

LES ASPECTS SOCIAUX DU SYSTÈME ÉDUCATIF EN ÎLE-DE-FRANCE

INSTITUT D'AMÉNAGEMENT ET D'URBANISME DE LA RÉGION D'ÎLE-DE-FRANCE



DÉCEMBRE
2007

Les aspects sociaux du système éducatif en Ile-de-France

Institut d'Aménagement et d'Urbanisme de la Région d'Île-de-France
15, rue Falguière - 75740 PARIS CEDEX 15 - Tél. : 01 53 85 53 85 - Télécopie : 01 53 85 76 02
Directeur général : François DUGENY

Département Démographie Habitat Equipements et Gestion Locale
Directrice : Christine CORBILLÉ

Etude réalisée par Corinne de BERNY-RICHE et Brigitte GUIGOU
© IAURIF – décembre 2007

SOMMAIRE

Préambule	5
1^{ère} partie : l’Ile-de-France : une région de forts contrastes	7
<i>Les inégalités sociales de composition des publics scolarisés</i>	<i>7</i>
<i>Les inégalités de réussite et de parcours scolaires individuels</i>	<i>18</i>
<i>Les inégalités de contexte scolaire</i>	<i>24</i>
<i>Conclusion</i>	<i>30</i>
2^{ème} partie : les politiques destinées à réduire les inégalités dans le système éducatif	31
<i>Les politiques de développement de la mixité sociale et scolaire dans les établissements</i>	<i>31</i>
<i>Le soutien aux élèves en difficulté scolaire</i>	<i>35</i>
<i>Le repérage et l’accompagnement des élèves en situation de décrochage scolaire</i>	<i>45</i>
<i>Les politiques à destination des « territoires prioritaires »</i>	<i>50</i>
<i>Conclusion</i>	<i>66</i>
Annexe 1 : Glossaire	67
Annexe 2 : Sources internet utilisées dans le chapitre « Education prioritaire »	68
Annexe 3 : Tableau sur les PRE en Ile-de-France. Liste évolutive des villes engagées au 30 octobre 2007 (source PRIF)	69

Préambule

Depuis plusieurs années, l'aurif a entrepris une analyse approfondie de la géographie sociale de l'Ile-de-France et des évolutions qui la caractérisent, en particulier le creusement des inégalités.

En complément de ces travaux, une démarche de veille concernant le système éducatif francilien a été initiée. Elle se fonde sur l'exploitation des abondantes ressources documentaires relatives aux aspects sociaux du système éducatif : carte scolaire, inégalités de recrutement, politiques d'éducation prioritaire ou de soutien à la réussite scolaire, etc.

Le présent rapport constitue une tentative de synthèse des documents consultés (circulaires, documents de présentation, rapports d'étude ou d'évaluation et travaux de recherche) traitant ces questions, le plus souvent à une échelle nationale ou au contraire très locale, et des entretiens réalisés auprès des responsables locaux.

Dans la mesure des informations accessibles, il en fait ressortir les différents aspects à l'échelle de la région Ile-de-France.

Cette restitution est organisée en deux volets.

Le premier dresse un état des lieux des inégalités perceptibles dans le système éducatif francilien, au moyen de différents indicateurs relatifs à la répartition sociale des élèves scolarisés, aux résultats et aux conditions de scolarisation. Il a déjà fait l'objet d'une publication synthétique sous la forme d'une « Note rapide de l'aurif » en juillet 2007¹.

Le second volet explore les politiques publiques contribuant à une réussite scolaire plus équitable dans la région, qui prennent des formes diverses : encouragements à la mixité scolaire, soutien aux élèves en difficulté, accompagnement des élèves en situation de rupture et politiques d'éducation prioritaire visant les territoires les plus en difficulté.

¹ Corinne de Berny, Aspects sociaux du système éducatif en Ile-de-France, Note rapide sur l'éducation et la formation, aurif, juillet 2007.

L'école, de la maternelle à l'enseignement supérieur, est au cœur de nombreux débats. Chargée d'éduquer et d'instruire les jeunes puis de les préparer à une insertion professionnelle, elle cristallise quelques grandes questions de société : notamment celle de l'efficacité sociale (acquisition d'une culture commune, préparation individuelle à l'exercice d'une activité professionnelle) et économique (adaptation aux besoins de l'économie, participation à la nouvelle économie de la connaissance), et celle de la justice sociale¹.

L'enseignement s'est largement démocratisé en France au cours de la seconde moitié du 20^{ème} siècle. De nombreux indicateurs en témoignent² : l'espérance de scolarisation pour les élèves âgés de 15 ans, qui est passée de 4,9 ans en 1985 à 6,6 en 2003, ou encore la hausse de 18 à 28 % de la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur dans une génération. Pour autant, des inégalités de scolarisation se maintiennent : entre l'âge auquel 10 % des jeunes ont cessé leurs études et l'âge auquel ils ne sont plus que 10 % à les poursuivre, l'écart atteint 8,4 ans en 2004.

La démocratisation de l'enseignement, au sens quantitatif, a certes profité à toutes les classes sociales. Elle a entraîné, sur l'ensemble de la population, une baisse des inégalités d'accès aux diplômes, et notamment au baccalauréat et aux diplômes de niveaux supérieurs³. En revanche, pour les seuls titulaires du baccalauréat, les inégalités se sont accrues pour l'accès

à un diplôme de l'enseignement supérieur. Le constat est donc mitigé : « d'une part, le lien entre origine sociale et diplôme a tendance à décliner dans l'ensemble de la population ; d'autre part, avec l'expansion de l'éducation, ce lien se renforce dans les transitions les plus élevées du système éducatif ». Plus nombreux dans une génération, les bacheliers sont aussi plus hétérogènes en terme de motivation ou d'aptitudes individuelles.

De très nombreux chercheurs ont étudié les inégalités dans le système éducatif, depuis l'école élémentaire jusqu'aux grandes écoles. Partant de certains de leurs travaux les plus récents et des indicateurs statistiques disponibles, cette note de travail a pour objectif de synthétiser les principaux apports de la recherche et de situer l'Ile-de-France au regard des différentes problématiques soulevées. Elle traite successivement, pour clarifier les éléments du débat :

- des inégalités sociales dans la composition des publics scolarisés,
- des inégalités de réussite et de parcours scolaires individuels,
- des inégalités de « qualité de contexte scolaire »⁴.

Dans la réalité, ces différentes strates d'inégalités interfèrent et se cumulent.

Les inégalités sociales de composition des publics scolarisés

La population des élèves en Ile-de-France est globalement plus favorisée que dans les autres régions françaises ; cependant, elle apparaît très inégalement répartie entre les différents établissements d'enseignement. Cette ségrégation scolaire reflète avant tout celle de la population résidente. Les pratiques d'évitement scolaire contribuent néanmoins à l'aggraver.

4 Marie Dubu-Bellat, Les causes sociales des inégalités à l'école, Observatoire des inégalités, 11 mai 2004

Les indicateurs usuels de composition sociale des publics scolaires

Les données sociales disponibles sur les élèves dans les enquêtes annuelles exhaustives menées par l'Education nationale sont relativement limitées par comparaison avec celles disponibles sur l'ensemble de la population. Trois indicateurs sont utilisés dans les travaux consultés :

- ✚ la répartition des élèves selon la catégorie socioprofessionnelle des parents déclarée,
- ✚ la proportion d'élèves de nationalité étrangère,
- ✚ la proportion d'élèves boursiers, et celle des boursiers les plus aidés.

A partir de ces indicateurs de base, des indices synthétiques d'inégalités plus élaborés ont été construits par les chercheurs dans le but de comparer la composition sociale des différents établissements d'enseignement ou des différents territoires⁵ :

- ✚ **indice synthétique de précarité**, construit à partir des variables suivantes : proportion de boursiers, proportion d'élèves issus de catégories sociales très favorisées (cadres, professions intellectuelles supérieures, chefs d'entreprises de plus de 10 salariés et enseignants), proportion d'élèves dont le responsable appartient à la catégorie inactif, proportion d'élèves dont le responsable appartient à la catégorie ouvrier et proportion d'élèves étrangers⁶. Cet indice est nul, en moyenne, positif dans les

5 Cf. Ministère de l'éducation nationale, Ministère de la recherche, DATAR, Les inégalités socio-spatiales d'éducation : Processus ségrégatifs, capital et politiques territoriales, article de Danièle Trancart, 2006.

6 On calcule pour chaque collège et pour chacune des 5 variables, un écart centré réduit en retranchant à la valeur initiale d'un collège, la moyenne et en divisant par l'écart type ; puis on effectue la somme algébrique des écarts obtenus, en comptabilisant ces écarts sur une même échelle. L'indice peut être calculé globalement pour une académie ou un département.

1 Cf. Conférence de Marie Duru-Bellat, IREDU, De l'analyse des inégalités sociales scolaires à la thématique de la justice de l'école..., Séminaire Inégalités de l'Insee, 2006-2007.

2 Cf. Sébastien Durier, Les progrès de la scolarisation des jeunes de 1985 à 2003, Données sociales – La Société française, édition 2006

3 Marion Selz, Louis-André Vallet, La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent, Données sociales – La Société française, édition 2006. La mesure des inégalités consiste ici à comparer la probabilité, pour les individus ayant atteint ou dépassé le niveau du baccalauréat, d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur selon leur origine sociale.

collèges « défavorisés » et négatif dans les « favorisés »,

✚ **indices de ségrégation**, construits à partir des mêmes variables, pour lesquels plusieurs méthodes de calcul sont proposées, notamment :

- **indice de dissimilarité** : représente la proportion d'élèves défavorisés qu'il faudrait déplacer pour obtenir une proportion d'élèves défavorisés identique dans chaque établissement, sans déplacer les élèves favorisés. Cet indice vaut 0 en situation idéale ; il tend vers 1 lorsque les disparités entre établissements augmentent,
- **indice d'isolation** : représente la probabilité pour un élève défavorisé de rencontrer un autre élève défavorisé dans son établissement. Il doit être comparé à la proportion d'élèves défavorisés dans l'ensemble des établissements. L'écart entre les deux nombres mesure la part réelle de la ségrégation.

Une situation moyenne assez favorable en Ile-de-France

Les données sociales disponibles à un niveau académique concernent essentiellement les élèves de collège.

Par comparaison avec les autres régions de France métropolitaine, les jeunes Franciliens scolarisés en collège sont issus de milieux plus favori-

sés : la part des collégiens percevant une bourse au taux le plus élevé y est sensiblement inférieure en 2003. La Seine-Saint-Denis constitue cependant une exception notable, avec une proportion très supérieure à celle des autres départements.

L'Ile-de-France accueille une part assez importante d'élèves de nationalité étrangère, en particulier dans les académies de Paris et de Créteil. Autour de 10 % des élèves du second degré (collèges et lycées) sont de nationalité étrangère dans ces deux académies, une proportion deux fois supérieure à la moyenne métropolitaine.

L'indice de précarité dans les collèges publics, calculé à partir des deux précédents indicateurs et de la PCS des parents, met en évidence les contrastes internes à l'Ile-de-France. Il est proche de la moyenne de métropole dans l'académie de Créteil, tandis que celles de Paris et surtout Versailles connaissent une situation nettement plus favorable.

De très fortes disparités entre établissements en Ile-de-France

Ces moyennes académiques recouvrent d'importantes disparités à un niveau géographique plus fin. Celles-ci ressortent très nettement des travaux de comparaison des établissements d'enseignement du point de vue de la composition sociale de leur public.

La plupart de ces travaux portent sur les collèges, où intervient le premier palier d'orientation en fin de 3^{ème}. On dispose également en collège de deux indicateurs des performances scolaires (évaluation à l'entrée en 6^{ème} et résultats au brevet), qui peuvent être corrélés aux caractéristiques sociales des élèves.

Indicateurs de disparités entre collèges publics

Le calcul d'indices de précarité dans les collèges publics par département fait ressortir la situation très marginale de la Seine-Saint-Denis en Ile-de-France : c'est le seul département où l'indice prend une valeur fortement positive (3,3). A l'inverse, les Yvelines (-3,4), l'Essonne et les Hauts-de-Seine (-2,3 dans les deux départements) sont caractérisés par des valeurs négatives élevées.

Les écarts entre les premiers et derniers déciles des indices de précarité permettent d'évaluer les inégalités de recrutement entre les différents établissements au sein d'un même espace géographique. On remarque que ces écarts sont élevés dans l'académie de Versailles, en particulier dans les Yvelines, malgré un indice de précarité globalement bas : la disparité des collèges publics est maximale dans ce département au regard des caractéristiques sociales des élèves scolarisés. De même, si la proportion d'enfants d'inactifs, dont le profil est assez défavorisé, dans les collèges publics est relativement faible en Ile-de-France, ils se répartissent de façon très inégale entre établissements. Leur polarisation est la plus forte dans les trois académies de la région.

Indicateurs de la composition sociale des publics scolaires en Ile-de-France

	France métrop.	Paris	Versailles				Créteil		
			78	91	92	95	77	93	94
% d'élèves boursiers dans la tranche haute en collège en 2003 (1)	5,7	4,8	2,1	3,1	3,3	4,1	2,9	7,9	4,7
% d'élèves étrangers (public+privé) :									
-1 ^{er} degré (1999)	5,9	18,7		9,9				11,0	
-2 nd degré (2005)	4,1	11,8		6,7				9,6	
Indice de précarité dans les collèges publics (2001) (2)	0	-0,8		-2,2				0,1	

Sources : Ministère de l'éducation nationale, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, 2006 ; Ministère de l'éducation nationale, Ministère de la recherche, DATAR, Les inégalités socio-spatiales d'éducation : Processus ségrégatifs, capital et politiques territoriales, article de Danièle Trancart, 2006, Géographie de l'école n°9, mai 2005.

(1) Proportion des collégiens percevant une bourse au taux le plus élevé (294 euros par mois en 2003-2004).

(2) Les zones défavorisées prennent une valeur positive, les zones favorisées une valeur négative.



© IAURIF – JC. Pattacini

Indicateurs de disparités des collèges publics en 2001

	France métrop.	Paris	Versailles				Créteil		
			78	91	92	95	77	93	94
Indice de précarité dans les collèges publics (2001) (1)	0	-0,8	-3,4	-2,3	-2,3	-0,7	-1,5	3,3	-0,8
Décile 1			-8,8	-6,9	-8,1	-6,3	-5,3	-1,9	-6,5
Décile 9			4,2	3,4	3,7	5,2	2,1	7,9	4,1
D9-D1			13,0	10,3	11,8	11,5	7,4	9,8	10,6
% d'élèves enfants d'inactifs dans les collèges publics 2001					5,5			7,6	
-indice de dissimilarité (2)	9,3	7,6			0,33			0,325	
-indice d'isolation (3)	0,3	0,3			0,09			0,12	

Sources : Ministère de l'éducation nationale, Ministère de la recherche, DATAR, Les inégalités socio-spatiales d'éducation : Processus ségrégatifs, capital et politiques territoriales, article de Danièle Trancart, 2006.

(1) Les zones défavorisées prennent une valeur positive, les zones favorisées une valeur négative.

(2) représente la proportion d'élèves défavorisés qu'il faudrait déplacer pour obtenir une proportion d'élèves défavorisés identique dans chaque établissement, sans déplacer les élèves favorisés. Cet indice vaut 0 en situation idéale ; il tend vers 1 lorsque les disparités entre établissements augmentent.

(3) représente la probabilité pour un élève défavorisé de rencontrer un autre élève défavorisé dans son établissement. Il doit être comparé à la proportion d'élèves défavorisés dans

La répartition des collèges publics entre ces 6 groupes varie très sensiblement selon les académies. Celles de Paris et Versailles ressortent comme les plus contrastées, avec de très fortes proportions de collèges « très favorisés » d'une part, et « très défavorisés » avec une forte proportion d'élèves de nationalité étrangère d'autre part. Ces deux groupes rassemblent 80 % des collèges publics à Paris, et près de 60 % dans l'académie de Versailles, pour une moyenne de 18 % en France. L'académie de Créteil présente un profil qualifié d'« assez contrasté ». Le Val-de-Marne s'apparente aux deux autres académies avec de très forts contrastes entre collèges, tandis que la Seine-Saint-Denis se distingue des autres départements par un profil très défavorisé.

Typologie des communes en Ile-de-France

Un exercice de classement typologique des communes franciliennes a également été mené en 2003, qui met en évidence la disparité sociale des collèges publics⁹.

201 communes ayant au moins 2 collèges publics ont été classées à partir de 28 variables décrivant les caractéristiques urbaines, sociales et scolaires des territoires communaux. Elles ont été regroupées en 7 catégories :

- 1 : les communes les plus riches du cœur de l'agglomération, concentrant les plus hauts revenus moyens communaux d'Ile-de-France (7 communes dont Neuilly)
- 2 : les autres communes les plus riches hors Paris (banlieue ouest et sud, Fontainebleau)
- 3 : les arrondissements parisiens hors centre et 16^{ème} arrondissement
- 4 : les communes pavillonnaires en croissance démographique
- 5 : les communes denses de classe moyenne
- 6 : les communes peu denses à population modeste (est)
- 7 : les communes denses à population défavorisée (nord, Meaux, Montreuil, Etampes, Mantes).

A l'échelle de la France entière, l'indice de ségrégation calculé à partir de la proportion d'élèves défavorisés est resté stable en collèges publics entre 1993 et 2001. En revanche, l'indice de ségrégation mesuré à partir de la proportion d'élèves de nationalité étrangère a augmenté⁷. Autrement dit, les écarts entre établissements tendent à se creuser en ce qui concerne la scolarisation d'élèves de nationalité étrangère, alors qu'ils restent stables en ce qui concerne la présence d'élèves défavorisés.

Typologie des collèges publics

Plusieurs exercices de classification des collèges publics en fonction des caractéristiques sociales des élèves scolarisés ont été menés à l'échelle de la France. Le plus récent⁸ propose de distinguer 6 groupes de collèges : « très favorisé », assez « favorisé », « ouvrier », « assez défavorisé », « très défavorisé » avec une forte proportion d'élèves de nationalité étrangère, « très défavorisé » avec une forte proportion d'enfants d'inactifs.

Répartition des collèges publics par types en 2001, en %

	France métrop.	Paris	Versailles	Créteil
Très favorisé	10	45,8	41,5	17,8
Favorisé	32	15,0	30,8	31,1
Ouvrier	27	0,9	6,6	19,1
Assez défavorisé	19	3,7	4,3	9,7
Très défavorisé 1 (1)	8	34,6	16,5	20,1
Très défavorisé 2 (2)	4	0	0,3	2,3
Ensemble	100	100	100	100

Sources : Ministère de l'éducation nationale, Ministère de la recherche, DATAR, Les inégalités socio-spatiales d'éducation : Processus ségrégatifs, capital et politiques territoriales, article de Danièle Trancart, 2006.

(1) avec une forte proportion d'élèves de nationalité étrangère.

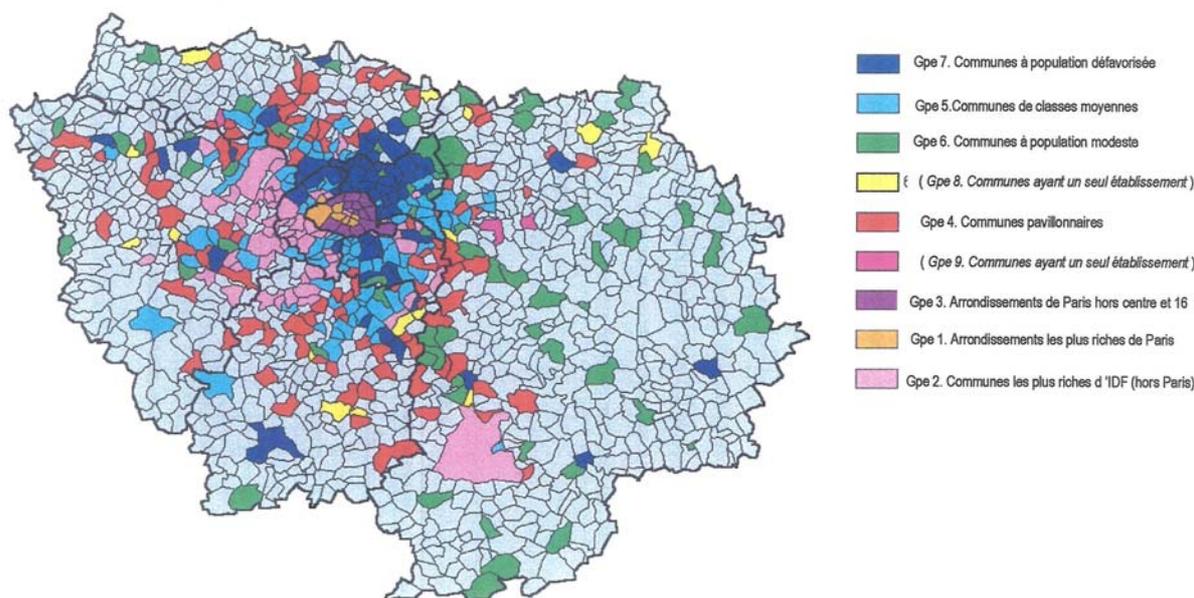
(2) avec une forte proportion d'enfants d'inactifs.

7 Ministère de l'Education nationale, groupe de travail « Obstacles à l'intégration et moyens d'y remédier », Les inégalités de scolarisation : disparités sociales et/ou territoriales, réunion du 10 juin 2002.

8 Ministère de l'éducation nationale, Ministère de la recherche, DATAR, 2006, op.cit.. Les variables utilisées sont celles également utilisées pour le calcul des indices de précarité.

9 Bruno Maresca, Le consumérisme scolaire et la ségrégation sociale dans les espaces résidentiels : Réflexion à partir de l'exemple francilien, Cahier de recherche du Credoc, mars 2003.

Carte de localisation des groupes de communes de la typologie CREDOC-DREIF 2002



Source : Bruno Maresca, Le consumérisme scolaire et la ségrégation sociale dans les espaces résidentiels : Réflexion à partir de l'exemple francilien, Cahier de recherche du Credoc, mars 2003.

Disparité des collèges publics en Ile-de-France selon la catégorie de commune

Catégorie de commune	Indice de disparité(1) pour le % d'élèves de milieux favorisés(2)	Indice de disparité(1) pour le % d'élèves de milieux défavorisés(3)
1. Arrondissements les plus riches de Paris	56	26
2. Communes les plus riches d'IDF (hors Paris)	38	23
3. Arrondissements de Paris hors centre et 16ème	52	43
4. Communes pavillonnaires	15	13
5. Communes de classes moyennes	20	23
6. Communes à population modeste	8	14
7. Communes à population défavorisée	12	28

Source : Bruno Maresca, Le consumérisme scolaire et la ségrégation sociale dans les espaces résidentiels : Réflexion à partir de l'exemple francilien, Cahier de recherche du Credoc, mars 2003.

(1) L'indice mesure l'amplitude moyenne des écarts constatés entre collèges d'une même commune. Il est donc d'autant plus élevé que les écarts sont importants.

(2) Sont considérés comme « favorisés » les enfants de parents exerçant les professions suivantes : professions libérales, cadres de la fonction publique, professeurs et assimilés, professions de l'information, des arts et du spectacle, cadres administratifs et commerciaux d'entreprises, ingénieurs, cadres techniques d'entreprises, instituteurs et assimilés, chefs d'entreprises de 10 salariés ou plus.

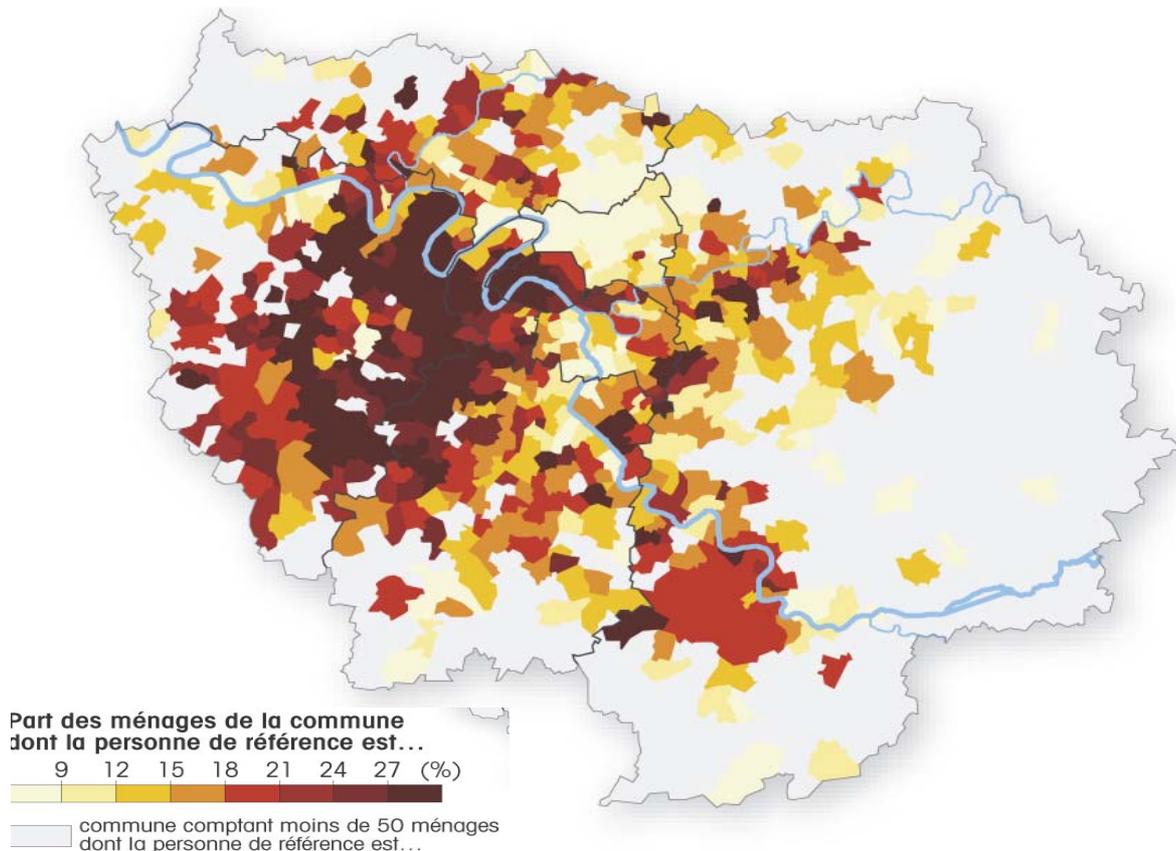
(3) Sont considérés comme « défavorisés » les enfants de parents dans l'une des situations suivantes : ouvriers qualifiés, ouvriers non qualifiés, ouvriers agricoles, retraités employés ou ouvriers, chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle.

Le calcul d'indices de disparité entre établissements dans la composition sociale des élèves scolarisés selon les catégories de communes met en évidence de forts écarts pour la part des élèves favorisés à Paris. Ces valeurs élevées indiqueraient une discrimination « par le haut » entre les établissements. En revanche, dans les communes populaires, les plus fortes disparités s'observent pour la part des élèves défavorisés : la ségrégation dans ces espaces semble davantage résulter de l'évitement de certains établissements « repoussoirs ».



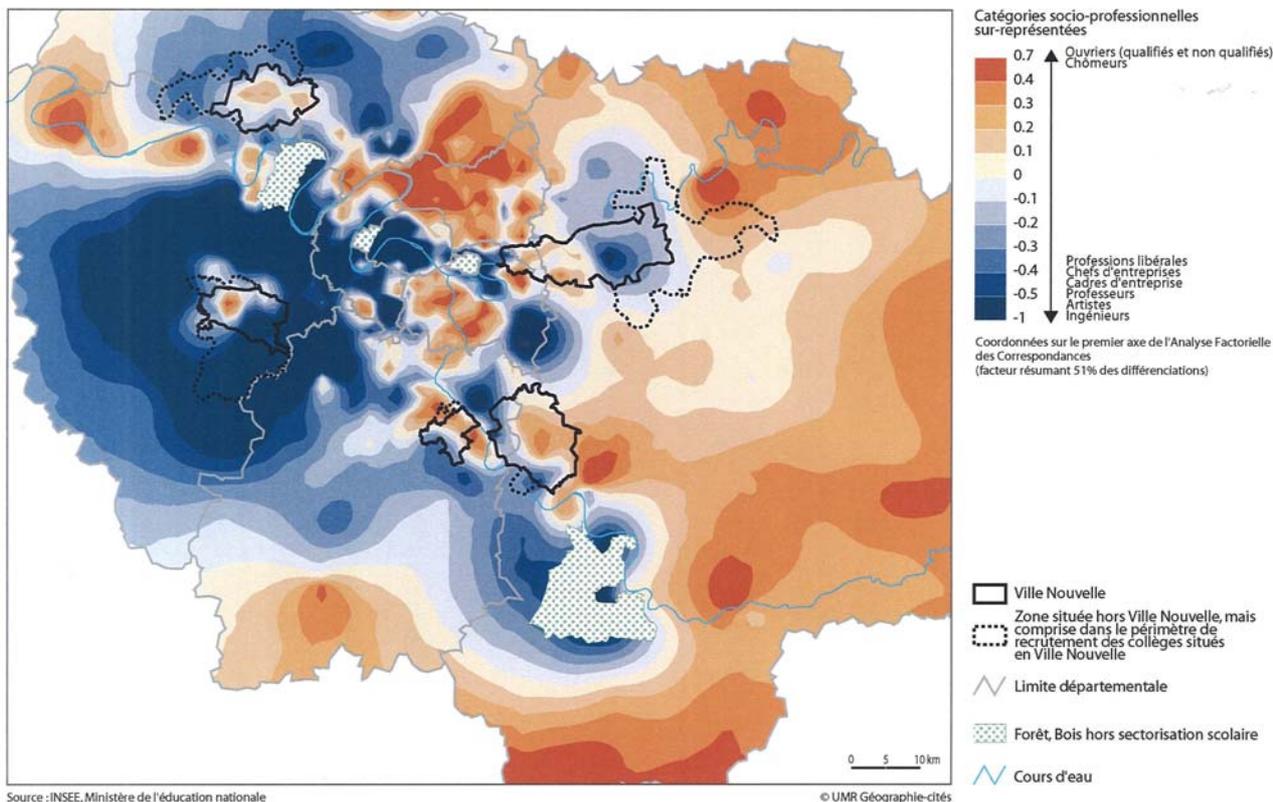
© IAURIF – C. Dégrémont

Proportion des ménages dont la personne de référence est cadre ou profession intellectuelle supérieure en Ile-de-France



Source : Atlas des Franciliens, Tome 3 : population et modes de vie, laurif, Insee, 2002.

Dimension principale de la division sociale de l'espace scolaire : secteurs favorisés et défavorisés



Source : Jean-Christophe François, L'espace scolaire des villes nouvelles d'Ile-de-France est-il un espace spécifique ? Recherche pour le compte du programme interministériel d'histoire et d'évaluation des villes nouvelles 2001-2005, Géographie-Cités, CNRS.

Un lien fort entre ségrégation scolaire et ségrégation résidentielle

A l'origine de ces disparités, entre territoires et entre établissements au sein des territoires, deux types d'explications peuvent être invoqués.

La première consiste à voir dans l'inégale composition sociale des publics scolaires le reflet de la ségrégation résidentielle. Les caractéristiques des élèves scolarisés reproduisent naturellement celles de la population résidant en Ile-de-France : globalement plus favorisée qu'ailleurs, mais socialement très contrastée, les espaces aisés de l'ouest francilien s'opposant aux espaces plus populaires de l'est¹⁰. La mise en oeuvre de la sectorisation scolaire, qui assigne à chacun un établissement d'enseignement en fonction de la distance au lieu de résidence, va dans ce sens, en dépit des aménagements effectués pour introduire plus de mixité¹¹.

La carte représentant la part des ménages très favorisés à la commune de résidence ressemble ainsi très fortement à celle représentant la répartition sociale des élèves scolarisés en collèges publics.

Un facteur aggravant : l'évitement scolaire

La seconde explication se fonde sur les comportements des familles en matière de choix des établissements, qui ne serait pas indifférent.

Ces stratégies des familles, que l'on a pu qualifier de « consommation scolaire », peuvent prendre trois formes : la dérogation à la sectorisation scolaire, le passage au secteur privé (non soumis à sectorisation), ou encore le déménagement, pour échapper à l'établissement de secteur et se rapprocher de celui convoité¹². Elles sont surtout pratiquées par les familles de couches moyennes supérieures, et ont donc pour effet d'aggraver les effets liés à la seule ségrégation résidentielle.

L'ampleur de ce phénomène est difficile à évaluer, en raison de la complexité des facteurs à prendre en compte. On connaît mal, en particulier, la mobilité résidentielle motivée par la sectorisation scolaire, ainsi que l'importance des dérogations. Cependant, les indicateurs et analyses disponibles permettent plusieurs approches :

- ✚ la mesure des inscriptions dans les établissements privés non sectorisés,
- ✚ la mesure des demandes de dérogation et des dérogations accordées à l'entrée en classe de 6^e dans l'agglomération parisienne et à Paris,
- ✚ la mesure des flux d'élèves entre académies,
- ✚ l'évaluation des effets de l'évitement sur les effectifs des collèges publics,

- ✚ l'évaluation des effets de l'évitement sur la répartition sociale des élèves des collèges publics,
- ✚ au lycée, l'estimation de l'attractivité / sélectivité des établissements.

Les inscriptions dans les établissements privés non soumis à sectorisation

Les inscriptions dans les établissements d'enseignement privés ne peuvent être globalement assimilées à des pratiques d'évitement. Toutefois, elles permettent de dénombrer et de décrire les élèves échappant, de fait, aux règles de sectorisation appliquées aux établissements publics.

Au niveau de l'école élémentaire, tous les départements d'Ile-de-France sauf Paris comptent une moindre proportion d'élèves scolarisés dans le secteur privé que la moyenne de métropole.

Au niveau des collèges et lycées, la proportion d'élèves scolarisés dans le secteur privé augmente sensiblement : + 7 points en France comme en Ile-de-France. Elle est la plus élevée à Paris et dans le département des Hauts-de-Seine. Dans ces deux départements, elle progresse de 12 points par rapport à la proportion observée à l'école primaire.

Les pratiques d'évitement des établissements publics vers le secteur privé semblent donc s'intensifier au niveau de l'enseignement secondaire, en particulier à Paris et dans les Hauts-de-Seine.

Les élèves inscrits dans des établissements privés en 2003, en %

	France métrop.	Paris	Versailles				Créteil		
			78	91	92	95	77	93	94
% d'élèves inscrits dans des écoles privées	13,9	22,4	8,5	5,2	10,5	5,2	5,1	5,2	7,8
% d'élèves inscrits dans des collèges et lycées privés	20,8	34,2	16,7	11,8	23,0	12,2	12,0	12,3	14,6
% d'élèves d'origine favorisée									
- dans les collèges et lycées publics	33,8	46,5	51,3	45,5	46,4	37,1	39,8	22,5	38,0
- dans les collèges et lycées privés	44,4	70,6	68,6	59,2	75,0	64,2	58,2	44,8	58,7
écart public / privé	10,6	24,1	17,4	13,6	28,6	27,1	18,4	22,3	20,7

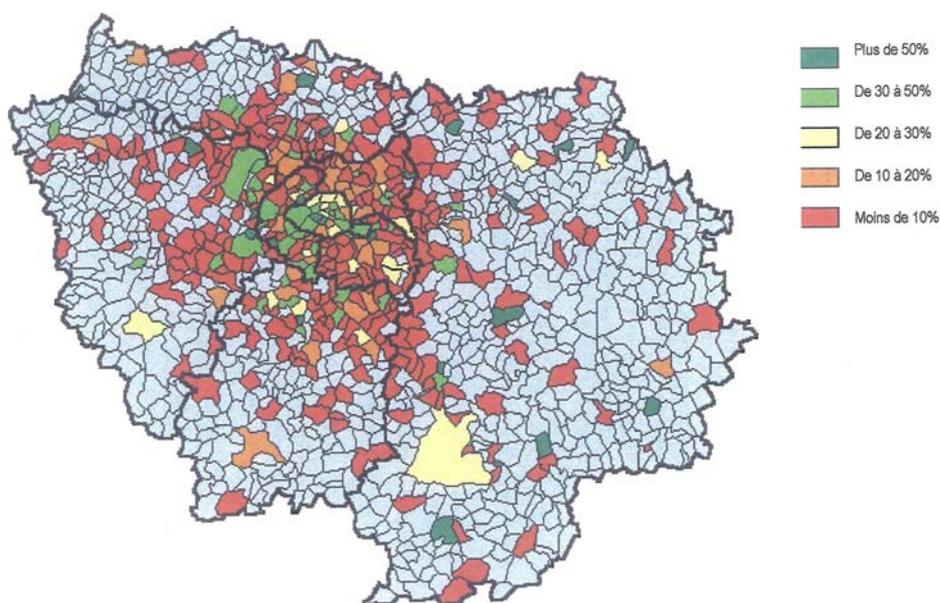
Source : Géographie de l'école n°9, mai 2005.

10 Cf. Atlas des Franciliens, Tome 3 : population et modes de vie, laurif, Insee, 2002.

11 La sectorisation s'applique à tous les niveaux de l'enseignement scolaire, de la maternelle au lycée, la taille des secteurs de recrutement augmentant avec la progression dans le cursus scolaire, et se diversifiant à l'image de l'offre de formation elle-même. En Ile-de-France, la sectorisation est également utilisée à l'entrée en université pour un certain nombre de disciplines. Lorsque, pour une discipline donnée, le nombre de demandes d'inscription risque d'excéder les capacités d'une ou plusieurs universités, les étudiants sont orientés vers d'autres établissements en fonction de la commune de scolarisation de l'année de terminale.

12 Agnès Van Zanten, Lieu d'habitation et offre scolaire : une enquête dans l'ouest parisien, in Informations Sociales n°123, mai 2005.

Proportion d'élèves de la commune fréquentant le secteur privé



CREDOC/DREIF -2001

Source : Bruno Maresca, Le consumérisme scolaire et la ségrégation sociale dans les espaces résidentiels : Réflexion à partir de l'exemple francilien, Cahier de recherche du Credoc, mars 2003.

