

Que nous apprend l'expérience française des ZEP ?

*Réflexions sur les zones d'éducation prioritaires
à partir de notes de lecture*



Jean-Marc Jaeggi

Mars 2008

Compléments d'information : Jean-Marc JAEGGI
Tél. +41/0 22 327 70 54
jean-marc.jaeggi@etat.ge.ch

Responsable de l'édition : Narain JAGASIA
Tél. +41/0 22 327 74 28
narain.jagasia@etat.ge.ch

Web : <http://www.geneve.ch/sred>

Diffusion : Service de la recherche en éducation (SRED)
12, quai du Rhône - 1205 Genève
Tél. +41/0 22 327 57 11
Fax +41/0 22 327 57 18

Que nous apprend l'expérience française des ZEP ?

Ce texte présente un bref bilan¹ établi sur la base de travaux effectués par des chercheurs français sur la politique menée en France depuis plus de 20 ans en zones d'éducation prioritaires (ci-après ZEP). Destiné à un public ne résidant pas dans sa majorité en France, il évite au maximum les références à la complexité du système éducatif français. Il laisse de côté, dans la mesure du possible, les péripéties dues aux changements ministériels de cette période et n'évoque que succinctement les changements de politique éducative qui en ont résulté. Il se limite ainsi aux questions d'intérêt général pouvant alimenter la réflexion genevoise dans le cadre de la mise en place d'un réseau d'enseignement prioritaire (REP) dans le but de relancer la lutte contre les inégalités devant l'enseignement.

Le texte est entrecoupé de commentaires se référant à la situation genevoise. Ils apparaissent en retrait et dans une autre police (comme ce paragraphe) afin d'éviter toute confusion.

1. Pourquoi des ZEP ?

Les ZEP ont été mises sur pied en 1982. Leur création avait pour but de « contribuer à corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé »², objectif souvent traduit pour le grand public par la formule « donner plus à ceux qui ont le moins ».

Cette politique, en rupture avec certains principes de l'école républicaine, s'inspirait fortement des critiques du système scolaire formulées par les sociologues des années 60-70 démontrant qu'un strict régime d'égalité conduit, de fait, à la reproduction des inégalités³ devant l'éducation⁴.

La mise sur pied des ZEP visait ainsi à améliorer les résultats des élèves des quartiers populaires afin de les rapprocher de ceux des quartiers plus favorisés. Il s'agissait donc de réduire l'effet des inégalités sociales sur les apprentissages en améliorant l'efficacité de l'enseignement là où c'était le plus nécessaire.

Notons l'originalité d'une démarche dictée par une volonté manifeste de décentralisation : au lieu de définir au sommet les actions à entreprendre comme cela a longtemps été le cas en France, le Ministère de l'éducation nationale se contentait d'en fixer les grandes orientations en laissant aux acteurs locaux le soin d'en imaginer les modalités concrètes sur le plan des moyens et de la mise en place. Signalons cependant que tous les chercheurs ne partagent pas

¹ Ce bilan n'a pas la prétention d'être exhaustif. Il a été élaboré à partir de lectures personnelles, et non d'une revue de littérature systématique.

² Circulaire ministérielle du 1^{er} juillet 1981.

³ Cf. les travaux de Bourdieu et Passeron, et notamment leur célèbre ouvrage (1970) : *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*.

⁴ Plusieurs des commentaires du présent document se basent sur l'analyse de Glasman (1999).

cette analyse. Ainsi Saramon (2004) remet fortement en cause les effets réels de cette décentralisation en estimant que « *l'acteur de terrain, réduit au rôle d'agent, subit, dans l'ignorance de nouvelles procédures instrumentales qui l'éloignent sûrement de la construction plausible et collective d'un espace éducatif local.* »

Quelle qu'en soit la portée, retenons malgré tout un mouvement vers la décentralisation et une certaine dose de délégation de pouvoir de décision jamais vus jusque-là en France. Cela a entraîné une grande diversité des moyens envisagés et des projets entrepris. On a assisté à une floraison d'initiatives d'orientations diverses. Le revers de la médaille, corollaire de cette stratégie, est bien entendu de rendre plus difficile voire impossible une vision d'ensemble de la situation. La faisabilité d'analyses comparatives est, elle aussi, plus problématique vu la difficulté à établir des critères communs.

A une toute autre échelle bien sûr, on notera que la rénovation genevoise a également été initiée sur la base d'une large autonomie laissée aux établissements dans la construction de leur projet. Cela a entraîné, comme dans le cas des ZEP, la même difficulté à évaluer la situation dans son ensemble et a par conséquent rendu quelque peu opaque l'information présentée à la population. Cependant, malgré les critiques émises à ce sujet, ce choix peut être considéré comme cohérent dans une logique d'autonomisation partielle des établissements mais aussi de professionnalisation des corps professionnels concernés.

2. Les ZEP, une histoire à rebonds

L'histoire des ZEP n'est pas linéaire. Elle est constituée d'étapes distinctes, initiées par des relances ministérielles caractérisées par une intense activité mais suivies souvent de périodes plus calmes, voire de mises en veille de l'effort entrepris (en tous cas officiellement, car sur le terrain, la situation se révèle à la fois plus complexe et plus diversifiée). Si, en 1990 et 1999 ont été lancés de vastes mouvements de remobilisation des ZEP, c'est bien qu'elles donnaient des signes d'essoufflement et que le doute commençait à prendre des proportions inquiétantes. Notons qu'à l'exception de la dernière, chacune de ces relances correspond à une extension notable des zones considérées. En 2003, les ZEP réunissent 1,7 millions d'élèves, soit environ un élève sur cinq. Au niveau de l'école primaire, il y a 5651 écoles classées en ZEP.

Une première étape (1982-1990) concerne environ 7% des élèves du primaire, 9% des élèves du secondaire inférieur et 11% du secondaire supérieur. A ses débuts, l'action est envisagée sur une base territoriale. Il ne s'agit pas de cibler des élèves en difficulté en tant que tels mais de donner des moyens supplémentaires à des zones territoriales définies sur des critères sociologiques. Comme leur nom l'indique, les ZEP sont donc des zones, non des écoles. Elles regroupent plusieurs établissements du primaire et du secondaire.

