso al secundario. A características de partida comparables, es el resultado inverso que está puesto en evidencia: los alumnos de ZEP llegan al segundo año general o tecnológico sin haber repetido en el primer ciclo. Este mayor logro se observa sólo entre los jóvenes que efectuaron todo el primer ciclo de enseñanza secundaria en ZEP-casi siempre sin haber cambiado de colegio. El éxito se ve apoyado por políticas de orientación menos selectivas al fin del tercer año. Si bien más de ocho de cada diez veces los alumnos de las ZEP que llegan a la clase de segunda general o tecnológica concluyen sus estudios secundarios coronados con éxito en el bachillerato, se ven confrontados, sin embargo, a mayores dificultades en el liceo que los otros alumnos. Repiten con mayor frecuencia los últimos cursos del ciclo secundario. Al fin y al cabo, sus posibilidades de obtener el bachillerato son comparables a las de los alumnos que presentan las mismas características iniciales pero que han efectuado su escolaridad beneficiando de un entorno social más favorable.

Las ZEP y las REP: viveros de innovaciones

Anny ALINE

Se ha llevado a cabo un sondeo al inicio del año 2000 entre los integrantes de los equipos pedagógicos que trabajan en zonas y redes de educación prioritaria (ZEP y REP) en Francia. Los equipos voluntarios para proporcionar las respuestas pudieron exponer las diferentes acciones conducidas en el terreno.

Estas se centran, en la mayoría de los casos, en objetivos de mejora del aprendizaje. No obstante, los equipos se ven confrontados a problemas de una agudeza particular, debiendo resolverlos de manera original y voluntarista. Asimismo, tienen que mantener un seguimiento atento y promover la colaboración y el diálogo con los padres de los alumnos, entre otros, invitados a implicarse activamente en la acción, incluso en el éxito de la escolarización precoz de sus hijos.

Colaboración igualmente necesaria con el ministerio y los distritos universitarios que proponen asistencia pedagógica y de organización. Por otra parte, las evaluaciones nacionales efectuadas cada año son analizadas con el propósito de obtener una mejora de los resultados de los alumnos.

Actividades deportivas y culturales son privilegiadas para la educación a la ciudadanía y para romper el aislamiento de los establecimientos así como las tecnologías de información y de comunicación y los "polos de excelencia" (polos científicos, deportivos, de patrocinio por los estudiantes).

La riqueza y la originalidad de las acciones llevadas a cabo en las ZEP y en las REP, confirmadas por el sondeo efectuado en la primavera del año 2000 muestran el carácter muy innovador de la educación prioritaria en Francia.

El éxito escolar en las ZEP

Gérard CHAUVEAU

"La lucha contra el fracaso escolar y las desigualdades sociales" es el primer objetivo de la creación de zonas de educación prioritaria (ZEP). Las escuelas y colegios en las ZEP se caracterizan por una concentración de alumnos en dificultad, una heterogeneidad mayor y por la presencia de alumnos más sensibles al "efecto-maestro" y a la calidad de la pedagogía. Este artículo intenta trazar un retrato de las "ZEP exitosas" y de los "docentes exitosos". Se puede constatar la asociación de diferentes factores: estabilidad y solidaridad de los docentes, conducción firme y dinámica, prioridad al aprendizaje escolar, mirada condescendiente hacia los alumnos y las familias populares.

La política de educación prioritaria debería, por lo tanto, sostener y multiplicar los polos de excelencia pedagógica y cuidar con esmero la calidad del personal y la actividad pedagógica.