De plus, l'évolution du nombre de places dans les établissements privés sous contrat avec l'Éducation nationale est contrôlée. Le nombre d'élèves scolarisés dans des établissements privés représente donc la mesure des demandes satisfaites ; on évalue mal, en revanche, l'importance de la demande totale d'inscription, ni son taux de satisfaction. Les statistiques publiques sont limitées sur cette question.

On observe des différences sensibles dans le profil social des élèves scolarisés selon le secteur. La part des enfants de parents favorisés est plus élevée dans les collèges et lycées privés sous contrat. L'écart atteint 11 points en moyenne en métropole ; mais il est nettement plus important dans les départements franciliens, en particulier les Hauts-de-Seine (+ 29 points) et le Val d'Oise (+ 27 points).

La demande de dérogation à la sectorisation scolaire en collège dans l'agglomération francilienne au début des années 1990

	demandes de dérogation, en %	% de dérogations accordées	% d'élèves dérogants
75	15%	81%	13,4%
78 (aggl)	11%	67%	8%
92	9%	34%	3%
93	5%	56%	3%
94	9%	33%	3%

Source : thèse de J.C. François, citée par Catherine Rhein dans : Les inégalités de scolarisation : disparités sociales et/ou territoriales, MEN, groupe de travail « Obstacles à l'intégration et moyens d'y remédier », réunion du 10 juin 2002.

Les dérogations à l'entrée dans les collèges publics

Les familles peuvent demander à déroger à la sectorisation scolaire en s'appuyant sur des motifs reconnus comme légitimes : raisons médicales, présence de frères ou sœurs dans l'établissement, situation familiale ou sociale de l'enfant, choix de la première langue vivante ou d'une option particulière. Ces demandes peuvent être satisfaites dans la mesure des places encore disponibles dans les établissements et sont appréciées par les différents responsables dans chaque inspection académique.

En Ile-de-France, des indicateurs concernant les dérogations ont pu être collectés sur 472 collèges publics situés dans l'agglomération parisienne au début des années 1990¹³.

En moyenne, un peu plus d'un élève sur dix a demandé une dérogation par rapport au collège public de secteur ; mais cette proportion varie de 5 % seulement en Seine-Saint-Denis à 15 % à Paris.

¹³ Thèse soutenue par J.C. François en 1995, citée par Catherine Rhein dans Les inégalités de scolarisation : disparités sociales et/ou territoriales, MEN, groupe de travail « Obstacles à l'intégration et moyens d'y remédier », réunion du 10 juin 2002

De plus, le taux de satisfaction de ces demandes était lui aussi très variable selon les départements : 81 % à Paris, 67 % dans la zone agglomérée des Yvelines, mais à peine un tiers dans les Hauts-de-Seine et le Val-de-Marne. En conséquence, la proportion d'élèves dérogeants apparaissait encore plus dispersée que l'intensité de la demande de dérogation : 13,4 % à Paris, 8 % dans la partie agglomérée des Yvelines, mais seulement 3 % dans les trois départements de petite couronne. On ne sait pas si ces différences tiennent au taux d'occupation des établissements demandés ou à une appréciation plus ou moins sévère des motifs invoqués par les familles.

En 1998, une circulaire ministérielle a contribué à renforcer les règles contraignantes de la sectorisation¹⁴. Le taux de satisfaction des demandes de dérogation avait alors baissé en Ile-de-France. Par ailleurs, « derrière l'effervescence médiatique » autour du « consumérisme scolaire », le phénomène d'évitement du collège public serait resté stable : la propension à la mobilité résidentielle des Franciliens ne s'étant pas accélérée, et l'offre privée n'ayant pas non plus progressé dans l'ensemble¹⁵.

Une étude plus récente menée dans l'académie de Paris sur les élèves des classes publiques de CM2 évalue à moins de 14 % la proportion de demandes de dérogation ; leur nombre (2 190) serait en baisse¹⁶. Les dérogations accordées dans les collèges publics seraient plutôt moins nombreuses dans la capitale qu'ailleurs en France. Parmi les élèves de 6^{ème} scolarisés en collège public, 9 % sont finalement scolarisés hors secteur d'affectation : 1 % pour des motifs strictement scolaires (horaires aménagés, sections internationales), 8 % pour d'autres motifs (proximité du domicile, demande de rapprochement avec les frères et sœurs, choix de la 1^{ère} langue vivante). En règle générale, les départs se font des collèges

« urbains défavorisés » vers les « urbains favorisés ».

En revanche, l'évitement vers les collèges privés, qui concerne environ 12 % des élèves de CM2 publics, y est plus important. Au total, 36 % des élèves de 6^{ème} scolarisés à Paris le sont dans un collège privé.

L'assouplissement de la sectorisation appliqué depuis la rentrée 2007 devrait contribuer à augmenter les demandes de dérogation et leur taux de satisfaction, dans la limite des places disponibles.

La mesure des flux d'élèves entre académies¹⁷

En comparant le lieu de résidence au lieu de scolarisation des élèves, on dispose d'une mesure des flux d'élèves entre académies. Les collèges et lycées parisiens accueillent ainsi à la rentrée 2003 plus de 22 000 élèves résidant dans les deux académies limitrophes, hors classes post-baccalauréat (sections de techniciens supérieurs et classes préparatoires

aux grandes écoles). Ces élèves représentaient 8 % des effectifs scolarisés en collège, 20 % des effectifs scolarisés en lycée général et technologique, et 25 % des élèves scolarisés en lycée professionnel dans la capitale.

Entre 1998 et 2003, le nombre d'élèves résidant dans les académies de Créteil et Versailles et scolarisés à Paris a eu tendance à baisser, probablement sous l'effet de la circulaire du 29/12/1998 durcissant l'application des règles de sectorisation. Ce nombre s'est réduit sensiblement dans les établissements publics ; mais s'est accru, en revanche, dans les collèges et lycées privés. Ces derniers accueillent en 2003 66 % des élèves scolarisés à Paris et résidant dans les deux académies limitrophes. Ces élèves représentaient 29 % de leurs effectifs.

Origine académique des élèves des collèges et lycées parisiens en 2003

Origine académique		Collège	Lycée général et technologique	Lycée professionnel	Ensemble
Paris	eff.	79 256	43 654	13 433	136 343
	en %	91,8	79,5	73,2	85,4
Créteil	eff.	3 896	5 337	2 222	11 455
	en %	4,5	9,7	12,1	7,2
Versailles	eff.	3 044	5 359	2 315	10 718
	en %	3,5	9,8	12,6	6,7
Province	eff.	102	573	390	1 065
	en %	0,2	1,0	2,1	0,7
Ensemble	eff.	86 298	54 923	18 360	159 581
	en %	100	100	100	100

Source : Gérard Saurat, Gilbert Pietryk, L'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Paris, Ministère de l'Education nationale, septembre 2004.

Evolution du nombre d'élèves non-parisiens dans les collèges et lycées de Paris par secteur

	Paris		Créteil		Versailles		Province	
	1998	2003	1998	2003	1998	2003	1998	2003
Public	97 061	100 513	6 200	3 955	5 490	3 657	649	563
Privé	32 951	35 830	6 654	7 500	6 364	7 061	1 141	502
Ensemble		136 343	12 854	11 455	11 854	10 718	1 790	1 065
Evolution		+ 6 331		- 1 399		- 1 136		- 725

Source : Gérard Saurat, Gilbert Pietryk, L'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Paris, Ministère de l'Education nationale, septembre 2004.

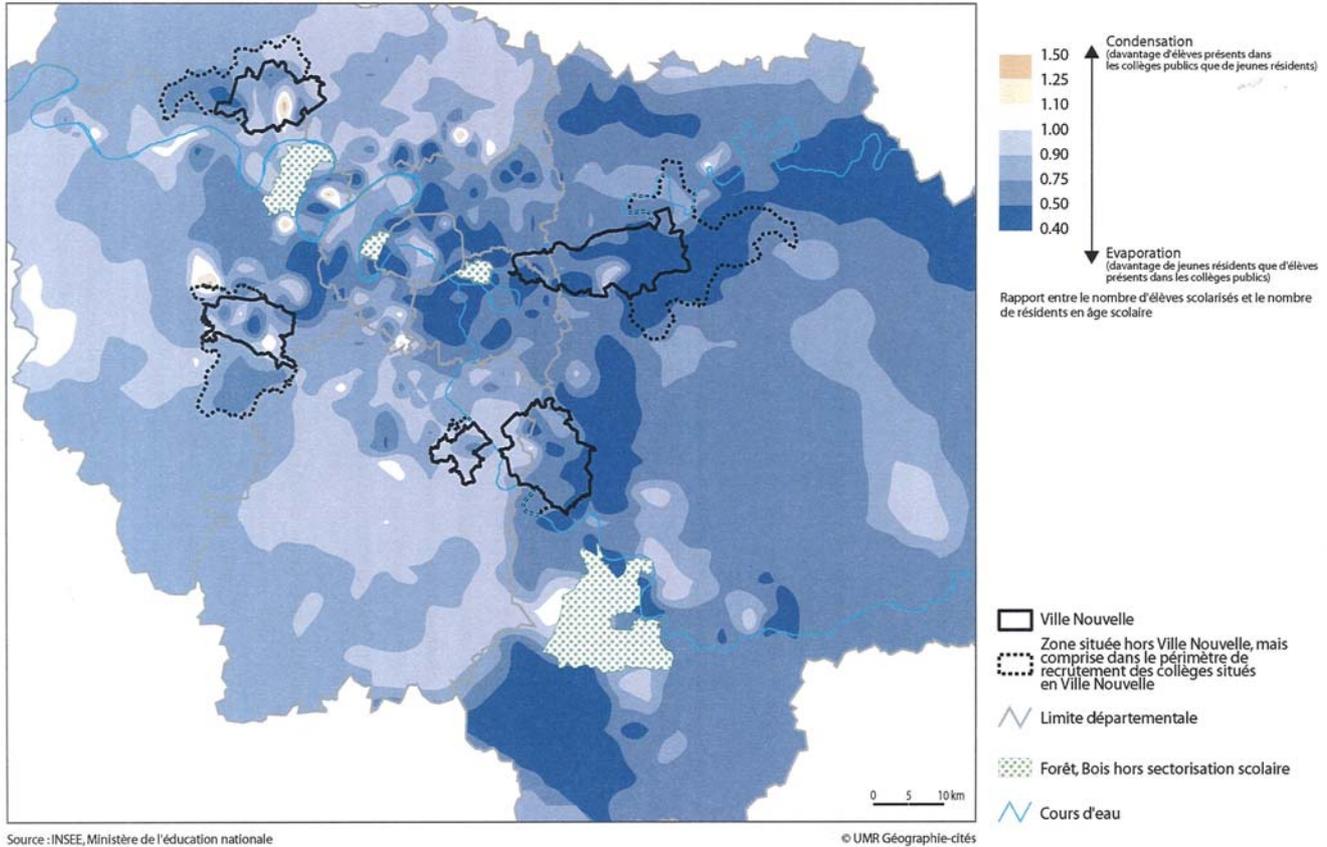
14 Circulaire du 29/12/1998 de Claude Allègre soulignant la nécessité de « préserver ou d'instaurer la mixité sociale ».

15 Bruno Maresca, mars 2003, op.cit..

16 Olivier Gilotte et Pierre Girard, La sectorisation, l'affectation et l'évitement scolaire dans les classes de 6^{ème} à Paris en 2003, Education et formations n°71, juin 2005.

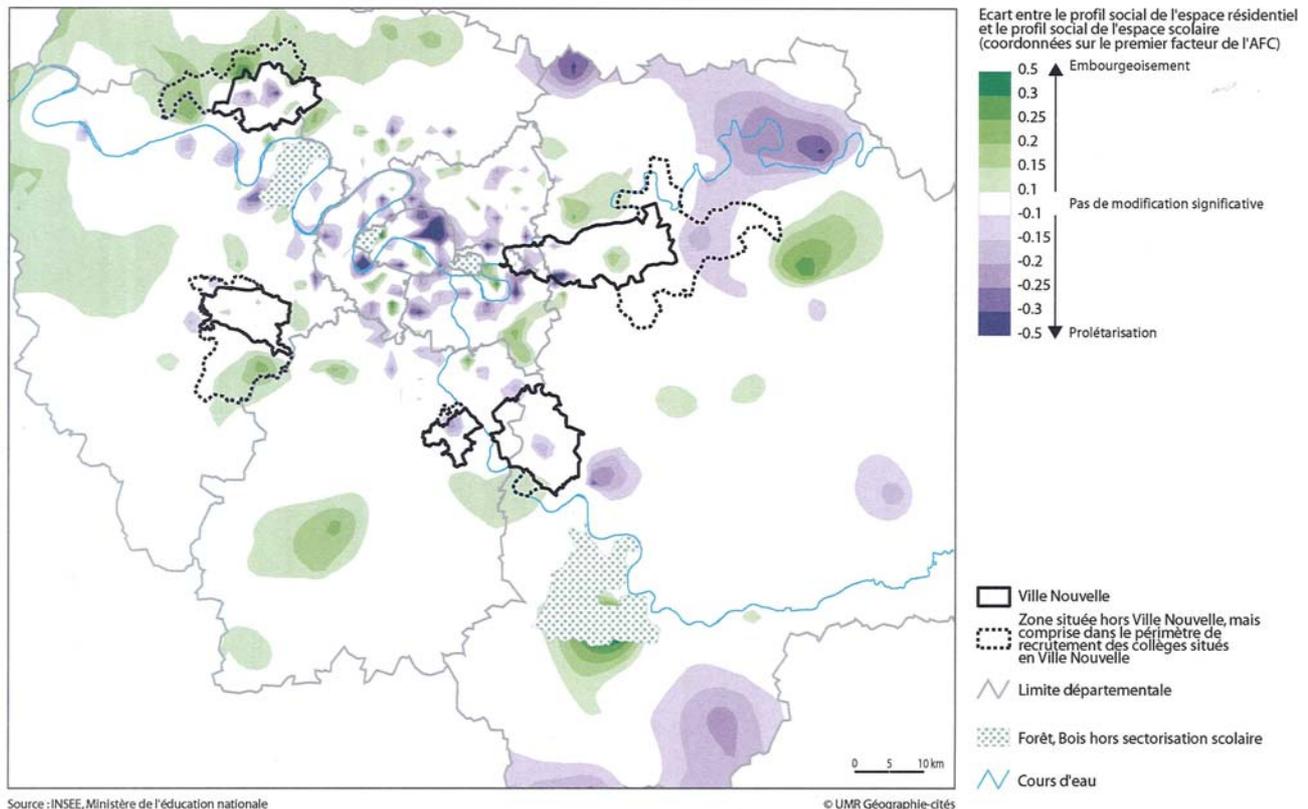
17 Gérard Saurat, Gilbert Pietryk, L'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Paris, Ministère de l'Education nationale, septembre 2004.

Effet de l'évitement sur l'effectif des collèges publics



Source : Jean-Christophe François, L'espace scolaire des villes nouvelles d'Ile-de-France est-il un espace spécifique ? Recherche pour le compte du programme interministériel d'histoire et d'évaluation des villes nouvelles 2001-2005, Géographie-Cités, CNRS.

Effet de l'évitement sur la composition sociale de la population des élèves



Source : Jean-Christophe François, L'espace scolaire des villes nouvelles d'Ile-de-France est-il un espace spécifique ? Recherche pour le compte du programme interministériel d'histoire et d'évaluation des villes nouvelles 2001-2005, Géographie-Cités, CNRS.

L'évaluation des effets de l'évitement sur les effectifs des collèges publics

Une manière indirecte d'évaluer l'effet local des pratiques d'évitement sur l'effectif des collèges publics consiste à comparer la population résidente en âge d'être au collège (10 à 14 ans) avec celle du même âge effectivement scolarisée au collège public¹⁸.

L'écart entre les deux effectifs mesure localement le solde des pratiques d'évitement. Il fait ressortir en Ile-de-France trois types d'espaces géographiques :

- ✚ les espaces où l'on observe une forte « évaporation » des élèves : les élèves scolarisés en collèges publics y sont moins nombreux que les enfants résidents du même âge. Ils sont situés de part et d'autre des limites de Paris, en particulier dans le département du Val-de-Marne, à l'est du département des Yvelines et sur de vastes territoires de la Seine-et-Marne,
- ✚ inversement, certains espaces moins étendus concentrent dans les collèges publics davantage d'élèves que d'enfants résidents du même âge. Ces poches de « condensation » se situent principalement à l'ouest de la région (secteurs de Pontoise, Plaisir, Marly-le-Roi, Chatou, Antony) ; on en trouve aussi quelques-unes à l'est (secteurs de Villiers-le-Bel et de Meaux),
- ✚ les autres territoires se caractérisent par un meilleur équilibre des stocks d'élèves et d'enfants résidents. Cet équilibre apparent peut, cependant, masquer des flux importants d'évitement, de sens contraire mais d'intensité comparable. « Le cas de Paris intra-muros est à cet égard exemplaire : le taux de recours au secteur privé y est très élevé, mais le prélèvement de populations aux dépens des établissements publics y est en partie compensé par l'arrivée massive d'élèves banlieusards. »

18 Jean-Christophe François, L'espace scolaire des villes nouvelles d'Ile-de-France est-il un espace spécifique ?, Recherche pour le compte du programme interministériel d'histoire et d'évaluation des villes nouvelles 2001-2005, Géographie-Cités, CNRS.

L'évaluation des effets de l'évitement sur la composition sociale des collèges publics¹⁷

Les conséquences de l'évitement sur la composition sociale des élèves des collèges publics peuvent être à leur tour évaluées en comparant les caractéristiques sociales des deux populations, scolarisée et résidente. L'observation des écarts permet là aussi de distinguer trois types de territoires :

- ✚ les espaces scolaires où l'évitement se traduit par un « embourgeoisement » relatif : les élèves des collèges y sont plus favorisés que les élèves résidents. Ces espaces sont de taille réduite (secteurs de Sceaux, de Saint-Maur-de-Fossés, 5^{ème} et 6^{ème} arrondissements de Paris),
- ✚ les espaces scolaires où l'évitement entraîne au contraire une « prolétarianisation » relative de la population des collèges publics (10^{ème} et 19^{ème} arrondissements de Paris, quelques secteurs à Boulogne-Billancourt, Emerainville),
- ✚ les autres espaces où les pratiques d'évitement n'induisent pas de modification significative des caractéristiques sociales des élèves.

La cartographie des écarts observés montre que les espaces scolaires sont majoritairement tirés vers le bas par les phénomènes d'évitement (en violet sur la carte). Le plus souvent, l'espace scolaire public est donc moins favorisé socialement que l'espace résidentiel correspondant. Cet écart reflète essentiellement les départs vers l'enseignement privé, qui sont plus souvent faits par les élèves des milieux sociaux favorisés.



© IAURIF – M. Lacombe

17 Jean-Christophe François, 2005, op.cit..

L'estimation de la sélectivité / attractivité des lycées¹⁹

Au niveau des lycées, la diversification de l'offre de formation rend malaisée la comparaison entre jeunes résidents et élèves scolarisés. Les aires de recrutement des établissements varient selon les spécialités proposées. En revanche, les mécanismes de sélectivité ou d'attractivité à l'entrée en seconde des lycées ont fait l'objet d'une analyse récente, portant sur les élèves entrés en seconde de détermination en septembre 2004 en lycées publics et privés. Elle consiste en la comparaison des caractéristiques de ces élèves avec celles des élèves de troisième des collèges alimentant les lycées. Les décalages observés peuvent traduire autant les politiques de recrutement pratiquées par un lycée que le choix des familles : les deux mécanismes se combinent et peuvent difficilement être distingués.

La mesure de la sélectivité et de l'attractivité des lycées s'appuie sur le principe suivant : si un lycée ne connaît aucune sélectivité ou attractivité, les caractéristiques sociales et scolaires (origine sociale, résultats au brevet, retards de scolarité) des élèves qu'il reçoit doivent être parfaitement à l'image des caractéristiques des élèves issus des classes de troisième des collèges qui l'alimentent.

On observe que la sélection-attraction concerne au total 20 % des lycées, et plus fréquemment le secteur privé que le secteur public. Les mécanismes de sélection-attraction sont les plus forts sur le critère du niveau scolaire, avant le retard scolaire et l'origine sociale.

En raisonnant sur le seul indicateur du niveau scolaire, les lycées de l'académie de Paris ressortent comme particulièrement sélectifs/attractifs : 80 % accueillent des élèves ayant un niveau scolaire très tranché vers le haut ou le bas, contre 60 % pour l'ensemble des lycées. Ces résultats renvoient à la forte dispersion, dans cette académie, des niveaux scolaires observés entre établissements (voir chapitre suivant).

19 cf. Claudie Pascal, Une approche de la sélectivité et de l'attractivité des lycées généraux et technologiques à l'entrée en seconde, Note d'information n°05.36, décembre 2005

La classification des lycées selon leur degré de sélection/attraction fait ressortir l'influence prépondérante de l'offre de formation :

- ✚ trois groupes de lycées apparaissent très attractifs et/ou sélectifs : il s'agit des lycées généraux qui accueillent avant tout des élèves de bon niveau scolaire, issus de milieux sociaux très favorisés et ayant peu redoublé. Le plus sélectif est le groupe des lycées qui proposent une classe préparatoire aux grandes écoles ;
- ✚ deux groupes composés de lycées technologiques accueillent des élèves plutôt défavorisés ;
- ✚ un groupe composé de lycées polyvalents, ressort comme peu sélectif ou attractif.

- niveau de compétence à l'entrée en CP
- niveau de compétence à l'entrée en CE2
- niveau de compétence à l'entrée en 6^{ème}
- compétences générales en fin de collège (2003)
- taux de réussite au brevet des collèges
- taux de réussite au CAP (Certificat d'aptitude professionnelle)
- taux de réussite au BEP (Brevet d'études professionnelles)
- taux de réussite au baccalauréat (par filières)
- ✚ les indicateurs relatifs aux parcours scolaires :
 - orientation observée aux différents paliers d'orientation (fin de 3^{ème}, fin de seconde générale et technologique, fin de terminale)
 - taux de sortie sans qualification de l'enseignement secondaire
 - taux d'accès au niveau IV de formation (baccalauréat)
 - proportion de bacheliers dans une génération (indicateur synthétique des parcours et de la réussite scolaires)
 - taux d'inscription des bacheliers dans l'enseignement supérieur
 - espérance de scolarisation dans le secondaire et dans le supérieur
 - nombre d'années de retard ou d'avance à différentes étapes des cursus (classes de 6^{ème}, 3^{ème}, et de terminale)

Les inégalités de réussite et de parcours scolaires individuels

S'il a eu tendance à décliner au cours des dernières décennies, le lien entre origine sociale et réussite scolaire reste fort : en France, 85 % des enfants d'enseignants et de cadres quittent l'enseignement secondaire avec le baccalauréat, contre la moitié seulement des enfants d'ouvriers²⁰. Or les élèves franciliens, plus favorisés que dans les autres régions françaises, n'ont pas les résultats scolaires que l'on pourrait attendre. Ils s'engagent plus souvent dans des études longues, mais restent nombreux à connaître de grandes difficultés scolaires.

Les indicateurs usuels relatifs aux résultats et aux parcours scolaires

Pour les parcours et la réussite des élèves scolarisés dans un établissement d'enseignement, deux séries d'indicateurs sont utilisés :

- ✚ les indicateurs relatifs aux « performances » scolaires, recueillis aux différentes étapes des cursus donnant lieu à une évaluation nationale :

Le lien entre réussite scolaire et origine sociale

De nombreuses études ont mis en évidence le lien entre réussite scolaire et origine sociale aux différentes étapes des cursus, lien dont les effets tendent à s'accroître au cours de la scolarité.

- ✚ portion d'enfants parvenant en 6^{ème} sans redoubler selon l'origine sociale et le niveau d'études des parents(1). L'écart est de 31 points entre les enfants d'enseignants et les enfants d'ouvriers non qualifiés. « D'une part, les performances scolaires des écoliers sont très liées à leur degré de compétences à l'entrée en CP, lui-même variable selon le milieu social d'origine ; d'autre part, à niveau initial comparable, les enfants originaires des milieux sociaux les plus favorisés ou ceux dont les parents sont les plus diplômés progressent davantage, si bien que les inégalités sociales se creusent au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité élémentaire. Plus précisément, ces deux aspects pèsent pour moitié dans les inégalités sociales en fin d'études élémentaires ».

- ✚ 6^{ème} en 1989, est de 30,8 % pour les enfants d'inactifs contre 1,9 % pour les enfants de professeurs ou d'instituteur ; 16,3 % pour les enfants dont les parents n'ont eux-mêmes pas obtenu de diplôme, contre 1,3 % pour ceux ayant atteint un diplôme de niveau bac+3 ou davantage ; 15,1 % pour les enfants de nationalité étrangère contre 8,7 % pour les enfants de nationalité française(2).

- ✚ de cadres supérieurs, professions libérales et chefs d'entreprise, contre 52 % pour les enfants d'ouvriers et 34 % pour les enfants d'inactifs(3).

(1) Jean-Paul Caille et Fabienne Rosenwald, Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution, France, portrait social, édition 2006.

(2) Jean-Paul Caille, Qui sort sans qualification du système éducatif ?, Education et formations n°57, octobre-décembre 2000.

(3) Françoise Oeuvarard, Les inégalités de scolarisation : disparités sociales et/ou territoriales, Séminaire « Des obstacles à l'intégration sociale et des moyens d'y remédier », MEN, Conseil d'analyse économique, juin 2002.

20 Florence Léger, Origine sociale, offre de formation et niveau atteint dans le secondaire, Ministère de l'Education nationale, Note d'information n°06.15, mai 2006.

Indicateurs de résultats scolaires dans les enseignements primaires et secondaires

	France métrop.	Paris	Versailles	Créteil
Evaluation CE2 (1989-1997) Score moyen de 1989 à 1997 (métropole=100)	100	99,7	100,7	95,8
Evaluation 6 ^{ème} (2001) Score moyen		70,2	68,5	65,0
Compétences générales en fin de collège (2003) *score moyen *écarts entre les 1ers derniers déciles	250 177	259 189	247 183	244 176
Taux de réussite au brevet des collèges (2003)	78,3	76,0	77,0	75,5
Taux de réussite au CAP (2003)	74,3	73,6	76,9	76,0
Taux de réussite au BEP (2003)	73,8	69,5	73,2	70,6
Taux de réussite au baccalauréat (2005)				
Bac général	84,3	83,3	84,5	77,7
Bac technologique	76,5	71,3	71,8	66,8
Bac professionnel	75,0	65,6	66,7	60,2
Ensemble	80,2	77,9	77,7	70,8

Sources : Les inégalités socio-spatiales d'éducation : Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales, 2006, article de Sylvain Broccolichi et Danièle Trancart Géographie de l'école n°9, mai 2005
Delphine Perelmuter, Résultats définitifs de la session 2005 du baccalauréat, Note d'information n°06.16, mai 2006.

A Paris, le taux de réussite dans l'enseignement privé est supérieur à celui de l'enseignement public : + 20 points en 2003 pour le brevet général, et + 8 points en 2002 pour le baccalauréat général et technologique. Les écarts se sont accrues au cours des cinq dernières années²².

Les résultats moyens observés recouvrent une grande diversité entre les établissements. Cette diversité renvoie aux fortes disparités observées en terme d'origine sociale des élèves.

Ainsi, au niveau des collèges, des indicateurs de disparités des résultats scolaires entre établissements ont été établis sur la base des compétences générales en fin de collège et des résultats au diplôme national du brevet (DNB). Ils montrent que les disparités entre collèges sont plus fortes qu'ailleurs dans les académies de Paris et de Versailles.

Les différences de niveau scolaire entre lycées, estimées là aussi à partir des résultats au brevet des élèves scolarisés dans chaque lycée, sont moins marquées à l'échelle nationale²³. La plus grande taille des secteurs de recrutement (trois fois plus qu'en collège) contribue à atténuer les écarts constatés au collège. Cependant, l'académie de Paris déroge à cette règle. C'est « la seule académie où les disparités entre lycées sont plus marquées que les disparités entre collèges. Elle compte en effet un nombre important de lycées généraux d'élite qui accueillent les meilleurs élèves de l'académie et d'ailleurs. Ce phénomène a pour corollaire l'extrême homogénéité des élèves au sein des établissements. Paris est ainsi la seule académie où les différences de niveau des élèves au sein des lycées sont inférieures aux différences de niveau moyen entre lycées ».

22 Gérard Saurat, Gilbert Pietryk, septembre 2004, op.cit..

23 Isabelle Maetz, Ségrégation ou mixité : la répartition des élèves dans les collèges et les lycées, Note d'information n°05.37, décembre 2005.

Des résultats relativement faibles en Ile-de-France, et très inégaux

Les résultats observés

En dépit de caractéristiques sociales plus favorisées qu'ailleurs en France, les élèves franciliens n'ont pas des résultats sensiblement supérieurs aux autres aux épreuves nationales d'évaluation.

Les résultats aux évaluations de CE2 sur la période 1989-1997 sont proches de la moyenne dans les académies de Paris et Versailles, mais sensiblement inférieurs dans celle de Créteil. Cet écart se confirme, quoique de façon un peu moins sensible, dans les étapes ultérieures de la scolarité dans le secondaire : évaluations à l'entrée en 6^{ème}, compétences générales en fin de collège, taux de réussite au brevet des collèges et taux de réussite au bac ressortent comme inférieurs à ceux des deux autres académies d'Ile-de-France et à la moyenne française.

Si l'évaluation des compétences générales en fin de collège indique de meilleurs résultats dans l'académie de Paris que dans celle de Versailles, en revanche les taux de réussite au brevet et au bac sont très voisins, et inférieurs à la moyenne nationale.

Les taux de réussite aux épreuves de CAP apparaissent, eux, sensiblement supérieurs à la moyenne nationale, sauf à Paris ; alors que c'est l'inverse pour les épreuves de BEP.

Les résultats aux épreuves du baccalauréat apparaissent sensiblement inférieurs à la moyenne métropolitaine, en particulier pour les baccalauréats technologiques et professionnels. Ils sont néanmoins partiellement biaisés par l'importance des candidats non scolarisés dans un établissement d'enseignement public ou privé sous contrat. Ces derniers représentent à Paris 18 % de l'ensemble des candidats pour une moyenne nationale de 11 % ; or leurs résultats sont plus faibles²¹ que ceux des candidats ordinaires.

21 Gérard Saurat, Gilbert Pietryk, septembre 2004, op.cit..

Indicateurs de résultats observés et attendus à l'école et au collège, par académie

	France métrop.	Paris	Versailles	Créteil
Evaluation CE2 (1989-1997)				
*score moyen observé (métrop.=100)	100	99,7	100,7	95,8
*score moyen attendu (métrop.=100)	100	103,4	102,5	99,8
*écart observé-attendu	0	-3,7	-1,8	-4,0
Evaluation 6 ^{ème} (2001)				
*résultats observés		70,2	65,0	68,5
*résultats attendus		70,1	68,7	72,3
*écart observé-attendu	0	0,1	-3,7	-3,8
Compétences générales en fin de collège (2003)				
*score observé	250	259	247	244
*score attendu	250	253	253	250
*écart observé-attendu	0	+6	-6	-6

Sources : Les inégalités socio-spatiales d'éducation : Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales, 2006, article de Sylvain Broccolichi et Danièle Trancart
Géographie de l'école n°9, mai 2005

Indicateurs de résultats observés et attendus au collège, par département

Départements	92	78	91	95	93	94	77	(1)	(2)
Nombre de collèges publics	91	111	93	98	91	100	118	82	32
Moyenne évaluation 6 ^{ème}									
*observé	69,6	70,5	68,5	65,3	59,6	67,0	67,4	66,3	72,3
*attendu	72,5	74,3	72,6	70,2	64,2	70,4	71,5	70,3	69,4
*écart observé-attendu	-2,9	-3,8	-4,2	-5,0	-4,7	-3,4	-4,1	-4	2,9
Evaluation 6 ^{ème}									
*Décile 1	60,1	59,5	60,5	55,9	52,5	59,5	62,1	58,9	67,8
*Décile 9	78,0	78,0	76,0	72,9	67,5	75,2	72,6	73,2	76,7
*D9-D1	17,9	18,6	15,5	17,0	15,1	15,6	10,5	14,3	9
Indice de précarité									
*moyen	-2,3	-3,4	-2,3	-0,7	3,3	-0,8	-1,5	-0,7	-0,2
*Décile1	-8,1	-8,8	-6,9	-6,3	-1,9	-6,5	-5,3	-5,4	-2,6
*Décile 9	3,7	4,2	3,4	5,2	7,9	4,1	2,1	4,2	2,3
*D9-D1	11,8	13,0	10,3	11,5	9,8	10,6	7,4	9,7	4,9
% rural ou isolé	0 %	8 %	4 %	2 %	0 %	0 %	24 %	12 %	49 %

Sources : Les inégalités socio-spatiales d'éducation : Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales, 2006, article de Sylvain Broccolichi et Danièle Trancart.

(1) Moyenne des 12 départements où les résultats à l'évaluation de 6^{ème} sont les plus inférieurs aux résultats attendus en 2001

(2) Moyenne des 12 départements où les résultats à l'évaluation de 6^{ème} sont les plus supérieurs aux résultats attendus en 2001

Les résultats « attendus »

Connaissant le lien entre l'origine sociale des élèves et leur réussite, les experts ont entrepris de neutraliser les effets de l'origine sociale des élèves des établissements en calculant des indicateurs de réussite « attendus ». Ceux-ci sont obtenus en appliquant à chaque groupe social dans les différents territoires, les taux de réussite observés à l'échelle de la France entière. Les écarts existant entre les résultats observés et les résultats attendus, qui peuvent être positifs ou négatifs, indiquent l'intervention

d'autres facteurs que la seule origine sociale des élèves.

Les statistiques disponibles au niveau des classes élémentaires et des collèges confirment la faiblesse relative des résultats obtenus par les élèves scolarisés dans les trois académies d'Ile-de-France. Pour les évaluations de CE2, ils sont environ 4 points au-dessous de ce qu'on observerait si chaque groupe social avait la même réussite que la moyenne nationale.

Les académies de Versailles et Créteil sont également en « sous-réussite » significative pour l'évaluation à l'entrée

en 6^{ème} et l'évaluation des compétences générales en fin de collège. L'ampleur des écarts semble même augmenter avec la progression dans les études.

Ces deux académies sont, avec celle d'Amiens, celles dont les « moins-values » sont les plus fortes à l'entrée en 6^{ème}. Ce sont celles, également, qui sont caractérisées par les plus forts contrastes entre collèges en ce qui concerne la composition sociale et la réussite scolaire.

En ce qui concerne les résultats des collèges, une étude récente plus détaillée montre que les sept départements qui composent les académies de Versailles et Créteil figurent tous parmi les douze départements les plus en sous-réussite de la France métropolitaine²⁴.

La comparaison de ces départements avec ceux caractérisés, au contraire, par les plus fortes réussites au regard de la composition sociale des collèges, appelle deux principales remarques :

- ✚ la sous-réussite semble affecter davantage les départements à forte densité urbaine et de collèges,

- ✚ et semble d'autant plus forte que les disparités sociales (dispersion des indices de précarité) et de réussite scolaire (dispersion des résultats aux évaluations) sont marquées.

A l'échelle de la France, la cartographie des écarts à la moyenne permet d'identifier deux pôles géographiques de sous-réussite sur le territoire français : l'un centré sur la région Ile-de-France qui concerne la quasi totalité des départements des académies de Versailles, Créteil, Amiens et Rouen, l'autre correspondant à l'extrême sud-est méditerranéen.

Inversement, deux pôles de sur-réussite ressortent, dans des zones rurales : le premier centré sur l'Auvergne, le deuxième situé à l'extrême sud-ouest.

Le fait d'isoler l'effet propre aux caractéristiques sociales de la population des différents territoires met donc bien en évidence l'intervention d'autres effets « contextuels ».

²⁴ Ministère de l'éducation nationale, Ministère de la recherche, DATAR, 2006, op.cit..

Des parcours scolaires davantage orientés vers les études longues en Ile-de-France

Les indicateurs de parcours scolaires

Malgré des résultats globalement en-deçà de la moyenne métropolitaine, surtout si l'on tient compte de leur origine sociale plus favorisée, les élèves franciliens s'engagent plus souvent dans des études longues.

En premier lieu, leur **orientation en fin de 3^{ème}** vers un 2nd cycle général et technologique, prélude à une poursuite d'études dans le supérieur, est nettement plus fréquente (+8 points en 2005). Cette orientation reflète essentiellement le choix des familles, qui est le plus souvent entériné par les conseils de classe. Indirectement, elle est également liée à la composition de l'offre de formation (voir chapitre suivant). Les franciliens engagés dans une formation professionnelle de niveau V de l'éducation nationale (CAP-BEP) sont aussi plus nombreux qu'ailleurs à poursuivre leurs études au-delà du diplôme obtenu, en 1^{ère} d'adaptation ou en 2nd cycle professionnel.

De fait, une proportion plus élevée de jeunes accèdent à un niveau IV de formation en Ile-de-France (niveau baccalauréat). Le **taux de sortie de l'enseignement secondaire au niveau IV** y est supérieur de 3 points à la moyenne métropolitaine.

Indicateurs de parcours scolaires dans les enseignements secondaire et supérieur

	France métrop.	Paris	Versailles	Créteil
Retards d'au moins 2 ans, en % (2003)				
*en 6 ^{ème}	3,3	3,4	3,3	4,6
*en 3 ^{ème}	6,7	8,9	8,1	8,2
*en terminale générale et technologique	16,3	18,8	18,2	19,8
Orientation dans le secondaire, en %				
*en fin de 3 ^{ème} vers un 2 nd cycle professionnel (2005)	41		34	
*en fin de 3 ^{ème} vers un 2 nd cycle gén. ou techno. (2005)	58		66	
*en fin de CAP/BEP vers une 1 ^{ère} d'adaptation (2002)	11		12	
*en fin de CAP/BEP vers un second cycle prof (2002)	38		42	
Sorties de l'enseignement secondaire, en % (2005)				
*sans qualification	5,5		5	
*au niveau V	25		22	
*au niveau IV	70		73	
Accès au niveau IV, en % (2003, y compris apprentissage et formations agricoles)	69,5	87,5	69,2	69,1
Proportion de bacheliers dans une génération(1)(2005)				
*au lieu de scolarisation	62,5	80,0	63,4	57,2
*au lieu de résidence		64,4	66,2	60,9
Taux d'inscription des bacheliers dans l'enseignement supérieur, en % (2003) (2)	82,7	235,7	64,7	67,9
Espérance de scolarisation, en années (2002)				
*dans l'enseignement secondaire	2,85		2,80	
*dans l'enseignement supérieur	2,19		2,71	
*ensemble	5,04		5,51	

Source : Géographie de l'école n°9, mai 2005

Delphine Perelmuter, Résultats définitifs de la session 2005 du baccalauréat, Note d'information n°06.16, mai 2006.