Une première relance de la politique ZEP (1989-1999) consiste essentiellement à fusionner l'effort entrepris dans les ZEP avec la politique de la Ville. On assiste d'ailleurs à cette époque à la disparition de certaines écoles rurales des zones ZEP et à l'extension importante du dispositif à des zones urbaines, au terme de laquelle on compte 18% des élèves du primaire et 21% des élèves du secondaire inférieur. Cette extension sera considérée comme démesurée par plusieurs auteurs (par exemple, Bourgarel, 1999) qui dénoncent la perte d'efficacité du dispositif par la dilution des efforts entrepris. D'autre part, cette extension finit par induire l'identification des ZEP aux quartiers populaires et à opérer un effet de discrimination ne recouvrant que des critères sociaux, sans prise en compte des difficultés scolaires.

Dans le même sens, on a pu constater une certaine confusion entre la politique d'autonomisation des établissements et les mesures de décentralisation opérées selon d'autres logiques. Il conviendrait à l'avenir, selon Sabeg et Méhaignerie (2006), de dissocier plus nettement les deux problématiques, la politique de décentralisation étant vécue par les enseignants comme un désengagement de l'Etat.

L'extension des ZEP recouvre peut-être aussi un changement implicite de politique. L'objectif initial des ZEP était de faire en sorte que les élèves socialement défavorisés puissent compenser leur handicap socio-culturel de départ par une aide accordée aux zones où ces élèves étaient particulièrement nombreux. On peut se demander si, à force d'élargir ces zones, on n'a pas cherché à atteindre un autre objectif découlant davantage d'une politique de socialisation que d'une politique très clairement axée sur la démocratisation des études. On a ainsi appliqué, comme le dit Saramon, « *un traitement pédagogique particulier en direction des élèves des milieux populaires (...) sous couvert de l'affirmation d'un idéal d'égalité des chances.* » Ce glissement équivaudrait, d'une certaine façon, à un renoncement à la démocratisation des études pour une politique visant davantage à établir un certain contrôle social dans les quartiers « sensibles » (Meuret, 1994). La politique de la Ville imposerait dans ce cas sa propre logique à la politique de l'éducation nationale.

Cette tendance devient plus claire encore au moment d'une troisième relance impulsée à la suite des violences enregistrées dans certaines cités suburbaines. Elle ne prévoit pas, comme les précédentes – il aurait d'ailleurs été difficile d'étendre encore les zones ZEP – de nouvelles extensions des zones envisagées, mais elle opère une rupture avec la logique antérieure des ZEP basée sur la prise en compte simultanée des niveaux d'enseignement. Elle réduit en effet drastiquement l'effort porté sur l'enseignement élémentaire et primaire en se centrant essentiellement sur les collèges, niveau d'enseignant cristallisant des difficultés déjà constituées dans des étapes scolaires antérieures. Selon J.-Y. Rochez, l'effort exclusif porté sur le maillon réputé violent de l'enseignement est ainsi davantage dicté par un souci sécuritaire que par une ambition pédagogique basée sur une réflexion sur la construction de l'échec scolaire. Les établissements concernés sont classés en trois niveaux selon le degré de compétences atteint. Les premiers baptisés « Collèges-Ambition-Réussite » reçoivent des moyens supplémentaires et doivent signer un contrat de prestation, les seconds se caractérisent par un plus grand degré de mixité sociale. Enfin, les troisièmes sont destinés à sortir des ZEP dans un délai de trois ans.

Avec cette dernière relance explique Saramon, « *les difficultés des élèves ne sont plus appréhendées de prime abord en termes scolaires mais essentiellement en termes comportementaux, un glissement s'opérant vers un nouvel ordre éducatif reposant pour l'essentiel sur la base de procédures strictement segmentées : le clinicien, le magistrat et le policier...* »

Peut-on alors parler de dérive, voire de renoncement aux objectifs de départ ? Difficile à dire. Reste que, selon Roméro, au fur et à mesure qu'était mis en évidence le relatif échec des ZEP sur le plan des acquisitions cognitives, un autre objectif s'est graduellement substitué à cet objectif pédagogique : la pacification des zones à risques et l'intégration des enfants des populations marginalisées par la crise économique. Cet objectif n'a jamais été explicité comme tel mais les développements des projets, et les priorités qui ont pu s'y élaborer vont dans ce sens.

« *Dans la zone, les dispositifs sont mis en place pour que la paix soit maintenue : un espace scolaire où les enfants se rendent volontiers pour y vivre leur vie et, alentour, les multiples sollicitudes promptes à aider, à repérer la moindre dérive et à prendre en charge les déviants, généreusement.* »

Le risque de la mise sur pied d'une ZEP, c'est de transformer un espace de difficultés scolaires en un espace de ségrégation sociale et scolaire. D'où le souci de nombreux chercheurs appelant à maintenir les exigences scolaires dans ces quartiers.

Ce constat de dérive, peut-être exagéré si l'on se réfère à d'autres auteurs, permet cependant de mettre le doigt sur un problème essentiel lié à la discrimination positive : lorsque les élèves vont mal sur le plan scolaire, il est souvent délicat de séparer nettement la part cognitive de la part comportementale de leurs difficultés. Une certaine adéquation comportementale aux exigences de l'institution scolaire est indispensable pour entrer dans les apprentissages. Dès lors, une appréhension des difficultés de l'élève en termes comportementaux semble légitime si elle reste au service des progrès scolaires et n'est pas subordonnée à un objectif d'une toute autre nature : le maintien de l'ordre au détriment de la lutte contre les inégalités scolaires.

Dans la mise sur pied du dispositif REP à Genève, on pourrait voir la présence d'un éducateur dans les écoles comme le signe des « procédures segmentées » décrites ci-dessus. Cependant, leur action, l'exemple des Tattes l'a montré, est fortement intégrée au projet global de l'établissement, ce qui devrait atténuer les risques d'une dérive des objectifs dans le sens d'une simple régulation de l'ordre.

La dernière relance des ZEP a suscité d'autres critiques. Selon certains auteurs, elle s'appuie sur une conception individualisante, a-sociologique de l'échec scolaire en privilégiant le renforcement quantitatif du personnel enseignant et l'aide individuelle aux élèves (programme individuel de réussite éducative par exemple). De ce fait, elle rend très difficile l'interrogation sur le système éducatif et ses effets.

3. Ce qui distingue les établissements des ZEP des autres écoles

Les ZEP se distinguent des autres écoles sur quatre points principaux que nous reprendrons un à un :

- par leur population d'élèves,
- par un appel au volontariat des enseignants,
- par les moyens dont elles bénéficient,
- par leur insertion dans un réseau local d'associations publiques ou privées.