N° 56 – avril-juin 2000

N° 57 – juillet-septembre 2000

Grand thème : connaissance des enseignants et nouvelles technologies dans l'enseignement

Photographie du corps enseignant à la fin des années quatre-vingt-dix

Panorama d'ensemble

– Les enseignants à l'aube de l'an 2000

Bruno DIETSCH, Claude MALÈGUE,

Martine MIGEON

– Les instituteurs et professeurs des écoles en fonction dans le premier degré public au 1^{er} septembre 1998

Martine MIGEON

– L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement – Évolution entre 1964 et 1997

Annick DEGENNE, Louis-André VALLET

– Recrutement et départ des enseignants dans les dix prochaines années

Sylvaine PÉAN,

Pascale DEROUILLON-ROISNÉ

– Photographie des enseignants du supérieur

Marc BIDEAULT, Pasquin ROSSI

Le métier d'enseignant

– La maîtrise du métier d'enseignant au bout de six ans

Nadine ESQUIEU

– Spécificités des professeurs de langues vivantes dans les lycées et collèges

Gérard BONNET, Romain PAILLARD,

Thierry ROCHER

– Conditions de vie et de travail des enseignants

François-Régis GUILLAUME

Les enseignants et les technologies d'information et de communication dans l'enseignement (TICE)

Accès et formation

des enseignants aux TICE

– Les TICE dans les établissements scolaires : degré d'équipement et conditions d'accès

Catherine RÉGNIER et DPD C6

– Vers la généralisation des usages des TICE

Clara DANON

– De l'investissement de la formation continue des enseignants dans le domaine des TICE

Martine DEBEAQUESNE

Intégration des TICE et pratiques pédagogiques innovantes

– Utilisations des TICE par les enseignants des premier et second degrés

Catherine RÉGNIER

– TICE, innovations et expérimentations

Alain ÉLIE

– Les usages des technologies de l'information et de la communication au collège

Fabienne BENSA

– Utilisations pédagogiques d'Internet en 1999 : quelques observations

Jean-Michel BÉRARD

– L'intégration des TICE dans les pratiques pédagogiques : le cas de la physique-chimie

Jean-Pierre SARMANT

– Les TICE en histoire et géographie : l'usage d'Internet

Jean-François GRANDBASTIEN

– Les innovations pédagogiques en matière d'utilisation des TICE : météorologie et enseignement

Jean CASSANET

– TICE : quelles compétences pour les enseignants ?

Georges-Louis BARON, Éric BRUILLARD

– Les effets des systèmes et des outils multimédias sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement : une articulation nécessaire entre la recherche théorique et la pratique de terrain

Denis LEGROS, Béatrice PUDELKO,

Jacques CRINON, André TRICOT

– Les usages de la micro-informatique et d'Internet dans les écoles primaires francophones

François ORIVEL, Marc GONON

Grand thème : Les sortants du système scolaire sans qualification

– Qu'est-ce qu'un sortant non qualifié ?

Pascale POULET-COULIBANDO

– Grandes tendances et modes de dénombrement

Pascale POULET-COULIBANDO

– Disparités régionales

Pascale POULET-COULIBANDO

– Qui sort sans qualification du système éducatif ?

Jean-Paul CAILLE

– L'environnement social et familial des jeunes non qualifiés

Pascale POULET-COULIBANDO

– Le devenir des jeunes qui ont quitté le système éducatif après avoir passé moins de sept ans dans le second degré

Christelle CHAUSSERON

– Les jeunes sortis sans qualification en 1992 : que deviennent-ils ?

Marc BORDIGONI

Revue ÉDUCATION & FORMATIONS

Sommaires des numéros parus en 2001

N° 58 – janvier-mars 2001

Grand thème : Projection du système éducatif à dix ans

Élèves, apprentis, étudiants

– Dans le 1^{er} degré, les effectifs vont se stabiliser de 2000 à 2009

Bernadette HÉE

– 2002-2009 : une décroissance assez régulière des effectifs du second degré sur l'ensemble de la période

Christian CUVIER

– À l'horizon 2009, une baisse des effectifs d'étudiants quatre fois moins forte que ces dernières années

Clotilde LIXI

Personnels

– Les départs des enseignants du premier degré 2002-2009

Jean-Jacques SANTAIS

– Les besoins en personnels d'enseignement, d'éducation et d'orientation dans le second degré public entre 2002 et 2009