Tableaux de flux de la DEPP.

(1) Il s'agit de la proportion de bacheliers d'une génération fictive d'individus qui auraient, à chaque âge, les taux de candidature et de réussite observés l'année considérée. Ce nombre est obtenu en calculant, pour chaque âge, le rapport du nombre de lauréats à la population totale de cet âge, et en faisant la somme de ces taux par âge. Deux indicateurs sont calculés pour chaque académie de façon à éliminer les biais introduits par les migrations vers Paris en provenance des académies voisines :

-au lieu de scolarisation : on rapporte les candidats au bac scolarisés dans une académie aux jeunes résidant dans cette académie,
-au lieu de résidence : on rapporte les candidats au bac résidant dans une académie aux jeunes résidant dans cette académie.

(2) Les taux observés à Paris sont fortement biaisés du fait de l'inscription dans les établissements supérieurs parisiens de nombreux bacheliers originaires des autres académies d'Ile-de-France et de province.

Le lien entre origine sociale et orientation

Les résultats scolaires déterminent dans une large mesure l'orientation des élèves au cours de leur scolarité, et donc leurs parcours dans l'enseignement secondaire. La fin de la 3^{ème}, la fin de seconde en filière générale et technologique et la classe de terminale constituent à cet égard les paliers d'orientation les plus importants.

Pour autant, les indicateurs de réussite scolaire ne sont pas seuls à intervenir. De nombreux travaux montrent en effet l'incidence de l'origine sociale sur l'orientation des élèves :

✚ L'analyse des parcours des élèves entrés en 6^{ème} en 1995 montre que les parents expriment des demandes d'orientation socialement très différenciées. Ainsi, à notes au contrôle continu du brevet comparables, les enfants de cadres sont plus nombreux que les enfants d'ouvriers à demander une orientation vers le 2nd cycle général et technologique des lycées : avec un score situé entre 9 et 12, les proportions s'établissent respectivement à 94 % et 65 %. Dans la mesure où les conseils de classe fondent leur proposition sur les demandes des familles, ces disparités sont souvent entérinées par les étapes ultérieures de la procédure d'orientation. « Un collégien qui n'aurait pas demandé une orientation vers une seconde générale ou technologique a peu de chances, quel que soit son niveau scolaire, de se la voir spontanément proposer par le conseil de classe ». Les procédures d'appel, plus souvent mises en œuvre par les familles de cadres, accentuent encore ces disparités sociales (1).

✚ Une simulation réalisée à partir d'une enquête de l'INED montre qu'en éliminant les différences entre ouvriers et cadres supérieurs en terme d'orientation, la proportion des enfants d'ouvriers poursuivant des études augmenterait de façon très significative. Cet impact apparaît bien supérieur à celui de la réussite scolaire elle-même. Il a des effets exponentiels dans la mesure où il existe plusieurs paliers d'orientation en cours d'études. Il montre que les coûts et avantages de l'investissement scolaire sont appréciés de façon très variable selon les milieux sociaux (2).

(1) MEN, Les processus d'orientation sont-ils équitables et efficaces ?, Education et formations n°66, juillet-décembre 2003 ; Origine sociale, offre de formation et niveau atteint dans le secondaire, Florence Léger, Note d'information n°06.15, mai 2006.

(2) Raymond Boubon, Les causes de l'inégalité des chances scolaires, in Cahiers français n°314, La société française et ses fractures : Les registres de l'inégalité, juin 2003.

La proportion de bacheliers dans une génération est supérieure à la moyenne française dans les académies de Paris et Versailles, mais inférieure dans celle de Créteil. Deux indicateurs sont calculés, au lieu de résidence et au lieu de scolarisation, de façon à éliminer les biais introduits par les migrations interacadémiques, notamment vers Paris en provenance des académies voisines.

Ainsi, la proportion de bacheliers dans une génération calculée à partir des candidats au bac scolarisés à Paris est particulièrement élevée (80 %) ; en revanche, la même proportion calculée à partir des candidats au bac résidant à Paris retombe à 64 %. C'est l'inverse dans les académies de Versailles et Créteil : la proportion de bacheliers calculée à partir des candidats résidant y est plus élevée que celle calculée à partir des candidats scolarisés. Ces écarts traduisent le fait qu'un nombre non négligeable de jeunes résidant hors de la capitale sont scolarisés à Paris.

Le calcul de l'indicateur au lieu de résidence montre que la part des bacheliers dans une génération est la plus élevée et supérieure à la moyenne française parmi les jeunes résidant dans les académies de Versailles (66,2 %) et Paris (64,4 %), avec un écart significatif par rapport à l'académie de Créteil (60,9 %).

Le taux d'inscription immédiat des bacheliers dans l'enseignement supérieur est très élevé en Ile-de-France par comparaison avec les autres régions. Mais les chiffres concernant les académies franciliennes sont, là aussi, fortement biaisés par les migrations inter-académiques : Paris concentre en effet une bonne partie des établissements d'enseignement supérieur, et accueille bien plus de nouveaux étudiants qu'elle ne compte de bacheliers, en attirant notamment les bacheliers des académies limitrophes. C'est la seule académie où le taux n'a pas eu tendance à baisser ces dernières années.

Si les jeunes Franciliens poursuivent en moyenne des études plus longues qu'ailleurs, ils sont aussi plus souvent

« en retard » dans leur parcours. Les élèves **en retard d'au moins 2 ans** sont proportionnellement plus nombreux en Ile-de-France, quelle que soit l'étape du cursus observée : classe de 6^{ème}, classe de 3^{ème} ou classe de terminale générale ou technologique. Les académies d'Ile-de-France sont celles qui comptent le plus d'élèves de terminale en grand retard scolaire.

Ces retards d'au moins 2 ans sont des indicateurs de difficultés scolaires. Sous l'effet des politiques de réduction des redoublements, ils ont fortement diminué en France, au collège (moins 50 % entre 1996 et 2003) comme au lycée (moins un tiers sur la même période).

Au total, **l'espérance de scolarisation des jeunes âgés de 16 à 24 ans dans le secondaire** est en 2002 assez homogène sur le territoire français, en raison de la baisse générale des redoublements : les écarts interacadémiques se sont resserrés.

En revanche, les disparités interacadémiques se sont accrues dans le supérieur. **L'espérance de scolarisation des jeunes âgés de 16 à 24 ans dans l'enseignement supérieur** a augmenté en Ile-de-France et dans les académies de Lyon, Aix-Marseille et Toulouse. Cependant, cette augmentation provient surtout d'un accroissement significatif du nombre d'étudiants étrangers dans ces académies depuis 1998 ;

Cependant, la part des **élèves sortant de l'enseignement secondaire sans qualification** est équivalente en Ile-de-France à celle des autres régions de métropole ; elle s'établit à environ 5 % en 2005. Le ministère de l'Education nationale comptabilise sous cette appellation les « jeunes qui ont interrompu leur formation initiale, pour la 1^{ère} fois et pour un an au moins, après des enseignements des niveaux de formation VI et V bis, c'est-à-dire après une classe du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire, une classe correspondante de l'éducation spéciale, avant l'année terminale d'un CAP, BEP ou en-deçà »²⁵.

Le dénombrement et le suivi de ces jeunes pose néanmoins des difficultés méthodologiques : les flux d'élèves entre opérateurs de la formation ne sont pas recensés (Education nationale, enseignement privé hors contrat, enseignement agricole, sanitaire et social, programme régionaux de formation professionnelle).

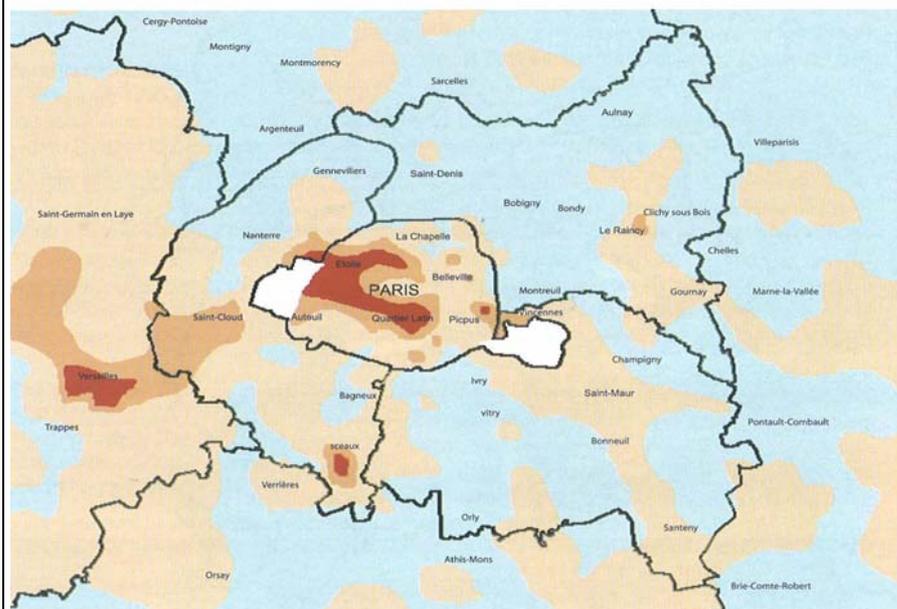
Entre 1997 et 2004, on observait en France comme en Ile-de-France une relative stagnation de la part d'élèves sortant de l'enseignement secondaire sans qualification. Elle semble s'être réduite en 2005.

L'avance scolaire : un indicateur de performance scolaire très inégalement réparti

L'avance scolaire, qui témoigne de facilités scolaires, est inégalement distribuée dans l'espace francilien. Observée en classe de 3^{ème}, elle concerne une minorité d'élèves : on comptait en 1999 seulement 4 années d'avance pour 100 élèves de 3^{ème}. La représentation cartographique de cette avance met en évidence des situations très contrastées, entre le centre-ouest parisien et la banlieue ouest, caractérisés par une avance scolaire particulièrement élevée, et le nord des Hauts-de-Seine et surtout la Seine-Saint-Denis.

Niveau d'avance scolaire en Ile-de-France

1999



nombre moyen d'années d'avance pour 100 élèves de 3^e



pour 1990, moyenne : 4, écart-type : 4

Lecture : Dans la catégorie inférieure (en bleu), il est rare de trouver un élève en avance dans une classe ; dans la catégorie supérieure (en rouge foncé) il y a dans chaque classe plusieurs élèves en avance.

Source : ministère de l'Education nationale

Source : Jean-Christophe François, La division sociale de l'espace scolaire s'est accentuée en Ile-de-France, Insee Ile-de-France, Regards sur ... les disparités sociales et territoriales, 2003.

²⁵ IGEN, IGAENR, Sorties sans qualification : Analyse des causes, des évolutions, des solutions pour y remédier, juin 2005.

Les inégalités de contexte scolaire

L'origine sociale des publics d'élèves n'explique pas toutes les différences que l'on observe au niveau de la réussite scolaire entre territoires et entre établissements. Des effets « contextuels » ont été mis en évidence, liés notamment à l'offre locale de formation et aux conditions de scolarisation. L'inégale répartition des élèves entre les établissements, en outre, contribue à produire des « effets de pairs » sur les parcours scolaires.

Les indicateurs relatifs au contexte scolaire

Les indicateurs utilisés dans les travaux de recherche pour caractériser les contextes scolaires ont trait :

- ✚ à l'offre de formation :
 - diversité et poids des différentes filières
- ✚ aux conditions de scolarisation :
 - taille des établissements
 - taille des classes (conditions d'encadrement)
 - âge (expérience professionnelle), statut,
 - et mobilité des enseignants.

Une offre de formation très orientée vers l'enseignement supérieur en Ile-de-France

L'origine sociale des élèves et leur orientation en fin de 3^{ème}, elle-même socialement très différenciée, n'expliquent pas toutes les différences que l'on observe entre les académies dans les parcours scolaires. L'offre de formation joue également un rôle important.

Si en Ile-de-France, au niveau de l'enseignement secondaire, cette offre semble bien s'ajuster aux vœux des familles, elle ne permet pas d'amener la majorité des élèves à un niveau de qualification élevé. Dans cette région tout particulièrement, « les lycéens d'origine populaire qui ont profité de la démocratisation et de la massification des études pour s'inscrire en 2^{nde} générale ou technologique, ont du mal

(...) à poursuivre leurs études jusqu'au niveau du bac²⁶. »

Au niveau de l'enseignement secondaire, par comparaison avec la moyenne française, l'Ile-de-France compte moins d'élèves en lycée professionnel, et plus en lycée général et technologique. C'est dans l'académie de Créteil que l'enseignement en lycée professionnel est le plus développé.

La part du secteur privé, révélatrice d'une certaine diversité de l'offre, est globalement plus faible que la moyenne française ; mais ce n'est le cas que pour les académies de Créteil et de Versailles : à Paris, 34,5 % des élèves scolarisés dans le secondaire le sont dans un établissement privé.

Pour apprécier plus finement la diversité de l'offre dans le secondaire, il faudrait également pouvoir analyser la répartition des différentes options proposées dans les établissements, notamment au lycée. Mais peu de données sont disponibles. La proportion de collégiens et lycéens scolarisés en section européenne en 2005, par exemple, est plus élevée à Paris (4 %) que dans les académies de Versailles (3,2) et surtout de Créteil (2,4)²⁷. Des analyses menées sur le département des Hauts-de-Seine confirment localement la forte hiérarchisation des espaces urbains. « Les espaces urbains les plus favorisés concentrent l'offre scolaire la plus « performante »,

la plus diversifiée, et la plus attractive ; alors que les espaces les plus populaires ont une offre scolaire publique et privée objectivement moins développée, surtout concernant les options plus « sélectives », et largement dévalorisée »²⁸.

A Paris, le rôle des options offertes au collège a été mis en évidence dans les phénomènes d'évitement scolaire. Elles servent de motif, voire de prétexte pour éviter une scolarisation dans le collège de secteur. Ainsi, l'analyse de la carte des options valorisantes, accessibles après sélection des candidats, souligne leur distribution très inégale : « un collège sur deux (55 sur 109) n'offre aucune option valorisante alors que celles-ci, au nombre de 96, sont réparties dans les 54 autres collèges », dont 33 proposent au moins deux options différentes. Il est très rare, en outre, que ces options valorisantes coexistent avec des structures mises en place au bénéfice des élèves en difficulté. Dans quelques collèges des arrondissements périphériques, ces options servent de « tête de pont » permettant à des collégiens des académies de Créteil et de Versailles d'entrer dans l'académie de Paris et de bénéficier, ensuite, de cet « avantage acquis » pour intégrer un lycée parisien²⁹.

Les élèves inscrits dans les collèges et lycées en 2005

		Fr.métrop.	Région	Paris	Versailles	Créteil
Collège	eff	3 108 099	598 382	86 676	293 143	218 563
	%	100,0	19,3	2,8	9,4	7,0
Lycée professionnel	eff	686 804	122 840	18 686	54 224	49 930
	%	100,0	17,9	2,7	7,9	7,3
Lycée général et technologique	eff	1 460 479	306 236	58 867	142 041	105 328
	%	100,0	21,0	4,0	9,7	7,2
Total	eff	5 255 382	1 027 458	164 229	489 408	373 821
	%	100,0	19,6	3,1	9,3	7,1
Part du privé	%		21,1	18,1	34,5	16,4

Source : Les élèves du second degré dans les établissements publics ou privés à la rentrée 2005, Marie-Laurence Jaspard, Note d'information n°05.42, décembre 2005.

26 Les parcours dans le secondaire : des disparités régionales, Florence Léger, Note d'information n°04.17, juin 2004. Florence Léger, Note d'information n°06.15, mai 2006, op.cit..

27 Ministère de l'éducation nationale, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, 2006.

28 Marco Oberti, Ségrégation urbaine et scolaire dans l'Ouest parisien, Rapport de recherche pour le ministère de l'Education nationale, de la recherche, de la technologie, Fondation nationale des sciences politiques, Observatoire sociologique du changement, 2004. 29 Gérard Saurat, Gilbert Pietryk, septembre 2004, op.cit..

Les étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en 2005

		Fr.métrop.	Région	Paris	Versailles	Créteil
Universités hors IUT	eff	1 286 840	338 071	168 026	91 898	78 147
	%	100,0	26,3	13,1	7,1	6,1
IUT	eff	112 026	16 605	2 065	6 752	7 788
	%	100,0	14,8	1,8	6,0	7,0
IUFM	eff	78 839	16 973	4 991	7 169	4 813
	%	100,0	21,5	6,3	9,1	6,1
STS	eff	224 019	40 928	15 657	13 163	12 108
	%	100,0	18,3	7,0	5,9	5,4
CPGE	eff	73 658	23 789	13 905	6 949	2 935
	%	100,0	32,3	18,9	9,4	4,0
Ecoles d'ingénieurs non universitaires	eff	108 057	25 109	8 872	11 791	4 446
	%	100,0	23,2	8,2	10,9	4,1
Ecoles de commerce, gestion, comptabilité	eff	87 427	29 771	18 750	9 775	1 246
	%	100,0	34,1	21,4	11,2	1,4
Autres écoles	eff	293 368	110 225	75 518	18 662	16 045
	%	100,0	37,6	25,7	6,4	5,5
Ensemble	eff	2 238 628	599 281	306 947	165 487	126 847
	%	100,0	26,8	13,7	7,4	5,7

Source : Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, édition 2006.

Les apprentis en 2004

		Fr.métrop.	Région	Paris	Versailles	Créteil
Apprentis niveau V	eff	220 150	29 612	8 138	10 956	10 518
	%	100,0	13,5	3,7	5,0	4,8
Apprentis niveau IV	eff	79 112	11 736	3 760	5 037	2 939
	%	100,0	14,8	4,8	6,4	3,7
Apprentis niveau III	eff	38 942	9 925	4 019	3 850	2 056
	%	100,0	25,5	10,3	9,9	5,3
Apprentis niveau II	eff	14 082	7 189	2 744	2 929	1 516
	%	100,0	51,1	19,5	20,8	10,8
Apprentis niveau I	eff	9 407	3 704	966	1 755	983
	%	100,0	39,4	10,3	18,7	10,4
Ensemble apprentis	eff	361 693	62 166	19 627	24 527	18 012
	%	100,0	17,2	5,4	6,8	5,0

Source : Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, édition 2006

L'enseignement supérieur est mieux représenté en Ile-de-France que dans les autres régions, à l'exception des Instituts Universitaires de Technologie. La concentration de l'offre dans cette région est particulièrement forte pour les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et les écoles de commerce, ainsi que pour les écoles autres (juridiques, administratives, écoles d'art, etc.).

Cette offre est inégalement répartie au sein de la région : le poids de Paris est prépondérant, en particulier pour les écoles autres que les écoles d'ingénieurs et pour les CPGE. Plus de la moitié des inscrits dans l'enseignement supérieur le sont dans un établissement parisien, alors que la capitale

regroupe à peine 16 % des élèves de l'enseignement secondaire.

La voie de l'apprentissage est moins développée en Ile-de-France qu'ailleurs aux niveaux V et IV de formation (jusqu'au baccalauréat). En revanche, les apprentis inscrits dans l'enseignement supérieur y sont nettement mieux représentés.

Des conditions de scolarisation moins favorables en moyenne

Les indicateurs relatifs aux conditions de scolarisation sont utilisés pour tenter d'expliquer les écarts de performances observés entre différents terri-

toires ou différents établissements, une fois neutralisés les effets de l'origine sociale des élèves. De nombreux travaux y font référence, même si leur impact ne semble pas toujours clairement établi.

La principale difficulté consiste à isoler les effets propres de ces facteurs des effets découlant directement des processus de ségrégation à l'œuvre dans le système éducatif, à savoir les « effets de pairs ».

Les conditions de scolarisation dans l'enseignement secondaire en Ile-de-France révèlent quelques faiblesses : importance accrue des « gros » établissements, classes plus souvent chargées, moindre stabilité des équipes pédagogiques.

Une proportion élevée de « gros » établissements

Taille des collèges et lycées en 2003

	France métropolitaine	Paris	Versailles	Créteil
% de collèges > 750 élèves	11,3	8,9	20,4	13,3
% de lycées d'enseignement général et technologique > 1 500 élèves	8,5	3,5	11,1	7,2
% de lycées professionnels > 600 élèves	11,2	1,8	11,8	13,6

Source : Géographie de l'école n°9, mai 2005

Des classes plus chargées

Les « gros » établissements (plus 750 élèves en collège, plus de 1 500 en lycée général et technologique et plus de 600 élèves en lycée professionnel) sont plus nombreux en zone urbaine et donc en Ile-de-France. Toutefois l'académie de Paris échappe à cette règle puisque les établissements y sont plus petits que la moyenne française. C'est l'académie de Versailles qui concentre la plus forte proportion de gros établissements.

Ces « gros » établissements « proposent souvent une gamme élargie voire complète d'offre de formation ; mais l'importance de leurs effectifs peut excéder la capacité théorique d'accueil et s'éloigner d'un enseignement « à dimension humaine »³⁰.

30 Géographie de l'école n°9, mai 2005

L'encadrement des élèves dans les collèges et lycées en 2004

	France métropolitaine + DOM	Paris	Versailles	Créteil
Collège				
Nb d'élèves par division	24	25,6	24,8	23,5
Taille moyenne des structures	22,7	23,5	23,8	22,4
% d'h dans des structures < 10 élèves	2,9	3,9	2,6	3,5
Lycée professionnel				
Nb d'élèves par division	20,2	21,3	21,2	20,6
Taille moyenne des structures	16	15,9	16,9	16,6
% d'h dans des structures < 10 élèves	18,1	17	13,8	13,2
Lycée général et technologique				
Nb d'élèves par division	27,7	29,9	29,2	28,3
Taille moyenne des structures	23,1	23,9	23,8	22,6
% d'h dans des structures < 10 élèves	6,1	6,1	5,7	8
% d'h dans des structures > 35 élèves	1,6	7,5	2,5	1,6
Personnel administratif, technique, d'encadrement et d'assistance du 2 nd degré public	(Fr.métrop.)			
Nb pour 1000 élèves scolarisés (2004)	45,4	45,7	38,6	40,2

Source : La taille des structures pédagogiques dans les établissements du second degré public à la rentrée 2004, Note d'information n°05.27, octobre 2005 ; Géographie de l'école n°9, mai 2005.

La taille des structures pédagogiques est réputée avoir un impact sur les conditions d'acquisition des connaissances au cours de la scolarité. Une étude récente montre un effet significatif de la taille des classes sur les résultats des élèves au niveau de l'enseignement primaire³¹. D'après les simulations effectuées, dans les écoles classées en « zone d'éducation prioritaire », une augmentation de deux élèves par classe conduirait à augmenter de 14 % l'écart des scores en mathématiques en début de CE2 observé entre ces écoles et les autres. Les effets obtenus par simulation sont néanmoins plus faibles en collège (écart augmenté de 10 %) et au lycée (écart augmenté de 4 %).

Sur le plan de l'encadrement, les élèves scolarisés en Ile-de-France sont plutôt désavantagés par comparaison avec leurs homologues de province. Au collège comme au lycée, le nombre d'élèves par division y est supérieur à la moyenne nationale, en particulier dans les académies de Paris et Versailles. Les écarts les plus significatifs concernent la proportion d'heures de cours dispensées en lycée professionnel dans les structures inférieures à 10 élèves : cette proportion est très inférieure à la moyenne dans les académies de Créteil et Versailles. En lycée général et technologique, c'est dans l'académie de Paris que les élèves

suivent le plus souvent des cours dispensés dans des structures supérieures à 35 élèves.

Cependant, le nombre moyen de professeurs pour 100 élèves est proche de la moyenne nationale dans les collèges et lycées parisiens, donc à un niveau élevé au regard du caractère urbain dense de l'académie. C'est le nombre important d'options diverses proposées aux élèves dans beaucoup d'établissements qui contribue à porter l'effectif des classes à un taux supérieur à la moyenne³².

Rapporté au nombre d'élèves scolarisés, le personnel administratif, technique, d'encadrement et d'assistance du second degré public est relativement faible dans les académies de Versailles et Créteil ; cet écart est probablement à mettre sur le compte de la taille

plus importante des établissements.

Une forte mobilité des personnels dans les établissements

Les caractéristiques des enseignants connaissent des écarts sensibles selon les académies. Celles de Créteil et dans une moindre mesure de Versailles comptent une proportion particulièrement élevée d'enseignants en début de carrière ; tandis que celle de Paris se distingue, au contraire, par le poids des enseignants âgés de plus de 50 ans.

La cartographie des enseignants de moins de 26 ans dans les collèges fait ressortir le territoire de la Seine-Saint-Denis comme lieu de concentration de très jeunes enseignants.

Age et statut des enseignants à l'école, au collège et au lycée (2003)

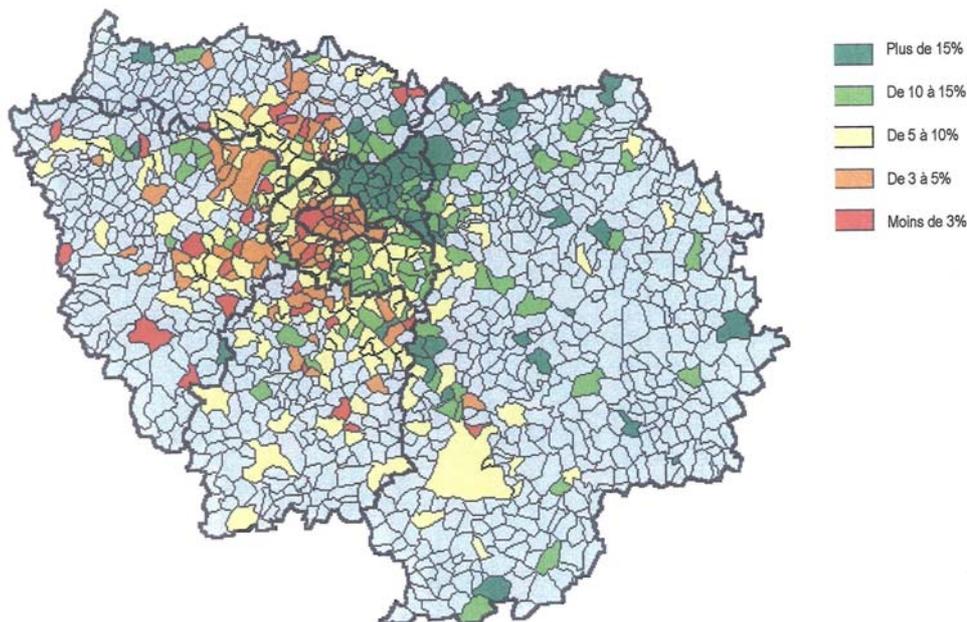
	France métrop.	Paris	Versailles				Créteil		
			78	91	92	95	77	93	94
Enseignants du 1^{er} degré public									
% de - 30 ans	16,0	16,9	16,0	17,0	19,3	16,6	15,7	19,5	19,0
% de + de 50 ans	22,6	27,5	20,8	22,2	20,6	20,8	20,2	19,7	23,0
Ratio + de 50 ans / - de 30 ans	1,4	1,6	1,3	1,3	1,1	1,3	1,3	1,0	1,2
Enseignants du 2nd degré public									
% de - 30 ans	12,9	6,4	18,9				25,5		
% de + de 50 ans	34,4	47,9	31,2				25,8		
Ratio + de 50 ans / - de 30 ans	2,7	7,5	1,7				1,0		
% d'agrégé	11,2	22,2	14,5				12,4		
% de non titulaires	5,9	6,0	6,3				8,9		

Sources : Les enseignants du second degré dans les collèges et lycées publics en 2003-2004, Philippe Clément, Note d'information n°04.26, novembre 2006 ; Géographie de l'école n°9, mai 2005.

31 Thomas Piketty, Mathieu Valdenaire, L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français, Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995, MEN, Les dossiers Enseignement scolaire n°173, mars 2006.

32 Gérard Saurat, Gilbert Pietryk, septembre 2004, op.cit..

Pourcentage d'enseignants de moins de 26 ans par commune



Source : Bruno Maresca, Le consumérisme scolaire et la ségrégation sociale dans les espaces résidentiels : Réflexion à partir de l'exemple francilien, Cahier de recherche du Credoc, mars 2003.

La part des professeurs agrégés dans le second degré public est supérieure dans toute la région à la moyenne française ; elle est la plus élevée dans l'académie de Paris (plus d'un enseignant sur cinq). En ce qui concerne les enseignants non titulaires (maîtres-auxiliaires ou professeurs contractuels), l'académie de Créteil connaît la proportion la plus élevée de la métropole : 9 %.

Ces écarts entre les différents territoires traduisent leur plus ou moins grande attractivité. Les données disponibles concernant la mobilité des personnels le confirment³³.

Les demandes de mutation des enseignants titulaires du 1^{er} degré sont particulièrement importantes en Ile-de-France : elles représentent en 2003 la

33 En effet, « la logique de marché préside aux mutations des personnels : il y a un marché des postes, qui résulte exclusivement des préférences socio-scolaires des personnels. Ce fait a été mis à jour de longue date, avant la massification de l'accès aux études secondaires (Léger, 1981), et celle-ci n'a fait que le renforcer ». Les inégalités socio-spatiales d'éducation : Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales, 2006, article de Françoise Lorcerie.

Mouvement interdépartemental des enseignants titulaires du 1^{er} degré en 2003 (1)

	75	92	78	91	95	93	94	77
Ratio demandes d'entrée/demandes de sortie	1 à 2,99	<0,5	<0,5	<0,5	<0,5	0,01	<0,5	0,5 à 0,99
% des sorties réalisées/demandes	50 à 70 %	30 %	50 à 70 %	50 à 70 %	50 à 70 %	15 %	29 %	<50 %
% d'entrées réalisées/demandes	22 %	71 à 89 %	50 à 70 %	50 à 70 %	<50 %	100 %	<50 %	<50 %
Solde des entrées et sorties réalisées	-		-744				-569	

Source : Géographie de l'école n°9, mai 2005

(1) Les indicateurs par académie ne sont disponibles que dans une fourchette de valeurs.

moitié de l'ensemble des demandes exprimées à l'échelle de la métropole. Ces demandes concernent en moyenne 4 % des personnels en activité en France, mais 15 % dans l'académie de Créteil (24 % en Seine-Saint-Denis et 10 % dans le Val-de-Marne), et 9 % dans l'académie de Versailles (12 % dans les Hauts-de-Seine).

Les demandes d'entrée sont également concentrées ; Paris et la Seine-et-Marne figurent parmi les 7 départements les plus recherchés de France.

Le rapport entre le nombre de demandes d'entrée et le nombre de demandes de sorties fournit un indicateur d'attractivité des différents départements. On observe la plus faible valeur en Seine-Saint-Denis : dans ce département, on compte un postulant à l'entrée pour 100 demandes de sortie. Dans la plupart des autres départements, les candidats à la sortie sont au moins deux fois plus nombreux que les postulants à l'entrée. La situation est plus équilibrée en Seine-et-Marne, et inverse à Paris, où le nombre de demandes d'entrée dépasse le nombre de demandes de sortie.

En France, en moyenne 50 % des candidats au départ ont obtenu une mutation hors de leur département d'exercice en 2003. En Ile-de-France, le taux de satisfaction de ces demandes varie de façon très marquée selon les départements. Seulement 15 % des demandes sont satisfaites en Seine-Saint-Denis, et à peine 30 % dans les deux autres départements de petite couronne. La Seine-et-Marne se situe dans la moyenne française, et les autres départements de grande couronne et Paris connaissent une situation encore plus favorable aux demandeurs.

Inversement, compte-tenu de la faible attractivité des départements de Seine-Saint-Denis et des Hauts-de-Seine, une proportion élevée des demandes d'entrée y sont satisfaites : respectivement 100 % et plus de 71 %. Cette proportion est, au contraire, très faible à Paris (seulement 22 % des demandes sont satisfaites), et dans les départements du Val-de-Marne et de Seine-et-Marne.

Le mouvement interacadémique des personnels dans les collèges et lycées est alimenté de deux façons : par les souhaits de changement d'académie des titulaires en poste, et par les choix de titularisation des stagiaires non titulaires (ou néo-titulaires).

La proportion de personnels titulaires ayant demandé à changer d'académie en 2003 est supérieure à 12 % dans les académies de Créteil et de Versailles, une proportion deux fois plus élevée que la moyenne française. Inversement, le nombre de premiers vœux des titulaires pour être mutés dans ces deux académies est très faible, en particulier pour l'académie de Créteil.

Parmi les néo-titulaires, ceux formés dans les académies de Paris et de Créteil sont moins nombreux qu'ailleurs à demander leur maintien dans leur académie d'origine. A Paris, leur chance d'être maintenus sur place sont faibles (moins de 50 %), alors qu'elles sont très élevées dans les deux autres académies (plus de 95 %).

Au total, la part des titulaires et néo-titulaires parmi les personnels « entrant » varie très fortement selon les académies : les titulaires représentent plus de la moitié des entrants à Paris, mais cette proportion est inférieure à 25 % dans l'académie de

Mouvement interacadémique des personnels enseignants, d'orientation et d'éducation en collèges et lycées en 2003 (1)

	France	Paris	Versailles	Créteil
% de personnels titulaires ayant demandé à changer d'académie	5,9 %		>12 %	>12 %
Nb de demandes en 1 ^{er} vœu des titulaires	24 631	>910	321 à 910	<200
% des néo-titulaires ayant demandé leur maintien en 1 ^{er} vœu dans leur académie de formation	69,2 %	<61 %	65 à 74,9 %	<65 %
Taux de satisfaction sur le 1 ^{er} vœu pour les néo-titulaires	66,3 %	<50 %	>95 %	>95 %
% de titulaires parmi les entrants	35 %	>50 %	<25 %	8,6 %

Source : Géographie de l'école n°9, mai 2005

(1) Les indicateurs par académie ne sont disponibles que dans une fourchette de valeurs.

Versailles et inférieure à 9 % dans l'académie de Créteil.

Ces mobilités sont révélatrices du caractère très attractif de Paris, au contraire de Versailles et surtout Créteil ; il en résulte pour Paris un gain de titulaires, tandis que les deux autres académies affichent un solde négatif. Leur recrutement s'appuie pour une large part sur les néo-titulaires, dont une partie viendra ensuite alimenter la demande de changement d'académie...

Ceci entraîne une rotation plus importante des personnels : en 2003, dans les collèges publics hors REP (réseaux d'éducation prioritaires), la proportion des enseignants en poste depuis moins de 2 ans dans le même collège a été évaluée à 39 % dans l'académie de Créteil (42 % en Seine-Saint-Denis) et 35 % dans celle de Versailles, pour une moyenne nationale de 32 %. Ce phénomène est encore plus accentué dans les collèges en REP : 37 % des enseignants y sont présents depuis moins de 2 ans en métropole, 42 % dans l'académie de Créteil et 46 % dans celle de Versailles³⁴.

Le caractère peu attractif de nombreux territoires retentit sur la qualité de vie scolaire : renouvellement constant des personnels qui fragilise la construction de véritables équipes pédagogiques et éducatives, besoins accrus de remplacements pour couvrir les congés de formation ou les congés maternité, concours localement peu sélectifs dans le premier degré, forte présence de personnels extérieurs méconnaissant

leur territoire d'affectation. En Seine-Saint-Denis notamment, on estime que moins de la moitié des enseignants des collèges et lycées résident dans le département. Les trois quart des jeunes enseignants sont originaires d'autres académies, le plus souvent de province³⁵.

Des « effets de pairs » d'autant plus marqués que la mixité scolaire est faible

Les éléments relatifs au contexte scolaire ne se réduisent pas aux indicateurs qui précèdent. La composition des publics des établissements, cette fois-ci dans sa dimension collective, est également prise en compte dans de nombreuses recherches. Celles-ci s'efforcent d'évaluer les effets de « pairs », autrement dit les incidences sur les parcours et la réussite scolaires des phénomènes de ségrégation à l'œuvre entre établissements notamment.

En effet, on l'a vu, les établissements diffèrent les uns des autres en ce qui concerne les caractéristiques scolaires et sociales de la population qu'ils accueillent. Quelles répercussions ces différences ont-elles sur les parcours des élèves, en éliminant l'effet des autres facteurs déjà établis ?

34 Ministère de l'éducation nationale, Ministère de la recherche, DATAR, 2006, op.cit.

35 Gérard Saurat, Gisèle Dessieux, L'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Créteil, janvier 2003.

Les indicateurs relatifs aux « performances » des lycées ⁽¹⁾

Depuis plusieurs années, le ministère de l'Éducation nationale publie des « indicateurs de résultats des lycées » qui tentent de rendre compte des effets contextuels sur les parcours et la réussite des élèves scolarisés.