On notera sur plusieurs points une assez grande similitude avec les choix opérés dans le lancement du dispositif concernant le REP à Genève :

a) Le choix des écoles du REP est aussi opéré sur la base d'une analyse sociodémographique de la population scolarisée. A Genève cependant, il ne s'agit pas de zones mais d'écoles regroupées en un réseau sans ancrage géographique.

b) Des moyens supplémentaires sont octroyés aux écoles du REP. Ces moyens restent modestes tout comme le sont, à l'échelle d'une école, ceux dont peuvent disposer les établissements français.

c) On constitue les équipes à Genève comme en France, sur la base du volontariat des enseignants. On verra plus loin le sens quelque peu ambigu de cette notion de volontariat.

d) On attend des établissements concernés qu'ils établissent un réseau avec certaines instances locales. L'ampleur des réseaux envisagés n'est pas comparable au cas français puisqu'ils se limitent aux services officiels sur le plan communal et cantonal.

Qui sont les élèves des ZEP ?

Les ZEP accueillent davantage d'élèves en difficulté et ceci dans des quartiers socialement défavorisés. Les critères retenus concernent les difficultés scolaires, la proportion d'élèves allophones et la proportion d'ouvriers ou assimilés. Il faut noter que la sélection des zones susceptibles de devenir des ZEP dépend des Recteurs d'académie et que les critères retenus pour ce faire ne sont pas uniformes d'une région à l'autre (Radica, 1995).

Globalement, la proportion d'élèves issus de ces catégories défavorisées atteignait, au début des années 2000, environ 60% contre 40% dans les zones hors ZEP. La proportion d'élèves étrangers s'établissait elle à 17% pour les ZEP contre 7% en dehors des ZEP. Depuis leur création, les ZEP ont d'ailleurs vu la situation moyenne de leur population continuer à se dégrader (chômage, stratégies d'évitement des catégories plus favorisées, etc.). En ce qui concerne l'origine linguistique, l'ensemble des ZEP accueillait une proportion au moins deux fois plus grande de non-francophones que les autres établissements.

Par comparaison, on relèvera que les élèves d'origine étrangère à Genève sont proportionnellement nettement plus nombreux qu'en France. Cependant, il faut très fortement nuancer cette différence puisque la France accorde plus facilement la nationalité (droit du sol) que la Suisse.

Il convient de préciser que les ZEP n'accueillent pas des élèves qui seraient en moyenne plus faibles qu'ailleurs. Il y a dans les ZEP des élèves moyens ou excellents comme partout ailleurs. Mais il y a en revanche une proportion plus grande d'élèves en difficulté.

Notons par ailleurs que, du fait que la création des ZEP ne se fait pas selon des critères identiques dans tous les départements, certains quartiers peuvent se trouver confrontés à davantage de difficultés scolaires que d'autres pourtant mieux dotés en ZEP. Cela dépend de la politique menée par le Recteur ainsi que des projets déposés par les établissements et de l'engagement des collectivités locales.

Si pour le moment, les écoles situées en ZEP sont encore des écoles comme les autres malgré la spécificité de leur population rendant plus difficile qu'ailleurs l'atteinte des objectifs scolaires, on peut se demander si cela pourra encore longtemps être le cas, vu la détérioration des conditions sociales au sens large qui affecte les quartiers concernés. A cela s'ajoutent les multiples stratégies de dérogation des parents issus de classes sociales plus favorisées, donc mieux informées, cherchant à éviter à leurs enfants la fréquentation des écoles les plus « difficiles », ce qui évidemment ne fait qu'accroître, de fait, la ségrégation sociale caractérisant ces quartiers.

La « mauvaise » réputation des écoles concernées provient en partie du fait même qu'elles se situent en ZEP. Il y a quelque chose de paradoxal à penser qu'une politique menée pour lutter contre les inégalités devant l'école entraîne, de manière détournée, par le simple fait qu'elle existe, des effets pervers renforçant la ségrégation des couches sociales les plus défavorisées.

A Genève, même s'il n'est pas question de délimiter des zones d'éducation prioritaires, il faudra cependant sérieusement réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour éviter la stigmatisation des écoles du REP. Une politique d'information très subtile doit être mise en place. En effet, il est à craindre (cela commence déjà à être le cas à certains endroits) que la médiatisation mal contrôlée des mesures envisagées ne produise des effets peu désirables en termes d'image pour les écoles concernées.

Qui sont les enseignants des ZEP ?

Quel est le profil des enseignants des ZEP ? Ils sont en général assez jeunes (Trancart, 1998). Ils sont souvent recrutés dès la fin de leur formation, ce qui réduit un peu la signification de leur engagement volontaire. Beaucoup d'entre eux préfèrent d'ailleurs aller travailler dans un autre endroit dès que l'occasion se présente. Ceux qui restent le font parce que, disent-ils, on y favorise le travail en équipe et qu'il y a une grande stimulation intellectuelle. Ce qui ne les incite pas pour autant à y mettre leurs propres enfants, d'autant plus qu'ils habitent très rarement le quartier. Malgré tout, le statut de ZEP génère semble-t-il une plus forte stabilité⁵ des enseignants que dans d'autres quartiers plus ou moins comparables.

Le volontariat

L'appel au volontariat constitue la stratégie adoptée pour renforcer l'impact de l'action dans les ZEP. Cependant, la multitude des engagements individuels ne permet pas de clarifier la question. Être volontaire oui, mais dans quel but et pour faire quoi ?

L'engagement personnel des enseignants ne suffit pas en lui-même, s'il n'est accompagné de véritables changements pédagogiques. Sur ce plan, certains auteurs (Roméro, 2001) estiment que dans l'ensemble les changements opérés sont nettement insuffisants. Il ne suffit pas selon lui d'être volontaire pour travailler en ZEP. Il faut aussi l'être pour travailler autrement.

D'une manière plus générale, le choix du volontariat repose sur le postulat souvent non formulé faisant des volontaires des personnes très favorables à l'expérience menée et particulièrement motivées pour la faire réussir. Or, le volontariat peut reposer sur des motivations beaucoup moins « militantes », faute de choix réels ou pour des raisons pratiques.

De ce point de vue, notre époque n'est plus de celles qui favorisent un fort militantisme. De ce fait, pour Roméro, le volontariat est tout simplement un mythe, dans la mesure où le corps enseignant est beaucoup plus conservateur qu'on ne le croit généralement et ne souhaite pas forcément s'atteler à un véritable changement des pratiques. Dans les faits, ces « volontaires » sont souvent, comme déjà dit, de jeunes enseignants auxquels on propose des postes qu'ils acceptent sans que cela puisse être vraiment considéré comme un choix, vu qu'en début de carrière, il n'est pas aisé de trouver le poste correspondant à son idéal.

