

Les journées des coordonnateurs ZEP-REP



ISBN : 2-86618-466-1

Illustration de couverture © CRDP de Basse-Normandie, 2001

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le code de la propriété intellectuelle n'autorisant aux termes des articles L. 122-4 et L. 122-5, d'une part, que « les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite ». Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du code pénal.

Programme national de pilotage

Les journées des coordonnateurs ZEP-REP

Actes du séminaire organisé par la direction de l'Enseignement scolaire

les 13, 14 et 15 novembre 2000

à Metz

Direction de l'Enseignement scolaire
Bureau de la formation continue des enseignants
Bureau du réseau scolaire

Sommaire

Accueil des coordonnateurs ZEP-REP

Michel Le Bohec, inspecteur d'académie adjoint au directeur des services départementaux de l'Éducation nationale de Moselle 9

Message d'introduction

Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale 10

Ouverture du séminaire

Bernadette Malgorn, préfet de la région Lorraine, préfet de la Moselle 12

La situation des ZEP-REP en Moselle

Raoul Darras, inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Éducation nationale de Moselle 18

La place des coordonnateurs dans les ZEP-REP

Alain Warzee, sous-directeur des établissements et de la vie scolaire à la direction de l'Enseignement scolaire..... 21

Efficacité pédagogique et réussite des élèves

Gérard Chauveau, chercheur à l'Institut national de recherche pédagogique.... 24

L'animation urbaine engagée par le conseil général de la Moselle auprès des milieux difficiles

Gilles Henry, responsable du service éducatif au conseil général de la Moselle 30

Introduction aux travaux en ateliers

Marcelline Laparra, maître de conférences à l'université de Metz 32

Le partenariat avec le ministère de l'Emploi et de la Solidarité chargé de la Ville

Claude Lanvers, adjoint au délégué interministériel à la Ville 35

La politique de la ville en Moselle

*Claude Fleutiaux, sous-préfet chargé de mission pour la politique de la ville
en Moselle 38*

**Des indicateurs communs pour un tableau de bord de l'éducation prioritaire
(ICoTEP)**

*Françoise Œuvrard et Isabelle Paulin, direction de la Programmation
et du Développement..... 44*

Synthèse des travaux de groupe

Michelle Chevalier, inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional... 46

Accueil des coordonnateurs ZEP-REP

Michel Le Bohec

*inspecteur d'académie adjoint au directeur des services
départementaux de l'Éducation nationale de Moselle*

Nous sommes ravis de vous accueillir aujourd'hui à Metz, dans l'amphithéâtre du lycée Robert-Schuman. Le proviseur, Monsieur Schmitt, a tout fait pour que cet accueil se passe dans les meilleures conditions. Je tiens à l'en remercier, lui, ainsi que son équipe.

Ce séminaire, qui se veut un lieu d'échanges, d'informations partagées, de réflexions mais aussi de perspectives, est organisé en trois temps.

Cet après-midi, les interventions nous permettront d'appréhender d'abord la réalité des zones d'éducation prioritaire sur un territoire donné, ensuite la place des acteurs et enfin l'état de la recherche sur le rôle des coordonnateurs zone d'éducation prioritaire-réseau d'éducation prioritaire (ZEP-REP).

La journée de demain sera, dans une large partie, consacrée à des travaux en ateliers. Les thèmes de travail porteront, le matin, sur « le coordonnateur dans l'institution scolaire », et l'après-midi, sur « le coordonnateur et les partenaires de l'Éducation nationale ».

Nous avons essayé, dans la mesure du possible, de respecter les vœux que vous avez émis dans la constitution des différents ateliers et dans la composition des groupes de travail pour chaque thématique particulière.

Les travaux de la matinée seront introduits par Marcelline Laparra, maître de conférences en sciences humaines à Metz et ceux de l'après-midi le seront par Claude Lanvers, adjoint au délégué interministériel à la Ville ainsi que par Claude Fleutiaux, sous-préfet chargé de mission pour la politique de la ville.

Après-demain, nous prendrons connaissance des outils de suivi des ZEP aux niveaux national et départemental :

- les ICOTEP (indicateurs communs pour un tableau de bord de l'éducation prioritaire) ;
- le logiciel départemental de suivi des ZEP ;
- et le site du CEFISEM de l'académie de Nancy-Metz.

Une synthèse des travaux de groupe sera ensuite effectuée par Michelle Chevalier, inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional, correspondante académique de l'éducation prioritaire pour l'académie de Bordeaux.

Je passe maintenant la parole à Alain Warzée, sous-directeur des établissements et de la vie scolaire au ministère de l'Éducation nationale, pour la lecture du communiqué de Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale.