Dominique AUSSANT, Brice LEPETIT

– Les départs des enseignants du second degré privé sous contrat (2002-2009)

Jean-Jacques SANTAIS

– Les personnels administratifs, techniques et d'encadrement

Pascale DEROUILLON-ROISNÉ

– Démographie des chercheurs des EPST : prévision du nombre de départs à l'horizon 2015

Michèle CRANCE, Rémi BARRÉ et

Anne SIGOGNEAU

– Les départs à la retraite des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur entre 2001 et 2010

Marc BIDEAULT

– La prospective emploi-formation au ministère de l'Éducation nationale

Sylvère CHIRACHE, Claude SAUVAGEOT

N° 59 – avril-juin 2001

Grande thème : Recherche et innovation

– Recherche et innovation : la France dans la compétition mondiale

Mohamed HARFI, Brigitte RÉMY

– La recherche, le développement et l'innovation dans les grandes entreprises françaises : dynamiques et partenariat

Philippe LARÉDO, Philippe MUSTAR

– L'organisation du processus d'innovation dans les services : les résultats d'une enquête postale

Faridab DJELLAL, Faiz GALLOUJ

– La globalisation de la recherche-développement : le cas des entreprises françaises

Bernadette MADEUF, Gilliane LEFEVRE

– Transformation de l'activité de R&D et compétences des chercheurs des entreprises

Pierre BÉRET

– Évolution et rôle des financements publics de la R&D des entreprises

Dominique FRANCOZ, Yves JACQUIN

– Les docteurs en sciences et la création d'entreprises

Élisabeth REIGNIER

– L'organisation de la R&D sur le sida en France dans le cadre du réseau R&D

Claude MUFKA

– Système national d'innovation : caractéristiques et perspectives pour les industries de santé en France

Fabienne BARTOLI

– Les dépenses de R&D en santé en France en 1988

Monique BONNEAU

– Les indicateurs bibliométriques en recherche

Ghislaine FILLIATREAU

N° 60 – juillet-septembre 2001

– Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire du début de l'école élémentaire

Jean-Paul CAILLE

– La famille et le collège : perception de l'établissement et relations avec les enseignants au début des études secondaires

Jean-Paul CAILLE

– Le processus d'orientation en fin de troisième.

Observation des comportements des acteurs et analyses des causalités

Sébastien ROUX, Alice DAVAILLON

– L'aide individualisée en seconde.

Mise en route et premiers effets d'une innovation pédagogique

Magali DANNER, Marie DURU-BELLAT,

Séverine LE BASTARD et Bruno SUCHAUT

– Les parcours scolaires et l'âge des bacheliers

Daniel BLOCH, Dominique CHAMONARD et Caroline HOCQUAUX

– Les bacheliers « avec mention » et leurs poursuites d'études

Daniel BLOCH, Dominique CHAMONARD,

J. BOULENC et A. BERNARD

– École, collège, lycée : entre enseignement et éducation, les aides-éducateurs assurent les multiples activités

Laurence DIEDERICHS-DIOP et

Dominique FOURNIÉ

Les Dossiers nouvelle collection

Enseignement scolaire

103 – Pratiques d'enseignement du français observées en classe de sixième – novembre 1998

M. THAUREL-RICHARD

106 – L'enseignement de la lecture au CP et au CE2 – février 1999

M. THAUREL-RICHARD

109 – Enseigner dans les collèges en ZEP – Le point de vue des principaux et des enseignants début 1998
TMO-Régions – juin 1999

P. PÉRIER

110 – La rénovation du collège – juin 1999

J. BENHAÏM et alii

111 – Évaluations CE2-sixième – Repères nationaux septembre 1998 – août 1999

M. COLMANT, Cl. DUPÉ et I. ROBIN

112 – Étude spécifique relative aux élèves en difficulté en lecture à l'entrée en sixième – octobre 1999