Pour Pousset⁶, il ne s'agit pas tant de « *fidéliser les équipes des ZEP par des mesures attractives (primes, etc.) qui peuvent maintenir des personnels médiocres ou de faibles motivation que de maintenir la motivation chez ceux qui ont les compétences et l'envie d'affronter ces publics* ». Pour cela il convient d'assurer les conditions optimales, non pas financières mais dans la perspective de la mise sur pied d'équipes cohérentes, motivées et chevronnées. Pour Sabeg et Méhaignerie, cela passe aussi par le renoncement au recrutement d'enseignants débutants dans les ZEP à moins d'une demande explicite de leur part. Pour ces auteurs, cela passe aussi, entre autres, par la réaffectation d'enseignants démotivés nuisant à la solidité de l'équipe.

D'autres chercheurs se montrent encore plus sévères dans leur jugement. Ainsi, Verba (2006) note que « *l'échec de la politique des ZEP est en grande partie lié au manque de personnel volontaire, mais surtout au manque de formation à l'accompagnement des élèves qui ont décroché. Faute d'avoir imposé l'effort de formation nécessaire, les pouvoirs publics,*

⁵ Ces remarques sont tirées d'une conférence de Patrick Bouveau, *Assises des ZEP*, Poitiers.

⁶ Cité par Sabeg et Méhaignerie (2006).

Éducation nationale comprise, ont contribué à créer des établissements stigmatisés qui concentrent les difficultés sociales et scolaires et sont victimes du turn-over des enseignants qui viennent souvent là purger leur première affectation ».

Dans le cas du groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes, première école du REP à se lancer dans l'expérience, on a fait également appel à des enseignants volontaires. Cependant, beaucoup d'entre eux venaient de sortir de formation et n'avaient peut-être pas non plus de raisons de refuser une occasion qui se présentait à eux. Les autres étaient déjà dans l'école et ont eu le choix d'y rester ou d'être réaffectés à d'autres établissements. Sur la question du volontariat, il faut probablement faire une distinction entre un volontariat passif, réponse à la proposition de l'autorité et un volontariat actif, fruit d'une démarche personnelle. Quoi qu'il en soit, le manque d'expérience d'une assez grande partie des enseignants dans un contexte comme celui de l'école des Tattes, école expérimentale du REP à Genève, entraîne deux questions :

1) Au début de leur carrière, les enseignants doivent apprendre à tenir une classe. Cela demande un fort investissement car il s'agit d'une compétence complexe qui ne s'acquiert pas du jour au lendemain. Ces jeunes enseignants sont-ils ainsi dans la position la plus favorable pour investir du temps et de l'énergie dans un projet, en parallèle avec l'apprentissage de terrain de leur profession ?

2) Le choix d'engager une forte proportion d'enseignants sortant de formation ne risque-t-il pas d'ajouter encore davantage d'incertitude dans une situation déjà fort complexe ? A trop multiplier les facteurs non « stabilisés », ne risque-t-on pas de ne plus pouvoir discerner les raisons d'une réussite ou d'un échec des expériences menées ?

Des moyens supplémentaires, vraiment ?

Les ZEP disposent de moyens supplémentaires octroyés essentiellement par :

- une indemnité accordée à tous les enseignants des ZEP⁷ dont le but est de stabiliser les équipes d'enseignants en luttant contre la rotation rapide du personnel. Cet objectif n'a pas vraiment été atteint ;
- des heures d'enseignement supplémentaires prévues en principe pour engager des enseignants dans le but d'aider les élèves en difficulté, mais souvent utilisées pour réduire les effectifs des classes. Ce qui se traduit concrètement par une diminution d'un ou deux élèves par classe. Est-ce suffisant pour entraîner des changements pédagogiques substantiels ?⁸

Notons que le surplus financier accordé aux ZEP est, de fait, largement compensé par le moindre salaire des enseignants de ces zones en raison de leur jeune âge. Les établissements renommés bénéficient finalement de davantage de moyens si l'on prend en compte les salaires nettement supérieurs à la moyenne dont bénéficient leurs enseignants avancés dans leur carrière. La plus grande expérience de ces enseignants serait par ailleurs en elle-même un avantage décisif dont sont justement privées les ZEP, en raison du départ de leurs propres enseignants vers des établissements plus tranquilles. Or, c'est précisément dans les ZEP, comme le souligne le rapport de l'Insee, que l'on aurait besoin d'enseignants stabilisés et

⁷ Cette indemnité était de 1000 euros par an. De plus, les enseignants des ZEP ont également bénéficié, selon les périodes, de diverses priorités de promotion.

⁸ Relevons aussi que si le nombre d'élèves par classe a diminué de un à deux élèves dans les établissements ZEP, l'effectif global desdits établissements est en moyenne supérieur à celui des établissements hors ZEP comparables (Bénabou et al., 2004).

expérimentés, et non pas dans les écoles les plus favorisées sur le plan socio-culturel. La discrimination positive dont sont censées bénéficier les ZEP n'est-elle pas, par-là même, une illusion ? Certains auteurs ne sont pas loin de le penser (Sabeg et Méhaignerie, 2006), mais les avis restent partagés.

Le rapport de l'Insee⁹, pour sa part, critique la manière dont les ZEP ont été gérées. Il en ressort de manière générale que les moyens supplémentaires accordés aux zones prioritaires ne sont de loin pas suffisants pour espérer atteindre les objectifs visés.

Cela ne signifie pas pour autant que la politique menée n'a pas, en partie, réussi à freiner l'exode des enseignants vers des établissements plus « faciles ». Si l'on compare la mobilité des enseignants des ZEP à celle d'établissements hors ZEP plus ou moins comparables sur le plan socio-culturel, et non pas à celle des établissements favorisés sur ce plan, on constate alors qu'elle y est nettement plus faible. Si donc, les avantages financiers octroyés ne permettent pas d'enrayer la mobilité des enseignants, ils la freinent pourtant de manière sensible.

A Genève, la question des moyens se pose en des termes assez différents et est largement tributaire des restrictions budgétaires décidées au niveau politique : les enseignants du REP ne bénéficient pas d'une prime spéciale. Les moyens supplémentaires dont disposent les écoles du REP sont le résultat de transferts internes au système. Ainsi, les titulaires de classe sont déchargés des heures passées avec les maîtres des disciplines spéciales pour fonctionner comme GNT des élèves en difficulté. Un éducateur a été affecté aux établissements pour y travailler à plein temps. Pour prendre en charge les élèves en très grande difficulté, un regroupement animé par des enseignantes spécialisées a été créé dans certaines écoles du REP sous des modalités diverses.