Message d'introduction

Jack Lang

ministre de l'Éducation nationale

En ce jour de discussion du budget de l'éducation à l'Assemblée nationale, je ne peux être parmi vous. Je tiens néanmoins à vous transmettre ce message pour souligner l'importance que j'accorde à cette première rencontre nationale des coordonnateurs des ZEP et des REP. En vous réunissant aujourd'hui, le ministère de l'Éducation nationale réaffirme à la fois l'intérêt qu'il porte à la politique de l'éducation prioritaire et au travail que vous accomplissez.

Désormais, les notions de réseau, de pilotage, d'animation, d'accompagnement et de projet sont présentes au cœur de cette politique de l'éducation prioritaire, relancée par Ségolène Royal. Après des années d'ambiguïté et parfois, il faut bien l'avouer, d'abandon politique, où les ZEP, comme en jachère, n'ont tenu que par l'engagement militant des enseignants, le ministère de l'Éducation nationale a fixé un cap essentiel. La zone ou le réseau d'éducation prioritaire n'est pas un dispositif parmi d'autres de traitement des difficultés sociales. Les enseignants de ZEP ou de REP sont d'abord des enseignants. Ils exercent le même métier que leurs collègues. Ils s'assignent les mêmes exigences et les mêmes objectifs. Cette volonté s'est traduite par l'élaboration des contrats de réussite, des réseaux et par la mise en place, claire et explicite, de coordonnateurs, vous-mêmes, Mesdames et Messieurs, qui êtes réunis aujourd'hui. Avec des moyens spécifiques, l'éducation prioritaire développe pour des élèves, vivant dans des territoires qui connaissent de très grandes difficultés, des méthodes pédagogiques, une organisation accentuée et particulière.

Je crois que vous attendez tous que j'exprime clairement ma vision de l'éducation prioritaire et ma volonté de poursuivre le travail de fond engagé depuis trois ans. C'est le premier objet de ce message. Vous pouvez compter sur moi pour rappeler l'importance de l'éducation prioritaire chaque fois que j'en aurai l'occasion.

Le deuxième objet de ce message est de vous rappeler, puisque vous êtes réunis pour la première fois, les pistes de travail dans lesquelles je souhaite voir notre ministère avancer au cours des mois à venir. Le premier axe est celui des outils d'évaluation et de pilotage ainsi que des méthodes d'accompagnement pédagogiques. Je souhaite que s'engage un chantier national d'élaboration, de discussion et d'expérimentation de ces outils. Ils ne peuvent être inventés du sommet. Ils doivent répondre à vos besoins, à votre perception irremplaçable de la réalité des ZEP et des REP. Ils ne peuvent non plus être élaborés par vous seuls, non que vous n'en ayez les capacités, mais parce que cela aboutirait à leur morcellement là où nous devons être capables d'organiser un dialogue national entre ZEP et REP. Il s'agit donc d'un chantier où le niveau central doit savoir vous accompagner, vous épauler tout en étant à l'écoute de vos besoins. Je demanderai également au nouveau comité national d'évaluation,

dont j'ai confié la présidence à Claude Thélot, de mettre à votre disposition ses compétences et son savoir-faire.

En matière d'accompagnement, nous devons parvenir également à des méthodes harmonisées qui permettent un travail régulier et efficace. La première condition d'efficacité est l'implication de l'ensemble de la hiérarchie auprès de vous. Les corps d'inspection, les responsables du premier et du second degrés, aux niveaux déconcentrés, les recteurs bien sûr, doivent travailler avec vous pour mettre sur pied des relations régulières et fructueuses.

Enfin, mon troisième message concerne ma volonté de voir vos fonctions mieux reconnues. Le ministère de l'Éducation nationale demandera à ce que les fonctions de coordonnateurs soient prioritaires dans l'attribution de la nouvelle tranche de nouvelle bonification indiciaire-ville décidée par le gouvernement en décembre dernier.

Je vous souhaite à tous de bonnes journées de travail. Je serai attentif aux conclusions et aux propositions qui en émergeront.

Ouverture du séminaire

Bernadette Malgorn

préfet de la région Lorraine, préfet de la Moselle

Au titre de la politique de la ville, il nous a effectivement été recommandé de faire un usage interministériel des tranches de NBI (nouvelle bonification indiciaire), en relation avec les autorités compétentes et notamment académiques. Nous sommes très attachés à ce type de politique parce qu'elle est l'expression, dans son interministérialité, de la modernisation des services publics. Il ne faut pas entendre par « modernisation des services publics », un impératif abstrait, mais une attente de nos concitoyens, consistant à faire accéder chacun au service public dans le respect de nos valeurs républicaines. Les principes d'égalité, de liberté et de fraternité, affichés au fronton de nos édifices publics, peuvent avoir parfois un aspect très théorique. Ils n'en donnent pas moins un sens à notre action. Les débats en comité technique sont nécessaires, mais n'ont de sens que par rapport à la finalité du public : défendre et illustrer les valeurs républicaines.