Trois indicateurs sont présentés, qui proposent des approches différentes et complémentaires des résultats des lycées :

- ✚ le taux de réussite observé au baccalauréat, qui rapporte le nombre d'élèves du lycée reçus au baccalauréat au nombre d'élèves qui se sont présentés à l'examen. Afin d'éliminer l'incidence des facteurs de réussite scolaire extérieurs au lycée que sont l'âge et l'origine sociale des élèves, un « taux de réussite attendu » est calculé pour chaque lycée. Il simule ce que serait le taux de réussite du lycée si ses élèves connaissaient le même succès au baccalauréat que l'ensemble des candidats de tous les lycées de mêmes âges et origines sociales. L'écart entre taux observé et attendu mesure la « valeur ajoutée » de l'établissement », qui peut être positive ou négative,
- ✚ le taux d'accès au baccalauréat, qui évalue, pour un élève de 1^{ère} année de baccalauréat professionnel ou de seconde, la probabilité qu'il obtienne le baccalauréat à l'issue d'une scolarité entièrement effectuée dans le même lycée, quel que soit le nombre d'années nécessaires. La probabilité est également calculée pour les élèves de première, de façon à tenir compte de l'effet de l'offre de formation : des élèves peuvent quitter le lycée en fin de seconde faute de trouver sur place la section souhaitée. Comme les lycées n'offrent pas les mêmes structures pédagogiques, et ne disposent donc pas des mêmes atouts, le calcul du taux d'accès attendu est établi en tenant également compte du type d'établissement (lycée d'enseignement général, lycée polyvalent à dominante tertiaire, lycée polyvalent à dominante industrielle, lycée technologique à dominante tertiaire, lycée technologique à dominante industrielle),
- ✚ la proportion de bacheliers parmi les élèves qui ont quitté l'établissement, quelles qu'en soient les raisons. Il rapporte à l'ensemble des élèves quittant définitivement l'établissement (bacheliers compris), le nombre de ceux qui le quittent bacheliers, qu'ils aient obtenu le diplôme du premier coup ou après un ou plusieurs redoublements. Lorsqu'il ne porte que sur la seule année terminale, cet indicateur permet d'apprécier si un lycée accepte volontiers ou non de garder en son sein les élèves qui ne réussissent pas le bac à l'issue de leur première terminale, et d'évaluer l'efficacité de la politique de redoublement qu'il pratique.

Ces indicateurs sont accessibles, pour chaque lycée public ou privé sous contrat, sur le site internet du ministère. Ils permettent une évaluation plus objective des performances que les seuls taux bruts de réussite publiés par la presse. Cependant, l'âge et l'origine sociale ne suffisent pas à donner une évaluation fiable du niveau de départ des élèves dans chaque établissement. Les mécanismes de sélectivité / attractivité des établissements à l'entrée en lycée déjà mis en évidence(2) rendent nécessaire la prise en compte d'un indicateur direct du niveau scolaire des élèves à l'entrée en classe de seconde. Elle sera possible, à terme, à partir des résultats au brevet.

On le voit, la mesure de la performance des établissements est complexe, dans la mesure où il importe de pouvoir raisonner toutes choses égales par ailleurs. Elle l'est d'autant plus dans l'agglomération francilienne dense, où la concurrence entre établissements est très forte et donc la mobilité des élèves plus importante en cours de cycle.

(1) Georges Felouzis, Les indicateurs de performance des lycées, une analyse critique, Education et formations n°70, décembre 2004.

(2) Claudie Pascal, Une approche de la sélectivité et de l'attractivité des lycées généraux et technologiques à l'entrée en 2^{nde}, Note d'information n°05.36, décembre 2005

Au niveau de la scolarité élémentaire, l'influence du niveau scolaire des camarades de classe sur les acquis des élèves a été mise en évidence dans une étude récente³⁶. Les élèves les plus faibles y sont plus sensibles que les autres ; autrement dit ils dépendent davantage du contexte de scolarisation : l'effet du niveau scolaire des pairs est le plus fort pour les élèves ayant un niveau initial bas à l'entrée au CP.

L'influence de l'ancienneté de l'équipe pédagogique, également testée, apparaît relativement faible par rapport à l'effet des caractéristiques du groupe des pairs. Ce serait davantage les exigences des enseignants, elles-mêmes liées au niveau des élèves, qui expliqueraient la manière dont le niveau moyen de la classe influence les acquis individuels des élèves.

Au niveau des collèges et lycées, des travaux ont également été effectués, non pas sur les résultats, mais sur les choix d'orientation des élèves. Ils montrent que ces choix varient, toutes choses égales par ailleurs, selon la « tonalité » sociale des établissements³⁷.



© IAUFRIF – F. Dugeny

36 Laurent Davezies, Influence des caractéristiques du groupe des pairs sur la scolarité élémentaire, Education et formations n°72, septembre 2005

37 M. Duru-Bellat, A. Mingat, Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences, Revue française de sociologie, XXIX, 1998 ; S. Landrier, « Les déterminants contextuels de l'orientation en classe de seconde : l'effet établissement », Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle, vol. 37, n°2, CERSE, 2004.

Une analyse récente des aspirations scolaires exprimées par les élèves de terminale générale ou technologique confirme ces effets de pairs à un niveau supérieur³⁸. Elle montre que le choix de poursuivre ses études en classe préparatoire aux grandes écoles est corrélé au niveau scolaire (forcement), à la série de bac, au sexe, à l'origine sociale, à l'existence de classes préparatoires dans l'établissement fréquenté, mais aussi à la composition sociale de l'établissement. Ainsi, « un élève qui n'est pas d'origine sociale favorisée a 1,5 fois plus de chances d'envisager une classe préparatoire s'il est dans un établissement de type favorisé » : le bénéfice qu'il en tire annule pratiquement l'effet négatif de l'origine sociale sur son choix. Plus généralement, à résultats scolaires et milieu social équivalents, les élèves de terminale générale et technologique envisagent des études supérieures d'autant plus longues que leurs condisciples sont d'origine sociale favorisée. L'inégale répartition des élèves dans les établissements contribue donc à l'augmentation des inégalités de demande d'orientation entre des élèves comparables scolairement.

Conclusion :

La démocratisation quantitative incontestable de la formation initiale, marquée par la hausse de la durée de scolarisation des jeunes générations, n'a pas résolu la question des inégalités. A la problématique de l'accès aux différents niveaux de formation s'est ajoutée progressivement celle de la réussite scolaire.

Malgré un relatif desserrement, le lien entre réussite scolaire et origine sociale des élèves reste déterminant, et ce d'autant plus que les écarts de « performances » scolaires mesurés en début de cursus ont tendance à se creuser au cours de la scolarité. C'est d'ailleurs aux transitions les plus élevées du système éducatif que le lien s'est renforcé.

Loin de compenser les différences de niveau liées, pour partie, à l'origine

38 Nadia Nakhili, Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale, Education et formations n°72, septembre 2005

sociale, le système éducatif n'offre pas, en outre, des conditions de scolarisation parfaitement équitables. Les stratégies mises en œuvre par les parents d'une part, mais aussi par les personnels éducatifs eux-mêmes produisent des effets ségrégatifs entre établissements au sein des territoires, et entre classes au sein des établissements, qui retentissent à leur tour sur les parcours des élèves.

Or les inégalités de réussite scolaire se répercutent ensuite sur les parcours professionnels des jeunes sortis du système éducatif. Ainsi, après sept ans de vie active, « les jeunes sans diplôme restent exposés à la conjoncture », tandis que « les diplômés de l'enseignement supérieur se stabilisent plus rapidement, tout en se repositionnant favorablement sur l'échelle des emplois et des salaires »³⁹. En ce sens, l'école peut être encore considérée comme une courroie de reproduction des inégalités sociales.

Mais, si des améliorations du système éducatif sont souhaitables pour tendre vers « une école la moins injuste possible »⁴⁰, la réduction des inégalités sociales et scolaires ne peut reposer exclusivement sur des réformes éducatives. « La justice ne consiste pas seulement à assurer à tous des chances égales d'atteindre des positions inégales, mais aussi à limiter les inégalités entre positions ». Or, en France, ces « positions » sont fortement déterminées par le diplôme acquis en formation initiale. La formation professionnelle continue ne les corrige qu'à la marge.

Dans le registre des inégalités scolaires, l'Ile-de-France occupe une place bien à part. Malgré une population globalement plus favorisée, les performances scolaires y sont équivalentes, voire inférieures à celles des autres régions françaises. Ces mauvais résultats sont peut-être en partie imputables à des conditions de scolarisation moins favorables dans l'ensemble : établissements de grande taille, fort

39 Thomas Couppié, Céline Gasquet et Alberto Lopez, Les sept premières années de vie active de la Génération 98 : Entre insertion et débuts de carrière, Céreq, Bref n°234, octobre 2006.

40 Marie Duru-Bellat, IREDU, Séminaire inégalités 2006-2007, Insee ; Marie Duru-Bellat, L'école pourrait-elle réduire les inégalités ?, Sciences Humaines n°136, mars 2003.

turn-over des enseignants par exemple. Ils le sont certainement, de nombreux travaux de recherche l'ont montré, à l'importance particulièrement forte en Ile-de-France des disparités inter-établissements du point de vue de la composition sociale des publics et de leur réussite scolaire. Les phénomènes de ségrégation y sont d'autant plus développés que la densité des établissements est importante, offrant davantage de choix aux familles franciliennes les mieux informées.



© IAURIF – C. Dégremont



© IAURIF – C. Dégremont

2^{ème} partie : Les politiques destinées à réduire les inégalités dans le système éducatif

Deux principales faiblesses affectent le système éducatif en Ile-de-France : la très forte hétérogénéité sociale et scolaire des publics accueillis selon les territoires et selon les établissements, et des résultats scolaires relativement médiocres au regard de la composition sociale de la population. Quelles politiques sont conduites dans la région pour remédier à ces difficultés ? avec quels résultats ?

Au niveau national, de nombreux dispositifs ont été progressivement mis en place pour tenter d'améliorer la performance du système éducatif dans un contexte d'allongement de la scolarisation de tous les jeunes. « Les progrès de la scolarisation ont entraîné l'ouverture au plus grand nombre des niveaux successifs d'enseignement. Ce mouvement de démocratisation soulève des difficultés nouvelles pour assurer un enseignement commun et les mêmes chances de réussite scolaire à tous les jeunes, quel que soit l'environnement dans lequel ils évoluent (...) »⁴¹.

Pour les acteurs du système éducatif, ces difficultés découlent notamment de l'hétérogénéité de niveau scolaire des élèves accueillis dans les établissements. A l'objectif de démocratiser l'accès à l'enseignement s'est substitué celui de permettre la réussite de tous les élèves scolarisés, ou tout au moins de les conduire jusqu'à un premier niveau de qualification reconnu sur le marché du travail.

L'analyse de documents émanant du ministère de l'Education nationale et des nombreux rapports et études consacrés à la réussite scolaire permet de dégager quatre types de politiques menées dans cette perspective :

- celles favorisant la mixité sociale et scolaire dans les établissements, de façon à éviter une concentration excessive des difficultés qui en démultiplie les effets sur les résultats et parcours des

élèves, du fait de l'existence d'« effets de pairs » ;

- celles visant les élèves identifiés comme en difficulté scolaire, et leur proposant un soutien particulier dans des structures spécifiques ou dans les classes ordinaires ;

- celles ciblées plus particulièrement sur les élèves en « décrochage » scolaire, qui quittent ou risquent de quitter sans qualification le système éducatif. Elles interviennent à la fois en amont, au sein même du système éducatif, et en aval pour les élèves sortis depuis plus d'un an du système éducatif et âgés d'au moins 16 ans ;

- enfin, celles ciblées sur les territoires et établissements qui concentrent les élèves les plus défavorisés, qui consistent à leur accorder davantage de moyens afin d'y maintenir une offre scolaire de qualité et d'y encourager des pratiques pédagogiques innovantes.

Ces politiques sont mises en œuvre au sein du système éducatif par l'Etat, mais aussi, et de plus en plus, par les collectivités locales :

- au travers de leurs compétences propres en matière de construction d'établissements, de sectorisation, et de formation professionnelle des jeunes sortis du système éducatif sans qualification,

- en appui aux politiques nationales ou locales menées au sein du système éducatif,

- en complément à ces politiques, notamment par des mesures d'accompagnement à la scolarité hors temps scolaire.

Localement, des politiques complémentaires sont également mises en œuvre par les acteurs locaux dans les établissements, les inspections académiques et les rectorats.

La tentative de synthèse qui suit rend compte essentiellement des politiques nationales initiées par le ministère de l'Education nationale. Elle comporte quelques aperçus ponctuels sur les

soutiens et compléments apportés par les collectivités locales, de plus en plus investies aux côtés de l'Etat, ou par des acteurs locaux du système éducatif.

Elle se fonde principalement sur l'analyse de documents publics, dont le contenu, malheureusement, ne permet pas toujours d'apprécier la portée réelle des différents dispositifs présentés. Des données précises sur le nombre d'élèves concernés et leurs caractéristiques font le plus souvent défaut, encore davantage si l'on cherche à décrire la situation en Ile-de-France. Peu de travaux d'évaluation ont été menés ou rendus publics, mettant en regard les dépenses engagées avec une approche des résultats obtenus.

S'il ne permet pas de conclure sur leur efficacité, le relevé des différents dispositifs existant donne cependant la mesure des efforts d'expérimentation déployés dans l'objectif de faciliter la réussite de tous les élèves, par des acteurs nombreux et divers, au sein même et en dehors du système éducatif, avec des méthodes et des moyens eux aussi très diversifiés.

Les politiques de développement de la mixité sociale et scolaire dans les établissements

De nombreux travaux de recherche ont montré que la ségrégation sociale entre les établissements d'enseignement, particulièrement forte en Ile-de-France, produit des inégalités en ce qui concerne à la fois la qualité de l'offre scolaire et la réussite scolaire des élèves⁴².

Des outils peuvent être utilisés par les acteurs du système éducatif pour encourager une plus grande mixité des publics dans les établissements : la sectorisation scolaire et la répartition

41 Ministère de l'Education nationale, Regards sur le système éducatif français, édition 2006.

42 Voir première partie : L'Ile-de-France, une région de forts contrastes.

de l'offre de formation entre les établissements. Leur mise en œuvre est partagée entre l'administration de l'Éducation nationale et celles des collectivités locales, dont les compétences se sont accrues avec les lois de décentralisation.

La sectorisation scolaire, « instrument de lutte contre les ségrégations sociales »⁴³ ?

L'affectation d'un élève dans une école, un collège ou un lycée relevant de l'enseignement public obéit à la sectorisation scolaire : les élèves sont scolarisés dans l'établissement scolaire correspondant à leur lieu de résidence.

La sectorisation a été mise en place dès 1882 pour les écoles, et en 1963 pour les collèges, dans l'objectif principal de gérer les flux d'élèves à scolariser. Elle veille à ce que le nombre d'élèves inscrits dans chaque établissement corresponde à ses capacités d'accueil, et que des établissements ne soient pas dépeuplés tandis que d'autres, voisins, seraient surchargés. Elle doit aussi promouvoir la mixité sociale dans les établissements, base de l'égalité des chances et de l'intégration.

Elle s'applique aux écoles, collèges et lycées. En Ile-de-France, l'accès en première année universitaire est également soumis à une sectorisation dans un certain nombre de disciplines.

La sectorisation s'appuie sur des secteurs de recrutement déterminés, et est mise en œuvre à travers les procédures d'affectation des élèves.

La définition des secteurs de recrutement

Pour rappel, la définition des secteurs de recrutement des différents établissements est prise :

- ✚ par la mairie pour les écoles maternelles et élémentaires dans les communes possédant plusieurs écoles,

- ✚ par le Conseil général pour les collèges depuis la loi du 17 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales,

- ✚ par un arrêté pris par l'Inspecteur d'académie, en liaison avec le recteur, pour les lycées. A ce niveau d'enseignement, où les formations proposées deviennent très diversifiées, les secteurs de recrutement des établissements varient selon les spécialités de formation.

Pour les écoles et collèges, la définition des secteurs de recrutement est débattue avec les autorités académiques chargées pour leur part de l'affectation des postes d'enseignants.

La sectorisation se fonde d'abord sur un **critère de proximité** entre le domicile de l'élève et l'établissement d'enseignement.

Elle se conforme ainsi à une demande exprimée par la majorité des familles, y compris dans l'enseignement secondaire, comme l'indique une enquête réalisée par le ministère de l'Éducation nationale en 1998. Interrogés sur le choix du collège trois ans après l'entrée de leur enfant au collège, environ 7 parents sur 10 se sont déclarés motivés par la proximité du domicile familial. La proportion s'élève à 84% parmi les parents ayant scolarisé leur enfant dans le collège public de secteur, mais n'atteint que 38% parmi ceux ayant fait appel à l'enseignement privé. Pour ces parents dérogeants à la sectorisation, les critères de « bonne fréquentation », de « conformité aux convictions personnelles », et de « meilleurs résultats » prennent le pas sur la demande de proximité⁴⁴.

La définition des périmètres de recrutement des établissements devrait également permettre la présence simultanée d'enfants de différents groupes sociaux au sein des établissements. Cependant, ces groupes étant inégalement répartis sur le territoire, en particulier celui de l'Ile-de-France, le principe de proximité conduit naturellement à l'inégale répartition des groupes sociaux dans les établissements

d'enseignement eux-mêmes. C'est une des critiques avancées à l'encontre de la sectorisation : la ségrégation scolaire est avant tout le miroir de la ségrégation résidentielle.

De fait, les secteurs de recrutement des établissements existent, et rares sont les autorités compétentes qui entreprennent une révision systématique. Les Conseils généraux, compétents depuis 2004, n'interviennent le plus souvent que pour des mises à jour ponctuelles, lorsqu'une construction neuve est prévue ou à la demande d'établissements géographiquement proches souhaitant rééquilibrer leurs effectifs. Un diagnostic de la situation est alors établi, fondé sur une série d'indicateurs relatifs aux élèves (origine sociale, résultats) et à la population résidant dans les secteurs de recrutement des écoles, assorti de scénarii d'évolution. L'ensemble sert de base aux discussions avec les partenaires : services des inspections académiques, principaux des collèges et directeurs des écoles, élus et fédérations de parents d'élèves.

La Ville de Paris a récemment engagé une révision des secteurs de recrutement des écoles pour tenir compte des évolutions démographiques et sociales intervenues sur son territoire. Il s'agissait d'utiliser au mieux les capacités d'accueil existantes, tout en favorisant la mixité sociale dans les établissements. Les débats menés avec les chefs d'établissements, les élus et les parents d'élèves ont révélé de fortes réticences à modifier de façon significative les situations existantes.

Les principes qui président à la sectorisation peuvent différer selon les territoires. Par exemple, les secteurs de recrutement des collèges semblent le plus souvent calqués sur ceux des écoles qui les alimentent, dans un souci de continuité et de lisibilité pour les parents d'élèves. Cependant, le choix inverse a été fait dans certains départements, comme Paris et les Hauts-de-Seine en Ile-de-France.

43 Jean Hébrard, La mixité sociale à l'école et au collège, Rapport, MEN, Paris, La documentation française, 2002.

44 Christelle Chausseron, Le choix de l'établissement au début des études secondaires, Note d'information n°01.42, août 2001. L'étude repose sur l'interrogation en 1998 d'un échantillon représentatif de plus de 15 000 familles de collégiens entrés en 6^{ème} ou en SEGPA en 1995.

L'affectation des élèves dans les établissements

La définition des secteurs de recrutement des établissements et l'affectation des élèves dans ces établissements ne relèvent pas toujours de la même autorité. Ainsi,

- ✚ dans les écoles, l'affectation des élèves est de la responsabilité du maire, comme le découpage des secteurs,
- ✚ dans les collèges et lycées l'affectation relève des inspections académiques.

Les élèves de l'enseignement primaire et des collèges sont normalement affectés dans leur établissement de secteur. Ils n'ont pas de possibilité de choix entre plusieurs établissements. Dans les lycées, les règles d'affectation sont plus souples. Ainsi à Paris et dans l'académie de Créteil, plusieurs lycées de secteur sont systématiquement proposés pour un même type d'enseignement de détermination. Les élèves peuvent également exprimer un vœu pour un lycée hors secteur. Les élèves expriment des vœux hiérarchisés, qui sont instruits par les services académiques en prenant en compte la sectorisation, les bulletins scolaires, et les places disponibles dans les établissements demandés.

A Paris, les candidatures sont instruites directement par les établissements demandés, dans l'ordre des vœux exprimés. Autrement dit, les lycées les plus recherchés peuvent sélectionner leurs élèves. L'autorité académique n'intervient que pour régler le cas des élèves non affectés⁴⁵.

L'académie de Versailles ne sectorise les lycées que depuis la rentrée 2004. Le plus souvent, un seul lycée est désigné comme le lycée de secteur, mais les élèves peuvent exprimer quatre vœux au total, dont un dans le lycée de secteur⁴⁶.

Les dérogations à la sectorisation scolaire

Au niveau des écoles et collèges, les familles ont la possibilité de demander une dérogation à la sectorisation, adressée aux autorités responsables de l'affectation des élèves, et accordée dans la limite des places disponibles. Ces demandes doivent être motivées. Jusqu'en juin 2007, les motifs susceptibles d'être pris en compte pour les demandes de dérogation à la sectorisation des collèges n'étaient pas toujours clairement annoncés ni hiérarchisés et pouvaient différer selon les départements. Etaient notamment pris en compte :

- ✚ les motifs d'ordre médical,
- ✚ la présence de frères ou sœurs dans l'établissement,
- ✚ la proximité du travail des parents,
- ✚ le choix d'une option ou d'une section rare : langue vivante, double première langue, sections à horaires aménagés, sections internationales, etc,
- ✚ l'obtention d'une mention « très bien » au brevet des collèges pour les élèves scolarisés dans les collèges « ambition réussite » (voir plus loin).

En France, on estime à environ 10% la proportion d'élèves qui ne sont pas scolarisés dans leur collège de secteur⁴⁷. Une étude récente menée dans l'académie de Paris sur les élèves de 6^{ème} scolarisés en collège public montre que 9 % sont finalement scolarisés hors secteur d'affectation : 1 % pour des motifs strictement scolaires (horaires aménagés, sections internationales), 8 % pour d'autres motifs (proximité du domicile, demande de rapprochement avec les frères et sœurs, choix de la 1^{ère} langue vivante)⁴⁸.

Pour la rentrée 2007, le ministre de l'Education nationale a confirmé et étendu les possibilités de dérogation à la sectorisation des collèges et lycées. Les familles peuvent désormais choisir un établissement ne relevant pas de

leur secteur dans la limite des places disponibles et en tenant compte d'un certain nombre de priorités. Les priorités annoncées pour l'instruction des demandes reprennent la plupart des motifs déjà appliqués, à l'exception de la proximité du lieu de travail des parents. Elles ajoutent une priorité aux élèves boursiers ou handicapés. Ainsi, « sont prioritaires pour intégrer un établissement hors du secteur initial de rattachement :

- ✚ les élèves souffrant d'un handicap,
- ✚ les élèves boursiers au mérite,
- ✚ les élèves boursiers sur critères sociaux,
- ✚ les élèves nécessitant une prise en charge médicale importante à proximité de l'établissement demandé,
- ✚ les élèves qui doivent suivre « un parcours scolaire particulier »,
- ✚ les élèves dont un frère ou une sœur est déjà scolarisé(e) dans l'établissement souhaité,
- ✚ les élèves dont le domicile est situé en limite de secteur et proche de l'établissement souhaité. »

Le premier bilan établi en juillet 2007 fait état d'une augmentation de 25% du nombre de demandes de dérogation exprimées par rapport à l'année 2006. Compte tenu du caractère tardif de ces nouvelles mesures, on ne dispose pas encore d'un recul suffisant pour en apprécier toute la portée.

Si l'assouplissement réalisé présente l'avantage de clarifier les règles d'affectation et d'en informer toutes les familles, il pourrait aussi contribuer à accentuer l'homogénéité sociale au sein des établissements d'enseignement. C'est le constat qui a été tiré des expériences d'assouplissement menées dans quelques territoires français dès le début des années 1980. Malgré une meilleure prise en compte des souhaits des familles et des procédures de dérogation plus « transparentes », la population d'élèves ayant bénéficié des assouplissements serait restée socialement peu diversifiée. Autrement dit, ces mesures n'auraient touché qu'une faible fraction des familles, issues de groupes sociaux culturellement favorisés, et peut-être mieux informée sur la qualité relative des établissements, en ayant pour effet une augmentation de

45 Gérard Saurat, Gilbert Pietryk, septembre 2004, op.cit..

46 Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Versailles, Ministère de l'Education nationale, juillet 2005.

47 Louis Maurin, Assouplir la carte scolaire profiterait aux plus favorisés, Extrait du site de l'Observatoire des inégalités, septembre 2006.

48 Olivier Gilotte et Pierre Girard, La sectorisation, l'affectation et l'évitement scolaire dans les classes de 6^{ème} à Paris en 2003, Education et formations n°71, juin 2005.

la ségrégation⁴⁹. La portée d'une information plus claire sur les règles du jeu reste donc limitée, en l'absence d'indicateurs accessibles à tous sur les performances des établissements.

La concentration résidentielle des différents groupes sociaux sur le territoire francilien, les difficultés à faire évoluer les secteurs de recrutement des établissements d'enseignement, conjuguées à une politique d'assouplissement des règles de dérogation à la sectorisation, affaiblissent la portée de cet outil sur la composition sociale des publics scolaires.

Pourtant, de nombreux chercheurs considèrent que la sectorisation pourrait représenter un instrument efficace de promotion de la diversité sociale dans les établissements, sous certaines conditions⁵⁰. Elle pourrait mieux prendre en compte le profil des populations résidentes dans les zones socialement très contrastées en élargissant les secteurs de recrutement des différents collèges tout en régulant en amont l'affectation des élèves pour accroître la mixité sociale. Son efficacité pourrait être également renforcée, dans les territoires bien pourvus en établissements privés, par l'application de règles de sectorisation dans l'enseignement privé sous contrat. Enfin, une « égalisation » de l'offre scolaire permettrait peut-être de limiter les comportements d'évitement.

49 René Ballion, « Les familles et le choix du collège », L'orientation scolaire et professionnelle, 1986, cité par Jean Hébrard.

50 Cf. Agnès Van Zanten, L'école de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue, PUF, 2001 ; Jean Hébrard, 2002, op.cit. ; Marco Oberti, Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales » in Sociétés contemporaines n°59-60, 2005 ; Georges Felouzis, Françoise Liot, Joëlle Perrotin, L'apartheid scolaire, enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges, Paris, Seuil, 2005 ; Hugues Lagrange, Marco Oberti, Emeutes urbaines et protestations, une singularité française, Paris, Presses de Sciences Po, Coll. Nouveaux débats, 2006 ; Louis Maurin, septembre 2006, op.cit..

L'offre scolaire, vecteur de mixité dans les établissements défavorisés ?

Une offre diversifiée et inégalement répartie

L'offre scolaire est, en effet, de plus en plus diversifiée au fur et à mesure de la progression des élèves dans leur cursus. Au collège, non seulement les établissements sont hétérogènes du fait de leur situation géographique, de leur époque de construction, de la composition des personnels enseignants, mais ils se distinguent aussi par la nature de leur offre pédagogique. La gamme des langues enseignées, la diversité des enseignements optionnels, l'existence de dispositifs pédagogiques dérogatoires contribuent à différencier les établissements.

Parmi ces enseignements spécifiques, certains sont relativement sélectifs parce qu'ils constituent une charge de travail supplémentaire pour les élèves, et donc supposent qu'ils aient un bon niveau scolaire : options de langues rares, classes à horaires aménagés, classes et sections européennes ou internationales... Ils contribuent ainsi à augmenter l'attractivité des établissements, et à créer en leur sein des regroupements d'élèves par niveau. Or, une étude menée sur l'offre scolaire dans le département des Hauts-de-Seine montre qu'ils sont concentrés dans les espaces urbains les plus favorisés⁵¹.

Une répartition plus équilibrée de ces enseignements attractifs entre les différents collèges, dans cette hypothèse, pourrait également contribuer à augmenter la mixité scolaire et sociale. Leur implantation dans des collèges plutôt défavorisés devrait ainsi permettre à ces établissements de retenir leurs bons élèves, voire d'en attirer de nouveaux, et de limiter les demandes de dérogation vers d'autres établissements.

51 Marco Oberti, op.cit.

Des expériences de rééquilibrage mal connues

Des expériences ont été menées en ce sens à l'initiative des établissements, dont l'étendue et les effets n'ont vraisemblablement pas été analysés de façon systématique. Combien d'établissements défavorisés ont-ils bénéficié de la mise en place d'options attractives, et avec quels résultats ? Cette politique a-t-elle permis d'y accroître durablement la mixité sociale ? A-t-elle été accompagnée, pour en augmenter la portée, d'un rééquilibrage des options concernées entre les différents établissements d'un même territoire ? Dans certains cas, les classes créées ont accru l'hétérogénéité de niveau scolaire au sein des établissements, en favorisant le regroupement des bons élèves. Ailleurs, leur ouverture est resté un outil destiné à décourager les demandes de dérogations.

Depuis quelques années, la notion même de « pôle d'excellence » dans les établissements en difficulté a évolué. Dans les collèges classés « ambition réussite » (voir plus loin), elle désigne l'existence de partenariats avec des institutions ou entreprises de renom : par exemple le musée du Louvre pour un collège de Champigny-sur-Marne, ou encore Aéroport de Paris pour un collège d'Orly.

Ces labels de qualité ont pour objectif de restaurer l'image des établissements. Ils participent également à l'amélioration des conditions de scolarisation dans les établissements, en apportant des moyens supplémentaires ou en renouvelant les approches pédagogiques.



© IAURIF – C. Dégrémont

Le soutien aux élèves en difficulté scolaire

Les élèves scolarisés dans les écoles, collèges et lycées en Ile-de-France à la rentrée 2006

	Créteil	Paris	Versailles	Ile-de-France
Premier degré (1)				
-préélémentaire	184 818	68 885	234 097	487 800
-élémentaire	280 778	104 815	363 233	748 826
-adaptation et intégration scolaires	3 936	1 212	3 099	8 247
-total premier degré	469 532	174 912	600 429	1 244 873
Second degré (2)				
-classes de collèges (y compris SEGPA)	214 571	86 295	288257	589 123
-classes de lycée professionnel	50 003	18 833	55 067	123 903
-classes de lycée général et technologiques	104 405	58 467	141 018	303 890
-total classes de lycée	154 408	77 300	196 085	427 793
-total enseignement secondaire	368 979	163 595	484 342	1 016 916

Sources

(1) Séverine de Monderon, Les élèves du premier degré à la rentrée 2006 dans les écoles publiques et privées, Ministère de l'Education nationale ; Note d'information n°07.05, février 2007.

(2) Marie-Laurence Jaspar, Les élèves du second degré dans les établissements publics ou privés à la rentrée 2006, Ministère de l'Education nationale, Note d'information n°07.06, février 2007.

Les élèves scolarisés dans les écoles, collèges et lycées ont un niveau scolaire hétérogène, tout particulièrement en Ile-de-France⁵². Ces différences de niveau ont rendu nécessaire la mise en place d'un enseignement adapté aux besoins des élèves en difficulté, en particulier depuis la création du « collège unique » en 1975.

Cette politique a été progressivement enrichie d'une palette de nouveaux dispositifs qui se déploient depuis l'école maternelle jusqu'à la classe de 2^{nde}.

Schématiquement, on peut distinguer trois types d'outils susceptibles de remédier à la difficulté scolaire et mis en place dans le cadre de politiques nationales :

- ✚ le redoublement ou allongement de la durée de scolarisation,
- ✚ l'« aide individualisée » ne nécessitant pas une mise à l'écart durable des classes ordinaires,
- ✚ l'enseignement adapté et spécialisé destiné aux élèves ne pouvant pas fréquenter utilement les classes normales.

S'y ajoutent des dispositifs plus localisés initiés par les acteurs locaux du système éducatif et/ou par les collectivités territoriales d'accueil, internes au système éducatif ou relevant de l'accompagnement scolaire.

Le redoublement

Le redoublement peut être considéré comme un moyen de remédier aux difficultés scolaires, en donnant une nouvelle chance de réussite aux élèves dont les résultats sont jugés insuffisants pour passer en classe supérieure. « Il constituerait ainsi une mesure pédagogique efficace, à court terme, en donnant à l'élève l'occasion de consolider ses acquis cognitifs, en lui apportant de meilleures chances de poursuivre sa scolarité sans nouvelle difficulté »⁵³. Toutefois son efficacité est mise en cause par de nombreux spécialistes.

Une pratique encore répandue, surtout en Ile-de-France ...

Le redoublement est la mesure la plus connue et commune de remédiation à la difficulté scolaire. C'est ce que montre le suivi des parcours scolaires des

collégiens recrutés en 6^{ème} en 1995⁵⁴. Les élèves ayant réussi moins de 50% des items en français ou en mathématiques à l'évaluation nationale de 6^{ème} (soit 22% des élèves du panel 1995) ne sont que 20% à parvenir en 3^e générale sans redoublement, contre 67% en moyenne. La plupart des acteurs, enseignants et parents restent convaincus de l'utilité du redoublement dans une optique préventive⁵⁵.

Les proportions d'élèves en « grand retard scolaire », de deux ans et plus, observées dans les trois académies franciliennes figurent parmi les plus élevées de France, en particulier dans les classes de 3^e (8% environ des élèves) et de terminale (19%). Elles sont néanmoins en baisse depuis 1996.

Education et formations n°66, juillet-décembre 2003, op.cit.

55 Jean-Jacques Paul, Thierry Troncin, Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, décembre 2004.

52 Voir la première partie : « L'Ile-de-France : une région de forts contrastes », tableau page 16.

53 Ministère de l'Education nationale, Dix-huit questions sur le système éducatif : Synthèses de travaux de la DEP, Education et formations n°66, juillet-décembre 2003.

... mais en recul depuis la fin des années 1980

Depuis la fin des années 1980, le redoublement est de moins en moins pratiqué, quel que soit le niveau d'enseignement considéré :

✚ à l'école élémentaire, 18% de la génération entrée à l'école en 1997 a redoublé au moins une fois au cours de la scolarité élémentaire, contre 35% des élèves qui commençaient leur scolarité en 1978. Cette forte baisse est liée à la loi d'orientation adoptée en 1989, qui limite les redoublements au cours de la scolarité élémentaire⁵⁶,

✚ au collège, la mise en place du « collège unique » en 1975 s'est accompagnée d'une forte augmentation des redoublements jusqu'en 1985, en particulier aux deux paliers d'orientation : de 6 à 16% des élèves de 5^e et de 7 à 14% des élèves de 3^e. Cette tendance s'est inversée dès la fin des années 1980 jusqu'à retrouver des niveaux inférieurs à ceux observés en 1975⁵⁷,

✚ au lycée, les redoublements suivent une évolution comparable : forte augmentation entre 1975 et 1985, puis tendance à la baisse. Ils restent néanmoins plus fréquents qu'au collège⁵⁸.

56 Ministère de l'Éducation nationale, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, 2006.

57 Ministère de l'Éducation nationale, Éducation et formations n°66, juillet-décembre 2003, op.cit..

58 Ministère de l'Éducation nationale, Éducation et formations n°66, juillet-décembre 2003, op.cit..

La baisse des redoublements au cours de la scolarité en collège a probablement entraîné un report des difficultés au niveau des lycées dans lesquels sont ensuite accueillis les élèves. Dans l'académie de Créteil par exemple, cette politique volontariste s'est traduite par une forte croissance des filières technologiques dans les lycées, qui ont joué le rôle de « soupape », mais avec de faibles taux de réussite de baccalauréat. Cet effet pervers illustre la difficulté du pilotage du système éducatif : les démarches correctives peuvent contribuer à déplacer les difficultés à d'autres moments des cursus.

Une efficacité contestée

Si le redoublement est moins pratiqué, c'est qu'il est de moins en moins perçu comme une solution à la difficulté scolaire.

Deux études nationales permettant d'apprécier son efficacité en France, sur un échantillon d'élèves scolarisés en cours préparatoire en 1978-1979 d'une part, et sur le suivi des acquis en 6^{ème} et 5^e à la rentrée 1989 d'autre part, ne montrent pas d'effet positifs du redoublement en cours préparatoire et en 6^{ème}⁵⁹.

Au contraire, le retard pèserait lourdement sur le devenir des élèves. Ainsi, la majorité des redoublants de l'école élémentaire entre au collège avec des acquis sensiblement inférieurs à ceux des autres élèves. Plus un élève redouble tôt, ce qui est certes un signe de difficulté scolaire, moins il a de chances de parvenir au terme d'une scolarité secondaire : parmi les élèves entrés en cours préparatoire en 1989, ceux qui l'ont redoublé sont 43% à être sortis sans diplôme du système éducatif, une proportion trois fois supérieure à la moyenne. Le retard des élèves pèse en outre sur les processus d'orientation. A niveau scolaire comparable, les redoublants expriment des vœux moins ambitieux, qui sont presque toujours entérinés par les conseils de classe. Aussi ne trouve-t-on, parmi les élèves recrutés en 1995 dans le 2nd degré, que 28% de bacheliers de plus de 18 ans en série générale scientifique (S), contre 70% en série technologique des sciences et technologies tertiaires (STT). Le redoublement ne semble donc pas résoudre les difficultés précoces de certains élèves, mais bien altérer leur confiance en eux et accroître les risques de décrochage scolaire.

Or, plusieurs travaux de chercheurs soulignent la diversité des pratiques des établissements en matière de redoublement, à niveau scolaire équivalent : « la combinaison des facteurs liés à l'enseignant, la classe et l'établissement scolaire peut conduire à ce que la décision de passage ne soit que faiblement corrélée avec le réel niveau scolaire des élèves »⁶⁰. Le

59 Ministère de l'Éducation nationale, Éducation et formations n°66, juillet-décembre 2003, op.cit..

60 Jean-Jacques Paul, Thierry Troncin, décembre 2004, op.cit..

redoublement ne constitue donc pas une mesure équitable.

Enfin les comparaisons internationales portant sur les acquis des élèves ne font pas ressortir d'effet positif du redoublement : les performances des élèves de 15 ans dans les pays qui ont aboli cette pratique sont supérieures à celles observées en France⁶¹.

Peu efficace, souvent inéquitable, le redoublement est aussi coûteux : en France, on estime que l'abandon de cette pratique représenterait une économie de plus de 1 milliard d'euros, qui pourrait être consacrée à d'autres dispositifs de lutte contre l'échec scolaire⁶².

L'aide individualisée aux élèves en difficultés délivrée par le système éducatif

De nombreux dispositifs ont été progressivement mis en place pour prévenir ou réduire les difficultés d'apprentissage de certains élèves, limiter les redoublements, et plus généralement prendre en charge l'hétérogénéité de niveau scolaire des élèves. Ils s'appliquent à tous les niveaux d'enseignement : écoles, collèges et classes de seconde des lycées. Le rapport rédigé sur ce thème à la demande du Haut Conseil d'évaluation de l'école en 2004 distingue deux périodes de développement : le renouvellement entre 1975 et 1989 de structures d'accueil particulières et permanentes, puis, à partir de 1994, le recours à des dispositifs de soutien évitant une mise à l'écart prolongée des cursus ordinaires. Mais leur efficacité reste incertaine.