Par ailleurs, le taux d'encadrement des écoles du REP est, en principe, plus favorable que dans les autres écoles.

Le travail en réseau ou comment garder des objectifs clairs

Une forte incitation à travailler en équipe à l'intérieur comme à l'extérieur des établissements s'est fait sentir dans les ZEP, encore plus qu'ailleurs. Au-delà des limites de l'école, un partenariat élargi constitue ainsi l'une des principales mesures envisagées dans les ZEP. Les enseignants ont été invités à collaborer avec les associations sociales et culturelles du quartier, au point que certains chercheurs déplorent une sorte de glissement de l'enseignement vers l'animation. Si l'action d'une ZEP est centrée sur l'éducation, elle s'insère donc dans un réseau de collaboration beaucoup plus large. Pour coordonner le tout, un directeur de Zone est nommé. Il s'agit souvent de l'inspecteur ou d'un directeur de collège. Les ZEP sont actuellement regroupées en réseau.

La part indispensable mais controversée de l'« éducatif » dans l'enseignement

Bien que les ZEP aient avant tout été conçues pour faire progresser les élèves défavorisés sur le plan scolaire, que les classes situées en ZEP soient des classes comme les autres et que l'acquisition de connaissances y reste, comme ailleurs, l'objectif premier, certains enseignants se plaignent néanmoins de la quantité de travail « éducatif » qu'ils ont à fournir. De nombreux élèves n'ont en effet pas les codes d'accès au langage et aux valeurs de l'école. Ils vivent dans

⁹ Revue de l'Insee *Économie et statistique*, 2001.

des milieux où les multiples difficultés de l'existence relativisent fortement l'investissement scolaire. De nombreuses actions en marge des apprentissages formels sont donc organisés dans les ZEP, souvent dans les domaines concernant le vivre ensemble ou la citoyenneté. Ce travail éducatif est évidemment nécessaire puisque sans lui, le travail scolaire ne saurait être entrepris de manière efficace, mais il n'en soustrait pas moins du temps aux apprentissages.

Les enseignants sont également amenés à préparer davantage l'entrée dans les apprentissages, à passer davantage de temps à trouver des chemins de traverse permettant aux élèves de s'adapter à ce qui est exigé d'eux en termes de comportements ou de travail scolaire.

A Genève, on est également sensible au problème que pose la méconnaissance des codes scolaires par certains élèves ou leurs familles. De nombreux parents issus de l'immigration et/ou en situation précaire ne peuvent investir dans la scolarité de leur enfant selon les normes demandées actuellement par l'institution, d'autant qu'ils n'ont souvent eux-mêmes connu qu'une scolarité élémentaire. Ils sont donc d'autant plus tentés de faire entièrement confiance à l'école sans se rendre compte que l'institution genevoise attend d'eux une attitude plus active pour soutenir leurs enfants dans leur scolarité. D'autre part ces mêmes enfants, privés du soutien parental demandé par l'institution ou arrivés dans l'école sans la préparation dont bénéficient les autres élèves, n'ont souvent pas le comportement souhaité par l'école et sont assez fréquemment en échec scolaire.

Pour améliorer la situation, on a donc prévu, dans les écoles du REP, la présence d'un éducateur chargé d'intervenir auprès des élèves en difficulté comportementale ainsi qu'auprès de leurs familles. On a ainsi déchargé les enseignants d'une partie de leur tâche éducative, voire d'animation.

La méconnaissance par certains élèves des codes comportementaux nécessaires aux apprentissages ne constitue que l'une des difficultés que les enseignants doivent affronter au jour le jour. A cela s'ajoute, chez de nombreux élèves, le manque ou la perte de la signification attachée à l'acte même d'apprendre. Pour les enseignants, travailler dans une ZEP demande donc beaucoup plus d'imagination et de créativité pour inventer des dispositifs pédagogiques propres à mobiliser ces élèves.

Une ambition scolaire limitée ?

Pour toutes ces raisons, une relative incertitude règne chez de nombreux enseignants et chercheurs quant aux objectifs que se fixent réellement les acteurs des ZEP sur le plan de l'acquisition des connaissances. Pour beaucoup d'enseignants en effet, une maîtrise de la langue française permettant une intégration scolaire réussie est déjà un objectif en soi, avant même d'élaborer des objectifs en termes de réussite scolaire.

Cette dérive des objectifs scolaires vers des objectifs d'intégration ou même de socialisation a d'ailleurs été fortement critiquée. Plusieurs auteurs regrettent ou même dénoncent l'abandon d'ambitions en termes de réussite scolaire et l'affaiblissement de la démocratisation de l'enseignement que cela sous-tend.

L'évaluation étant souvent elle aussi effectuée en fonction du niveau des élèves, plusieurs auteurs estiment qu'on ne peut lui accorder qu'un crédit limité et qu'il y a bel et bien baisse des exigences dans les ZEP (par exemple, Caille, 2001). L'une des explications évoquées repose sur le fait que les enseignants qui restent longtemps sur place, aux prises avec des difficultés récurrentes, ont, à la longue, de la peine à mesurer quels doivent être leurs objectifs réels, du fait qu'ils perdent contact avec les situations d'enseignement habituelles.

4. La nature des projets envisagés : une erreur stratégique ?

Pour se constituer ou pour obtenir les crédits nécessaires pour mener les actions envisagées, une ZEP doit élaborer un projet dans lequel elle précise ses intentions. L'expérience montre que, dans les faits, la concertation des différents acteurs dans la phase d'élaboration du projet est difficile. Pressé par le temps, le coordinateur de la ZEP se contente donc souvent de juxtaposer les actions partielles des différents intervenants pour élaborer son projet. En conséquence, ce dernier constitue rarement une synthèse construite et pensée en commun par les différents acteurs. Lorsque c'est le cas, il s'agit la plupart du temps d'une entente thématique réalisée sur des sujets assez généraux comme, pour prendre un exemple, promouvoir la citoyenneté.

Dans leur majorité, les recherches se montrent très critiques sur la manière dont les projets ont été conçus et mis en œuvre dans les ZEP. J.-Y. Rochex note que, pour une bonne part, ces projets sont davantage sous-tendus par une logique d'action que par une logique de projet. Ce qui revient à dire qu'ils sont souvent élaborés a posteriori, pour justifier des actions déjà mises en œuvre, dans le but d'obtenir des crédits.