R. BAKTAVATSALOU et C. PONS

116 – Les classes relais 1999 – juillet 2000

F. ALLUIN et J. BENHAÏM

124 – Évaluations CE2/sixième – Repères nationaux – septembre 2000

G. BRÉZILLON, P. CHOLLET-REMYKOS, C. DUPÉ, I. ROBIN

Enseignants et personnels de l'Éducation

123 – Devenir professeurs des écoles : enquête auprès des débutants et anciens instituteurs – juin 2001

P. PÉRIER

Enseignement supérieur, recherche et technologie

108 – Recherche et développement dans les entreprises – mars 1999

Y. JACQUIN et M. GANDON

M. BONNEAU et alii

115 – La socialisation des étudiants débutants – Expériences universitaires, familiales et sociales – juin 2000

V. ERLICH, A. FRICKEY et alii

117 – Recherche et développement en France – Résultats 1998, estimations 1999 – Objectifs socio-économiques du BCRD 2000 – octobre 2000

M. GANDON et alii

119 – Les docteurs en sciences et la création d'entreprise – février 2001
Mission Éducation-Économie-Emploi

126 – Recherche et développement en France – Résultats 1999, estimations 2000

Collectif, DPD C3

Insertion, éducation et société

120 – Les enquêtes d'insertion : cadre conceptuel et résultats – mars 2001

C. REBIÈRE

121 – Les pratiques actuelles de recrutement des entreprises à l'égard des jeunes diplômés bac + 4 et bac + 5 – avril 2001

Mission Éducation-Économie-Emploi

122 – Les travaux prospectifs sur les besoins en qualifications en France et en Allemagne – Actes du séminaire de Berlin – juin 2001

C. SAUVAGEOT et E. ORIVEL

Moyens et coûts

118 – Le compte de l'éducation et le compte de l'éducation supérieure – Années 1996 à 1999 – décembre 2000

F. MARTINEZ, C. RAGOUCY et C. BERREUR

125 – Le compte de l'éducation et le compte de l'éducation supérieure – Années 1997 à 2000 – novembre 2001

C. RAGOUCY

Les autres publications de la DPD...

Géographie de l'École n° spécial « les années 90 »

L'état des lieux au cours des années 1990 des principales caractéristiques régionales de notre système éducatif – Novembre 1999

À paraître

Géographie de l'École n° 8

Les diversités régionales et départementales du système éducatif. Des graphiques et des cartes, pour visualiser facilement les disparités géographiques.

68 pages de tableaux statistiques offrant des chiffres, académie par académie. Parution annuelle – Septembre 2002

L'état de l'École n° 12

Les principales données du système éducatif.

Une analyse synthétique des coûts, des activités et des résultats de l'école qui couvre l'ensemble du système.

Parution annuelle – Octobre 2002

Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation

Une information statistique détaillée sur tous les domaines de l'Éducation nationale avec des textes clairs et synthétiques, des définitions, des références documentaires et un index. Parution annuelle – Septembre 2002

...Et toujours

Les Notes d'Information

Parution hebdomadaire.

Pour consulter les publications de la DPD sur Internet

<http://www.education.gouv.fr>
Chapitre : le système éducatif
Rubrique : Évaluation et statistiques de l'éducation

NOUVEAU

Regards sur le système éducatif français

COMMANDER

À retourner à :
DIRECTION DE LA PROGRAMMATION
ET DU DÉVELOPPEMENT
BUREAU DE L'ÉDITION ET DE LA DIFFUSION
58, boulevard du Lycée – 92170 VANVES
☎ 01 55 55 72 04 Fax 01 55 55 72 29

ministère
Éducation
nationale



*Tous nos prix sont nets,
non soumis à la TVA,
frais d'envoi inclus.*

*Toute commande
doit être accompagnée
d'un chèque
à l'ordre de
régie de recettes
MEN-DPD.*