© IAURIF – M. Lacombe

61 André Hussenet, Philippe Santana, Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire, Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école, novembre 2004.

62 Jean-Jacques Paul, Thierry Troncin, décembre 2004, op.cit..

Les dispositifs nationaux mis en place en faveur des élèves en difficulté

		Ecoles	Collèges	Lycées
Repérage des élèves en difficultés :	- évaluations nationales obligatoires	-CE1 -CE2	-6 ^{ème} -résultats au brevet en fin de 3 ^{ème}	
	- évaluations facultatives	-grande section maternelle, CP, CM1, CP, CM1, CM2	-5 ^{ème} , 4 ^{ème} , 3 ^{ème}	-2 ^{nde}
Aides individualisées :	- en classe ordinaire	-RASED -PPRE	-heures supplémentaires de consolidation des acquis en 6 ^{ème} et 5 ^{ème} -tutorat -PPRE	- heures supplémentaires en classes de seconde
	- en classe spécialisée temporaire	-classes d'adaptation RASED	-dispositifs-relais	
Enseignement adapté et spécialisé pour les élèves en difficulté :	- classes intégrées à des établissements ordinaires	-classes d'adaptation (RASED)	-SEGPA	
	- établissements spécialisés		-EREA	-EREA

Les outils de repérage des élèves en difficulté

Les évaluations nationales mises en œuvre à différentes étapes des cursus scolaires constituent un outil essentiel pour le développement d'une aide individualisée en permettant l'identification des élèves en difficulté. Elles sont obligatoires à l'entrée en CE2 et en 6^{ème}, et depuis 2006 en début de CE1. Une banque d'outils d'aide à l'évaluation de la grande section de maternelle à la classe de seconde est mise à la disposition des enseignants ; leur utilisation reste facultative.

Les résultats des élèves au brevet national des collèges à l'issue des classes de 3^{ème} peuvent également servir d'indicateurs pour les élèves admis dans les classes de seconde des lycées.



© IAURIF – C. Dégrémont

Les dispositifs d'aide individualisée dans les écoles⁶³

Créés par la circulaire du 9 avril 1990, les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) ont pour mission de fournir des aides spécialisées à des élèves en difficulté dans les classes ordinaires, en coopération avec les enseignants de ces classes, dans ces classes ou hors de ces classes. Ils remplacent les classes d'adaptation et les groupes d'aide psycho-pédagogique qui existaient antérieurement.

Les RASED font intervenir des enseignants spécialisés chargés des aides à dominante pédagogique ou à dominante rééducative, et des psychologues scolaires.

Les aides sont prodiguées de façon limitée. Les élèves pris en charge continuent à fréquenter leur classe habituelle le reste du temps. Toutefois, les RASED peuvent, au besoin, organiser des classes d'adaptation, à temps partiel (classe d'adaptation ouverte) ou à temps complet (classe d'adaptation fermée). Ces classes

permanentes sont à effectif réduit (15 élèves maximum) ; les élèves y ont le maître spécialisé pour référent essentiel même si un décrochage pour un temps limité les met en contact avec une autre classe. Ils n'y séjournent pas plus d'une année.

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 prévoit qu'« à tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents de mettre en place un « **Programme personnalisé de réussite éducative** ». Les PPRE ont fait l'objet, durant l'année scolaire 2005-2006, d'une expérimentation à l'école et au collège. Ils ont été généralisés depuis la rentrée 2007 à toutes les classes depuis le cours préparatoire jusqu'en 4^{ème}.

Les PPRE remplacent les Programmes personnalisés d'aide et de progrès mis en place depuis la circulaire du 18 novembre 1998 pour les élèves ayant des résultats

63 Ministère de l'Éducation nationale, L'aide individualisée : Réflexions et enjeux, Education et formations n°65, janvier-juin 2003.

préoccupants aux évaluations nationales de CE2 et de 6^{ème}.

Les dispositifs d'aide individualisée dans les collèges⁶⁴

Depuis la mise en place du collège unique et jusqu'à la loi d'orientation de 1989, le collège a conservé des **structures particulières et permanentes** pour accueillir les élèves jugés en difficulté : classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques dans les collèges et lycées d'enseignement professionnel (1980), et classes pré-professionnelles en remplacement de dispositifs plus anciens (1987), maintien des sections d'enseignement spécialisé.

A partir de la loi de 1989, le recours à des structures particulières est progressivement limité, à l'exception des sections d'enseignement spécialisé devenues Sections d'enseignement général et professionnel adaptées (SEGPA) en 1994. On note encore, cependant, la création de classes de 4^{ème} d'aide et de soutien (circulaire du 28 janvier 1991) et de classes de 3^{ème} d'insertion (circulaire du 20 janvier 1992). La création en 2004 d'une 3^{ème} commune, proposant une option de découverte professionnelle de 3 ou 6 heures hebdomadaires, marque une dernière étape vers une unification structurelle des enseignements en collège.

En 2003, 4% des élèves de 4^{ème} et 3^{ème} scolarisés en Ile-de-France étaient accueillis dans des classes spécifiques, une proportion inférieure à celle observée dans les autres régions. C'est dans l'académie de Créteil, pourtant la moins favorisée, que ces classes de perfectionnement étaient les moins développées.

De nouveaux dispositifs offrant plus de souplesse ont été mis en œuvre à partir de 1994 :

✚ **Le dispositif de consolidation des acquis** en 6^{ème} (circulaire du 10 mai 1996), remplacé en 1999 par des heures de remise à niveau, 6 heures maximum par semaine dans le cadre de petits groupes de 8 élèves. La circulaire du 12 juillet 1999 introduit 3 heures d'aide individualisée sur le même modèle au profit des élèves de 5^{ème},

✚ **Le Programme personnalisé de réussite éducative**, comme dans l'enseignement primaire, pour les élèves des classes de 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème},

✚ **Les dispositifs-relais (classes ou ateliers)**, destinés à des élèves sous obligation scolaire en situation de rejet de la scolarité, ont été mis en place à partir de 1994 à l'initiative d'acteurs de terrains. La circulaire du 12 juin 2006 en a étendu et précisé les modalités. Ces dispositifs sont rattachés à un collège mais peuvent être situés hors des établissements. Ils sont soutenus par des partenaires extérieurs : Protection judiciaire de la jeunesse et collectivités territoriales. Leur encadrement est assuré par des enseignants et des éducateurs. Les élèves sont accueillis pour un temps limité et ont vocation à rejoindre une voie ordinaire de formation.

On compte environ 75 classes et ateliers-relais dans les établissements d'Ile-de-France, principalement dans les académies de Versailles et Créteil.

D'autres structures plus souples, dont les objectifs et modalités sont néanmoins comparables, ont également été mises en place à l'initiative de certains établissements,

✚ le développement d'un **tutorat** en faveur des élèves en difficulté, dont les modalités demeurent assez floues.

Des études dirigées et encadrées de 2 ou 3 heures par semaine sont proposées aux élèves de 6^{ème} et 5^{ème} depuis le milieu des années 1990. Elles s'adressent à tous les élèves qui sont volontaires pour en bénéficier, sans distinction de niveau. Autrement dit, elles ne sont pas particulièrement ciblées sur les élèves en difficulté. La généralisation des études surveillées de 16h à 18h prévue pour la rentrée 2008 concerne également tous les élèves.

Les dispositifs d'aide individualisée dans les classes de seconde des lycées⁶⁵

Depuis septembre 1999, une aide individualisée est proposée aux élèves les plus en difficulté des classes de 2^{nde}. Elle représente 2 heures d'enseignement supplémentaire par semaine, réparties entre les disciplines du français et des mathématiques, pour des groupes de 8 élèves maximum⁶⁶.

D'autres dispositifs spécifiques peuvent être mis en place à la discrétion des établissements eux-mêmes. Une extension des études surveillées aux élèves des lycées est prévue à l'horizon 2011.

Poids des classes technologiques, d'aide et soutien et d'insertion dans les effectifs de 4^{ème} et 3^{ème} (public+privé) en 2003

Poids des classes technologiques, d'aide et soutien et d'insertion dans les effectifs de 4 ^e et 3 ^e	Créteil	Paris	Versailles	Ile-de-France	France métrop.
Nombre d'élèves	3 164	2 067	7 347	12 578	106 407
En % de l'effectif total	2,8	4,6	4,9	4,1	6,5

Source : Ministère de l'Education nationale, Géographie de l'école n°9, mai 2005

65 Ministère de l'Education nationale, Education et formations n°65, janvier-juin 2003, op.cit..

66 Des dérives ont cependant été constatées dans l'attribution et l'utilisation du complément d'heures, certains établissements bien dotés n'étant pas ceux qui reçoivent le public le plus défavorisé. De plus, comme la participation des élèves est fondée sur le volontariat, ces aides bénéficient souvent à des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés particulières. Cf. Evaluation de l'enseignement sans l'académie de Versailles, Ministère de l'Education nationale, juillet 2005.

64 André Hussenet, Philippe Santana, novembre 2004, op.cit.
Ministère de l'Education nationale, Education et formations n°65, janvier-juin 2003, op.cit..

Un bilan difficile à dresser

L'accumulation des dispositifs d'aide individualisée à tous les niveaux de la scolarité traduit la volonté de diffuser les bonnes pratiques expérimentées sur le terrain tout en évitant la création de filières de relégation.

Pour le collège, le rapport établi en 2004 à la demande du Haut Conseil d'évaluation de l'école souligne cependant la difficulté de parvenir à traiter la grande difficulté scolaire sans rassembler, au moins provisoirement, les élèves concernés dans des structures spécifiques, avec des effets stigmatisants. Il déplore le manque d'évaluation des dispositifs existants, et s'interroge sur les effets possibles de l'autonomie croissante laissée aux établissements dans ce domaine, « sans que l'on sache faire le départ entre une réelle volonté de faire de l'autonomie un moyen d'améliorer l'efficacité du collège dans le traitement de la difficulté, et une déconcentration par aveu d'impuissance à régler le problème par une politique nationale ».

De fait, il est difficile d'estimer le nombre d'élèves concernés par ces dispositifs, même en restant à l'échelle de la France entière. Les données publiées ne concernent que les dispositifs nationaux et sont très limitées. Il est encore plus difficile de connaître l'ampleur des besoins et leur taux de satisfaction. Ainsi, on peut s'étonner que dans l'académie de Versailles, le nombre d'élèves scolarisés dans une classe de 4^{ème} d'aide et de soutien en 2004 s'établissait à 272 seulement dans le Val d'Oise, département pourtant le moins favorisé, contre 755 dans l'Essonne et 779 dans les Yvelines⁶⁷.

L'efficacité des dispositifs est peu évaluée. Seule l'enquête annuelle sur le suivi et le devenir des élèves accueillis en dispositifs-relais apporte quelques éléments de repère à l'échelle nationale sur ce champ particulier (voir encadré). Les autres dispositifs mis en place ne font pas l'objet d'évaluations à grande échelle. Pour certains, comme l'aide individualisée en classe de 2^{nde}, les outils de suivi des progressions sont facultatifs.

Deux principales faiblesses semblent néanmoins se dégager des observations des spécialistes. Les personnels concernés, enseignants et aides-éducateurs à qui est dévolue la prise en charge de l'aide individualisée, ne sont pas assez formés pour ces nouvelles fonctions. Les efforts entrepris ne font pas l'objet d'un suivi suffisant entre les différents niveaux du système éducatif : l'articulation des actions entre école et collège, et entre collège et lycée reste aussi un sujet de préoccupation⁶⁸.



© IAURIF – C. Dégrémont

L'enquête annuelle sur le suivi et le devenir des élèves accueillis en classes et ateliers-relais

L'enquête sur le suivi et le devenir des élèves accueillis en classes et ateliers-relais porte sur les 329 dispositifs-relais ayant fonctionné en France au cours de l'année 2004-2005 (dont 70 à 75 en Ile-de-France), qui ont reçu 6 000 collégiens sur les 3,1 millions scolarisés en France. Elle permet de décrire ces élèves selon diverses caractéristiques : âge, sexe, classe d'origine, situation scolaire, dates d'entrée et de sortie. L'enquête précise également leur orientation à deux moments de leur parcours : à la sortie du dispositif-relais, et en fin d'année civile, six mois au moins après la sortie du dispositif.

Les élèves qui ont été accueillis au cours de l'année 2004-2005, pour des durées inférieures à 3 mois en moyenne, provenaient majoritairement du cursus général traditionnel. Les trois quart ont été réaffectés en collège à l'issue du dispositif. Cependant, il peut s'agir d'une affectation provisoire, dans l'attente de la rentrée scolaire suivante. En effet, six mois après la sortie du dispositif-relais, on ne trouve plus que 33% des élèves en collège. Le taux élevé de non-réponses à cette échéance rend difficile l'appréciation des suites de parcours réelles des élèves.

L'enquête sur le suivi et le devenir des élèves accueillis en dispositifs-relais en 2004-2005

	Situation à la sortie du dispositif	Situation en fin d'année civile
Sorties vers le collège	74%	33%
Autres solutions, dont	18%	
- L. professionnel	4%	5%
- CFA	5%	5%
- IR-EREA-PJJ	3%	3%
Sans solution	3%	11 %
Ne sait pas	1%	8%
Non réponse	5%	35%

Source : François Alluin, Le suivi et le devenir des élèves accueillis en classes et ateliers-relais, Année scolaire 2004-2005, Note évaluation n°07.01, mars 2007.

Champ : France entière

67 Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Versailles, juillet 2005,op.cit..

68 Jean Hébrard, 2002, op.cit.

La fréquentation des cours de soutien scolaire gratuits en France en 2003

L'Enquête permanente sur les conditions de vie des ménages (EPCV) menée par l'Insee en octobre 2003 et consacrée pour partie à l'éducation établit qu'en moyenne, 9% des élèves français suivent des cours d'aide individualisée proposés par l'école ou des cours de soutien gratuits organisés par une association, la mairie, le département (1). L'enquête ne départage pas les deux types de prestation, proposée par l'école ou par d'autres acteurs. Il est probable que les parents éprouveraient des difficultés à établir cette distinction.

En extrapolant les résultats de l'enquête de 2003 à l'ensemble des élèves scolarisés en école élémentaire, collège et lycée en 2001-2002, le nombre de ceux bénéficiant de cours de soutien gratuits s'établirait à plus de 860 000. Si l'on estime à 150 000 le nombre d'enfants et adolescents concernés par l'« accompagnement scolaire », pris en charge par des acteurs extérieurs au système éducatif, le nombre d'élèves en difficulté directement aidés par le système éducatif serait donc proche de 700 000 en France (2). Pour l'Ile-de-France, ce nombre s'établirait par analogie à un peu plus de 130 000.

Dans l'enseignement élémentaire, 7% des élèves sont concernés par les cours de soutien scolaire gratuits, au collège, 13%, au lycée général et technologique 8% et au lycée professionnel 3%. Par comparaison, les proportions d'élèves ayant recours à des cours de soutien payants s'établissent à 2% à l'école élémentaire, 8,5% en collège (de 6% en 6^{ème} à 14% en 3^{ème}), 15% en lycée général et technologique et 3% en lycée professionnel.

Proportion d'élèves ayant recours à chaque aide selon le niveau de scolarité

	Enseignement élémentaire	Collège	Lycée général et technologique	Lycée professionnel
Aide de la mère	95%	84%	53%	40%
Aide du père	70%	58%	38%	30%
Autres aides fratrie, amis, famille	31%	43%	47%	43%
Cours de soutien gratuits	7%	13%	8%	3%
Cours de soutien payants	2%	8,5%	15%	3%

Les élèves concernés par les cours de soutien gratuits appartiennent à des familles peu favorisées : les familles ouvrières et monoparentales sont sur-représentées, ainsi que les parents sans activité avec peu ou pas de diplômes. Les élèves bénéficiant de cours payants sont plus souvent issus de familles d'enseignants, de cadres, commerçants et chefs d'entreprise.

Les cours de soutien se déroulent en majorité dans les établissements scolaires mais un cinquième a lieu dans d'autres locaux. Dans 60% des cas, ils sont pris à l'initiative d'un enseignant de l'élève. Parmi les motivations déclarées par les parents, « il est très faible dans la matière et doit absolument progresser » est cité par 43% d'entre eux, « il est un peu faible dans cette matière, et a besoin d'être soutenu » par 38%, « il n'est pas particulièrement faible dans cette matière, mais doit être encore meilleur pour faire les études souhaitées » par 6%. Les élèves redoublants ou futurs redoublants sont plus nombreux que les autres à suivre les cours de soutien.

La plupart des parents jugent que ces cours ont amélioré le niveau scolaire de l'enfant, surtout à l'école élémentaire. La moitié d'entre eux souhaitent les continuer en cours d'année.

(1) Fabienne Rosenwald, Les aides aux devoirs en dehors de la classe, Note d'information n°06.04, février 2006.

(2) André Glasman, Leslie Besson, Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école, Rapport établi à la demande du Haut Conseil d'évaluation de l'école, n°15, décembre 2004.

L'enseignement adapté et spécialisé

L'« enseignement adapté et spécialisé » recouvre dans le système éducatif les dispositifs destinés aux élèves qui ne peuvent pas fréquenter utilement les classes normales en raison de difficultés de différentes natures : grandes difficultés d'apprentissage scolaire, mais aussi absence de maîtrise de la langue française, et handicap.

Les classes d'adaptation dans l'enseignement primaire

Pour les élèves connaissant de grandes difficultés d'apprentissage scolaire, on a vu qu'il existait dans le premier degré, des « classes d'adaptation » en établissements ordinaires à effectifs réduits (15 élèves maximum) et dotées d'un maître spécialisé. Elles sont mises en place par les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ; les élèves n'y séjournent normalement pas plus d'une année.

SEGPA et EREA dans l'enseignement secondaire

Dans l'enseignement secondaire, deux types de structures coexistent⁶⁹ :

✚ Les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) sont des unités spécifiques, annexées principalement à des collèges. La création de ces classes devait permettre, initialement, de poursuivre leur scolarité

69 Elise de Lacerda, Les enseignements généraux et professionnels adaptés du second degré en 1999, Ministère de l'Education nationale, Note d'information n°00.44, novembre 2000.

aux élèves scolarisés dans les classes d'enseignement spécialisé du premier degré. Des enfants dits « déficients légers » y étaient scolarisés. Depuis la rénovation des collèges, les SEGPA accueillent principalement des élèves « présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, de soutien, d'aide et d'allongement des cycles dont ils ont pu bénéficier ». Elles comptent cependant encore 6 % d'élèves souffrant d'un handicap⁷⁰.

En 2006, 214 collèges publics d'Ile-de-France comprennent une SEGPA, soit environ un collège public sur cinq. Ces sections spécialisées accueillent au total un peu plus de 15 500 jeunes au cours de l'année scolaire 2003-2004, sur 600 000 collégiens scolarisés dans la région.

Les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA), créés en 1954 sous le nom d'écoles nationales de perfectionnement, scolarisent en majorité des enfants en grande difficultés scolaire et/ou sociale, ainsi que des enfants déficients profonds ou atteints de handicaps graves : 8 établissements sur 80 en France sont spécialisés dans l'accueil d'élèves handicapés. Ils délivrent des enseignements couvrant les deux cycles de l'enseignement secondaire.

L'Ile-de-France comptait 14 EREA en 2003-2004, où étaient scolarisés un peu moins de 2 000 élèves.

Les deux dispositifs SEGPA et EREA ont en commun une taille des divisions d'enseignement plus réduite que dans l'enseignement ordinaire : 13,2 élèves en moyenne dans les divisions de SEGPA et 12,1 dans les divisions d'EREA en France en 1999.

70 Source : Ministère de la Santé et des Solidarités, DREES, Philippe Espagnol, Patricia Prouchandy, La scolarisation des enfants et adolescents handicapés, Etudes et résultats n°564, mars 2007.

L'enseignement adapté dans le secondaire en Ile-de-France pour les publics non spécifiques

	Créteil	Paris	Versailles	Ile-de-France	France métrop.
Nombre d'EREA en 2005-2006 (1)	3	4	7	14	80
Effectifs scolarisés en EREA en 2003	452	548	992	1992	10 800
Nombre de collèges proposant une SEGPA en 2006 (2)	90	19	105	214	6 804
Nombre total de collèges publics et privés en 2005 (1)	421	180	515	1 116	
En %	21%	11%	20%	19%	
Effectifs scolarisés en SEGPA Poids des SEGPA dans les effectifs du 1 ^{er} cycle en 2003 (3)	6 804	1 567	7 294	15 665	102 326
	3,0	1,8	2,4	2,5	3,2

Sources :

(1) Ministère de l'Education nationale, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, 2006,

(2) Sites internet des académies de Créteil, Paris et Versailles

(3) Ministère de l'Education nationale, Géographie de l'école n°9, mai 2005

Les élèves orientés dans ces structures sont plus âgés que dans l'enseignement ordinaire : en classe de 6^{ème}, 90% avaient au moins un an de retard en 1999. La majorité sont des garçons (60% en SEGPA et 74% en EREA en 1999). Les proportions d'élèves de nationalité étrangère, d'enfants d'ouvriers, de chômeurs ou de personnes sans activité sont également plus élevées que dans l'enseignement ordinaire.

Les élèves scolarisés en troisième de SEGPA et d'EREA font l'objet d'une enquête spécifique de l'Education nationale destinée à préciser leur devenir⁷¹. Les résultats pour l'année 2004-2005, publiés à l'échelle de la France, évaluent à plus de la moitié la

proportion de sortants de SEGPA orientés vers une classe de seconde professionnelle. Cette proportion est en nette croissance depuis 1999, sous l'effet d'une politique initiée en 1999 dans le cadre du programme « Nouvelles Chances »⁷². Un peu plus d'un élève sur cinq est entré en apprentissage.

Le devenir des élèves sortant d'EREA tend à se rapprocher de celui des sortants de SEGPA, avec une très forte augmentation des orientations en lycée professionnel. Toutefois la poursuite d'études en structure spécialisée concerne davantage d'élèves.

L'enquête sur le devenir des élèves scolarisés en troisième de SEGPA et d'EREA

		Elèves issus de SEGPA	Elèves issus d'EREA
Sorties vers le L. professionnel	1999	31,7%	6,6%
	2005	51,5%	30,3%
	1999	23,2%	12,5%
		21,4%	15,6%
Poursuite dans les SEGPA (hors redoublement)	1999	18,3%	65%
	2005	6,0%	27,9%
Prises en charge par la MGIEN	1999	8,4%	2,6%
	2005	5,5%	3,2%
Autres solutions (Emploi, médico-éducatif, formations intégrées...)	1999	13,7%	10,2%
	2005	9,6%	18,7%
Situation inconnue	1999	4,7%	3,1%
	2005	6,1%	4,3%

Source : Ministère de l'Education nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire, Devenir des élèves scolarisés en 3^{ème} de SEGPA et d'EREA en 2004-2005, Enquête nationale 2006, juin 2006. Champ : France entière

71 Ministère de l'Education nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire, Devenir des élèves scolarisés en 3^{ème} de SEGPA et d'EREA en 2004-2005, Enquête nationale 2006, juin 2006.

72 Circulaire du 17 mai 1999 relative au programme « Nouvelles Chances ».

L'enseignement spécialisé à destination des élèves en situation de handicap (1)

En France, 235 400 enfants et adolescents en situation de handicap ont été scolarisés en 2005-2006. Les structures de l'Education nationale ont accueilli 151 500 d'entre eux. Parmi ces derniers, 69% étaient scolarisés dans des classes ordinaires ou dans des classes adaptées à des élèves présentant des difficultés scolaires ou sociales (scolarisation « individuelle »), une proportion en hausse depuis 1999. Les autres (31%) étaient scolarisés dans des classes dédiées aux enfants handicapés (scolarisation « collective ») :

- ✚ dans le premier degré, les « classes d'intégration scolaire » (CLIS) sont pour la plupart implantées en milieu scolaire ordinaire. Les autres sont regroupées dans des écoles spécialisées : écoles maternelles spécialisées, écoles de plein air, écoles autonomes de perfectionnement et écoles de niveau élémentaire spécialisées. Le taux d'élèves scolarisés en CLIS est faible dans les académies franciliennes : entre 0,5 et 0,7 %, pour une moyenne française de 1%⁷³,
- ✚ dans l'enseignement secondaire, des « unités pédagogiques d'intégration » ont été créées dans certains collèges en 1995, puis étendues aux lycées en 2001, au bénéfice d'élèves présentant des déficiences sensorielles ou motrices.

Quand la scolarisation par l'Education nationale n'est pas possible, les établissements médico-éducatifs et hospitaliers (sous tutelle du ministère chargé de la Santé et des Solidarités) offrent une prise en charge globale. En France, 76 300 enfants y ont été accueillis en 2005-2006.

On estime à environ 20 000 le nombre d'enfants handicapés soumis à l'obligation scolaire qui seraient non scolarisés, dont les trois quarts sont placés en établissements et bénéficient du soutien d'un éducateur.

(1) Source : Ministère de la Santé et des Solidarités, DREES, Philippe Espagnol, Patricia Prouchandy, La scolarisation des enfants et adolescents handicapés, Etudes et résultats n°564, mars 2007.

L'enseignement spécialisé à destination des élèves ne maîtrisant pas la langue française

La prise en charge des élèves « nouveaux arrivants non francophones » dans le système éducatif français a conduit dès les années 1970 à mettre en œuvre des dispositifs d'accueil particuliers :

- ✚ dans le premier degré, les « classes d'initiation » spécialisées, et les « cours de rattrapage intégrés » permettant un maintien dans les classes ordinaires ,
- ✚ en collège et lycée, les « classes d'accueil » spécialisées, dont certaines spécialisées dans l'accueil des jeunes non scolarisés antérieurement, et les « modules d'accueil temporaire » permettant un maintien dans les classes ordinaires.

Les jeunes ne sont pris en charge dans ces structures que pour une durée limitée, l'objectif étant leur intégration aux classes ordinaires.

Les élèves nouveaux arrivants non francophones font l'objet depuis 2001 d'une enquête annuelle spécifique. Au cours de l'année 2005-2006, l'Ile-de-France a accueilli plus de 10 000 élèves nouveaux arrivants non francophones dans les écoles, collèges et lycées. Ils représentent 36% de l'ensemble des nouveaux arrivants en France non francophones. Cette proportion élevée reflète l'attractivité de la région auprès des immigrants étrangers, qui sont 40 % à s'y installer⁷⁴.

La grande majorité d'entre eux bénéficie d'un soutien spécifique : 94 %, pour une moyenne de 83 % en métropole. Les dispositifs de soutien sont particulièrement développés dans les écoles élémentaires et les lycées par comparaison avec les autres académies. Au sein de la région, Paris est l'académie qui accueille la plus forte proportion d'élèves non francophones ; tous bénéficient d'un soutien.

Une partie des élèves nouveaux arrivants non francophones de plus de 16 ans, qui ne sont plus soumis à l'obligation scolaire, sont pris en charge par la Mission générale d'insertion de l'Education nationale (voir plus loin), ou les Groupements d'établissements publics locaux d'enseignement (GRETA) qui proposent des formations professionnelles pour les adultes.

73 Ministère de l'Education nationale, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, 2006.

74 Mariette Sagot, Quatre immigrés sur dix s'installent en Ile-de-France, IAURIF, Note Rapide n°432, juillet 2007.

Scolarisation des élèves nouveaux arrivants non francophones par académie en 2005-2006

	Créteil	Paris	Versailles	Ile-de-France	France métrop.
Ecoles					
nombre d'élèves	1 288	747	1 741	3 776	16 018
dont bénéficiant d'un soutien, en %	100,0	100,0	94,8	97,6	76,3
Collèges					
nombre d'élèves	1 814	1 380	1 958	5 152	15 880
dont bénéficiant d'un soutien, en %	79,1	100,0	96,1	91,2	89,6
Lycées					
nombre d'élèves	404	905	173	1 482	3 189
dont bénéficiant d'un soutien, en %	75,2	100,0	100,0	93,3	78,1
Ensemble 1 ^{er} et 2 nd degré					
nombre d'élèves	3 506	3 032	3 872	10 410	28 934
dont bénéficiant d'un soutien, en %	86,3	100,0	95,7	93,8	82,5

Source : Ministère de l'Education nationale, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, 2006.

En Ile-de-France, ces actions menées par l'Education nationale sont complétées par celles du Conseil régional auprès des élèves des lycées, dans le cadre du programme « Réussite pour tous », et du soutien aux actions de la Mission générale d'insertion. Le soutien à l'apprentissage du français langue étrangère s'étend également aux jeunes en recherche d'emploi. Le Conseil régional d'Ile-de-France prévoit en outre d'octroyer une dotation complémentaire aux établissements qui hébergent les dispositifs d'accueil pilotés par l'Education nationale.

L'« accompagnement à la scolarité » : une participation importante des collectivités locales

De nombreuses collectivités locales, Conseil régional, Conseils généraux et communes apportent leur soutien financier aux dispositifs mis en place et pilotés par l'Education nationale : dispositifs-relais, accueil des élèves handicapés, etc. Ce soutien peut prendre la forme de crédits pédagogiques, d'une participation à des investissements immobiliers, ou du financement d'intervenants particuliers.

Collectivités et associations mettent également des outils complémentaires à la disposition des établissements et des élèves, désignés sous l'expression d'« accompagnement scolaire » ou d'« accompagnement à la scolarité ». Selon la définition proposée par André Glasman⁷⁵, l'accompagnement scolaire recouvre « ce qui est proposé par d'autres instances que l'école elle-même, même si les séances peuvent parfois se dérouler dans ses murs », avec comme préoccupation la réussite scolaire, et comme principe la gratuité.

75 André Glasman et Leslie Besson, Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, décembre 2004.

Des initiatives foisonnantes

Depuis les années 1970, les initiatives foisonnent dans ce domaine, de sorte que l'accompagnement scolaire concerne désormais une période très longue de la scolarité, depuis la maternelle jusqu'au lycée, et s'étend sur la quasi-totalité de l'année scolaire, vacances comprises. Il est particulièrement développé dans les quartiers en politique de la ville (voir chapitre 4.2), sans y être cantonné. On peut estimer entre 100 000 et 150 000 le nombre d'élèves concernés en 2000 ; mais cette mesure reste très approximative. Ces dispositifs proposent en priorité un accompagnement à la réalisation des devoirs, ainsi que des activités culturelles ou sportives. La prise en charge des élèves peut être individuelle, sous la forme de cours particuliers, comme le pratiquent l'Association de la fondation des étudiants pour la ville – AFEV (9 000 élèves suivis en 2004), le Secours catholique et le Secours populaire (1 000 élèves chacun), ou collective, par petits groupes d'élèves.



© IAURIF – E. Bordes-Pagès

En Ile-de-France, les collectivités locales sont nombreuses à intervenir dans le champ de l'accompagnement scolaire aux élèves en difficulté, selon des modalités diverses. Par exemple :

✚ le département du Val-de-Marne apporte une subvention aux collèges publics ayant des projets d'« aide à l'intégration sociale et scolaire » en proposant des activités à finalité sociale, sportive, culturelle ou de soutien et d'accompagnement socio-éducatif en dehors des heures scolaires. Il soutient également les projets présentés par les collèges défavorisés et classés en ZEP d'« ateliers périscolaires d'aide au travail personnel », organisés au sein des collèges en dehors des heures d'enseignement ;

✚ le département du Val d'Oise, en partenariat avec l'Inspection académique, le Centre régional de documentation pédagogique et dix communes, met en œuvre un portail Internet de ressources éducatives au profit des élèves du CE2 à la classe de 5^{ème}, et accessible dans le cadre scolaire et de l'accompagnement scolaire. Il participe également au financement des actions d'accompagnement à destination des collégiens menées par les associations agréées au titre des Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS), également sur la base

d'un appel à projet. Le soutien financier s'applique aux ateliers culturels, à l'utilisation de nouvelles technologies et de ressources en ligne, et à la formation continue des intervenants ;

✚ à Paris, l'opération « coup de pouce » dans l'enseignement primaire apporte une aide à l'acquisition des apprentissages fondamentaux aux élèves de cours préparatoire (par groupes de 5 ou 6 enfants) et de cours moyen (par groupes de 10 enfants). Les ateliers « Français/Math en 6^{ème} », dispositif d'accompagnement à la scolarité expérimental, fonctionnent dans 22 collèges sélectionnés sur des critères de difficulté. Ils s'adressent à des élèves fragiles et volontaires. Des subventions sont accordées aux associations de proximité proposant un accompagnement aux familles ;

✚ le département des Hauts-de-Seine a mis en place un « programme d'aide à la lecture » dans les écoles maternelles et élémentaires. Il finance des études encadrées dans 106 collèges, à raison de 5 à 12 élèves volontaires par groupes, ainsi que des ateliers pédagogiques organisés en dehors du temps scolaire par les établissements sur des thèmes variés. Le « Plan pour la réussite scolaire et une meilleure insertion sociale » permet le suivi personnalisé de plus de 500 collégiens en difficulté par plus de 250 tuteurs ; 17 collèges sont concernés dans le département. Le conseil général met des médiateurs éducatifs à la disposition des collèges publics qui en font la demande ; il a également ouvert un « internat pour la réussite » dans un collège d'Asnières-sur-Seine ;

✚ la région d'Ile-de-France soutient les projets éducatifs des lycées dans le cadre du programme « réussite pour tous » (encadré). Elle a initié une expérience d'accompagnement scolaire en mathématiques par Internet au profit des élèves de seconde des lycées professionnels situés dans des secteurs défavorisés, qui est en cours d'extension à l'ensemble des lycées professionnels et à

d'autres disciplines. Elle projette également un soutien, en concertation avec les académies, aux initiatives des établissements souhaitant mettre en place des dispositifs gratuits d'accompagnement à la scolarité et d'aide au devoir.

Bien que très incomplet, ce bref aperçu des politiques menées montre la forte implication des collectivités locales dans le soutien aux élèves en difficulté.

Des résultats peu évalués

Cependant, les effets de ces dispositifs sont difficiles à mesurer, en particulier à isoler des autres éléments de contexte. Les évaluations réalisées montrent des évolutions favorables dans le comportement des élèves, leur rapport à l'école et au travail scolaire, mais aussi des résultats en terme d'apprentissage « peu apparents, ténus, variables selon les dispositifs, les évaluations, les élèves, voire les sites de soutien »⁷⁶.

Un récent rapport d'évaluation⁷⁷ déplore l'empilement des dispositifs et un pilotage par l'offre plus que par les besoins, qui sont de nature très hétérogène. Il recommande une plus forte implication de l'institution scolaire dans le repérage des élèves en difficulté, la formation des enseignants et des personnels accompagnateurs, et l'expertise des projets soumis aux autres financeurs.

Le rapport réalisé pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école va encore plus loin en défendant l'idée d'un recentrage des dispositifs au sein même du système éducatif, avec un objectif de transmission des « savoir-faire opératoires ». L'écueil à éviter serait « de faire, de l'accompagnement scolaire, l'accompagnement social de l'exclusion scolaire ».

Les internats de réussite éducative

Le programme réussite éducative vise aussi à permettre à des collégiens connaissant des difficultés familiales et environnementales compromettant leurs chances de réussite d'être accueilli en internats et de bénéficier, sur la base d'un projet pédagogique, d'un cadre de vie et de travail stable, ainsi que des conditions optimales d'encadrement et de soutien éducatif, psychologique et culturel sur le territoire. Ils comporteront à parts égales, un enseignement général, un enseignement pré-professionnel et des activités ludiques et culturelles. Le programme donne des moyens pour développer dans le cadre d'établissements existants ou de nouveaux établissements d'enseignement publics ou privés, des projets éducatifs, sportifs et culturels hors temps scolaires⁷⁸. Plusieurs conditions doivent être garanties pour que ces projets soient efficaces : une forte mixité sociale au sein des internats, une intégration étroite des parents et un accord de l'enfant à la décision puis au projet pédagogique.

Fin septembre 2006, 21 internats de réussite éducative accueillent 300 élèves, principalement du collège. Les crédits délégués aux préfets de région pour ce dispositif sont de 2 700 000 euros, soit en moyenne 140 000 euros par projet (au 20-09-07). Trois internats sont prévus en région Ile-de-France.

76 André Glasman et Leslie Besson, décembre 2004, op.cit..

77 IGEN-IGAEN, L'accompagnement à la scolarité : Pour une politique coordonnée équitable et adossée aux technologies de l'information et de la communication, Rapport n°2006-010, mai 2006.

78 Une convention pluriannuelle est signée entre le Préfet et la structure juridique, qui peut être un GIP, une CE, un EPLE, un CCAS.

« Réussite pour tous » : un dispositif régional de soutien aux projets éducatifs des établissements

Le schéma régional des formations 2000-2006 fait de l'accès de tous les Franciliens à un premier niveau de qualification une priorité régionale. Le 6 mars 2002, une charte de partenariat a été signée entre le président du Conseil régional d'Ile-de-France et les recteurs des trois académies organisant le volet « Réussite pour tous » du schéma des formations. Elle a été suivie d'une deuxième charte associant la Direction régionale et interdépartementale de l'agriculture et de la forêt d'Ile-de-France aux mesures existantes, et ajoutant de nouvelles dispositions, telles l'animation d'un réseau de projets et le suivi et l'évaluation du dispositif.

Le dispositif « Réussite pour tous » prend la forme d'un soutien financier aux initiatives prises par les lycées. Les lycées engagés dans le programme peuvent bénéficier de deux types de soutien : l'ouverture d'une prestation de formation, ou le versement d'une aide financière.

Parmi les projets financés en 2006-2007, 45 sont des projets faisant intervenir, au sein même du système éducatif, des organismes de formation spécialisés dans les publics de jeunes demandeurs d'emploi sans qualification. Ces formations sont dispensées par les organismes financés par la Région au titre des programmes d'insertion, dans le cadre d'une convention autorisant l'ouverture d'un quota de places en formation aux jeunes sous statut scolaire.

31 projets portent sur la maîtrise du Français avec une approche de formation inspirée des méthodes « Français Langue Étrangère » (FLE). Ces formations sont parfois implantées dans les lycées proposant des classes d'accueil des élèves non francophones, mais ne se substituent pas aux actions de l'Education nationale dans ce domaine. Les 14 autres projets portent sur la remobilisation des élèves.