Cette juxtaposition d'initiatives rend très difficile l'élaboration de projets cohérents. On assiste à une réelle difficulté des responsables d'établissements et de zones à structurer, à hiérarchiser et à anticiper l'action en un tout cohérent (Moisan et Simon, 1999). Souvent, l'action envisagée est peu étayée par une analyse rigoureuse des difficultés recensées chez les enseignants et les élèves au niveau des établissements.

De ce fait, on peut souvent s'interroger sur l'adéquation des projets aux difficultés réellement rencontrées par les élèves présents dans l'école et donc sur la finalité de ces actions en rapport avec la démocratisation de l'enseignement, objectif majeur de la politique des ZEP.

Rappelons que, dans l'analyse des projets d'école (période 2000-2003) réalisée par le SRED¹⁰, on retrouve sur plusieurs points des limites de même nature que celles relevées dans le cas français : profusion des actions envisagées témoignant d'un engagement très fort des enseignants mais parfois peu structurées entre elles, difficulté d'établir des priorités claires résultant souvent d'une impossibilité à renoncer et à remettre à plus tard certaines actions et enfin, liens peu explicités entre d'une part l'analyse de l'environnement et de la situation spécifiques de l'établissement, et d'autre part les éléments constitutifs des projets d'école.

Précisons que ce constat ne se voulait en aucune façon une remise en cause de l'action des enseignants mais n'avait comme seul souci que de faciliter à l'avenir l'exercice nouveau – et donc complexe – d'élaboration des projets d'école.

Notons que certaines équipes d'enseignants, soit qu'elles soient parvenues au même constat dans l'auto-évaluation de leur projet antérieur, soit qu'elles aient tenu compte des remarques dudit rapport, ont intégré certains éléments de ces analyses dans leur nouveau projet. Il semble en effet que les projets les plus récents se montrent à la fois plus pragmatiques, plus structurés et plus modestes dans leurs ambitions, ce qui ne peut que favoriser un cadrage plus réaliste de l'action envisagée. Cette impression n'est toutefois aucunement étayée par une analyse détaillée de l'ensemble des projets genevois récents mais seulement par la lecture des projets des écoles du REP.

¹⁰ Favre, Jaeggi, Osiek (2005).

Précisons également qu'à partir de 2007-2008, toutes les écoles du REP seront dirigées par des directeurs d'école et ce sera de leur ressort, en collaboration avec les équipes d'enseignants, d'élaborer un projet d'établissement pour trois ans. La Direction de l'enseignement primaire a d'autre part introduit un nouveau canevas qui doit servir de référence aux équipes et à leur directeur dans l'élaboration de leur projet. D'autres analyses devront être conduites pour évaluer les effets de cette nouvelle organisation sur la nature des projets envisagés.

J.-Y. Rochex a repéré quatre domaines de prédilection concernant les priorités mises en avant dans les projets des écoles des ZEP. Cet effort de catégorisation est particulièrement délicat en raison de la grande diversité des projets présentés.

Dans l'ordre de leur importance :

1. la maîtrise de la lecture/écriture et plus généralement de la langue française,
2. l'aide individuelle ou l'aide aux devoirs,
3. la socialisation des élèves et/ou l'amélioration du climat de l'établissement,
4. la prévention de la violence, des incivilités ou de l'absentéisme.

On notera l'absence du champ mathématique ou scientifique en tant que priorité alors même que, contrairement aux représentations spontanées, il est plus difficilement accessible que le champ linguistique pour les enfants culturellement défavorisés, comme en témoignent plusieurs études.

Dans le cas des projets des écoles du REP, on retrouve dans les grandes lignes les mêmes priorités (parfois dans un autre ordre). Vu le questionnement posé par les auteurs français sur le cas des mathématiques, il sera utile de vérifier l'évolution des corrélations des résultats en français et en mathématiques.

5. L'évaluation des résultats

Des résultats mitigés

En moyenne, il semble que les résultats scolaires des élèves ne se soient pas notablement améliorés dans les ZEP (par exemple, Brizard, 1995). Pour certains auteurs, l'écart avec les autres écoles aurait augmenté alors que pour d'autres, il serait resté stable. Compte tenu de la précarisation croissante et des conditions de vie toujours plus difficiles des populations concernées, la politique des ZEP aurait malgré tout permis d'éviter une dégradation de la situation scolaire sans toutefois parvenir à une amélioration (Sabeg, Méhaignerie, 2006). On signale également dans certaines enquêtes une surévaluation des résultats des élèves en ZEP en comparaison avec les écoles hors ZEP.

On est donc obligé de constater la difficulté qu'il y a à vouloir trancher sur l'effet positif ou non de cette politique. D'une part parce que la comparaison ZEP/hors ZEP est trop grossière, d'autre part parce que les avis sont très partagés en fonction de ce que l'on attend vraiment de cette politique.

Si on devait conclure à la relative inefficacité des ZEP, il ne faudrait pas oublier que les moyens dont elles ont disposé ne sont finalement pas si conséquents qu'il n'y paraît et qu'en tous cas, ils sont insuffisants pour déployer des effets visibles sur le terrain. Par exemple, en

moyenne, l'effectif des classes y est de deux élèves en moins par rapport aux écoles hors zones. Il est douteux que l'on puisse faire une autre pédagogie en passant de 25 à 23 élèves. Cette différence se traduit paradoxalement, sur une vaste échelle, par des moyens qui peuvent paraître appréciables, mais à l'échelle d'une classe, cela a peu d'effet. Ainsi, le rapport de l'Insee conclut que si « *la masse des dépenses supplémentaires engagées est loin d'être négligeable [...] les moyens dont bénéficient directement les élèves se réduisent à quelques heures d'aide supplémentaires pour les plus faibles d'entre eux.* »

Une amélioration du climat dans les ZEP

D'autres effets moins directement liés aux résultats des élèves semblent s'être manifestés dans les écoles des ZEP. Par exemple, on rapporte que la violence et les incivilités ont régressé. Le climat des établissements concernés serait plus calme, les élèves seraient moins agités, les classes plus tranquilles, les relations avec les adultes plus civilisées.

D'autres progrès ont été réalisés notamment en ce qui concerne la collaboration avec des instances extérieures à l'école. Il s'agit là d'un champ expérimental de grande envergure pour informer les acteurs concernés par la politique de la ville.