L'égalité des chances comme finalité de l'éducation prioritaire

La valeur républicaine que l'éducation prioritaire doit défendre est surtout celle d'égalité des chances. Mais cette valeur ne doit pas être assimilée à l'exigence d'un égalitarisme formel. Nous sommes aujourd'hui sortis du débat qui nous a longtemps tourmentés sur l'égalité et la stigmatisation des difficultés, le traitement égalitaire et le traitement différencié... Il est cependant important d'en rappeler les problématiques, car les questions posées en matière d'éducation prioritaire se posent également pour d'autres politiques publiques.

S'il est aujourd'hui possible d'exprimer en toute sérénité le respect de l'égalité des chances à travers un traitement différencié, il n'en a pas toujours été ainsi.

Dans les années 1960, l'Éducation nationale a dû gérer, du fait de la démographie, l'arrivée d'effectifs supplémentaires. La question de l'égalité de traitement se réduisait, alors, à la question de savoir si l'école pouvait accueillir ces cohortes de nouveaux élèves. Des efforts importants pour construire de nouveaux établissements scolaires furent alors entrepris.

Ensuite, il apparut que l'environnement urbain, économique, social et familial dans lequel l'école accueillait les élèves, jouait un rôle déterminant pour assurer leur réussite. L'Éducation nationale devait dépasser des considérations purement quantitatives et intégrer des variables plus qualitatives pour répondre à ses missions. Cela passait notamment par un traitement différencié, au sein même du service

public éducatif. Ce réajustement a ainsi permis à l'enseignement de rejoindre le principe d'égalité des chances tel qu'il est affirmé depuis 1789 : il ne s'agit pas de donner à chacun la même chose, mais de donner à chacun selon ses besoins.

La mission fondamentale de l'école : « faire exister des citoyens »

La mission fondamentale de l'école est de faire exister des citoyens. On connaît les objectifs fondamentaux de l'école depuis l'extension de l'instruction publique obligatoire : savoir lire, écrire et compter, objectifs auxquels on a adjoint celui de s'exprimer correctement en français. Mais si la mission fondamentale de l'école est facilement identifiable dans son principe, elle est plus difficile à mettre en œuvre dans son contenu.

L'exemple de la Lorraine

Un territoire marqué par la diversité

Les problèmes que l'on rencontre en la matière en Moselle et, plus largement, en Lorraine, constituent une bonne illustration de ceux que la France connaît.

La région Lorraine me semble être très représentative de la diversité française. Région de migration et d'immigration, elle a connu des vagues successives de peuplement : des Bretons, des Italiens, des populations d'Europe centrale, comme les Polonais à la fin du XIX^e siècle, des rapatriés d'origine européenne ou des populations d'Afrique du Nord ainsi que des Harkis, dans les années 1960, et des Turcs, expulsés d'Allemagne après la fermeture de ce pays à l'immigration au début des années 1970. La diversité de la population a accru les problèmes que l'école devait traiter pour assurer l'égalité des chances, alors même que le territoire lorrain était chahuté par des mouvements de population souvent involontaires (en 1870, 1914 et 1940) et par les aléas de la grande industrie.

L'histoire de la Lorraine, avec son peuplement, avec son particularisme alsacien-mosellan qui ont des conséquences en termes d'organisation des services publics (cultes, bilinguisme dans l'administration et dans l'enseignement), justifie qu'elle accueille un séminaire national des coordonnateurs de ZEP et de REP. Elle offre, en effet, un condensé de problèmes qui l'ont contrainte, en matière d'éducation, à réfléchir rapidement et activement à des mesures spécifiques pour la réussite de tous les élèves.

Nous avons la prétention de croire que nos réflexions en matière d'éducation nous ont conduits à mettre en place des politiques pertinentes. Lors d'un colloque départemental intitulé « Politique de la ville et Éducation nationale », qui s'est tenu en septembre 2000, nous avons d'ailleurs eu l'occasion de vérifier si nos outils et nos méthodes permettaient de combiner efficacement et harmonieusement les objectifs respectifs de ces deux ministères.