*Cette condition
s'applique également
aux commandes
émanant des services
de l'État,
des collectivités
territoriales et des
établissements publics
nationaux ou locaux.*

Mme, Mlle, M. Établissement (s'il y a lieu)	
ADRESSE :	
BOÎTE POSTALE :	
CODE POSTAL :	VILLE :

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous
(si elle est différente de la précédente)

NOM OU DÉNOMINATION :	
ADRESSE :	
BOÎTE POSTALE :	
CODE POSTAL :	VILLE :

Prix de vente au numéro

du n° 45 au n° 48 : **10,67 Euros** (70 F)
du n° 49 au n° 52 : **11,43 Euros** (75 F)
À partir du n° **53** : **12,20 Euros** (80 F)

Commandes au numéro

RÉFÉRENCE	QUANTITÉ	PRIX UNITAIRE	PRIX TOTAL

Consignes aux auteurs

La saisie du texte

Les **tapuscrits** des projets d'articles seront envoyés à **la rédaction de la revue Éducation & Formations** **DPD** édition et diffusion,

58, boulevard du Lycée – 92170 VANVES

Ils devront comporter 12 pages maximum (tableaux et graphiques compris) en Arial 11 ou équivalent, interligne 1,5, marges gauche et droite de 2,5 cm. Les tableaux et graphiques doivent être numérotés (tableau 1, 2, 3...) et comporter un titre.

Les titres et intertitres doivent être numérotés clairement en respectant leur hiérarchie.

L'auteur indiquera sous son nom, ses fonctions et l'établissement dans lequel il les exerce.

Les notes et références bibliographiques

Les **notes** sont placées en fin de document.

Ne pas utiliser la commande « renvois » ou « notes » du logiciel, et taper normalement les notes à la fin du document.

Les **références bibliographiques** seront reportées à la fin de l'article, numérotées entre crochets (ex : [1], [2], [3]...) en veillant à ce qu'elles soient complètes :

– pour les ouvrages : nom de l'auteur, titre de l'ouvrage, ville, éditeur, date d'édition et si possible nombre de pages de l'ouvrage ;

– pour les revues : nom de l'auteur, titre de l'article, nom de la revue, numéro, mois, année.

Les références bibliographiques seront indiquées dans le texte par leur numérotation entre crochets.

Le chapeau

Chaque article doit obligatoirement être accompagné d'un **chapeau**. Le chapeau est un résumé de l'article dégageant sa problématique et ses principaux résultats. Il ne doit pas dépasser 12 lignes (environ 165 mots). Marges à 2,5, interligne 1,5 comme le texte.

Remise des textes, graphiques, cartes, etc.

Les articles doivent obligatoirement être accompagnés

– **d'une disquette 3p ½**

comprenant le texte saisi sur Word 6 ou Word 97 compatible PC, les tableaux et graphiques réalisés sur Excel 5 ou Excel 97 ;

– **ou par adresse électronique**

(contact : Jean-Claude BRENOT au 01 55 55 72 68).

Éducation & formations

■ *Grand thème : L'éducation prioritaire*

Première partie : la politique de l'éducation prioritaire

- Les ZEP : bientôt vingt ans
- Le pilotage de l'éducation prioritaire
- Une autre politique de discrimination positive : la politique anglaise des *Education Action Zones*

Deuxième partie : les ZEP en l'an 2000

- La nouvelle carte de l'éducation prioritaire : une construction rationalisée
- La révision de la carte des ZEP : l'exemple de l'académie de Lille
- Les personnels de l'éducation prioritaire à la rentrée 1999
- Enseigner en ZEP : est-ce encore le même métier ?
- Quelle priorité dans l'attribution des moyens à l'éducation prioritaire ?

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

- Les caractéristiques des collèges de l'éducation prioritaire et le destin scolaire de leurs élèves
- À partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques
- 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
- Les ZEP et REP, viviers des innovations
- La réussite scolaire dans les ZEP