Un bilan global finalement difficile à établir

Il est toujours difficile d'évaluer les effets d'une entreprise aussi complexe que celle des ZEP, d'abord parce qu'elle comprend de multiples facettes mais surtout parce qu'on ne peut jamais savoir ce qui serait advenu si l'action entreprise n'avait pas été engagée. Nous ne sommes pas dans une situation « avant / après ». La situation évolue conjointement sur de multiples plans et rien ne permet d'affirmer, même en l'absence de progrès notables, que la situation n'aurait pas empiré si ces mesures n'avaient pas été prises.

Les conditions socio-économiques s'étant fortement dégradées dans les ZEP, le fait d'avoir évité un accroissement des différences entre les établissements ZEP et les autres ne doit-il pas déjà être considéré comme un succès modeste ? Pour prendre un exemple, on constate une même diminution des redoublements dans les ZEP que dans les autres écoles et un accroissement comparable de la longueur des parcours scolaires.

On peut dire peut-être que les objectifs initiaux n'ont pas été atteints, non pas que les efforts consentis n'ont pas eu d'effets positifs.

Pour Bouveau (1997), les ZEP n'ont pas à rougir de leurs bilans pédagogiques même s'ils ne se sont pas traduits par des résultats scolaires très visibles. Les multiples initiatives ont transformé les pratiques pédagogiques sur de nombreux points.

Mais il serait également abusif de faire de la dégradation des conditions socio-économiques la cause unique des résultats relatifs, voire quelque peu décevants de la politique des ZEP. Ce serait laver à bon compte de tout soupçon la manière dont ont été conçus les modes d'implantation des projets et le contenu de ces derniers, ainsi que des conditions d'enseignement et d'apprentissage.

6. Les facteurs de réussite dans les ZEP

Les résultats globaux observés dans les ZEP ne doivent pas occulter les grandes disparités observées selon les cas entre les différents établissements. Plusieurs recherches ont tenté de mettre en évidence les facteurs de réussite susceptibles d'influencer les résultats obtenus. En voici les principaux, selon plusieurs enquêtes citées par Glasman (1999). Ces facteurs de réussite peuvent également être considérés comme des recommandations. On trouve des résultats comparables dans les recherches de Chauveau (2000) analysant les caractéristiques permettant aux « écoles de la réussite » des ZEP d'obtenir de meilleurs résultats que d'autres écoles comparables sur le plan sociologique. Dans ces différentes enquêtes, on relève ainsi certains facteurs qui favoriseraient la réussite dans ces écoles :

- un pilotage efficace et durable à tous les niveaux assorti d'un message politique fort,
- une lutte active contre l'effet « ghetto » et contre les logiques d'évitement des collèges de ZEP,
- le maintien d'un haut niveau d'exigence (définition d'un niveau minimum à atteindre par *tous* les élèves),
- une élaboration et une évaluation de projets centrées sur les apprentissages et la prise en compte des résultats,
- une vérification et une évaluation de la réalisation des actions décidées,
- des attentes positives de la part des enseignants,
- une direction centrée sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages,
- une direction claire et coordonnée avec l'organisation d'un travail collectif des enseignants (importance du choix des directions d'école),
- des mesures suivies et durables d'accompagnement, de reconnaissance et de stabilisation des enseignants,
- une mobilisation collective pour le respect de la règle et de la loi,
- la cohérence de la communauté éducative,
- la participation des élèves à la vie scolaire,
- des initiatives en direction des familles,
- le début de la scolarité à deux ans.

Chauveau insiste sur le fait qu'un nombre important de ces caractéristiques doivent être présentes simultanément pour que l'efficacité d'une école puisse être observée. La présence d'une seule ou de quelques-unes seulement d'entre elles ne suffit pas, car elles ne sont pas indépendantes les unes des autres. On ne peut donc les analyser isolément mais il faut voir comment elles s'articulent entre elles pour former un système interactif, un profil de fonctionnement. Pour rendre compte d'une situation aussi complexe, il est nécessaire d'analyser la dynamique sociale et éducative d'une école, ainsi que la mobilisation de ses agents autour des problèmes scolaires ; une école, c'est « le produit d'un travail de mobilisation des ressources ».

En ce qui concerne la mise en place du REP genevois, notons que plusieurs de ces facteurs peuvent être considérés comme présents dans le dispositif prévu : le niveau d'exigence est maintenu ; les canevas des projets sont centrés sur les apprentissages ; l'encadrement de proximité a été renforcé ; une mobilisation collective concernant le respect de la règle est mise en place par le renfort, entre autres, que constitue l'adjonction d'un éducateur à l'équipe enseignante. Tout cela devrait assurer, en tout cas au niveau des projets, une certaine cohérence au sein de la communauté éducative, autre facteur favorisant la réussite selon les enquêtes menées en France.

Il est plus difficile de détecter à Genève la présence des autres facteurs de réussite recensés dans les ZEP françaises. L'attente positive des enseignants ne se décrète pas mais l'engagement relativement volontaire des enseignants en est malgré tout un signe fort. La stabilité de l'équipe est, semble-t-il, acquise pour trois ans, ce qui reste malgré tout assez court, surtout si au terme de ces trois ans on devait assister à de nombreux départs.

Cependant, il faudra vérifier si les faits de terrain confirment cette volonté d'action, si la mobilisation prévue est effective, si les forces engagées sont suffisantes, si des effets « pervers » ne compromettent pas les résultats attendus, etc.

7. La pédagogie dans les ZEP : quelques controverses

Partir des intérêts des élèves ? Oui, mais comment revenir aux apprentissages ?

On peut se demander aussi jusqu'à quel point les ZEP peuvent se permettre d'entreprendre des actions dont le but est de rapprocher l'école des intérêts d'élèves souvent à mille lieues de la forme scolaire classique sans trop s'écarter des exigences que pose l'atteinte des objectifs en termes d'acquisitions de connaissances. Dire qu'il faut respecter ces exigences ne permet pas de savoir comment y arriver avec des élèves qui doivent, de prime abord, apprendre leur métier d'élève au prix de mille difficultés avant de pouvoir l'exercer.

Partir des intérêts des élèves pour les attirer peu à peu vers les contenus scolaires n'enlève rien au fait qu'il faut, à un moment donné, aborder de front ce qui précisément ne fait en aucune façon partie de l'univers de ces élèves. L'idée d'accrocher leur intérêt en se basant sur leurs propres préoccupations peut être valable. Encore faut-il pouvoir maintenir l'intérêt suscité par cette démarche lorsque, et ce moment arrive inévitablement, on quitte le champ connu pour entrer dans un territoire tout à fait étranger à celui des élèves concernés.