Depuis un certain temps déjà, la Lorraine, et particulièrement la Moselle, ont entrepris une rénovation de leur politique éducative dont je compte vous exposer les principaux apports.

Les coordonnateurs de ZEP et de REP sont les fers de lance de la modernisation du service public. Mon rôle n'est pas de leur apporter des éléments concrets quant à l'exercice de leur métier, mais de leur dire quelles sont les attentes du service public par rapport à eux, ainsi que les moyens que ce dernier peut leur fournir pour faciliter leur tâche.

Les progrès en matière d'évaluation

Au-delà de la mise en œuvre d'un traitement différencié des élèves qui soit compatible avec l'égalité des chances à l'école, les outils d'évaluation de la politique éducative ont considérablement progressé depuis la création des ZEP, il y a de cela une vingtaine d'années.

L'évaluation, dans le cadre des différentes politiques publiques, renvoyait auparavant à des indicateurs relativement rustiques. On mesurait, en effet, l'efficacité des politiques publiques à travers les taux de réussite aux examens (brevet des collèges, baccalauréat), les taux de passage en 6^e, le décalage avec les âges de passage constatés ailleurs... La presse s'emparait d'ailleurs régulièrement de ces modes d'évaluation pour établir les palmarès des lycées ou des académies. La communication de ces indicateurs au grand public a montré leur manque de pertinence de ce type d'évaluation notamment pour apprécier l'action des coordonnateurs et des enseignants dans les ZEP.

Au milieu des années 1980, la Lorraine avait dix points de retard par rapport au taux de réussite national au baccalauréat général. Cela ne signifiait nullement que l'Éducation nationale était moins performante en Lorraine. Il y avait simplement un comportement spécifique des familles, lié à un contexte économique de domination de la grande industrie. Ce comportement se conformait à l'existence de filières industrielles performantes, offrant des possibilités d'insertion sociale et professionnelle parfois gratifiantes.

L'ambition d'atteindre la moyenne nationale de réussite au baccalauréat n'entra pas dans les priorités régionales tant que l'industrie lorraine pourvut aux emplois de manière efficace. Constatant en 1985 l'incapacité des grandes industries à assumer leur ancien rôle d'insertion sociale et la nécessité de les restructurer, nous nous sommes donné pour objectif de rattraper la moyenne nationale. Les services publics furent donc appelés à prendre le relais et en dix ans, nous avons atteint notre objectif. Aujourd'hui, la Lorraine a un taux de réussite au baccalauréat qui est sensiblement égal, voire supérieur certaines années, à celui des autres académies.

La performance du système éducatif ne peut donc pas être mesurée de manière simpliste. Aujourd'hui, les modes d'évaluation de l'efficacité du service public ont pris acte de cette conclusion : ils suivent des cohortes depuis leur entrée en seconde par exemple. Cela constitue de toute évidence une mesure plus objective des performances internes à l'établissement, puisqu'on peut savoir ce qu'il advient d'une géné-

ration d'élèves trois ou cinq ans après son entrée au lycée. Un excellent taux de réussite au baccalauréat n'aura rien d'une bonne performance si les bacheliers qui constituaient cette cohorte connaissent, dans la suite de leur parcours scolaire, un taux d'échec important.

La presse a intégré les nouveaux paramètres d'évaluation pour mettre au point leur palmarès. Elle a pu mettre en exergue le fait que les établissements les plus performants n'étaient pas forcément les lycées les plus prestigieux. D'autres lycées, complètement inconnus, ont parfois des taux d'efficacité interne plus importants que ces grands lycées, en dépit d'un environnement moins favorable. Au premier rang de la performance des établissements du second degré de la Moselle, on trouve ainsi le lycée de Fameck, qui est pourtant intégré dans un REP ! Ce dernier exemple est une bonne illustration de ce que la politique d'éducation prioritaire peut réaliser.

La relance de la politique d'éducation prioritaire

La relance de la politique d'éducation prioritaire, notamment à travers la circulaire de février 2000 relative aux pôles d'excellence scolaire, a été perçue en Lorraine comme un encouragement à aller plus loin encore dans ce sens. L'excellence pédagogique qui est demandée au sein des ZEP et des REP n'est pas une excellence mesurable en termes de critères scolaires. Elle passe par la signature de contrats de réussite, en accompagnement de contrats éducatifs locaux. J'ai personnellement été satisfaite de constater que ces contrats de réussite n'appelaient pas de qualificatifs. En effet, il ne s'agit pas uniquement de contrats de réussite « scolaire ». L'objectif est avant tout de parvenir à faire de l'élève un citoyen à part entière. Nous privilégions donc une acception globale du terme réussite, qui dépasse le strict domaine scolaire.