Le bilan des projets financés en 2005-2006 a fait apparaître une sous-utilisation des dispositifs : à peine 215 élèves auraient été accueillis pour une prévision de 800 environ. Ce résultat tient en partie à la lourdeur des procédures de validation entre les organismes, les lycées, et le Conseil régional financeur. Une partie des lycées se sont peu intéressés à cette activité, pratiquée hors temps scolaire, dans les locaux des organismes, avec une forte déperdition d'élèves en cours d'année. Les projets ont bien fonctionné lorsque les activités se sont déroulées dans l'établissement sur le temps scolaire. Pour éviter les dérives, les modalités de financement des projets ont été récemment modifiées : désormais, les lycées reçoivent une subvention et passent directement leur marché auprès des organismes de formation.

Les autres projets émanant des lycées et soutenus par la Région au travers d'un versement financier répondent à des besoins de natures très diverses : soutien psychologique, accompagnement à la scolarité, découverte culturelle, accès à l'enseignement supérieur, re-scolarisation, expérimentation, dislexie et handicap. De nouveaux axes de travail concernant la prévention des redoublements en classe de 2^{nde}, et plus généralement la facilitation de la transition entre collèges et lycées sont prévus pour les prochaines années.

Le dispositif « Réussite pour tous » recouvre également le soutien de la Région aux actions menées par la Mission générale d'insertion de l'Education nationale (voir pages suivantes).

Le repérage et l'accompagnement des élèves en situation de décrochage scolaire

Les élèves qui, malgré les dispositifs de soutien mis en œuvre, se retrouvent en situation de « décrochage scolaire » font alors l'objet de politiques spécifiques d'accompagnement vers la formation et l'emploi.

Une partie s'applique au sein même du système éducatif dans le cadre de politiques nationales, quand la prise en charge intervient dans l'année qui suit la sortie. Une fois ce délai passé, les élèves de plus de 16 ans n'étant plus sous la responsabilité de l'administration de l'Education nationale, d'autres acteurs interviennent pour offrir à ces jeunes des opportunités de formation. La Région d'Ile-de-France est particulièrement impliquée du fait de sa compétence dans le domaine de la formation continue des demandeurs d'emploi.

Les actions de la Mission générale d'insertion (MGIEN) au sein du système éducatif

Au sein du système éducatif, une mission de veille est dédiée aux élèves exposés au risque de sortie sans qualification, la Mission générale d'insertion de l'Education nationale (MGIEN). Créée en 1989, elle succède à d'autres dispositifs plus anciens mis en place au début des années 1980. Elle s'adresse aux jeunes de plus de 16 ans, en voie de déscolarisation ou sortis depuis moins d'un an du système scolaire, sans possibilité immédiate de poursuite d'études ou d'insertion professionnelle⁷⁹.

79 Source : site internet eduscol.education.fr. Textes de référence : loi du 10 juillet 1989 ; loi du 29 juillet 1998 relative à la lutte contre les exclusions ; programme « Nouvelles chances » lancé en 1999.

C'est le recteur qui définit la stratégie et l'organisation des actions d'insertion des jeunes. Il est assisté d'un coordinateur d'académie. Les chefs d'établissements assurent l'affectation et le suivi des élèves un an après leur sortie et peuvent mettre en place des actions de prévention, d'information et d'orientation. Les actions décidées par la MGIEN sont hébergées dans les établissements volontaires, dont les enseignants également volontaires sont mis à contribution aux côtés de prestataires plus spécialisés.

Les actions sont financées par des crédits d'Etat et des co-financements du Fond social européen sur la base de projets⁸⁰. Le Conseil régional d'Ile-de-France apporte également un soutien financier aux lycées accueillant des formations spécifiques organisées par la MGIEN, sous la forme d'une dotation de fonctionnement. Cette dotation a concerné 71 établissements en 2006-2007, pour environ 4 100 élèves accueillis. Le Conseil régional a financé par ailleurs l'équipement de 60 lycées en mobiliers informatiques et audiovisuels dédiés à ces formations.

Le repérage des élèves en situation de décrochage et les actions de prévention

Le constat et la prévention des sorties du système éducatif sont laissés à l'initiative des établissements, éventuellement organisés au niveau d'un bassin de formation ou d'un district. Chaque établissement met en œuvre des outils de suivi ; tous ont la possibilité de mettre en place un « GAIN », sorte d'observatoire des décrochages scolaires commun à plusieurs établissements.

L'implication des acteurs éducatifs est variable selon les académies. A Paris, un seul « GAIN » a été mis en place. En Seine-Saint-Denis, un observatoire départemental de l'assiduité et de la rupture scolaire a été créé dès la rentrée 2002 au sein de l'inspection académique. Devenu « Pôle pédagogique social et d'orientation », ce dispositif est destinataire des signalements adressés par les établissements scolaires (500 en 2005-2006). Il réunit une équipe pluridisciplinaire pour analyser et proposer des actions : rappel à la loi, entretien à l'inspection académique ou poursuite de l'évaluation au niveau de l'établissement⁸¹.

Les élèves repérés pour lesquels aucune solution n'a été trouvée localement sont signalés à la MGIEN sur la base d'un « entretien de situation ». Durant l'année scolaire 2005-2006, plus de 9 200 « entretiens de situation » concernant des élèves en situation de décrochage scolaire prématuré sont ainsi remontés aux équipes MGIEN des trois académies d'Ile-de-France, la plus active en la matière étant celle de Créteil. Ce volume d'élèves signalés reste cependant inférieur au nombre réel d'élèves sortis du système scolaire sans qualification. Les établissements ne se sont pas tous, en effet, également impliqués dans le dispositif.

Près de la moitié des élèves signalés étaient scolarisés en lycée professionnel, un quart en collège (hors SEGPA), et 15 % en lycée général et technologique. Les autres (un millier au total) sont issus de l'enseignement adapté (SEGPA et EREA), primo-arrivants non francophones de plus de 16 ans, ou dans d'autres situations.

Des actions de prévention sont prises en charge, au sein des lycées volontaires, par le Conseil régional au titre du programme régional de réussite pour tous (voir encadré plus haut).

D'autres sont mises en œuvre par la MGIEN sur la base de projets inter-établissements. Ainsi, à Paris, un soutien scolaire est mis en œuvre dans cinq lycées pour prévenir l'évaporation des candidats à l'approche des examens ; un soutien spécifique est apporté dans quelques autres établissements aux élèves redoublants de classes de seconde générale pour faciliter leur affectation dans la voie professionnelle.



© IAURIF – F. Achdou



© IAURIF – M. Vergnolle

80 La participation du FSE a encouragé au début des années 2000 une forte expansion des activités de la MGIEN en France. Mais en 2004, l'Etat français a été contraint de rembourser une partie des sommes allouées, les dépenses engagées n'ayant pas pu être suffisamment individualisées. L'activité de la MGIEN a alors connu un net ralentissement.

81 Par ailleurs, la « Commission départementale d'affectation et de suivi » mise en place en 2001 prend en charge les collégiens et lycéens multirécidivistes de l'exclusion définitive, et plus généralement l'ensemble des élèves ne relevant plus de l'obligation scolaire, renvoyés définitivement et sollicitant leur retour en formation initiale. Elle traite environ 200 cas chaque année, dont une partie (6%) sont orientés vers la MGIEN.

Entretiens de situation : volume et origine scolaire des élèves en Ile-de-France

	Créteil		Paris		Versailles		IDF	
	15/01 2006		2005-2006		1 ^{er} trim. 2005		2005-2006	
	eff.	en %	eff.	en %	eff.	en %	eff.	en %
Nombre d'entretiens de situation réalisés	4 426	100	604	100	4 177	100	9 207	100
Origine scolaire des élèves								
- collèges	735	16,6	178	29,3	1 343	32,2	2 256	24,5
- lycées professionnels	2 387	53,9	267	44,2	1 812	43,4	4 466	48,5
- lycées généraux et technologiques	980	22,1	23	3,8	414	9,9	1 417	15,4
- enseignement adapté	123	2,8	59	9,8	194	4,6	376	4,1
- primo-arrivants	121	2,7	55	9,0	243	5,8	419	4,6
- autres	80	1,8	22	3,6	171	4,1	273	3,0

Sources : MGIEN des académies de Paris (décembre 2006), Créteil (Synthèse des données statistiques : Etat au 15 janvier 2007), et Versailles (SAIO, juin 2005). Les chiffres ne sont pas strictement comparables, en raison des décalages entre les dates prises en compte et d'une incertitude sur les modalités de classement des élèves et des dispositifs (pas de détail possibles, les rubriques étant différentes selon les académies).

Les actions « curatives »

Une étude précise des élèves signalés par les entretiens de situation et de leurs besoins est effectuée par les équipes de la MGIEN.

Ces élèves sont d'abord réunis dans des sessions d'information et d'orientation (SIO), puis éventuellement orientés vers différents dispositifs :

- ✚ les cycles d'insertion professionnelle par l'alternance (CIPPA),
- ✚ les modules de représentation aux examens par l'alternance (MOREA) pour les élèves n'ayant pas pu redoubler,
- ✚ les modules d'adaptation au lycée (MODAL),
- ✚ les « itinéraires personnalisés d'accès à la qualification » (ITAQ) permettant la découverte des voies professionnelles tout en restant sous statut scolaire,
- ✚ depuis 1999, des « formations intégrées » financées par le Conseil régional d'Ile-de-France sont destinées aux jeunes insuffisamment autonomes pour réussir une formation qualifiante. Elles se

composent d'une année de remise à niveau en alternance sous statut scolaire, suivie de deux années de contrat d'apprentissage. Elles accueillent une centaine de jeunes chaque année. Ce dispositif a été intégré au programme régional de réussite pour tous.

On peut estimer à près de 3 500 le nombre d'élèves bénéficiant d'une action longue de la MGIEN : CIPPA, MODAL, MOREA ou formation spécialisée financée par le Conseil régional d'Ile-de-France (voir aussi encadré page 17). Ils représentent 38 % des élèves signalés par un entretien de situation.

Le devenir des élèves accompagnés

A l'issue des actions mises en œuvre par les équipes MGIEN, les solutions de sortie observées sont :

- ✚ principalement la reprise de scolarité à temps plein (40 % des élèves dans l'académie de Versailles mais 80 % à Paris),

- ✚ l'orientation vers des formations en alternance (respectivement 17 % et 4 %),

- ✚ l'orientation vers les missions locales et les dispositifs régionaux de formation professionnelle (7 % dans l'académie de Versailles),

- ✚ l'entrée en emploi ou la préparation de concours administratifs.

Environ 10 % des élèves restent sans solution et 10 % échappent à l'observation pour cause de départ⁸².

Plusieurs établissements d'enseignement sont dédiés à l'accueil de jeunes décrocheurs pour une reprise de formation : Micro-lycée de Sénart (77), Second cap à Gagny (93), La ville pour l'école à Paris (13^{ème}), Le lycée intégral à Paris (13^{ème}), l'Auto-école de Saint-Denis (93), L'école nouvelle chance de Bobigny (93). Ces structures s'adressent à des jeunes n'ayant plus aucune autre solution de scolarisation. Elles leur proposent en règle générale une année de remise à niveau en vue d'une réintégration en lycée. Un peu moins de 250 élèves au total en bénéficient.

Nombre d'élèves ayant bénéficié d'une action longue de la MGIEN en Ile-de-France

	Créteil 15/01/2007	Paris Déc. 2006	Versailles 2004-2005	Ile-de-France
Nombre d'élèves ayant bénéficié d'une « action longue »*	1 060	208	1 395	~2 700
En % des entretiens de situation réalisés	24%	46%	33%	~31%

* Sont considérées comme « actions longues » les actions CIPPA, MOREA et MODAL. S'y ajoutent les élèves admis dans les formations mises en œuvre par convention avec le Conseil régional d'Ile-de-France, dans le cadre du programme « Réussite pour tous ».

Sources : MGIEN des académies de Paris (décembre 2006), Créteil (Synthèse des données statistiques : Etat au 15 janvier 2007), et Versailles (SAIO, juin 2005). Les chiffres ne sont pas strictement comparables, en raison des décalages entre les dates prises en compte et d'une incertitude sur les modalités de classement des élèves et des dispositifs (pas de détail possible, les rubriques étant différentes selon les académies).

⁸² Les chiffres publiés par l'académie de Créteil ne sont pas comparables à ceux des autres académies car ils portent sur la « dernière situation connue des élèves accueillis en entretien de situation au 15 janvier 2007 ». D'après ces chiffres, deux élèves sur trois sont en poursuite de scolarité, 15 % encore accompagnés par l'Education nationale ou une Mission locale dans la recherche d'une solution, et 19 % sans accompagnement en cours.

Les dispositifs d'accompagnement destinés aux jeunes sortis du système scolaire depuis plus d'un an

Un an après leur sortie du système éducatif, les jeunes âgés de 16 ans et plus perdent leur statut d'élèves et ne sont plus sous la responsabilité des établissements d'enseignement. Ceux sortis sans qualification et sans emploi relèvent alors des politiques de formation professionnelle des demandeurs d'emploi, menées principalement par les Régions, et par l'Etat.

Les formations proposées par le Conseil régional d'Ile-de-France

La loi quinquennale sur le travail, l'emploi et la formation continue de décembre 1993 a confié aux régions de nouvelles responsabilités dans le domaine de la formation des jeunes en difficulté.

Une partie des actions menées par le Conseil régional d'Ile-de-France s'adresse ainsi en priorité à des jeunes sortis du système scolaire sans qualification et sans emploi, repérés notamment par les missions locales⁸³ :

- ✚ les dispositifs d'accès aux savoirs de base et à l'insertion professionnelle⁸⁴ :
- « Formations à la maîtrise des savoirs de base » : pour les jeunes non francophones, analphabètes ou illettrés confrontés à des difficultés langagières entravant leur insertion sociale et professionnelle (2 400 places). Les jeunes accueillis dans ces formations sont tous inscrits dans les « Pôles de mobilisation professionnelle »,
- « Pôles de mobilisation professionnelle » pour les jeunes n'ayant pas de projet professionnel cohérent et ne disposant pas encore des prérequis nécessaires pour entrer dans un parcours d'accès à la qualification (7 100 places),

⁸³ Les missions locales sont des services assurant l'accueil, l'information, l'orientation et l'accompagnement des jeunes âgés de 16 à 25 ans connaissant des difficultés d'insertion sociale et professionnelle.

⁸⁴ Dispositif régional d'insertion « avenir jeunes » : Accompagnement vers une dynamique d'insertion et de remobilisation professionnelle, Programmation 2008, Rapport pour la commission permanente du Conseil régional, mai 2007.

Les dispositifs d'accompagnement des jeunes « décrocheurs »

Situation des jeunes	Moins de 16 ans	16 ans et plus ayant « décroché » depuis moins d'un an	16 ans et plus ayant « décroché » depuis plus d'un an
1.Lieux de repérage		-Etablissements d'enseignement -Missions locales -Journées d'appel Défense	
2.Actions de soutien-remobilisation-mise à niveau	-Classes et ateliers-relais et modules équivalents	-Actions curatives MGI et Conseil régional d'Ile-de-France	-Dispositifs d'insertion du Conseil régional -Défense 2 ^{ème} chance
3.Actions de formation		-Rescolarisation, en établissement ordinaire ou expérimental -Entrée en apprentissage -Formation professionnelle continue des demandeurs d'emploi financée par la Région et l'Etat	

- « Espaces dynamique insertion » : pour les publics en situation d'exclusion dont les difficultés personnelles et sociales empêchent un accès direct aux mesures de mobilisation ou de qualification. Ce dispositif est co-financé par six Conseils généraux et par la Protection Judiciaire de la Jeunesse (1 200 places),
- « Ateliers pédagogiques personnalisés » : permettant une remise à niveau en français, et la préparation des concours de la fonction publique,
- « Ecoles de la 2^{ème} chance » pour les publics aptes à suivre une formation à temps plein et motivés, le nombre de places disponibles étant limité. Ces structures sont co-financées par plusieurs partenaires (voir plus loin),
- « Chantiers-écoles » : dispositif géré par le service de l'emploi, pour un public plus proche de l'emploi,

✚ des dispositifs de préparation à la qualification :

- « Accès à la qualification » pour les publics ayant un projet professionnel mais auxquels manquent des pré-requis,
- « Passerelle apprentissage » : accompagnement pour la recherche d'une entreprise.

Chaque année, plus de 10 000 jeunes Franciliens bénéficient d'une formation au titre des formations à la maîtrise des savoirs de base, des pôles de mobilisation professionnelle et des espaces dynamique insertion. Tous sont stagiaires de la formation professionnelle, et rémunérés à ce titre par la Région.

Les bilans quantitatifs transmis à la Région par les organismes de formation permettent d'apprécier les suites de parcours des jeunes engagés dans ces dispositifs. Pour la programmation 2005, l'entrée en formation constitue la situation la plus fréquente, en particulier à l'issue des formations à la maîtrise des savoirs de base. 16% des jeunes accèdent directement à un emploi et 6% à un contrat en alternance ; 25% se réorientent vers les missions locales et environ 15% abandonnent ou n'ont pas pu être suivis.

Les suites de parcours des stagiaires de la formation professionnelle financée par le Conseil régional d'Ile-de-France en 2005

	Formations à la maîtrise des savoirs de base	Pôles de remobilisation professionnelle	Espaces dynamique insertion	Ensemble
Nombre de jeunes sortis du dispositif en 2005	1 179	7 097	2 384	10 660
Accès à une autre formation (dont accès en cours)	68%	36%	29%	38%
Accès à l'emploi (dont accès en cours)	12%	18%	13%	16%
Accès à un contrat en alternance	2%	8%	-	6%
Retour en mission locale	16%	26%	28%	25%
Abandon ou interruption, non renseigné	2%	12%	29%	15%

Sources : tableau construit à partir des bilans présentés dans le Rapport pour la commission permanente du Conseil régional de mai 2007: Dispositif régional d'insertion « avenir jeunes » : Accompagnement vers une dynamique d'insertion et de remobilisation professionnelle, Programmation 2008 ».

Afin de renforcer l'efficacité des politiques régionales et de les rendre plus claires, les trois dispositifs ont été récemment rassemblés dans un dispositif d'insertion plus global et modulable, « Avenir jeunes ». Il permettra une prise en compte simultanée des différents besoins des jeunes orientés dans le dispositif.

Les formations proposées par l'Etat

Les jeunes Franciliens sortis sans qualification et sans emploi du système éducatif peuvent également accéder à des stages de formation professionnelle proposés par l'Etat.

L'Etat propose différents stages ouverts à ce type de public⁸⁵ :

- ✚ stages d'accès à l'entreprise,
- ✚ stages de l'AFPA subventionnés par l'Etat,
- ✚ stages spécifiques dans le cadre d'actions de lutte contre l'illettrisme, de formation des déteenus, d'Ateliers de pédagogie personnalisée.

Les « écoles de la deuxième chance »

Les écoles de la deuxième chance sont des institutions de re-scolarisation créées à l'initiative des collectivités territoriales et consulaires. Elles ont le statut d'association loi 1901, et s'appuient sur un comité de pilotage associant différentes institutions publiques et privées : Préfecture, Conseil régional, Conseils généraux, Education nationale, Directions départementales du travail et de la formation professionnelle, ANPE, villes, chambres de commerce et d'industrie, chambres de métiers, entreprises...

Elles accueillent des jeunes sortis du système scolaire sans diplôme ni qualification depuis au moins deux ans. Les formations qu'elles proposent s'effectuent en alternance, sur une durée comprise entre neuf et douze mois. Les jeunes bénéficiaires perçoivent une rémunération du Conseil régional au titre de la formation professionnelle.

On dénombre en France 8 écoles de la deuxième chance, dont 4 sont situées en Ile-de-France, à La Plaine-Saint-Denis, Rosny-sous-Bois, La Courneuve et Evry. Un nouveau site est projeté à Clichy-sous-Bois ou à Sevran.

Les écoles de la Deuxième Chance en Ile-de-France, bilan d'activité 2005

	Sites de Seine-Saint-Denis	Evry	Ile-de-France
Nombre de jeunes accueillis	345	115	460
% étant passés par un dispositif d'insertion professionnelle financé par la Région	52,5%	28,7%	46,5%
Niveau d'entrée en formation, en % :			
- niveau V	1%	46,9%	12,4%
- niveau VI et V bis	71,3%	49,5%	65,9%
- scolarité à l'étranger	22,9%	0,9%	17,4%
- scolarité brève ou intermittente	5%	2,6%	4,3
Suites de parcours, en % (1):			
- contrats en alternance	10,5%	10%	10,4%
- emplois directs	33%	35%	33,5%
- entrées en formation	9,4%	21,7%	12,4%
- abandons	12%	13,5%	12,4%
- sans solution	35,1%	20%	31,5%

Sources : rapport pour la commission permanente du conseil régional, Ecole de la Deuxième Chance : Programme 2006.

(1) Les proportions sont calculées sur les jeunes ayant totalement achevé leur parcours de formation à la date de publication du bilan, soit 191 pour les sites de Seine-Saint-Denis et 60 pour le site d'Evry.

85 Aurore Fleuret, Les stages de formation pour demandeurs d'emploi financés par l'Etat en 2004, DARES, Premières Informations Synthèses n°08.4, février 2006.

En Ile-de-France, les quatre écoles de la deuxième chance ont accueilli 460 jeunes en 2005. Près de la moitié d'entre eux avait déjà suivi un parcours de formation au sein de l'un des dispositifs d'insertion professionnelle financés par la Région : Pôle de mobilisation professionnelle notamment, stage ou pôle de pré-qualification, ou Espace dynamique insertion.

A l'issue de la formation, un tiers des jeunes se sont insérés dans l'emploi, 10% bénéficient d'un contrat en alternance et 12% d'une formation supplémentaire. 12% ont abandonné en cours de formation et 31% restent sans solution.

Les centres de formation « Défense deuxième chance »

Le dispositif « Défense deuxième chance » a été créé en août 2005 à l'initiative du ministère de la Défense. Il est piloté par l'EPIDe, Etablissement public d'insertion de la Défense, et financé dans le cadre du Plan de cohésion sociale.

Il a pour objectif l'insertion des jeunes de 18 à 23 ans en situation d'échec scolaire, sans qualification ni emploi, en risque de marginalisation sociale. Ces jeunes sont repérés et orientés vers le dispositif par l'intermédiaire de la Journée d'appel et de préparation à la Défense (JAPD) ou des missions locales.

Pour réaliser sa mission, l'EPIDe crée et gère des centres de formation civils, les « Centres Défense deuxième chance », qui accueillent et hébergent les jeunes en internat dans le cadre de parcours de formation pouvant durer de 6 mois à 2 ans. L'objectif initial était d'accueillir 20 000 jeunes répartis dans une cinquantaine de centres en France à la fin de l'année 2007.

En novembre 2006, 11 centres étaient ouverts en France, dont 3 en Ile-de-France en Seine-et-Marne et dans l'Essonne, pouvant accueillir 560 jeunes⁸⁶.

Le programme pédagogique s'articule autour de trois modules :

- ✚ une mise à niveau des fondamentaux scolaires, visant l'accès au Certificat de formation générale (diplôme équivalent à l'ancien certificat d'études) et l'obtention d'un diplôme d'initiation à l'informatique,
- ✚ une formation civique et comportementale débouchant sur une attestation de formation. Les volontaires ayant effectué un séjour d'au moins six mois dans un centre peuvent obtenir le Brevet du service civil volontaire,
- ✚ une pré-formation professionnelle en concertation avec les employeurs et les structures existant localement, devant favoriser l'embauche ou permettre une poursuite d'apprentissage dans une filière de formation classique.

L'ouverture des centres étant récente, le taux d'insertion des volontaires n'a pu être mesuré que pour les premières promotions. A Monthéry, le taux d'insertion de la première promotion a presque atteint 60 %⁸⁷.

Les politiques à destination des « territoires prioritaires »⁸⁸

Initiées en 1981, les politiques à destination des territoires prioritaires menées par l'Education Nationale concernent les écoles et établissements dont les élèves cumulent difficultés socio-économiques et difficultés scolaires. Elles sont situées dans des « territoires en difficultés ». Parallèlement des politiques d'accueil et d'accompagnement hors temps scolaire sont impulsées principalement par les collectivités territoriales et leurs partenaires au bénéfice de ces mêmes élèves et territoires en difficultés. Ces dispositifs seront présentés dans ce chapitre. Ils recoupent des interventions diverses tant du point de vue du temps ciblé (scolaire ou hors temps scolaire), des acteurs qui en ont l'initiative (Ministères de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, collectivités locales, CAF, associations...), du type d'interventions que des objectifs visés. Peu lisible et particulièrement complexe, la situation actuelle est le fruit d'une accumulation de dispositifs successifs, sans qu'il n'y ait eu de « toilettage » de l'ensemble. La multiplication des dispositifs s'est accompagnée d'une extension du nombre de territoires concernés et d'un accroissement du nombre d'élèves impliqués (un élève sur cinq dans l'éducation prioritaire en 2003⁸⁹).

Les centres de formation « Défense 2^{ème} Chance » ouverts en Ile-de-France

	Montry (77)	Haute-Maison (77)	Monthéry (91)
Date d'ouverture	Septembre 2005	Octobre 2006	Décembre 2005
Capacité d'hébergement	200	120	240
Nombre de jeunes convoqués depuis l'ouverture	1 861		2 327
Nombre de jeunes intégrés depuis l'ouverture	583		576

Sources : www.epide.fr

86 Françoise Beanget, Gilbert Meyer, Rapport d'information sur l'Etablissement Public d'Insertion de la Défense (EPIDe), Assemblée nationale, janvier 2007.

87 Françoise Beanget, Gilbert Meyer, 2007, op.cit..

88 Nous n'abordons pas, dans cette note, le troisième volet du programme de réussite éducative qui traite du partenariat avec les Grandes Ecoles et universités pour favoriser l'accès à l'enseignement supérieur des lycéens issus de quartiers en difficulté.

89 21,4% des collégiens sont en ZEP en 2003 (contre 14,8% en 1995). Education nationale, *Géographie de l'école*, n°9, mai 2005.

En 2006, la refonte de l'éducation prioritaire et le lancement des projets de réussite éducative ont eu pour objectif d'inverser cette tendance⁹⁰. Dans le champ de l'éducation prioritaire les moyens ont été concentrés afin d'en faire bénéficier les élèves les plus en difficultés au sein des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) et des Zones Urbaines Sensibles (ZUS); c'est l'objectif des « réseaux ambition réussite ». Dans le champ des politiques d'accompagnement hors temps scolaire, les projets de réussite éducative concentrent des financements importants pour repérer et accompagner de façon individualisée les élèves les plus en difficultés. Ces réformes sont-elles l'indice d'un changement en profondeur?

S'il est trop tôt pour évaluer l'impact de ces mesures, des questions se posent concernant les orientations de l'actuel gouvernement par rapport à l'éducation prioritaire, le thème ayant été absent des discours de la rentrée 2007 (à l'exception de l'accompagnement éducatif)⁹¹. Au-delà des incertitudes sur la façon dont évolueront des dispositifs qui continuent à se superposer sans cohérence, les retours sur expériences montrent que les acteurs locaux ont un rôle fondamental à jouer. Ils peuvent pour cela élaborer un projet éducatif local (PEL) adapté aux besoins des élèves et des territoires en difficulté. Ils peuvent s'appuyer sur une démarche partenariale intégrant l'ensemble de la chaîne éducative et mettant en cohérence les multiples dispositifs. Les outils de mise en

90 Ces changements dans la politique d'éducation prioritaire se situent dans le contexte d'une politique de la ville profondément bouleversée par trois lois récentes : loi du 1^{er} août 2003 de programmation pour la ville et la rénovation urbaine ; loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale et loi du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances. B. Guigou et al., *La politique de la ville en Ile-de-France. Les principales orientations de l'Etat, de la Région et de l'Europe depuis 2003*, Iaurif, avril 2007.

91 L'actuel Ministre de l'Éducation nationale a affirmé que « l'éducation prioritaire est au cœur de l'action du ministère ». A la rentrée 2007, Christine Boutin, ministre du Logement et de la Ville, et Fadela Amara, secrétaire d'Etat à la politique de la ville, ont invité les préfets de région et de département, à organiser, avant mi novembre, sur leur territoire, « des Rencontres territoriales de la ville » (circulaire adressée le 6 septembre 2007). Un des trois thèmes de débat porte sur l'éducation.

Dispositifs transversaux

	Textes de référence	Territoires et publics ciblés	Objectifs	Type d'actions ou outils	Chiffrage (France, IDF)
CEL	09/07/1998 + 25/10/2000 + 22/11/2000 : circulaires interministérielles	Tous territoires et tous publics. En priorité les élèves en difficulté	Contrat de 3 ans entre l'Etat, les CL pour fédérer les politiques éducatives	Mise en cohérence des actions d'accompagnement scolaires, sportives, culturelles, citoyennes ...	2600 en France (2006) Manque de données chiffrées pour l'IDF
CUCS : volet éducatif	24/05/2006 : circulaire sur l'élaboration des CUCS 11/12/2006 : circulaire sur la définition et mise en œuvre du volet éducatif des CUCS	ZUS principalement	Contrat unique de mise en cohérence des politiques éducatives et dispositifs contractuels Complémentarité entre temps familiaux, scolaires et de loisirs	Plan de relance de l'éducation prioritaire Programme de réussite éducative Programme national de rénovation urbaine	France : 490 CUCS signés (2007) IDF : 113 CUCS signés (2007)

cohérence existent. Depuis la circulaire du 11/12/2006, le volet éducatif du Contrat Urbain de Cohésion Sociale (CUCS) doit énoncer un projet éducatif global en faveur des enfants et des jeunes des quartiers les plus en difficulté. Auparavant, c'était le rôle du contrat éducatif local⁹² (CEL). De telles démarches sont parfois mises en pratique ; elles supposent une volonté politique, une stratégie et des méthodes de travail. Elles permettent de dégager un sens aux multiples dispositifs que nous allons décrire.



© IAURIF – C. Abron

92 D'après les circulaires interministérielles de 1998 et 2000, les CEL « proposent une articulation entre les différents temps, scolaire, péri et extra scolaires, en précisent la complémentarité et l'interaction, mais aussi les spécificités dans le respect des rythmes de vie et des besoins des enfants et des jeunes ». Ils fédèrent les projets éducatifs hors temps scolaire conçus par différents acteurs (élus, Etat, enseignants, parents, associations...). Depuis la mise en place du volet éducatif des CUCS, les CEL sont conçus comme un cadre privilégié mais non exclusif de mise en œuvre de cette politique.

Les principales dates des politiques à destination des « territoires prioritaires »

1981 : circulaire n°81-238 du 1^{er} juillet 1981 sur les ZEP

1990 : premier « plan de relance » des ZEP

1991 : première opération « Ecole ouverte »

1998 : deuxième « plan de relance » des ZEP, création des REP

1998 et 2000 : circulaires interministérielles relatives à la mise en place d'un contrat éducatif local (CEL)

2003 : Loi du 1^{er} août 2003, volet éducatif du plan Borloo, titre 5 « Améliorer la réussite scolaire »

2005 :

➤ Loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale, volet égalité des chances : programme de réussite éducative

➤ 13 décembre 2005 : troisième plan de relance des ZEP (annonce de la création de 249 « Réseaux ambition réussite », RAR)

2006 :

➤ CIV du 9 mars 2006 inscrit la réussite éducative comme un champs prioritaire de l'action de l'Etat dans les CUCS

➤ Circulaire du 11 décembre 2006, définition et mise en œuvre du volet éducatif du CUCS

2007 : Circulaire interministérielle du 11 mai 2007 relative à la mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour la rentrée 2007.

Les politiques d'éducation prioritaire dans le temps scolaire

Ce chapitre présente les principales caractéristiques de la politique d'éducation prioritaire. Il est centré sur les dispositifs de zone éducation prioritaire, réseau éducation prioritaire, réseau ambition réussite et réseau de réussite scolaire. Il n'aborde pas les dispositifs qui visent à prévenir la violence et qui ont aussi un impact sur la réussite des élèves : établissements situés en zone sensible (174 identifiés en 1995) ; zones violences, qui rassemblent autour d'un projet partenarial écoles et établissements scolaires (à partir de 2001, 2868 structures de 10 académies)⁹³.

93 Un nouveau logiciel de recensement des actes violents dans les écoles, le SIVIS, est aujourd'hui opérationnel a annoncé le ministère à la rentrée 2007. Avec ce logiciel, les résultats remonteront chaque trimestre sur la base d'un panel représentatif d'un millier d'établissements. Les premiers résultats seront rendus publics début 2008.

Les zones d'éducation prioritaires et les réseaux d'éducation prioritaires

Des fluctuations dans le portage politique

« Mise en place en 1981, la politique des zones d'éducation prioritaires a pour objet de "renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales constituent un facteur de risque voire un obstacle pour la réussite scolaire des enfants et des adolescents qui y vivent et donc, à terme, pour leur insertion sociale". L'objectif premier de cette politique est "d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves, notamment des plus défavorisés".» Cette lutte contre l'échec scolaire englobe les écoles primaires, les collèges et les lycées. Elle doit reposer sur un « projet de zone » cohérent, mis en œuvre par une équipe pédagogique constituée à cet effet et chargée d'impulser les actions et d'en assurer le suivi. Mais cette politique n'a pas toujours été portée de façon dynamique par le Ministère. Elle a connu des phases de sommeil et de relance et plusieurs plans de relance (1990, 1997, 2006).

A partir de 1997, une relance des ZEP et la création des REP

A partir de 1997-98, une politique de relance des ZEP a été engagée autour de trois objectifs : une reconnaissance affichée de ceux qui y travaillent, l'ouverture sur l'environnement, le recentrage sur les savoirs fondamentaux. Cette relance a conduit à une révision de la carte des ZEP, à une augmentation des moyens et à la mise en place de nouveaux dispositifs : les réseaux d'éducation prioritaire et les contrats de réussite des ZEP. Mis en place en 1998, le réseau d'éducation prioritaire (REP) regroupe des établissements et des écoles qui se situent dans des secteurs défavorisés en raison de leur environnement social, économique et culturel. Ces établissements et écoles mutualisent leurs ressources pédagogiques et éducatives ainsi que leurs innovations au service de la réussite scolaire des élèves mais bénéficient de moyens financiers plus réduits que les ZEP⁹⁴. Les réseaux bénéficient d'un accompagnement renforcé de la part des équipes départementales et académiques. Ils se constituent sur des bassins scolaires cohérents et de petite taille permettant un pilotage de proximité. Ils sont des pôles visibles et reconnus en matière de partenariat, dans la plupart des cas, le collège sera tête de réseau.

94 Absence d'indemnité pour les enseignants notamment.

Nombre d'établissements en éducation prioritaire en Ile-de-France (rentrée 2005)

Académies	Nbre d'écoles en ZEP et-ou REP	Nbre de collèges en ZEP et-ou REP	Nbre total de collèges (ZEP et hors ZEP)	Nbre de lycées généraux ou techniques en ZEP et -ou REP	Nbre total de lycées (ZEP et hors ZEP)	Nbre total établissements en ZEP et-ou REP
Paris	214	32	180	0	227	246
Créteil	677	120	421	5 (+ 8 lycées prof.)	236	810
Versailles	755	106	515	26 (+ 11 lycées prof.)	292	898
Ile-de-France	1646	258	1116	31 (19 lycées prof.)	755	1954
France entière ¹	7158	1107	-	54 (+ 16 lycées prof.)	-	8319

Sources : Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie + PRIF (25/08/2005), Visiaurif habitat et ville, IAURIF.
(1) DOM compris.

Une tendance continue à l'augmentation du nombre de ZEP

Si les ZEP, comme les ZUS, s'appuient sur un zonage, « ce dernier n'est pas toujours très précis. Il oscille entre la liste d'établissements –liste qui dessine un territoire uniquement dans la mesure où la sectorisation (la « carte scolaire ») circonscrit un territoire de recrutement des élèves- et le décalque des quartiers d'habitat social ou, plus largement, des quartiers populaires » (ONZUS, 2004)⁹⁵.

La méthode d'identification des ZEP a été largement laissée à l'appréciation des recteurs d'académie, les choix s'avérant très divers d'une académie à l'autre. Les critères de choix des ZEP mixent :

- ✚ des indicateurs socio-économiques : PCS, non diplômés, étrangers, chômeurs, bénéficiaires du RMI...,
- ✚ des indicateurs scolaires : retards scolaires, taux d'élèves en CPPN (classe pré professionnelle de niveau...);
- ✚ et des considérations politiques.

De fait les ZEP coïncident, à peu de choses près, avec les ZUS : 95,5% des élèves des collèges des ZUS se

retrouvent en ZEP⁹⁶. Quelques collèges de ZUS ne sont pas en ZEP.

Comme pour les territoires de la politique de la ville, la tendance a été à l'augmentation du nombre de ZEP depuis 1981 :

- ✚ en 1982 il y avait environ 380 ZEP, soit 6,5% des écoles, 8,5% des élèves du premier degré et 10,5% des collèges et collégiens.
- ✚ En 1989, la carte des zones est redéfinie et le nombre passe à 530, accueillant environ 12,5% des élèves du primaire et 15% des élèves de collège.
- ✚ En 1998, on compte 770 unités d'éducation prioritaires (zones ou réseaux) qui scolarisent 18% des écoliers et 21% des collégiens.
- ✚ A la rentrée 2005, la France métropolitaine comptait un total de 7780 établissements en éducation prioritaire, dont 6582 écoles, 1032 collèges et 50 lycées et 116 lycées professionnels.
- ✚ Au niveau national les ZEP concernent 5217 écoles, 748 collèges et 137 lycées⁹⁷.