Autre débat souvent abordé en écho avec le précédent : la place de l'instruction et de l'éducation dans l'école, mais s'agit-il vraiment d'un choix pour les acteurs de terrain ? Les élèves peu socialisés doivent de toute manière acquérir les codes de comportement qui leur permettent d'exercer leur métier d'élève et d'entrer vraiment dans les apprentissages. A cela on rétorquera que cette acquisition peut et doit se faire dans le cadre même du travail scolaire et des apprentissages. Il n'en reste pas moins que ces derniers sont profondément affectés par le temps considérable que demande ce travail de socialisation.

Accroissement des ressources ou transformation de l'éducation ?

De vives tensions existent entre d'une part, ceux qui estiment qu'il faut accroître de manière substantielle les ressources des établissements préterités et privilégier les efforts tendant à améliorer le cadre de vie des populations fragilisées et, d'autre part, ceux qui estiment que

l'essentiel de l'effort doit maintenant être consacré à des transformations du fonctionnement de l'éducation et des changements profonds en matière pédagogique. En d'autres termes, entre ceux qui pensent que les déterminants les plus importants de la réussite scolaire relèvent essentiellement de processus sociaux antérieurs à la scolarité et ceux qui les voient plutôt du côté de la pédagogie et du fonctionnement du système éducatif. Parmi les tenants de la position centrée sur un renouveau pédagogique, on trouve par exemple l'Observatoire des zones prioritaires (OZP), association regroupant les cadres et les enseignants des ZEP. Dans un manifeste, l'association plaide pour l'amélioration, en priorité, du fonctionnement et de la formation des équipes d'enseignants car sans l'existence de projets adaptés et portés par des équipes soudées, l'allègement des effectifs d'élèves est de peu d'effet. Selon cette association, « ces équipes [travaillant en ZEP] ont plus besoin de temps et d'accompagnement que de primes compensant la pénibilité du travail. »

Les tensions existant dans le monde de l'éducation sur la suite à donner à la politique à mener dans les ZEP ne font finalement que réactiver le vieux débat ayant comme épice l'impact potentiel de l'école dans la lutte contre les inégalités. Il y a sans doute chez les pédagogues une tendance à fortement surévaluer les capacités de l'action scolaire à contrebalancer la puissance des déterminants sociaux. Cela a pu conduire à une mise à l'écart de la question sociale dans la construction des processus cognitifs et des codes nécessaires à l'entrée dans les apprentissages. Cette mise à distance du social a pu aussi faire naître l'illusion que les innovations étaient de nature à satisfaire les besoins de chaque élève, quel que soit son background socioculturel et à privilégier ainsi, sans s'en rendre compte, certaines catégories sociales (classe moyenne supérieure le plus souvent), alors même que l'action entreprise se faisait au nom de la démocratisation de l'enseignement.

Il y a aussi, de l'autre côté, le déni des potentialités que pourraient entraîner une réorganisation et une transformation en profondeur des pratiques scolaires. Mais une action de ce type est extrêmement difficile à instaurer. Elle demande la participation active et engagée de milliers de personnes. Elle nécessite des compétences de haut niveau et une profonde remise en cause des habitudes prises. Elle n'est pas spectaculaire. Elle oblige à travailler sur la durée. Elle doit surmonter les difficultés entraînées par les changements des personnels, par les inévitables injonctions contradictoires liées aux aléas politiques, elle doit résister à la pression et au dénigrement des médias, pour qui ce qui se passe en profondeur et en silence n'a pas grande valeur.

L'avenir des ZEP est incertain, non pas qu'elles soient fondamentalement remises en cause mais parce que les objectifs qui leur sont assignés sont de plus en plus confus, tant sur le plan politique que sur le plan pédagogique. Et la relativité des résultats obtenus fait grandir un doute toujours plus perceptible, alimenté à la fois par le poids que ne cessent de faire peser les déterminants sociologiques sur la réussite des élèves et par la difficulté de mise en œuvre de véritables changements pédagogiques au sein même des classes. Sur le terrain, les directeurs d'établissements ou de ZEP sont quant à eux tiraillés entre les injonctions des responsables de la Politique de la Ville, souvent liées à des préoccupations sécuritaires, et celles que fixent les autorités scolaires sur le plan de l'acquisition des connaissances. Les ZEP doivent naviguer entre de multiples injonctions contradictoires. Redonner une certaine cohérence à la politique menée dans les ZEP devrait être considéré comme une priorité si l'on souhaite capitaliser tous les efforts qui y ont été engagés. ☼

Notes bibliographiques

Bénabou R., Dramariz F., Prost C. (2004). « Zones d'éducation prioritaire : Quels moyens pour quels résultats ? », *Économie et statistique*, no 380.

Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourgarel A. (1999). « Va-t-on étendre sans fin les ZEP ? » *VEI*, no 117. CNDP.

Bouveau P., Rochex J.-Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. CNDP.

Brizard A. (1995). « Comparaison des performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP ». *Éducation et formations*, Vol 41.

Caille J.-P. (2001). « Les collégiens de ZEP à la fin des années 90 : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite ». *Éducation et Formations*, Vol 61.

Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Chauveau G. (2000). *Comment réussir en ZEP : vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris : Retz.

Favre B., Jaeggi J.-M., Osiek F. (2005). *Projet d'école et rénovation de l'enseignement primaire*. Cahiers du SRED no 13. Genève : SRED.

Glasman D. (1999). *Des ZEP aux REP*. Toulouse : SEDRAP Université.

Maurin É. (2004). *Le Ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*. La république des idées. Paris : Éditions du Seuil.

Meuret D. (1994). « L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges ». *Revue française de pédagogie*, Vol 109.

Moisan C., Simon J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Paris : INRP.

Radica K. (1995). « Taux plafonds d'élèves en zones d'éducation prioritaires ». *Education et formations*, Vol 41.

Nestor R. (2001). *L'école des riches, l'école des pauvres*. Paris : Éditions La Découverte et Syros.

Sabeg Y., Méhaignerie L. (2006). *Les oubliés de l'égalité des chances*. Paris : Hachette.

Saramon P. (2004). *Panser ou repenser les ZEP : de la « discrimination positive » au recul institutionnel*. Paris : L'Harmattan.

Trancard D. (1998). « L'évolution des disparités entre collèges publics ». *Education et Formations*, Vol 54.

Verba D. (2006). *Échec scolaire : travailler avec les familles*. Paris : Dunod.