La nécessaire territorialisation des politiques publiques

La notion de contrat de réussite, à partir du moment où elle sort du champ propre de la pédagogie, exige des méthodes spécifiques. Face à ce défi de l'intégration républicaine, l'ensemble des services publics doivent être mobilisés, dans une reconnaissance mutuelle des vocations propres à chaque service. Il s'agit là d'une condition indispensable pour le succès de la mise en œuvre de ces politiques publiques au sein du territoire. De la même manière qu'il ne faut pas craindre de déroger au principe d'égalité en différenciant les moyens d'actions de l'éducation selon les publics scolaires concernés, il ne faut pas avoir peur de mettre à mal l'unité du territoire. L'unité de la République, principe inscrit dans notre constitution, n'interdit pas la possibilité de différencier les politiques publiques selon que l'on est en milieu rural ou urbain. La territorialisation des politiques est non seulement compatible avec l'égalité et l'unité du territoire de la République, mais elle en est même une condition, dans la mesure où ce territoire se caractérise par sa diversité.

Pendant, de nombreuses politiques publiques ont dû faire l'objet d'expérimentations en la matière. Avant la fin des années 1980, les ministères ont choisi de territorialiser leur politique indépendamment les uns des autres. Cette première

approche, qui accompagnait le mouvement de décentralisation, s'est révélée finalement peu efficace, parce qu'elle entraînait la multiplication de modes d'organisation et d'accompagnement particuliers au sein de chaque administration. Elle a ensuite laissé place à de nombreux partenariats locaux, qui se sont structurés au sein d'un cadre contractuel.

L'émergence et l'affermissement du cadre contractuel

La contractualisation a d'abord paru rompre avec le caractère unilatéral des politiques régaliennes. Il est vrai que les politiques sont censées découler des lois et règlements pris pour leur application et se traduire ensuite par des instructions ministérielles. Mais, au début des années 1990, le mode d'organisation contractuel a surtout permis de faire converger des sources de légitimité qui avaient tendance à se diversifier tout en procédant du suffrage universel. Les nouveaux élus des communes, des départements et des régions avaient en effet leur propre vision des choses dans des domaines de compétence parfois partagés. Aujourd'hui, le processus de décentralisation aidant, toutes les politiques publiques sont désormais des politiques de compétence partagée avec les collectivités locales.

Le cadre contractuel qui a émergé de ces années a été celui des contrats de plan État-Région. Les premières générations de contrats de plan État-Région ont été réalisées alors que l'aménagement du territoire consistait encore largement en de l'organisation quantitative. Les schémas d'aménagement du territoire qui ont prévalu lors des trois générations de contrats de plan étaient des schémas d'offre d'investissement en termes de cartes d'autoroutes, de trains à grande vitesse, d'instituts universitaires de technologie... Au moment de préciser les contrats de plan, il était d'usage d'adopter simultanément le schéma directeur national de ces différents secteurs. L'actuelle génération des contrats de plan, grâce aux retours d'expérience des politiques territoriales d'éducation prioritaire, a réorienté les préoccupations d'ordre matériel (répartition géographique des équipements...) vers des préoccupations plus éthiques (organiser le libre accès de tous aux services publics). La présente génération de plans directeurs disposent ainsi de schémas de services collectifs. Dans ce cadre, contrats et territoires sont reliés par la notion d'égalité des chances d'accès aux services publics. Il faut voir là l'aboutissement de toute une série de politiques contractuelles appliquées originellement dans des domaines distincts, mais qui ont fini par se recouper. Ainsi, les champs d'application territoriaux des contrats éducatifs locaux coïncident souvent avec les contrats locaux de sécurité et prennent fréquemment place au sein d'un même contrat ville, lui-même volet « cohésion sociale » des contrats d'agglomération. Ces recoupements procèdent par ajustements successifs d'une politique fondée sur les principes cohérents du service public.

Les acteurs impliqués dans la politique d'éducation prioritaire

La politique territorialisée et contractualisée implique des animateurs et des acteurs du service public. En particulier, la politique d'éducation prioritaire nécessite des coordonnateurs engagés et motivés.

La désignation de responsables privilégiés n'est pas une façon pour l'administration classique de s'exonérer de ses responsabilités. Les coordonnateurs doivent s'appuyer sur l'ensemble de l'administration, sur les chefs d'établissement de référence, sur les autorités académiques. L'ensemble de ces acteurs doit s'intégrer dans un cadre de travail cohérent et solidaire. En tant que préfet, je considère par exemple que j'ai une responsabilité dans la cohérence de ce dispositif.

