

Le pilotage de l'éducation prioritaire

L'éducation prioritaire

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sur le premier point, il s'agit :

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

Sur le deuxième point, on trouve :

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

NOTE

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

– la mise en place de rencontres et de formations nationales (assises de Rouen, universités d'été, séminaires nationaux, etc.) qui constituent un moyen privilégié de lien avec le terrain ;

– la création d'outils et de productions pour les acteurs de l'éducation prioritaire, par exemple, le site *web* coédité par la DESCO et le CNDP ;

– l'organisation de groupes de travail débouchant sur des mises en commun des savoir-faire et des réussites, par exemple, sur le thème « maths et ZEP/REP » qui a donné lieu à un dossier présenté sur le site .

Sur le troisième point, ce peut être :

– l'aide à la constitution de tableaux de bord. Le travail engagé à ce sujet débouche aujourd'hui sur la mise en place par la Direction de la programmation et du développement (DPD) des ICoTEP, les Indicateurs communs pour le tableau de bord de l'éducation prioritaire (cf. *infra*, contribution de F. CEUVRARD) ;

– l'impulsion de travaux de recherches sur la politique et les pratiques de l'éducation prioritaire, ainsi que sur l'évaluation des résultats de cette politique (cf. *infra*, « À partir des évaluations nationales à l'entrée nationale à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques ») ;

– l'identification des difficultés et des attentes qui doivent conduire à des décisions nationales, par exemple, la recherche de modes de gestion facilitant la gestion des moyens des réseaux et des zones, etc. ;

– la promotion aux yeux de l'ensemble du système éducatif et plus largement de la société de ce qu'est la réalité des zones et réseaux d'éducation prioritaire, comme par exemple s'efforce de le faire ce numéro de la revue *Éducation et Formations*...

Jean-Claude EMIN

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

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

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

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

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

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

À qui s'adresse ICoTEP ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Françoise ŒUVRARD
Chargée de mission (DPD)

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

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

Attention :

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

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

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

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

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

(1) Sauf 3^e d'insertion.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Résultats des évaluations nationales en CE2 et 6^e

Scores par champ

Répartition des élèves selon leur score global

Taux de réussite par item

Les valeurs nationales de ces indicateurs figureront sur le site ICoTEP

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

LE PILOTAGE ACADÉMIQUE : L'EXEMPLE DE MONTPELLIER

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

– un correspondant académique de l'éducation prioritaire (IA-IPR) et une chargée de mission au sein de l'administration rectorale assurent la circulation ascendante et descendante des informations et des propositions, en rendent compte régulièrement au recteur ;

– un centre académique de ressources de l'éducation prioritaire (un professeur certifié, une aide-éducatrice) collectent et mutualisent les initiatives pédagogiques, les besoins et les propositions d'aide et de formation en animant le réseau des quatre centres départementaux de ressources ; le centre académique prend en charge les supports documentaires diffusables et soutient les équipes des réseaux, particulièrement pour suivre et renseigner les indicateurs d'évaluation des dispositifs en place ;

– un groupe académique de pilotage multicatégoriel réunit régulièrement une quinzaine de personnels enseignants, administratifs, de direction, d'inspection, issus des quatre départements. Ce groupe se réunit deux fois par trimestre et assure la continuité des fonctions de vigilance, de proposition, d'échange au sein de l'ensemble de l'académie. Par la diversité de ses membres et leur implication personnelle, il est un relais efficace et reconnu dont se saisissent les personnels des réseaux ;

– une parution périodique – deux fois dans l'année – d'un document académique (le *répertoire*) permet de confronter les approches concrètes d'une théma-

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

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

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

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

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

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

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

humaines au bénéfice des élèves, des entreprises pédagogiques innovantes ?

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

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

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

Jean-Luc COUSQUER

Correspondant académique
de l'éducation prioritaire

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

Un quartier prioritaire dans tous les sens du terme

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

Vous avez dit contrat ?

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

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

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

Un pilotage cohérent

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

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

Coordonnateur : un rôle-clé

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jean François SCHMITT

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

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

Le contrat peut se résumer ainsi :

- trois **axes** prioritaires : maîtrise de la langue orale et écrite, lutte contre l'échec scolaire, éducation à la citoyenneté ;
- de multiples **actions** déclinées de la maternelle au lycée incluant selon les cas des dimensions d'apprentissage, d'éducation de culture ou d'insertion, en particulier des liaisons inter-cycles ou inter-degrés bâties sur des activités supports telles que la rencontre autour d'albums (grande section/CP), un Défi lecture (CM2/sixième), l'exploitation des évaluations, une harmonisation des programmations, un travail d'orientation (collège/LP), partenariats avec les associations et l'université (accompagnement scolaire, technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement [TICE], langues vivantes) ;
- une analyse des **besoins** exprimés en lien avec ces actions : la création d'une classe d'intégration scolaire (CLIS) pour l'intégration, des équipements TICE. le renforcement des bibliothèques centres documentaires (BCD), les formations continues adaptées et inter-degrés, des sorties pédagogiques ;
- l'**engagement** des équipes enseignantes à favoriser tous les partenariats (parents, associations, collectivités territoriales), à travailler en équipe, mais aussi l'**engagement** des autorités académiques à répondre aux besoins exprimés et à accompagner la mise en œuvre du contrat, et celui des partenaires à maintenir les moyens nécessaires et à réaliser un partenariat efficace.

Dans ce contrat, le rôle du coordonnateur est :

- un rôle administratif de relais d'information à tous les niveaux, d'impulsion et de régulation, de rédacteur, de participation à la négociation et à la gestion des moyens ;
- de liaison avec l'ensemble des partenaires ;
- d'animateur pédagogique aidant à l'élaboration et à la mise en œuvre d'actions, coordonnant les actions inter-cycles et inter-degrés, animant les commissions thématiques transversales.