23,1% des collèges franciliens sont situés en ZEP et-ou REP (carte)⁹⁸

En Ile-de-France il y avait à la rentrée 2005, 1954 établissements en éducation prioritaire, soit 1646 écoles, 258 collèges, 31 lycées généraux et techniques et 19 lycées professionnels. 23,1% des collèges franciliens et 6,6% des lycées sont situés en ZEP et-ou REP. Les établissements en ZEP et-ou REP sont situés dans les territoires en Contrat urbain de cohésion sociale (CUCS) : la Seine Saint-Denis où plus d'une vingtaine de communes sont concernées, l'est du Val d'Oise, la boucle des Hauts de Seine (Gennevilliers, Asnières, Sartrouville, Argenteuil, Nanterre...) et des communes du sud du département (Bagneux, Arcueil, Cachan...), les communes populaires et anciennement industrielles du Val de Marne aujourd'hui intégrées dans le secteur de Seine Amont (Ivry, Vitry-sur-Seine, Choisy-le-Roi, Orly, Thiais...), en Essonne et dans les Yvelines les communes anciennement industrielles situées en amont et en aval de la Seine, les communes des anciennes villes nouvelles (Trappes, la Verrière dans la CA de Saint Quentin, Saint-Ouen l'Aumône dans la CA de Cergy, Noisy-le-Grand, Villiers dans le SAN de Marne-la-Vallée...) et les villes où des grands ensembles ont été

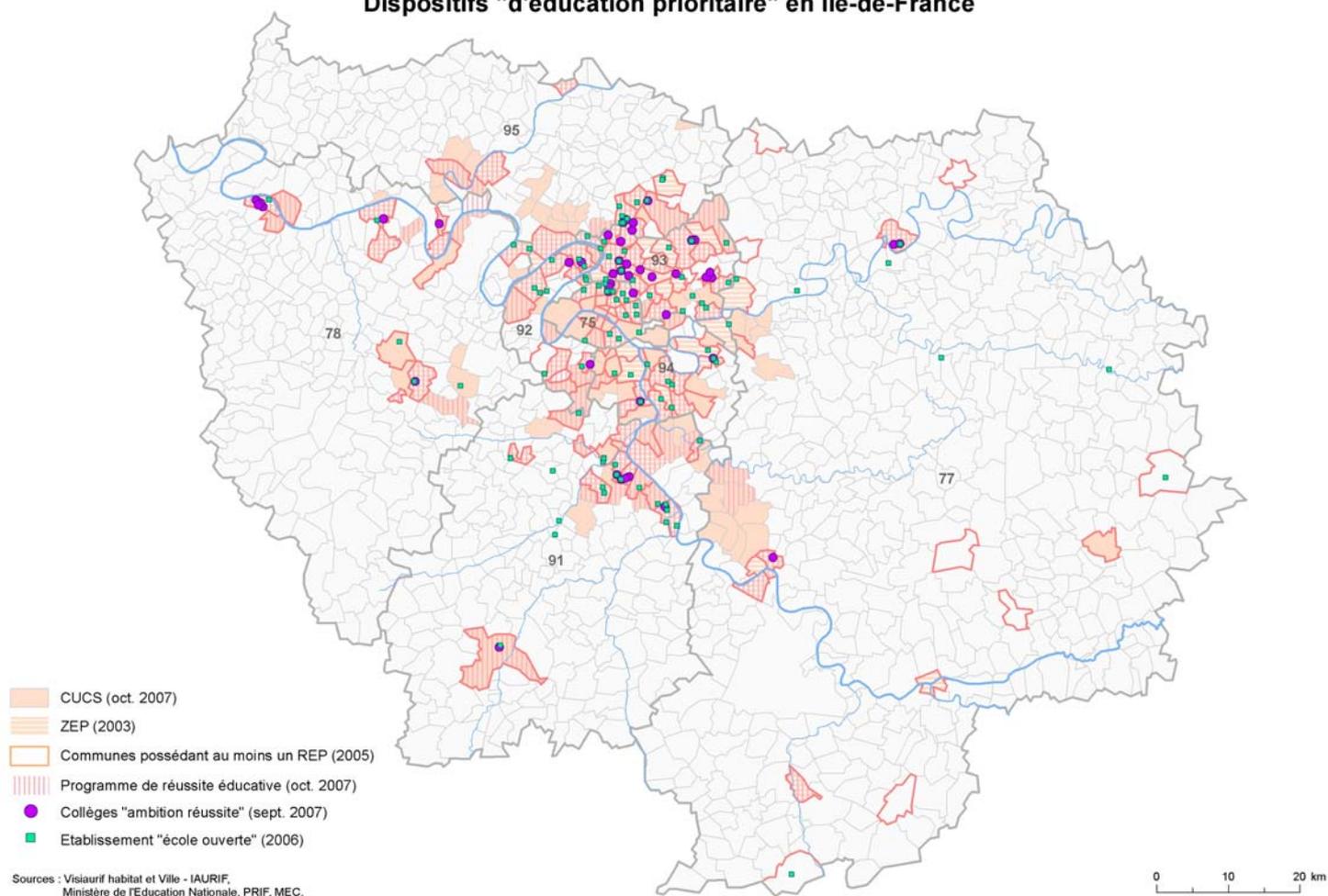
98 Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, IGEN, IGAEN, *Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Versailles*, rapport n°2005-092, juillet 2005. Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, IGEN, IGAEN, *Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Paris*, rapport n°2004-134, septembre 2004. Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, IGEN, IGAEN, *Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Créteil*, janvier 2003.

95 ZUS et ZEP obéissent à des logiques de territorialisation différentes : logique de périmétrage précis d'un espace physique pour les ZUS; logique de classement d'établissements selon des critères composites, y compris politiques, pour les ZEP. Il y a pourtant des correspondances entre les dispositifs : près de 80% des écoles et collèges situés en ZUS étaient classés en ZEP ou en REP, Observatoire national des ZUS, *Rapport*, DIV, 2004, 2005, 2006, 2007.

96 J.P. Fitoussi, E. Laurent, J. Maurice, *Ségrégation urbaine et intégration sociale, l'apport de l'économie*, Conseil d'analyse économique, rapport pour le Premier Ministre, 2003, p. 41.

97 Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, *Repères. Références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 2006.

Dispositifs "d'éducation prioritaire" en Ile-de-France



construits dans les années 50, 60 et 70 : Nemours, Meaux, Melun, Dammari-les-Lys, Persan, Chanteloup-les-Vignes... A Paris, le nord et l'est sont principalement concernés. La géographie de l'éducation prioritaire recouvre globalement celle de la politique de la ville et celle de la pauvreté et des faibles ressources des ménages (Atlas des Franciliens, tome 3, 2002).

Les académies de Créteil et de Versailles pèsent donc d'un poids important dans les dispositifs ZEP et REP, totalisant respectivement 810 établissements en ZEP et-ou REP et 898 établissements en ZEP et-ou REP. Le rapport d'évaluation de l'enseignement de l'académie de Créteil (2003) fait état de 112 ZEP/REP implantées représentant 30% des élèves du premier degré, 35% des collégiens et 16% des élèves de lycées professionnels.

Toutes les ZEP franciliennes sont situées dans des communes en CUCS. Une petite dizaine de REP sont implantées dans des communes de Seine et Marne qui ne sont pas en CUCS⁹⁹.

Les « réseaux ambition réussite » : une réforme de 2006 dont l'avenir est incertain

Les « réseaux ambition réussite » : un cumul de moyens pour les élèves et les territoires en grande difficulté

Début 2006 un troisième plan de relance des ZEP est mis en place par le Ministre Gilles de Robien. Il s'est notamment traduit par une réorganisation de la carte de l'éducation prioritaire, entrée en vigueur à la rentrée 2006¹⁰⁰. L'objectif est de renforcer les dispositifs d'aide pédagogique mis en place en distinguant plusieurs niveaux d'action en fonction des difficultés rencontrées dans les établissements.

Le dispositif est scindé en trois niveaux :

✚ Le 1^{er} niveau est celui des écoles et collèges qui accueillent les élèves confrontés aux plus grandes difficultés scolaires et sociales. Il s'agit des collèges « ambition réussite » et de leurs réseaux d'école. Le terme « réseaux ambition réussite » (RAR) englobe les collèges et les écoles du secteur relevant de l'éducation prioritaire¹⁰¹. Ces établissements disposent de moyens renforcés. Les critères de sélection des collèges « ambition réussite » ont été établis par le Ministère : proportion d'élèves de 6ème issus de PCS défavorisées, proportion d'élèves de 6ème en retard de 2 ans ou plus, faible score à l'évaluation à l'entrée en 6ème, part des parents bénéficiaires du RMI, enfants avec des parents non francophones¹⁰².

✚ Le 2^{ème} niveau regroupe des établissements caractérisés par une plus grande mixité sociale, avec des moyens maintenus.

✚ Le 3^{ème} niveau concerne des collèges appelés à sortir du dispositif ZEP dans les trois ans. Les 2ème et 3ème niveaux sont regroupés dans des réseaux dits de réussite scolaire (RRS) (la dénomination REP est abandonnée). A la rentrée 2007, ils ont encore bénéficié, au titre de l'éducation prioritaire, de mesures et de moyens spécifiques.

Le choix est donc de concentrer les moyens sur les situations les plus difficiles et de sortir d'une logique de zonage pour s'intéresser aux parcours scolaires des élèves en ciblant leurs établissements de référence, c'est-à-dire les collèges et écoles « éducation prioritaire » de leur secteur. Afin d'assurer une meilleure égalité des chances, le dispositif vise à apporter une aide significative et personnalisée aux élèves en difficulté, à inscrire leur action dans une dynamique de projet,

comme dans tous les territoires de l'éducation prioritaire. L'enjeu est aussi d'encourager l'expérimentation.

A la rentrée 2006, des moyens supplémentaires ont été affectés aux réseaux « ambition réussite » :

- ✚ 1 000 enseignants expérimentés supplémentaires,
- ✚ 3 000 assistants pédagogiques,
- ✚ une infirmière à temps plein dans chaque collège.

Le pilotage a été renforcé à tous les niveaux : un délégué national a été nommé, un inspecteur pédagogique spécialisé dans l'éducation prioritaire a pour mission d'accompagner le projet dans les dix académies qui concentrent les plus grandes difficultés (dont Créteil et Versailles). Le comité exécutif, constitué du principal du collège et de tous les directeurs des écoles maternelles et élémentaires rattachées, ainsi que de l'IEN de la circonscription, est l'instance de pilotage local. C'est lui qui élabore le projet formalisé par un contrat d'objectifs scolaires ou par un contrat ambition réussite. Le coordinateur est chargé de la préparation des décisions et de leur mise en oeuvre. Une évaluation régulière, assurée par les inspecteurs, est prévue. Pour la première fois, des objectifs chiffrés sont donnés au niveau national sous forme d'indicateurs et d'éléments d'évaluation ayant vocation à être transmis à l'Observatoire national des ZUS¹⁰³ (ONZUS). Chaque collège ambition réussite est reconnu par une spécialité de haut niveau d'ordre culturel, scientifique, linguistique, sportif ou environnemental. D'autre part, « la mise en place systématique d'une équipe de réussite éducative par réseau ambition réussite et, plus largement, par réseau de réussite scolaire lorsque celui-ci se trouve situé sur un territoire relevant d'un CUCS, est un objectif prioritaire »¹⁰⁴.

99 Il s'agit des communes de : Villiers sur G., Lizy sur Ourcq, Othis, Château-Landon, Lorrez le Bocage, Nangis, Chelles, Villeparisis, Provins.

100 Circulaire du 30 mars 2006, « Principes et modalités de la politique d'éducation prioritaire »

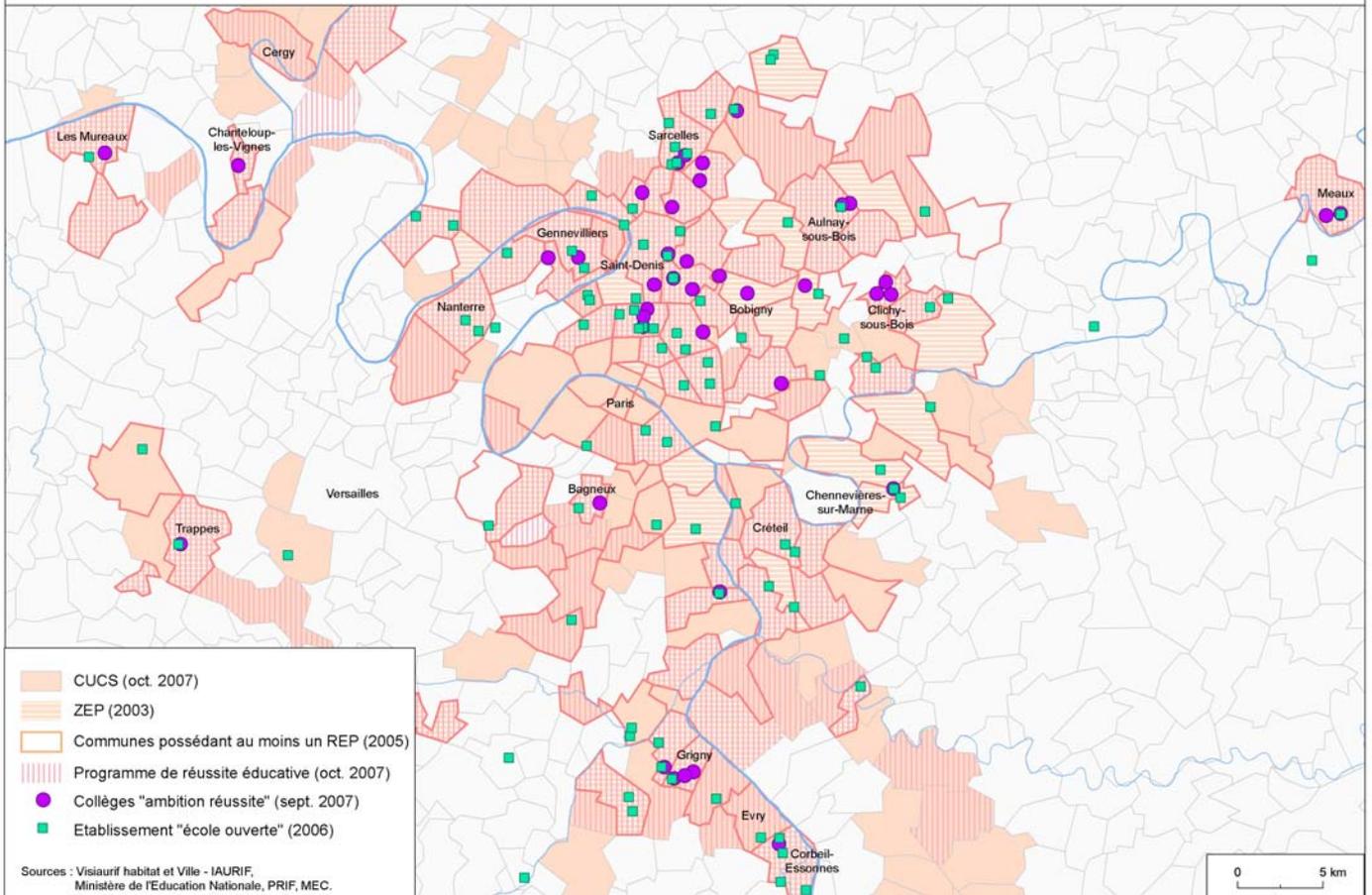
101 Pour l'ensemble de l'éducation prioritaire le collège devient « l'unité de référence du réseau qu'il crée avec les écoles élémentaires et maternelles d'où proviennent ses élèves ».

102 Ces critères ont permis à dix-huit collèges ne se trouvant pas en éducation prioritaire d'entrer dans le dispositif.

103 Les indicateurs sont issus de la base de données IcoTEP (indicateurs communs pour un tableau de bord de l'éducation nationale). Une convention entre la Direction de l'Evaluation et de la Prospective et la DIV a été signée.

104 Circulaire n°2007-004 du 11/12/2006

Dispositifs "d'éducation prioritaire" en Ile-de-France : zoom sur la zone centrale



A partir de la rentrée scolaire 2007, chaque réseau « ambition réussite » doit avoir les moyens de :

- ✚ faire bénéficier les élèves qui en ont besoin d'actions d'aide ou de soutien (programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) ou, pour les collèges, accompagnement éducatif après la classe...);
- ✚ ménager une place particulière aux familles (mise à disposition d'une salle, cours d'alphabétisation, organisation de rencontres ou activités associatives, permanences d'associations de parents...);
- ✚ s'appuyer sur des partenariats dits de « haut niveau », par exemple avec le Louvre, l'École nationale de Chimie...;
- ✚ renforcer les actions prévues dans le cadre de conventions signées avec des entreprises, associations, fédérations professionnelles;
- ✚ s'appuyer sur les étudiants de grandes écoles et universités qui accompagnent les élèves de l'éducation prioritaire dans leurs études au travers de l'opération « 100 000 étudiants pour 100 000 élèves de l'éducation prioritaire »;
- ✚ s'appuyer sur des « dispositifs relais » renforcés grâce à 300 emplois supplémentaires.

Le devenir de cette politique ambitieuse est-il aujourd'hui assuré ? Compte tenu de l'absence de déclaration du ministère à la rentrée 2007, des incertitudes subsistent, notamment sur le nombre d'établissements concernés à terme¹⁰⁵.

Les réseaux « ambition réussite » en Ile-de-France

A la rentrée 2006, il y avait 249 réseaux ambition réussite dont 206 en France métropolitaine (carte). L'Ile-de-France en comptait 46 :

- ✚ 21 dans l'académie de Créteil (pour un effectif de 12 490 élèves), dont 3 en Seine et Marne, 16 en Seine Saint-Denis et 2 en Val-de-Marne ;

Collèges et écoles en réseaux ambition réussite (rentrée 2006)

Académies	Nombre de collèges en réseaux ambition réussite	Effectif des collèges en ambition réussite	Ecoles primaires en Réseau ambition réussite
Paris	4 collèges (soit 3,6% du nombre total)	1651 élèves (soit 2,9%)	33 écoles (soit 5%)
Créteil	21 collèges (soit 6,1% du nombre total) dont Seine et Marne : 3 Seine Saint-Denis : 16 Val-de-Marne: 2	12 490 élèves (soit 6,8%)	144 écoles (soit 5,7%)
Versailles	21 collèges (soit 5,1% du nombre total) dont Essonne : 6 Hauts-de-Seine : 3 Val d'Oise : 5 Yvelines : 7	10908 élèves (soit 4,6%)	147 écoles (soit 4,5%)
Ile-de-France	46 collèges	25 049 élèves	324 écoles
France entière ¹	249 collèges	126 005	1715 écoles

Source : Repères et références statistiques, Education nationale, édition 2007.

¹ DOM compris.

- ✚ 4 dans l'académie de Paris (pour un effectif de 1651 élèves), dont 3 dans le 18^{ème} arrondissement et 1 dans le 19^{ème} arrondissement ;
- ✚ 21 dans l'académie de Versailles (pour un effectif de 10908 élèves), dont 6 en Essonne, 3 dans les Hauts-de-Seine, 5 dans le Val d'Oise, 7 dans les Yvelines ;
- ✚ 324 écoles franciliennes sont intégrées dans des réseaux ambition réussite. Une majorité est située dans l'académie de Créteil (144) et de Versailles (147) où elles représentent respectivement 5,7% et 4,5% des effectifs total de l'académie.

La carte montre que les réseaux « ambition réussite » sont situés dans les territoires de la politique de la ville (CUCS). Tous les collèges « ambition réussite » sont situés dans des communes en CUCS et presque tous étaient déjà dans des ZEP¹⁰⁶. S'il y a un resserrement de la géographie de l'éducation prioritaire sur un nombre plus restreint d'établissements, il y a une continuité géographique.

La labellisation des lycées « ambition réussite »¹⁰⁷

En labellisant des lycées « ambition réussite » dans la continuité du plan de relance de l'éducation prioritaire de 2006, il s'agit d'offrir aux lycéens, qu'ils soient en enseignement général ou professionnel, de nouvelles opportunités de réussite. Cette démarche s'inscrit dans la politique de promotion de l'égalité des chances conduite en faveur des élèves des quartiers en grande difficulté scolaire et sociale. Tournés vers les filières d'excellence de l'enseignement supérieur, ces établissements apportent un plus dans le domaine du soutien scolaire et de l'accès aux outils numériques. Les enseignants disposent d'heures supplémentaires pour épauler les élèves, les aider à réviser leurs examens et à se préparer à l'enseignement supérieur. La labellisation s'effectue sur la base de projets portés par les équipes éducatives en réponse à un cahier des charges remis aux recteurs¹⁰⁸.

A la rentrée 2007, 25 lycées étaient labellisés « ambition réussite » en France, alors que 40 étaient initialement prévus. Compte-tenu des incertitudes qui pèsent actuellement sur le devenir de l'éducation prioritaire, il n'est pas certain que le dispositif soit étendu.

105 La lettre de l'Education du 17 septembre 2007 signale que le chiffre de 350 réseaux ambition réussite circule actuellement dans les syndicats, éditions Le Monde, N°568.

106 Quelques collèges classés « ambition réussite » n'étaient pas en ZEP, par exemple Etampes (91) ou Gonesse (95).

107 Note de service, 29/03/07, Ministère de l'Education nationale.
108 Publié 5 avril 2007 au bulletin officiel de l'Education nationale.

En Ile-de-France 5 lycées de l'académie de Créteil étaient concernés par ce dispositif, les deux premières conventions¹⁰⁹ ayant été signées le 3 avril 2007 entre le recteur de l'académie de Créteil et les proviseurs des lycées Champlain de Chennevières (Val-de-Marne) et André Malraux de Montereau (Seine et Marne).

Une opacité des moyens affectés à l'éducation prioritaire

Il règne une grande opacité dans les moyens réels affectés aux écoles et établissements classés dans les dispositifs d'éducation prioritaire. De plus en plus, certains dispositifs relèvent des collectivités territoriales (du fait de la décentralisation), d'organismes para-publics comme la CAF... ou d'associations. « L'information est dispersée, il n'y avait pas jusqu'à une date récente de bilan financier global de la politique d'éducation prioritaire » (IGEN, 2006¹¹⁰). Mais des travaux récents ont été engagés sur ces questions par l'Education nationale. Un rapport de l'IGEN d'octobre 2006 synthétise les estimations de trois directions du Ministère (DESCO, DEP, DAF) concernant les surcoûts de l'éducation prioritaire. Environ un milliard d'euros serait attribué chaque année à l'éducation prioritaire.

Nombre de lycées « ambition réussite » (rentrée 2007)

Académies	Nombre de lycées ambition réussite en IDF
Paris	0
Créteil	5 dont Seine et Marne: 1 Seine Saint-Denis : 2 Val-de-Marne : 2
Versailles	0
Île-de-France	5
France entière ¹¹¹	25

109 Ces conventions concrétisent l'annonce faite le 16 janvier 2007 lors du séminaire « ambition réussite » en Sorbonne.

110 Armand A., Gille B., *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, rapport à Monsieur le Ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur, de la recherche, n°2006-076, octobre 2006.

111 Dom compris.

Difficultés méthodologiques de calcul des surcoûts de l'éducation prioritaire et résultats

Le calcul des surcoûts de l'éducation prioritaire pose des problèmes méthodologiques et fait l'objet de débats. Les sources et méthodes de calcul des surcoûts de la DESCO, la DEP et la DAF sont différentes.

Le calcul de la DEP mené en 2001 et 2003 s'appuie sur une moyenne pondérée des surcoûts (moyens d'enseignement, personnel ATOSS et de vie scolaire). Il conduit à un ordre de grandeur du surcoût du collège urbain de ZEP de 17%, intégrant le fait que les enseignants sont plus jeunes en moyenne et coûtent moins chers. Le Haut Conseil de l'évaluation de l'Ecole en 2004 évalue entre 10 à 20% le surcoût de l'éducation prioritaire.

Le coût exact de la politique d'éducation prioritaire n'est pas facilement détectable, en l'absence de lignes budgétaires fléchées, hormis les dépenses indemnitaires. L'évaluation du coût de cette politique nécessiterait le constat a posteriori du surcoût de chaque établissement classé ZEP ou REP, techniquement impossible à réaliser. Les méthodes adoptées consistent alors à comparer les dotations pour un nombre d'élèves donné en éducation prioritaire et hors EP et à en déduire les surcoûts approximatifs, pour disposer d'un différentiel national moyen et d'un surcoût global. Un premier travail de synthèse a été réalisé par la DAF en novembre 2005. Il évalue à 927 millions d'euros annuels le surcoût financier de l'éducation prioritaire dans le 1^{er} et second degré. Ce surcoût a été construit à partir de l'empilement successif de mesures, soit propres à l'éducation nationale, soit interministérielles liées à la politique de la ville.

Le rapport de l'IGEN observe que l'essentiel des surcoûts est lié aux mesures concernant l'encadrement en personnels d'enseignement et d'éducation (67% de la dépense). Il précise aussi que la critique concernant la méthodologie de calcul du surcoût (qui ne prendrait pas en compte la jeunesse et le faible coût des personnels dans les ZEP) doit être relativisée, hormis certaines académies spécifiques telles que Créteil ou Versailles. Pour les auteurs, aucune étude rigoureuse n'a été faite jusqu'à présent qui justifierait de réduire ce surcoût (IGEN, octobre 2006).

Il existe en effet un débat et des points de vue opposés sur ces questions. Certains, c'est par exemple le cas de Philippe Mérieu, affirme dans une interview à la revue *Urbanisme* : « quand on compare le budget de ce collège (en ZEP) avec le budget consolidé (salaires compris) du collège équivalent en centre ville, on s'aperçoit que le collège de centre ville à, lui, un budget consolidé supérieur de, selon les cas, 25% à 40% » (Entretien avec Philippe Meirieu, revue *Urbanisme*, juillet-août 2006, n° 349).

Pour les critères propres à l'Education nationale, le classement conduit en moyenne à une baisse du nombre d'élèves de 2 en moyenne par classe et à une augmentation des crédits de fonctionnement qui serait de 10 à 15% par rapport à celui des élèves hors ZEP.

Des résultats contrastés pour les évaluations

La politique de ZEP et de REP a été évaluée à plusieurs reprises. Les résultats des évaluations sont contrastés, voir contradictoires.

L'évaluation menée par l'INSEE pour la période 1982 à 1990 souligne les limites de la politique d'éducation prio-

ritaire. Elle fait apparaître les trois effets suivants¹¹² :

- ✚ la masse des dépenses supplémentaires engagées dans les établissements classés en ZEP est loin d'être négligeable au niveau global. Mais elle est principalement constituée de primes aux enseignants, les moyens affectés aux élèves sont faibles (quelques heures d'enseignement complémentaires) ;
- ✚ le classement en ZEP s'accompagne d'une baisse du nombre d'élèves et d'une accentuation de l'homogénéité sociale ;

112 Kherroubi M. et Rochex, J.-Y., La recherche en éducation et les ZEP en France, *Revue Française de Pédagogie*, juillet-août-septembre 2002, vol. 140, pp. 115-190.

✚ la mise en place des ZEP n'a eu aucun effet significatif sur la réussite des élèves, mesurée par l'obtention d'un diplôme, l'accès en quatrième, en seconde, et l'obtention du baccalauréat¹¹³.

Le rapport Moisan-Simon de 1997 est particulièrement intéressant et propose, parallèlement à d'autres études, un bilan plus positif¹¹⁴. Le rapport souligne la grande hétérogénéité des ZEP en matière de performances scolaires et la nécessité d'intégrer des critères qualitatifs fins, par exemple les modes d'organisation et les compétences des enseignants, les capacités de management des chefs d'établissements. Comme le note un observateur sur le site de l'Observatoire des ZEP, « pour l'essentiel on ne peut que reprendre les conclusions du rapport Moisan-Simon, qui datent de 1997 : il y a des ZEP qui réussissent et ce ne sont pas des exceptions. Les conditions de cette réussite ont été clairement identifiées : c'est le volet qualitatif de l'éducation prioritaire »¹¹⁵.

Les politiques d'accueil et d'accompagnement en dehors du temps scolaire

De nombreuses initiatives ont permis depuis les années 70 d'accueillir et d'accompagner les élèves en dehors du temps scolaire¹¹⁶.

113 Bénabou R., Kramarz F., Prost C., Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992, *Economie et Statistique*, n°380, 2005, pp-3-34. L'intégralité de l'étude est consultable sur le site de l'INSEE : <http://www.insee.fr/fr/ffc/docs-ffc/es380a.pdf>

114 Voir aussi : Education et formations, *L'éducation prioritaire*, Ministère de l'Education nationale, n°61, octobre-décembre 2001.

115 http://www.association-ozp.net/article.php?id_article=853

116 IGEN, IGENR, *Les politiques éducatives locales à caractère interministériel*, rapport n° 03-011 à M. le Ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, février 2003. Dominique Glasman, Leslie Besson, *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école, rapport Haut Conseil d'évaluation de l'école*, rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école, n° 15, décembre 2004.

Un rapport d'évaluation qui fait date : le rapport Moisan-Simon (1997)¹¹⁷

L'objectif de ce rapport n'est pas d'évaluer la politique des ZEP mais de montrer en quoi et pourquoi certaines ZEP réussissent, de mieux comprendre les facteurs qui sont à l'origine de la très forte hétérogénéité des ZEP en matière de réussite scolaire des élèves. La méthodologie –innovante– découle de l'objectif : au lieu d'évaluer les performances des ZEP par rapport à celles d'autres zones scolaires, les auteurs comparent les performances des ZEP entre elles (à partir d'un échantillon de 410 ZEP et d'une analyse approfondie de 36 d'entre elles).

Le rôle de l'académie à laquelle la ZEP appartient est déterminant. En dépit de populations socialement plus favorisées que la moyenne nationale, les trois académies franciliennes ont une « valeur ajoutée » négative par rapport à une performance attendue, l'académie de Versailles effectuant une contre-performance spectaculaire. Les ZEP à forte « valeur ajoutée » appartiennent à des départements dont la valeur ajoutée est positive, et vice-versa. Les ZEP qui réussissent sont, statistiquement, des ZEP à « taille humaine »¹¹⁸, situées dans des territoires où la collectivité locale et les Recteurs d'académie placent comme une priorité l'investissement dans les écoles des quartiers défavorisés et exercent un pilotage vigilant sur le dispositif. L'analyse qualitative montre que les facteurs externes (CSP des parents, conditions d'habitat, ressources sociales et culturelles, maîtrise de la langue...) agissent de façon plus complexe qu'il n'y paraît : la concentration de CSP défavorisés est, comme attendue, un élément majeur. D'autres ont un effet sur la réussite scolaire, par exemple les problèmes de santé des enfants, l'instabilité de la population scolaire –exemple d'une école accueillant en cours d'année 30% de l'effectif total–, le climat qui règne dans l'établissement...

Mais les auteurs mettent principalement l'accent sur l'impact majeur des facteurs internes, ceux qui dépendent des choix de l'Education nationale et des acteurs du projet éducatif local. Sont notamment mis en évidence :

- ✚ l'impact de la qualité du pilotage de la ZEP et d'une bonne coordination entre les trois acteurs principaux que sont l'Inspecteur d'académie, le Principal du collège, le coordinateur de la ZEP ;
- ✚ l'importance d'une stabilité des équipes enseignantes mais aussi d'un encadrement, d'une gestion et d'une formation adaptés ;
- ✚ la corrélation entre la qualité du projet pédagogique (clarté, concision, hiérarchisation des objectifs, cohérence d'ensemble) et la qualité des résultats de la ZEP ;
- ✚ l'impact d'un travail en équipe entre professeurs et instituteurs d'une même ZEP sur les règles de vie, la déontologie professionnelle ;
- ✚ l'importance d'une bonne information et d'échanges réguliers entre l'école et les parents de milieu populaire ;
- ✚ l'impact décisif pour les enfants de milieu défavorisé de la scolarisation à deux ans (dans de bonnes conditions)¹¹⁹.

Les situations et les résultats des ZEP étant très contrastés, les auteurs insistent sur la nécessité d'une stratégie différenciée pour le pilotage. Ils concluent par des recommandations pour une relance de la politique des ZEP.

117 Catherine Moisan, Jacky Simon, *Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP*, Centre Alain Savary, Institut Nationale de Recherche Pédagogique, septembre 1997. Le rapport est téléchargeable sur le site internet de la Documentation Française :

<http://lesrapports.ladocumentation.francaise.fr/BRP:984001171/0000pdf>

118 La taille des ZEP est extrêmement variable, la moyenne est de 3500 élèves (écoles+collèges) et oscille entre 440 élèves pour la plus petite et 11000 pour la plus grande. La taille de la ZEP n'est pas corrélée à celle du quartier mais relève d'un choix de découpage par l'académie.

119 Les proportions de scolarisation à deux ans en école maternelle sont globalement plus élevées dans les ZEP. Toutefois la situation est extrêmement contrastée.

Les actions menées ont été rarement évaluées. Les données de suivi tels que les indicateurs de résultats ne sont pas toujours disponibles, particulièrement à l'échelle régionale de l'Ile-de-France. Si les données quantitatives font défaut, les retours sur expériences sont eux aussi peu développés¹²⁰.

C'est dans les quartiers populaires des villes, et dans les écoles et établissements en éducation prioritaire, que ces initiatives sont les plus fréquentes et que se concentrent l'essentiel des dispositifs et financements. La multiplicité des objectifs assignés à ces politiques d'accompagnement a déjà été soulignée. Elle est exacerbée dans les territoires en difficultés : occupation des enfants après l'école, ouverture sur des activités culturelles, artistiques et/ou sportives, aide aux devoirs, soutien aux élèves les plus en difficultés.

Les dispositifs ciblés sur les publics en grande difficulté

Certains dispositifs sont clairement ciblés sur des publics en grande difficulté.

C'est le cas de **la veille éducative** mise en place en 1999. Son objectif est de mettre en réseau les acteurs composant l'ensemble de la chaîne éducative afin d'accompagner plus efficacement les élèves en décrochage scolaire. Ce dispositif reste d'actualité dans certaines collectivités locales.

Un programme phare : le programme réussite éducative

Lancé en 2005 dans le cadre de la loi de programmation pour la Cohésion sociale pour une période de cinq ans¹²¹, le programme de réussite éducative (PRE) a pour objectif d'accompagner de la maternelle jusqu'au terme de leur scolarité, des enfants et adolescents qui présentent des signes de fragilité, en tenant compte de la globalité de leur environnement et de leurs difficultés¹²². Depuis 2007, le PRE est un des cinq objectifs des contrats urbains de cohésion sociale. Ce programme est, sur plusieurs points, en rupture avec les démarches antérieures en matière d'éducation prioritaire :

- ✚ Il mise sur l'accompagnement individualisé des élèves en difficulté et sur une approche globale de leurs problèmes (social, santé, scolaire).
- ✚ Il promeut une approche transversale et globale, en confiant le suivi à une équipe pluridisciplinaire intervenant dans quatre champs différents : l'accompagnement scolaire, le socio-éducatif, l'aide à la parentalité, le médico-social.
- ✚ Il repose sur un partenariat élargi entre l'Education nationale, les services déconcentrés de l'Etat, la collectivité locale, le Conseil Général, la CAF... A la différence des autres dispositifs, où l'Education nationale associe des partenaires pour mieux remplir sa mission, ici l'Education nationale se reconnaît

comme une des composantes d'un système au travers duquel elle interagit¹²³.

Les mesures issues de la loi Cohésion sociale : le programme de réussite éducative

Le plan de cohésion sociale (programme 15 et 16 ensuite fusionnés sous l'appellation programme de réussite éducative) et la loi n°2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale apportent des moyens et outils nouveaux ou complémentaires de ceux déjà existants pour accompagner des enfants et adolescents qui ne bénéficient pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur développement harmonieux.

Ces programmes se traduisent dans deux formes de soutien :

- intervention auprès d'élèves scolarisés en école ou collège par la création d'équipes de réussite éducative : 750 sont prévues en France d'ici fin 2009.
 - développement de projets éducatifs, sportifs, culturels en direction des adolescents en difficulté scolarisés dans le cadre d'internat.
- Sont aussi prévus des partenariats avec les grandes écoles et universités pour favoriser à l'accès à l'enseignement supérieur des lycéens issus de quartiers en difficulté.

Dispositifs ciblés sur les publics en grande difficulté

	Textes de référence	Territoires et publics ciblés	Objectifs	Type d'actions ou outils	Chiffrage (France, IDF)
Veille éducative	1999	Elèves en difficultés scolaires dans les ZEP et ZUS.	Aider les élèves les plus en difficulté par la mise en réseau de tous les acteurs éducatifs et sociaux	Travail sur le repérage des jeunes en difficulté, mise en place de suivi de parcours individuel Chartes de confidentialité	2004 : plus d'une centaine de projets en France Manque de données pour l'IDF
Réussite éducative	2005 : plan de cohésion sociale	Les enfants ayant des signes de fragilité, dans les ZUS ou les ZEP	Apporter un soutien individualisé en prenant en compte la globalité des difficultés	Mise en place de cours individuels, soins bucco-dentaire, suivi médical...	Novembre 2007 : 101 en Ile-de-France Sélection par appel d'offres

120 Voir les travaux de Bruno Suchaut, IREDU et notamment *Accompagnement à la scolarité et réussite éducative, intérêts et enjeux de l'évaluation*, "Deuxième rencontre de l'accompagnement à la scolarité et de l'édition éducative", 27 septembre 2007. Université Paris X Nanterre.

121 Décret du 13 septembre 2005 relatif à la mise en œuvre des dispositifs de réussite éducative.

122 Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement, DIV, *Synthèse des 1^{er} rencontres nationales de la réussite éducative*, 29 juin 2006, Saint-Denis (stade de France).

123 La distinction entre ces deux types de partenariat (centripète et systémique) est empruntée à Yves Goepfert (DIV), *De la réussite éducative au projet éducatif territorial : la place de l'école dans la coproduction éducative*, journée académique, 21 décembre 2006, La Rochette (Seine et Marne).

L'idée est de repérer les enfants en difficulté puis de les accompagner par une aide personnalisée et au travers d'un financement direct des actions de soutien. Le pilotage de la démarche est pris en charge par différentes structures juridiques (GIP, caisse des écoles...), le coordonnateur jouant un rôle primordial. Enfin ce programme combine un ciblage territorial et individuel - les bénéficiaires étant les enfants ou adolescents les plus fragilisés et leur famille vivant sur les territoires en ZUS ou scolarisés en ZEP-REP.

Les ambitions du programme doivent être soulignées. Entre 2005 et 2006, ce sont près de 367 projets de réussite éducative qui ont été examinés pour labellisation en France. Ces projets concernent 80 000 enfants et adolescents. Le budget moyen est élevé ; il est compris entre 500 et 4000 euros par enfant suivi. En 2007, 109 millions d'euros ont été consacrés au programme.