Les journées d'échanges entre les coordonnateurs permettront d'affiner leurs outils, de confronter leurs méthodes et de vérifier que leur travail a un sens : celui du service public. Ce travail se fonde sur des valeurs républicaines que les coordonnateurs doivent faire partager à la jeunesse qu'ils ont sous leur responsabilité dans les zones d'éducation prioritaire.

Je remercie les coordonnateurs pour tout ce qu'ils font. Ils ont toute notre confiance.

La situation des ZEP-REP en Moselle

Raoul Darras

*inspecteur d'académie, directeur des services départementaux
de l'Éducation nationale de Moselle*

Il m'est difficile de prendre la parole après l'intervention passionnée et érudite de Madame le Préfet à propos de notre région. Mon embarras grandit davantage encore dans la mesure où je ne suis affecté dans le département de la Moselle que depuis un mois et demi.

J'essaierai toutefois de vous décrire la situation des ZEP et des REP en Moselle.

La réalité de la politique d'éducation prioritaire dans le département de la Moselle

Données quantitatives

L'éducation prioritaire concerne un peu plus de 26 000 élèves en Moselle : 15 000 dans le premier degré, 11 000 dans le second degré, alors que 200 000 élèves environ sont scolarisés. Un élève sur sept relève par conséquent de ce type d'enseignement.

Le département compte au total 15 ZEP-REP, rassemblant 142 établissements : 69 écoles maternelles, 55 écoles élémentaires, 14 collèges, 4 lycées, 3 lycées professionnels et un lycée d'enseignement général et technologique.

Le « surcoût » des ZEP avoisine 150 postes. Chaque année, tous moyens confondus, 170 millions de francs sont investis au bénéfice de l'éducation prioritaire.

Données qualitatives

Le rapport Moisan-Simon de septembre 1997, relatif aux déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire, classe l'académie de Nancy-Metz parmi les académies les plus performantes en la matière. Les résultats obtenus sont supérieurs aux résultats attendus, compte tenu de l'origine socioprofessionnelle des élèves.

Les rapporteurs identifient trois déterminants du succès de la politique d'éducation prioritaire.

En premier lieu, la taille de la ZEP : les ZEP à taille humaine semblent favoriser davantage la réussite scolaire des élèves. En Moselle, le nombre moyen d'élèves au sein des ZEP est de l'ordre de 1 700, avec cependant des disparités importantes : deux ZEP comptent moins de 200 élèves, alors qu'une autre en regroupe plus de mille trois cents.

En second lieu, la forte implication des responsables à tous les niveaux (national, académique, départemental et même régional), ainsi que l'attention particulière portée aux modalités d'accompagnement et d'évaluation.

En dernier lieu, le rôle déterminant d'un partenariat de qualité.

La phase d'élaboration des contrats de réussite

À la suite de la circulaire de juillet 1998, relative à la relance de l'éducation prioritaire, une phase d'élaboration de contrats de réussite s'est mise en mouvement. À cette occasion, les équipes d'appui et d'accompagnement académiques (corps d'inspection, formateurs IUFM, enseignants, personnel de direction et coordonnateurs) ont pu établir avec les acteurs locaux un diagnostic partagé afin de définir les objectifs et les stratégies à mettre en œuvre pour l'élaboration des contrats de réussite.

Au niveau départemental, l'engagement de l'inspecteur d'académie et de ses collaborateurs a été constant :

- réunions bimestrielles d'information et d'échanges pour les coordonnateurs eux-mêmes ;
- visites régulières dans les ZEP ;
- mise en place d'une mission départementale chargée d'élaborer un outil de pilotage.

Des actions de formation spécifiques ont également été organisées, en liaison avec l'IUFM et le CEFISEM et progressivement un centre académique de ressources de l'éducation prioritaire se constitue.

L'ensemble de ces actions forme le dispositif d'évaluation, de pilotage et d'accompagnement imaginé au sein du département de la Moselle.

La spécificité du département de la Moselle en matière d'éducation prioritaire

La spécificité du département de la Moselle en matière d'éducation prioritaire réside dans la forte articulation avec les autres dispositifs partenariaux et notamment celui de la politique de la ville. Les diagnostics et les analyses conduits lors de la préparation des contrats de réussite ont été largement repris dans la préparation des contrats de ville lorsqu'il y a convergence entre les différents territoires d'intervention. L'action de l'État gagne ainsi en efficacité, en pertinence et en cohérence. Peu de temps avant mon arrivée, un colloque s'était tenu sur les problématiques communes unissant la politique de la ville à l'Éducation nationale. Il a permis de dresser un état des lieux des différents partenariats et de montrer leur complémentarité dans des domaines aussi variés que la prévention de la violence, la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'accès aux équipements et aux ressources culturelles...

J'ai la chance de disposer à l'inspection académique d'un service en charge des dossiers interministériels. Ses compétences sont unanimement reconnues. La mise en cohérence et en convergence des dispositifs en est ainsi facilitée, qu'il s'agisse des contrats éducatifs locaux, des contrats locaux d'accompagnement scolaire ou des contrats locaux de sécurité.

Les responsables et les coordonnateurs de ce département sont ainsi assurés de la réalité du pilotage académique, départemental et local, à travers un cahier des charges et une lettre de mission adressée annuellement au groupe opérationnel local composé de l'inspecteur de circonscription, du principal du collège et du coordonnateur.

Je dirais en guise de conclusion que l'invention du coordonnateur date de la circulaire du 1^{er} février 1990, qui précise dans son chapitre 3 que « le responsable de zone est assisté d'un coordonnateur chargé pour l'essentiel de l'animation interne de la zone ». Cette définition peut prêter à sourire au regard de la complexité et de la diversité des tâches. On se plaît à souligner la somme d'expériences et d'expertises que les coordonnateurs n'ont pas manqué d'ajouter à leur formation initiale. Je suis persuadé aujourd'hui que ces journées illustreront ce constat et montreront que le territoire de l'éducation prioritaire est sans doute le plus propice à l'expérimentation et à l'innovation.

Je souhaite qu'elles marquent également la reconnaissance de l'institution envers le travail accompli par celles et ceux qui sont ici réunis.

La place des coordonnateurs dans les ZEP-REP

Alain Warzee

*sous-directeur des établissements et de la vie scolaire
à la direction de l'Enseignement scolaire*

Le rôle du coordonnateur dans le fonctionnement et le développement de l'éducation prioritaire est primordial ; il est le plus souvent la cheville ouvrière du système éducatif, aux côtés du responsable de ZEP.

Sa fonction est effectivement moins simple que la définition initiale qui en a été donnée il y a une dizaine d'années. Elle exige un travail de terrain, parfois ingrat, et de plus en plus complexe. Cette complexité croissante « du métier » de coordonnateur s'explique par la mise en place de politiques interministérielles qui ont donné lieu à une multiplicité d'actions communes, partenariales et contractuelles dans lesquelles il a dû s'inscrire et se redéfinir. Même si une présentation cohérente peut être faite de ces politiques contractuelles, il ne faut pas négliger le risque d'un empilement des dispositifs (contrat de ville, contrat local de sécurité, contrat éducatif local, contrat de réussite...) qui peut donner parfois un sentiment de confusion.

Le fil rouge de notre politique contractuelle doit être l'amélioration des résultats scolaires et la réussite de l'élève. Nous devons rester les maîtres d'œuvre de ces deux thèmes fondamentaux, notamment à travers le contrat de réussite. Un partenariat dans le cadre de la politique de la ville, par exemple, demeure plus que jamais souhaitable, mais il ne doit pas nous empêcher d'affirmer nos spécificités et nos objectifs propres.

Les champs d'intervention du coordonnateur

La multiplicité des dispositifs contractuels et des politiques interministérielles nécessite un pilotage cohérent, coordonné et solidaire. Le coordonnateur de réseau doit faire preuve d'un faisceau de compétences spécifiques et d'une professionnalité caractéristiques d'un véritable métier. Ce « métier » se définit par quatre champs d'intervention :

1. le premier champ d'intervention du coordonnateur est l'information et la concertation. Les coordonnateurs font remonter les informations de terrain, en participant notamment à l'élaboration des contenus de formation et en assurant les liaisons nécessaires avec les centres de ressources ;

2. le coordonnateur effectue également un travail de mise en cohérence, de régulation et d'évaluation des actions entreprises ;

3. le coordonnateur a pour autre tâche de négocier, rechercher et gérer des moyens. Ce champ d'intervention primordial devient pour lui de plus en plus lourd à mesure que se développent les partenariats ;

4. enfin, le coordonnateur déploie tout un travail relationnel avec la communauté éducative, en nouant des liens avec les parents d'élèves ou en assurant une certaine continuité et une certaine cohérence entre le premier et le second degrés, notamment dans l'organisation des processus d'apprentissage. D'autre part, il tisse des relations avec les partenaires de l'école, comme les collectivités locales ou les associations. Mais d'autres partenariats se développent. Le partenariat entre le ministère de l'Éducation nationale et celui de la Ville par exemple se met en place au niveau départemental. Une réunion récente sous l'égide des deux ministres a d'ailleurs rassemblé les inspecteurs d'académie et les sous-préfets-ville afin de donner une impulsion supplémentaire aux projets engagés dans le cadre de ce partenariat.