Le programme de réussite éducative en Ile-de-France

Fin octobre 2007, 101 PRE avaient été validés en Ile-de-France (le nombre a presque doublé depuis août 2005). Une majorité (58) est située dans l'académie de Versailles. 35 sont situés dans l'académie de Créteil, le département de Seine Saint-Denis regroupant 19 PRE (voir carte et liste en annexe).

Deux exemples de capitalisation des PRE en Ile-de-France

En Essonne, 19 communes sont investies dans le programme de réussite éducative et 3900 enfants sont suivis dans le cadre de ce programme.

Impulsé et animé par le centre de ressources politique de la ville du 91, le réseau régional des coordonnateurs de réussite éducative qui se réunit chaque mois est un lieu d'échanges et de réflexions sur les pratiques professionnelles. La première rencontre des coordonnateurs de veille et de réussite éducative a d'ailleurs été organisée le 24 novembre 2006 à Courcouronnes dans l'Essonne. Pour évaluer ce programme, un groupe de travail a été mis en place avec la Préfecture, le Conseil Général et le réseau des coordonnateurs dans l'objectif d'élaborer un cahier des charges commun sur l'évaluation (identification d'indicateurs simples pour l'évaluation). En complément une base de données mettant à disposition les objectifs des parcours de réussite éducative validés avec les parents, les actions proposées, l'état des rencontres avec eux et quelques informations administratives. Elle est accessible à l'ensemble des professionnels du département.

En Seine Saint-Denis, Profession Banlieue a mis en place deux groupes de travail réunissant les coordonnateurs des villes engagées dans les démarches : le premier groupe a principalement travaillé sur l'évaluation, le second a pour objectif d'organiser une réflexion collective avec les coordonnateurs et leurs partenaires¹²⁴.

A l'échelle régionale, une démarche partenariale d'observation et d'évaluation

En Ile-de-France un groupe de travail partenarial a été mis en place début 2007 et le Préfet de Région et les trois Recteurs d'académies ont nommé Marc Bablet, IA adjoint en Seine Saint-Denis, pour contribuer à l'animation de ce dispositif. Ce groupe de travail rassemble des personnes ressources des 8 inspections académiques franciliennes, des personnes ressources des collectivités locales identifiées par les sous-préfets ville, les trois centres de ressources politique de la ville, les correspondants Ecole ouverte, des représentants de l'Acisé, de la Mission égalité des chances... Ses missions sont diverses :

- ✚ contribuer à l'observation et l'évaluation des PRE (réflexion sur les indicateurs, les méthodes d'évaluation...);
- ✚ organiser une formation pour les équipes des PRE ;
- ✚ organiser une première rencontre régionale sur la réussite éducative (février 2008).

Les communes concernées par un établissement (lycée et/ou collège) en réussite éducative en Ile-de-France

Département	Nombre de programmes de « réussite éducative » (validé en août 2005)	Nombre de programmes de « réussite éducative » (validé en novembre 2007)	Par académie (nov. 2007)
75	0	8	Académie de Paris : 8
77	4	7	Académie de Créteil : 35
93	11	19	
94	1	9	Académie de Versailles : 58
78	8	14	
91	12	18	
92	12	15	
95	8	11	
Ile-de-France	56	101	101

Sources : Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie + PRIF (25/08/2005 et 31/10/07).

¹²⁴ Pour en savoir plus, voir le rapport de Profession Banlieue, *Programme de réussite éducative : outil d'évaluation du parcours individualisé de l'enfant. Prototypage instrumental*, Accompagnement méthodologique Affoldi Consultants, septembre 2007.

Des dispositifs qui s'adressent à tous les élèves des territoires en difficulté

D'autres dispositifs d'accueil ou d'accompagnement en dehors du temps scolaire visent à proposer aux élèves de l'éducation prioritaire sans distinction et sur la base du volontariat, des activités de loisirs, du soutien scolaire... Il s'agit par exemple des contrats d'éducation artistique, des actions de lutte contre l'illettrisme, ou d'actions inscrites dans le volet éducatif du Contrat local de sécurité (CLS). Depuis la décentralisation, les collectivités locales jouent un rôle important dans l'organisation de ces activités qu'elles financent en grande partie. Elles peuvent aussi s'impliquer dans la coordination des activités et dans l'élaboration d'un projet global et partenarial. Depuis une circulaire interministérielle du 22/06/2000, le Contrat local d'accompagnement scolaire (CLAS) est l'outil pour fédérer les activités éducatives menées localement.

Une circulaire récente du Ministère de l'Éducation nationale (13 juillet 2007) vient changer la donne en demandant aux recteurs d'académie de veiller à la mise en place d'un accompagnement éducatif hors temps scolaire pour l'ensemble des collèges publics et privés de l'éducation prioritaire, et notamment les réseaux ambition réussite. A la rentrée 2008 ces mesures devront être étendues à tous les collégiens puis à tous les élèves, de l'école au lycée. Le Ministère de l'Éducation nationale a dédié deux millions d'heures supplémentaires effectives et consacré 140 millions d'euros à ces études surveillées de 16h à 18h à la rentrée scolaire de 2007¹²⁵. Celles-ci sont prises en charge par des enseignants volontaires. Des financements complémentaires sont prévus pour des intervenants associatifs dans le cadre de l'animation des activités culturelles et sportives s'appuyant sur le réseau associatif local. Les objectifs assignés par le Ministère à cet accompagnement sont multiples. « L'organisation de cet accompagnement éducatif répond à une forte demande sociale de prise en charge des élèves après les

125 Ces heures étant distribuées la veille de la rentrée scolaire de 2007, au prorata des élèves, leur volant devant être réajusté en fonction des projets remis par les établissements avant les vacances de la Toussaint.

cours. Il s'agit d'assurer en toute équité à chaque élève, quel que soit son milieu familial, l'encadrement de son travail personnel, l'épanouissement par la pratique du sport et l'ouverture au monde de l'art et de la culture, condition nécessaire au bon déroulement de sa scolarité. Ce dispositif contribuera ainsi à l'égalité des chances entre tous les élèves »¹²⁶.

Ces mesures gouvernementales ont pu se mettre en place rapidement en s'appuyant –en partie- sur les activités existantes localement. Cette initiative pose question en termes de répartition des compétences et de financements entre l'Etat et les collectivités locales. Dans une analyse d'octobre 2007¹²⁷, l'ANDEV, (association nationale des Directeurs à l'Éducation des Villes de France) s'interroge sur la répartition des financements entre le Ministère (les crédits seront-ils pérennisés ?) et les collectivités locales, ainsi que sur la mise en œuvre des dispositifs et du pilotage. Les collectivités, départements et communes « sont non seulement invités à cofinancer ces interventions, mais interrogés sur de nombreux autres aspects de leurs compétences (mise à disposition d'équipements sportifs, transports scolaires, liens avec la politique de la ville) ». L'ANDEV souligne l'ambiguïté d'une circulaire qui défend à la fois des objectifs d'accompagnement pour tous et de réussite scolaire pour les plus en difficulté. « En voulant réunir dispositif de droit commun et équité, elle (la circulaire) risque de rater l'une et l'autre de ces cibles. S'il s'agit de droit commun, les mesures prises sont mal adaptées à la pérennité du dispositif. S'il s'agit d'équité, le dispositif est trop collectif pour pouvoir sérieusement y répondre et contradictoire avec d'autres démarches engagées par l'Etat (réussite éducative) qui vise au contraire à partir de l'enfant pour mettre en place un parcours de réussite ».

126 Circulaire du 13 juillet 2007.

127 <http://www.andev.fr/158.pdf>

La médiation pour faciliter les relations école-parents

Nombre d'études montrent l'importance de l'implication des parents dans l'école pour la réussite scolaire de leurs enfants. Or cette implication est difficile dans les quartiers populaires. Les dispositifs d'accompagnement à la scolarité, lorsqu'ils permettent aux parents d'assister à quelques séances de travail menées avec leur enfant, les aident à mieux comprendre le travail scolaire et a des effets positifs¹²⁸.

Les femmes relais¹²⁹, dont le rôle est de faire de la médiation entre les familles et les services publics, se sont investies dans la vie scolaire et contribuent à faciliter les relations entre l'institution scolaire et les familles. Elles sont par exemple parvenues à mobiliser des parents, dépasser les craintes ou les incompréhensions vis-à-vis de l'école et à faciliter la résolution des conflits avec l'institution scolaire. Ce statut permet à des organismes à but non lucratif d'embaucher des personnes du quartier en bénéficiant d'aides de l'Etat¹³⁰.

128 Bruno Suchaut, op. cit.

129 Créés par des employeurs du secteur non lucratif, les postes d'adultes-relais sont réservés à des personnes d'au moins 30 ans sans emploi. Le bénéficiaire conclut un contrat de travail afin d'assurer des missions de médiation sociale et culturelle visant à améliorer les rapports sociaux dans les espaces publics ou collectifs de certaines zones urbaines. A la clé, pour l'employeur, il y a une aide financière de l'Etat. La création d'un poste d'adulte-relais doit faire l'objet d'une convention préalable entre l'employeur, l'Etat représenté par le préfet de département, et l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSE).

130 Pour en savoir plus sur les femmes relais médiatrices, voir notamment le site de Profession Banlieue :

http://www.professionbanlieue.org/jdc.php?lpage=http://www.professionbanlieue.org/thema/c_thema.php?id=6

Des dispositifs pour les périodes de vacances

Depuis son origine, la politique de la ville a mis en place des actions en faveur des enfants et jeunes des « quartiers sensibles » durant les vacances scolaires. Le dispositif « ville vie vacances » a été créé en 1982, évalué en 2002 à la demande de la DIV, et reconduit sous une forme assez similaire depuis 25 ans. C'est un exemple de démarches interministérielle aux objectifs multiples : prévention de la délinquance, ouverture au monde et découverte d'activités nouvelles, socialisation... Le dispositif « école ouverte » lancé en 1991 accueille durant les vacances les enfants des collèges et lycées dans les locaux des établissements scolaires, un des enjeux étant de modifier les représentations de l'école et du monde enseignant.

Zoom sur « l'école ouverte » en Ile-de-France (2006)

	Créteil	Paris	Versailles	Total
Nombre d'établissements	42	16	48	106

En 2005, en France, 655 établissements du second degré ont participé à l'opération « école ouverte », dont près de 9 sur 10 sont des collèges. 61% des établissements sont classés en ZEP et en REP, 114300 jeunes du 1^{er} et 2^{er} degrés ont été accueillis. Le budget était de 15,6 M€.

Sources : PRIF (2006)

Ces deux dispositifs ont fait l'objet de bilans et/ou d'évaluations qui en ont montré les apports et certaines limites¹³¹. Ainsi, les bilans réalisés sur le dispositif « école ouverte » par les établissements et synthétisés par les rectorats sont élogieux : « le dispositif a des effets très positifs sur le climat général à l'intérieur de l'établissement et sur l'image de l'établissement dans le quartier, la ville, auprès des partenaires et des parents. C'est aussi un levier de valorisation auprès des collectivités territoriales »¹³². Le CIV du 9 mars 2006 a souhaité une généralisation du dispositif, jusqu'à présent fondé sur le volontariat des responsables d'établissements.

131 Sous la direction de Didier Lapeyronnie, *Quartiers en vacances. Des opérations prévention été à ville vie vacances, 1982-2002*, éditions de la DIV, 2003.

132 Ministère de l'Éducation nationale, enseignement supérieur, recherche, *Ecole ouverte. Bilan 2005- Perspectives 2006*, novembre 2006.

Le volet éducatif dans les projets de rénovation urbaine

Dans le cadre du programme national de rénovation urbaine, l'Anru et ses partenaires financent une partie des interventions sur les équipements scolaires. Les projets de rénovation urbaine, lancés par la loi de programmation pour la rénovation urbaine de 2003, constituent une opportunité réelle pour améliorer le cadre bâti, retravailler le projet éducatif local et redéfinir la stratégie concernant l'intervention scolaire¹³³. Qu'en est-il sur le terrain ? Une étude commandée par la DIV en 2005 porte sur la manière dont le projet éducatif est pensé et mis en œuvre par la collectivité locale en lien avec ses partenaires (l'Éducation nationale en premier lieu) dans le cadre du projet Anru¹³⁴.

L'analyse financière des conventions Anru montre que l'intervention sur les équipements scolaires représente 2,4% des engagements financiers des 84 conventions Anru signées (échantillon) et 4,7% des engagements des dossiers des 43 villes prévoyant une intervention dans le domaine scolaire. Ces moyennes cachent de fortes disparités. Le montant des sommes engagées est très variable. Elles sont prises en charge à part presque égale entre la collectivité locale (38%) et l'Anru (42%), le reste se répartit entre les Conseils Généraux (10%), les Conseils Régionaux (5%) et l'Europe

133 Un rapport interministériel remis au Ministre de la ville Claude Bartolone en 2001 soulignait l'intérêt de s'appuyer sur les projets urbains dans les quartiers pour retravailler la place de l'école dans la ville et construire un projet éducatif local qui intègre non seulement les enseignants mais aussi tous ceux qui travaillent auprès des enfants en dehors de l'école et conduise les enseignants et les élèves vers la ville et ses institutions éducatives – médiathèques, théâtres, centres d'art. Jocelyne Leydier, Hélène Mouchard-Zay, Emmanuel Mourlet, *Pour de grands projets d'éducation dans les Grands Projets de Ville*, Rapport remis à Claude Bartolone, Ministre délégué à la ville, le 11 avril 2002.

134 L'étude s'appuie sur des tableaux financiers des 85 premières conventions Anru signées (nov. 2005) et sur une dizaine de sites qui font l'objet de visites et entretiens (dont 91 : Montgeron-Vigneux (la Prairie de l'Oly), 94 : Orly (Grand ensemble), 93 : Sevran (Rougemont). Rapport pour la DIV, *La prise en compte des établissements scolaires dans les opérations de rénovation urbaine*, TETRA, janvier 2007.

(5%). L'école élémentaire concentre la majorité des investissements (70%).

L'étude souligne la forte corrélation entre l'effort consenti de manière générale sur le terrain éducatif par la collectivité locale, par exemple au travers du programme de réussite éducative, et l'investissement au titre du dossier de l'Anru dans le scolaire. Les collectivités locales qui investissent dans l'éducatif avant le projet Anru s'appuient sur l'opportunité du projet de rénovation urbaine pour continuer à investir dans le cadre du projet Anru. Dans ces sites, « la mobilisation des acteurs sur la question scolaire, déjà entamée dans les démarches antérieures, a trouvé une nouvelle maturité dans le cadre du projet Anru ». Dans ces sites toujours l'intervention s'inscrit dans une revalorisation d'ensemble des équipements publics, dont l'école est un élément déterminant. Elle s'accompagne d'une conception plus ouverte de l'école sur la ville, par exemple au travers de la création d'espaces d'accueil pour les parents ou d'un travail sur une meilleure insertion des établissements dans la ville au travers des commerces, circulations, voiries, réseaux de transports en commun, signalétique... Dans un projet de restructuration urbaine, l'école peut être conçue comme un des pôles de centralité du quartier. Dans ces sites le projet de rénovation peut s'accompagner d'une réflexion plus globale sur les activités périscolaires, les locaux, l'organisation d'ensemble... et sur la carte scolaire, le projet permettant la construction d'une gamme de logements plus diversifiés.

Des limites fortes sont aussi soulignées.

✚ Si tout le monde s'accorde pour reconnaître que le collège est le maillon sensible de l'attractivité éducative et que sa rénovation est un élément clé d'un dispositif d'ensemble, l'enquête montre que moins de 10% des opérations sont relatives à des collèges et que l'intervention dans les collèges n'a jamais semblé articulée au projet de rénovation urbaine.

Dispositifs d'accueil en dehors du temps scolaire

	Textes de référence	Territoires et publics ciblés	Objectifs	Type d'actions ou outils	Chiffrage (France, IDF)
CLAS	22/06/2000 : circulaire interministérielle 2001 : charte nationale d'accompagnement à la scolarité	En priorité les élèves des réseaux ambition réussite, de l'élémentaire au lycée	Dispositif unique d'accompagnement à la scolarité ¹³⁵ : fédérer l'ensemble des actions.	Aides aux devoirs (2/3) ; Actions culturelles et sportives (1/3) Actions pour faciliter la compréhension familles-école	Manque d'éléments chiffrés.
Accompagnement éducatif	13/07/2007 : circulaire n°2007-115	les collégiens de l'éducation prioritaire, notamment des réseaux ambition réussite	Accueil des élèves après les cours (16h-18h), offre d'un accompagnement éducatif favorisant la réussite	Soutien scolaire, activités sportives, culturelles, de loisirs proposées dans le collège.	1119 collèges en France (source : ANDEV) Rentrée 2008-2009 : devra être étendu à l'ensemble des collégiens

Dispositifs d'accueil hors période scolaire

	Textes de référence	Territoires et publics ciblés	Objectifs	Type d'actions ou outils	Chiffrage (France, IDF)
Ville Vie Vacances	1982 : lancement des opérations de prévention de la délinquance 1995 : dispositif ville vie vacance 2000 : étendu à l'ensemble des départements	Jeunes de 11 à 18 ans vivant dans des quartiers en politique de la ville	Proposer des activités pour les jeunes les plus en difficultés hors périodes scolaires (60% l'été)	Activités culturelles, sportives, de loisirs : prévention des conduites addictives, découverte du patrimoine...	France : 800 000 jeunes concernés chaque année, 14 000 projets financés. Manque de données chiffrées pour IDF.
Ecole ouverte	1991 : lancement du dispositif 19/12/2002 : charte « école ouverte »	Elèves des collèges et lycées en éducation prioritaire ¹³⁶ . Ciblés sur ceux qui ne partent pas en vacances et ne fréquentent pas les centres de loisirs ou d'accueil.	Modifier les représentations de l'école, favoriser l'insertion et la découverte de sports, culture, loisirs..., lutter contre la violence	Activités dans les collèges et lycées durant les vacances scolaires, mercredis et samedis Activités à visée éducative : scolaires, culturelles, sportives...	France : 655 établissements 2 ^{ème} degré (en 2005) IDF : 106 établissements (en 2006) Appel à projet annuel lancé par les partenaires nationaux et le rectorat. Volonté d'étendre le dispositif ¹³⁷ .

¹³⁵ En 2000, les actions éducatives périscolaires (AES), les réseaux solidarité école (RSE) et les CLAS ont été fondus en un seul dispositif qui a gardé le nom de CLAS.

¹³⁶ Sont principalement concernés les établissements situés en éducation prioritaire (57%) et en ZUS, ainsi que les établissements sensibles. L'opération associe différents Ministères (l'Education nationale, l'Emploi, la cohésion sociale et le logement), la DIV, l'ACSE.

¹³⁷ Sources principales : *Ecole ouverte. Bilan 2005 - Perspectives 2006*, Ministère de l'Education Nationale, novembre 2006.

✚ Le projet Anru porte sur un périmètre étroit et il n'est pas possible aux acteurs (même ceux qui le souhaitent) d'intégrer des logiques intercommunales ou de sortir du périmètre du projet urbain. Ceci est regrettable car l'ensemble des écoles forme un réseau.

✚ En termes de partenariat, l'Education nationale reste peu impliquée et c'est plutôt une logique de contenant (les bâtiments scolaires) qui prévaut sur une logique de contenu (les moyens pédagogiques). Ce sont les élus qui pilotent les projets Anru, y compris sur le volet scolaire, et ces projets semblent avoir une faible incidence sur les projets éducatifs locaux, qui ne peuvent être élaborés qu'en partenariat avec l'Education nationale. Les acteurs locaux soulignent aussi un déficit de la part de l'Education nationale dans la mise en place d'outils de projection des effectifs scolaires et des moyens qui les encadrent. « Les contributions les plus escomptées par les partenaires locaux portent sur la mise en place d'un processus partagé de gestion prévisionnelle des effectifs et sur la définition des moyens adaptés (et renforcés) en temps scolaire comme en temps périscolaire ».

Au-delà des dispositifs, quel projet éducatif local ?

A la lecture de ce dernier chapitre, la complexité des dispositifs et des jeux d'acteurs apparaît clairement.

Au-delà de l'enchevêtrement et de la fragmentation des interventions menées, l'action publique en matière de lutte contre les inégalités scolaires dans les quartiers défavorisés a évolué au cours des dernières années. Les éléments marquants sont :

✚ le ciblage des moyens et des enjeux sur les élèves et les établissements les plus en difficulté (au travers des réseaux « ambition réussite », des équipes de « réussite éducative »...);

✚ la réorientation de l'action publique et du partenariat vers le suivi individuel des élèves les plus en difficulté (équipes de « réussite éducative »...).

Ces orientations continuent toutefois à cohabiter avec d'autres, plus ancien-

nes. Certaines actions ont en effet pour objectif d'aider tous les élèves des territoires en difficulté sans exception. C'est le cas de certaines politiques d'accueil et d'accompagnement hors temps scolaire qui visent autant l'aide à la scolarité que l'ouverture des élèves à des univers culturels, à des loisirs ou des activités sportives valorisés. D'autres interventions visent au contraire à soutenir les élèves les plus méritants scolairement et à leur donner les moyens de développer des parcours de réussite, si besoin à l'extérieur des quartiers. La coexistence de ces différentes orientations brouille la lisibilité des actions menées. Rend-elle pour autant l'action publique moins efficace ? La question ne semble pas tranchée. On peut constater qu'il existe des contradictions entre certaines orientations (par exemple une politique orientée vers l'aide individuelle aux plus méritants en facilitant l'accès à des « bons » établissements à l'extérieur des quartiers peut contribuer à la baisse du niveau des établissements en éducation prioritaire et pénaliser ceux qui y sont scolarisés). Mais on peut aussi penser que, face à la complexité de ces questions, il est pertinent de tester plusieurs pistes d'action. L'efficacité suppose néanmoins que ces options soient évaluées, ce qui est loin d'être toujours le cas. Elle suppose aussi que ces actions, qui sont menées par un grand nombre de partenaires appartenant à des institutions différentes (Ministères, collectivités locales, associations, CAF...), s'inscrivent dans un projet local cohérent. Il est nécessaire de rassembler « à l'échelle du territoire communal ou intercommunal, les partenaires éducatifs concernés afin de définir et partager des objectifs éducatifs, de réunir les moyens et les compétences permettant de les traduire en projets et actions, et d'œuvrer à ce que ceux-ci soient intégrés par chaque acteur dans son domaine de compétences »¹³⁸ ? Les collectivités locales ont un rôle central à jouer dans l'élaboration d'un projet éducatif local¹³⁹.

¹³⁸ Les cahiers du DSU, *Politiques éducatives locales : un puzzle en construction*, Centre de ressources Rhône-Alpes, n° 46, printemps-été 2007, p. 37.

¹³⁹ Avis et propositions du CNV, *Politique de la ville et éducation : quels enjeux pour l'avenir ?*, DIV, janvier 2004.

Le positionnement du Ministère de l'Education nationale a aussi évolué depuis le début des années 80, date de lancement de la politique d'éducation prioritaire. L'institution est passée d'une logique de fonctionnement autocentrée à une logique plus partenariale au fur et à mesure que les collectivités locales étendaient leurs champs d'actions en matière éducative. Jusqu'où l'institution est-elle prête à aller dans le partenariat avec les collectivités locales ? Peut-elle se positionner comme un des acteurs au service d'un projet éducatif local adapté aux enjeux des territoires et des élèves les plus en difficulté ? Localement, dans certains territoires, les enseignants et les équipes administratives de l'Education nationale « jouent le jeu » du partenariat (au sein des équipes de réussite éducative, lors des dispositifs « école ouverte » ou en s'impliquant depuis novembre 2007, dans l'accompagnement à la scolarité dans les collèges ambition réussite. Si l'on s'appuie sur les résultats du rapport d'évaluation Moisan-Simon (1996), une partie des obstacles au changement se situe pourtant au sein même de l'Education nationale. En effet d'après les résultats de l'évaluation de 1996, les facteurs de réussite des établissements en ZEP tiennent largement à des facteurs internes au Ministère : prime à la petite taille des établissements et des recteurs, à la stabilité des enseignants, à la capacité des chefs d'établissements à construire un projet local et à fédérer les enseignants et le personnel administratif autour de ce projet... Or les académies de Créteil et Versailles cumulent, de ce point de vue, des handicaps (par exemple en matière de taille des établissements et des académies, voir première partie de l'étude). L'ampleur des difficultés scolaires franciliennes et les difficultés de certains territoires et établissements en matière de résultats scolaires ne justifieraient-ils pas une réflexion et des actions spécifiques (par exemple en matière de gestion des ressources humaines) ? Parmi les leviers en faveur du changement identifiés dans l'évaluation de 1996 et dans des recherches postérieures, l'importance des liens entre l'école et les parents des élèves est soulignée. Une piste, trop rarement explorée, est de développer des médiations entre les deux univers.

Conclusion

Les politiques publiques menées pour lutter contre l'échec scolaire sont nombreuses. Elles témoignent d'un important effort d'adaptation du système éducatif et d'innovation dans le traitement de la difficulté scolaire. Elles impliquent, aux côtés des institutions centrales de l'Education nationale, des partenaires diversifiés : administrations locales de l'Education nationale, collectivités territoriale, autres administrations publiques, milieux associatifs, parents d'élèves.

Des outils de différentes natures concourent à cet objectif commun. La sectorisation régule l'affectation des élèves dans les établissements. En y encourageant la mixité sociale, elle favorise la progression des élèves de faible niveau scolaire. Cependant, l'inégale répartition des groupes sociaux sur le territoire francilien et les possibilités de « contournement » en limitent fortement la portée. Au sein du système éducatif, une série de dispositifs de soutien sont ciblés sur les élèves en difficultés ou en situation de « décrochage scolaire ». Ces efforts sont aussi relayés localement, dans le temps péri-scolaire et extra-scolaire, par des mesures d'accompagnement prises en charge par les collectivités territoriales notamment. La notion de projet éducatif local, rassemblant autour des collectivités locales, l'ensemble des partenaires éducatifs, se diffuse. Enfin, des moyens accrus sont accordés aux établissements identifiés comme prioritaires, pour les aider à prendre en charge les difficultés scolaires et sociales de leurs élèves.

La mise à plat de tous ces dispositifs dessine une situation complexe, construite comme par tâtonnements successifs, à travers l'ajout de nouvelles mesures qui ne se substituent que très progressivement à celles déjà appliquées, et sont vite dépassées par de nouvelles directives. Elle reflète ainsi les incertitudes qui caractérisent encore le « traitement » de la difficulté scolaire : jusqu'où proposer un enseignement et des acquisitions communes à tous les élèves ? Faut-il regrouper temporairement les élèves en difficultés pour mieux répondre à leurs besoins particuliers ? ou plutôt privilé-

gier le soutien individuel au sein et en dehors de classes ordinaires ? Les moyens doivent-ils être concentrés sur les élèves en difficultés ou sur les établissements qui les accueillent en grand nombre ? Faut-il faciliter la mobilité des « bons » élèves scolarisés dans les établissements « difficiles » vers les établissements « d'excellence » ? A quel niveau de l'enseignement peut-on agir avec le plus d'efficacité ? dès l'école primaire, comme le suggère le récent rapport du Haut Conseil de l'Education¹⁴⁰, voire dès l'école maternelle, en favorisant la scolarisation à l'âge de deux ans ?

Quatre tendances semblent ressortir des évolutions observées : l'extension progressive des dispositifs à tous les niveaux d'enseignement, de l'école primaire à l'université, la préférence accordée au suivi individuel, l'autonomie accrue accordée aux établissements dans la prise en charge des élèves, la montée en charge des collectivités territoriales.

La situation particulière de l'Ile-de-France au regard de l'ensemble de ces politiques reste difficile à établir. Les données quantitatives concernant les dispositifs nationaux ne sont généralement pas diffusées à une échelle régionale. On sait par exemple qu'un effort particulier est mené en Ile-de-France en direction des élèves « nouveaux arrivants non francophones », qui sont plus nombreux à bénéficier d'un soutien que dans les autres régions. Mais qu'en est-il des autres politiques ? L'Ile-de-France est-elle suffisamment outillée ? plus portée à l'expérimentation ? Les initiatives locales foisonnantes, émanant des établissements, des inspections académiques, des collectivités territoriales ne semblent pas faire l'objet de remontées ni être consolidées au niveau de la région. Une telle collecte permettrait néanmoins de mieux appréhender les éléments de contexte locaux en Ile-de-France.

On connaît mal, en outre, l'importance des besoins dans la région. Les études disponibles semblent établir, d'une part, la relative faiblesse des résultats des élèves franciliens au regard de la composition sociale de la population,

et d'autre part, des écarts sensibles dans les résultats, et donc le niveau scolaire, des différents établissements situés en Ile-de-France. Les sorties sans qualification du système éducatif constituent un indicateur utile, mais difficile à décliner localement. D'autres indicateurs relatifs aux difficultés des élèves : redoublements, résultats aux évaluations nationales, sont utilisés à un niveau plus fin par les responsables d'établissement et par l'administration locale de l'Education nationale. Ils conservent un caractère strictement confidentiel.

L'efficacité des moyens mis en œuvre semble rarement évaluée. Les arbitrages sur le ciblage des dispositifs (établissements et/ou individus), et les modalités de soutien (regroupements permanents ou temporaires, actions individuelles) restent donc fluctuants. Au demeurant, les études disponibles mettent surtout l'accent sur la diversité locale des résultats. A travers la comparaison de plusieurs sites différents, ces travaux qualitatifs dégagent des effets de contexte social et humain, qui sont difficiles à établir statistiquement. La gestion des ressources humaines, la formation des personnels et le pilotage local des politiques ressortent ainsi comme vecteurs possibles de progrès.

140 Haut Conseil de l'Education, L'école primaire, Bilan des résultats de l'Ecole, 2007.

Annexe 1

Glossaire

ACSE : Agence nationale de cohésion sociale
AFPA : Association nationale pour la formation professionnelle des adultes
ANDEV : Association nationale des directeurs à l'éducation des villes de France
ANRU : Agence nationale de rénovation urbaine
CEL : Contrats éducatifs locaux
CIPPA : Cycles d'insertion professionnelle par l'alternance
CIV : Comité interministériel à la ville
CL : Collectivité locale
CLAS : Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité
CLS : Contrats locaux de sécurité
CLIS : Classes d'intégration scolaire
CUCS : Contrats urbain de cohésion sociale
DAF : Direction de l'administration financière
DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance au Ministère de l'Education nationale
DESCO : Direction de l'enseignement scolaire
DREES : Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques au Ministère de la santé et des solidarités
DIV : Délégation interministérielle à la ville
EP : Education prioritaire
EPCV : Enquête permanente sur les conditions de vie des ménages menée par l'Insee
EREA : Etablissements régionaux d'enseignement adapté
GIP : Groupements d'intérêt public
GRETA : Groupements d'établissements publics locaux d'enseignement
IEN : Inspecteur d'éducation nationale
ITAQ : Itinéraires personnalisés d'accès à la qualification
MGIEN : Mission générale d'insertion de l'Education nationale
MODAL : Modules d'adaptation au lycée
MOREA : Modules de représentation aux examens par l'alternance
ONZUS : Observatoire national des ZUS
PCS : Professions et catégories socio-professionnelles
PEL : Projets éducatif locaux
PPAP : Programmes personnalisés d'aide et de progrès
PPRE : Programmes personnalisés de réussite éducative
PRE : Programmes de réussite éducative
PRIF : Préfecture de Région Ile-de-France
RASED : Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
RAR : Réseaux ambition réussite
REP : Réseaux éducation prioritaire
RRS : Réseaux de réussite scolaire
SEGPA : Sections d'enseignement général et professionnel adaptées
SIO : Sessions d'information et d'orientation
ZEP : Zone d'éducation prioritaire
ZUS : Zone urbaine sensible

Annexe 2

Sources internet utilisées dans le chapitre « Education prioritaire »

Le site portail du Ministère de l'Éducation Nationale consacré à l'éducation prioritaire présente des ressources nationales et académiques : <http://www.educationprioritaire.education.fr/>

Les trois académies franciliennes ont un site, ainsi que les inspections d'académie, mais toutes ne proposent pas une rubrique sur l'éducation prioritaire. Lorsqu'elles existent, ces rubriques ne sont pas nécessairement à jour. **Dans les trois académies franciliennes, il y a un centre académique de ressources pour l'éducation prioritaires (CAREP):**

- <http://www.ac-creteil.fr/zeprep/>

- <http://www.carep.ac-versailles.fr/>

- <http://carep2.scola.ac-paris.fr/> Dans l'académie de Paris, le CAREP est un service d'appui de la mission académique pour l'éducation prioritaire (MAEP) créée à la rentrée 2006 dans le cadre de la relance de l'éducation prioritaire.

Créé en 1973 sous l'appellation de « Centre Migrants », le **centre de ressources Ville, école et intégration** (VEI) est un service spécialisé du SCÉRÉN – CNDP (Centre national de documentation pédagogique). Il a une mission d'information et d'expertise auprès de tous les acteurs de l'éducation au sens large, de la politique de la ville et de l'action sociale. Ce centre de ressources offre une base de données documentaires, des publications, des outils pédagogiques. Il couvre trois domaines :

- La politique de la ville et les questions urbaines dans les relations qu'elles entretiennent avec l'éducation.
- L'éducation : éducation prioritaire, lutte contre l'échec scolaire, vie scolaire, prévention des violences, mais aussi alphabétisation, lutte contre l'illettrisme, insertion sociale et professionnelle des jeunes et des adultes de bas niveau de qualification, des réfugiés...
- L'intégration : immigration, accueil, scolarisation et intégration des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage ; relations interculturelles...

<http://www.cndp.fr/vei/>

Le **centre Alain Savary** a été créé en 1993 par le Ministère de l'Éducation nationale au sein de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) avec l'Université Paris 8 et les partenaires de la politique de la ville. C'est un centre national de ressources sur les pratiques éducatives et sociales en « milieu difficile », ancré dans la recherche et tourné vers le monde éducatif.

<http://centre-alain-savary.inrp.fr/CAS/le-centre>

L'**observatoire des zones prioritaires**, créé en 1990, est une association dont l'objectif est de favoriser le dialogue sur les questions d'éducation prioritaire. L'observatoire rassemble des acteurs de terrain, des enseignants, cadres, chercheurs, « militants » des ZEP : <http://www.association-ozp.net/>

L'**Association nationale des directeurs de l'éducation des villes de France (ANDEV)** est un réseau de professionnels fondé en 1992. Il contribue à l'animation des débats autour de l'implication des villes dans les processus éducatifs : <http://www.andev.fr/>

L'**institut national de la Jeunesse et de l'Éducation populaire** est un établissement public du ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports. Ses fonctions sont multiples : centre de formation et de recherche ; centre d'hébergement pour les professionnels du secteur jeunesse (élus locaux, animateurs, fonctionnaires, cadres associatifs...) ; pôle d'activités européennes et internationales pour la jeunesse ; éditeur de publications sur la jeunesse et l'éducation populaire ; centre de développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour les jeunes et les associations. Son site internet donne accès à des publications et des références : <http://www.injep.fr/-Qu-est-ce-que-l-Injep-.html>

Annexe 3

Tableau sur les PRE en Ile-de-France. Liste évolutive des villes engagées au 30 octobre 2007 (source PRIF)

Académie de Versailles	58			Académie de Créteil	35	Académie de Paris	8
Yvelines	14			Seine et Marne	7	10ème arrondissement	75
Achères	78	Nanterre	92	Combs- La- Ville	77	11ème arrondissement	75
Carrières Sous Poissy	78	Rueil-Malmaison	92	Dammarie- Les- Lys	77	13 ème arrondissement	75
Chanteloup- les- Vignes	78	Sceaux/Bourg- La -reine	92	Meaux	77	14ème arrondissement	75
Conflans Sainte Honorine	78	Villeneuve- la- Garenne	92	Melun	77	17ème arrondissement	75
Ecquevilly	78	Val D'Oise	11	Moissy -Cramayel	77	18ème arrondissement	75
La Verrière	78	Argenteuil	95	Nemours	77	19ème arrondissement	75
Les Mureaux	78	Cergy	95	Val de Marne	9	20ème arrondissement	75
Limay	78	Deuil- la- Barre	95	Alfortville	94		
Magny- Les-Hameaux	78	Eragny	95	Bonneuil S/Marne	94		
Mantes -La -Jolie	78	Garges- Les- Gonesses	95	Choisy- le- Roi	94		
Mantes -La -Ville	78	Gonesse	95	Créteil	94		
Sartrouville	78	Montmagny	95	Fontenay S/Bois	94		
Trappes	78	Persan	95	L'Hay-les- Roses	94		
Vernouillet	78	Sarcelles	95	Limeil- Brévannes	94		
Essone	18	St -Ouen- l'Aumône	95	Orly	94		
Athis- Mons	91	Villiers -le- bel	95	Vileneuve- St- Georges	94		
Brunoy	91			Seine Saint Denis	19		
Corbeil- Essonne	91			Aubervilliers	93		
Courcouronnes	91			Aulnay S/Bois	93		
Draveil	91			Bagnole	93		
Epinay Sous-Sénart	91			Clichy S/Bois	93		
Etampes	91			Drancy	93		
Evry	91			Epinay S/Seine	93		
Fleury- Mérogis	91			La Courneuve	93		
Grigny/Viry-Chatillon	91			L'Ile- St- Denis	93		
Les Ulis	91			Montfermeil	93		
Longjumeau	91			Montreuil	93		
Massy	91			Neuilly S/Marne	93		
Montgeron	91			Pantin	93		
Ris-Orangis	91			Pierrefitte	93		
Ste- geneviève- des- Bois	91			Romainville	93		
St Michel s/orge	91			Saint -Denis	93		
Vigneux S/Seine	91			Sevran	93		
Hauts de Seine	15			Stains	93		
Antony	92			Villetaneuse	93		
Asnières	92			Tremblay -en- France	93		
Bagneux	92						
Boulogne- Billancourt	92						
Chatenay- Malabry	92						
Clamart	92						
Clichy -La -Garenne.	92						
Colombes	92						
Fontenay -Aux- Roses	92						
Genevilliers	92						
Le Plessis- Robinson	92						

Sources : PRIF, Mission égalité des chances.