Les différents champs d'intervention du coordonnateur comportent de multiples défis qui peuvent, pour certains, paraître extrêmement lourds à relever. Cependant, il dispose d'un certain nombre d'atouts.

Tout d'abord, il est identifié par les autres enseignants comme un collègue, et non comme un agent administratif ou un supérieur hiérarchique. Les échanges avec lui sont, de ce fait, facilités.

Ensuite, il est identifié au sein des réseaux comme le représentant de l'Éducation nationale dans toutes les négociations ou débats visant à mettre en place des partenariats. Dans le réseau de ses partenaires institutionnels ou associatifs, sa connaissance de l'école, du quartier ou du milieu associatif local lui confère une compétence forte.

Enfin, au sein même du quartier et de la communauté scolaire, le coordonnateur est reconnu comme l'interlocuteur pour tout ce qui intéresse l'école.

Un document existe, qui pourrait renforcer la légitimité du coordonnateur et le conforter dans la multiplicité de ses rôles : la lettre de mission. Celle-ci devrait être rédigée en fonction d'une référence nationale, comporter de manière claire et précise les attentes de l'institution vis-à-vis du coordonnateur et fixer les objectifs qui lui sont assignés.

Les chantiers de l'éducation prioritaire

Le message du ministre adressé aux coordonnateurs à l'occasion de ce séminaire définit l'éducation prioritaire, non comme un dispositif à caractère administratif ou social, mais comme une politique publique inscrite au cœur même de l'école. Il convient de le rappeler à l'ensemble de nos partenaires. L'éducation prioritaire suppose certes une vigilance accrue, des moyens supplémentaires, une exigence plus grande et une nécessaire innovation pédagogique, mais elle doit s'inscrire au cœur de l'école.

Le rapport Moisan-Simon établit clairement que la réussite n'est au rendez-vous que si l'on ne perd pas de vue les objectifs d'apprentissage. L'élaboration des pôles

d'excellence a permis de réaffirmer la nécessité de rester ambitieux et exigeant au niveau des résultats scolaires. Dans les réseaux comme ailleurs, il nous faut mettre en place les chantiers prioritaires que le ministre a définis lors de la rentrée et dont je vais dresser un bref rappel :

- gagner la bataille de la lecture et de l'écriture constitue l'objectif numéro un de la politique d'éducation prioritaire. Les réunions interacadémiques, organisées par Ségolène Royal l'an passé, ont montré que les solutions innovantes et les réussites les plus marquantes proposées dans ce domaine étaient souvent présentées par des équipes de ZEP ;

- l'introduction des langues vivantes étrangères dans l'ensemble du système, y compris en ZEP, représente un autre défi majeur ;

- la rénovation de l'enseignement des sciences (technologie et mathématiques) a été l'un des points traités dans le cadre des pôles d'excellence. Pendant huit mois, un groupe de travail a réfléchi l'an dernier sur les mathématiques en ZEP et ses propositions sont disponibles sur internet ;

- le développement de l'éducation artistique et culturelle est un axe fort de la politique ministérielle. Il s'agit de développer chez l'enfant « l'intelligence sensible », à côté de l'intelligence plus abstraite ou conceptuelle. Une bonne part des projets de pôle d'excellence se situent dans ce champ de travail ;

- la maîtrise des technologies d'information et de communication au service de l'enseignement ;

- l'éducation à la citoyenneté et au comportement social, qui font partie intégrante de la mission d'éducation de l'école ;

- sur chacun de ces champs de travail, l'éducation prioritaire dispose le plus souvent d'une avance qu'elle doit conserver. Je suis certain qu'à cet égard, l'implication et le savoir-faire des coordonnateurs, la dynamique qu'ils savent inscrire dans les projets dont les réseaux sont porteurs et qu'ils conduisent, le plus souvent, permettraient à l'éducation prioritaire de conserver sa fonction d'innovation pédagogique et de moteur des évolutions du système éducatif.

Efficacité pédagogique et réussite des élèves

Gérard Chauveau

chercheur à l'Institut national de recherche pédagogique

Je souhaite aborder un ensemble de réflexions liées aux travaux de recherche que j'ai menés depuis 1981, dans le cadre de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) et du Centre de recherches et d'études sur l'adaptation scolaire (CRESAS). Actuellement, je suis chargé de mission pour le développement de l'action pédagogique en ZEP et en REP dans le département de la Seine-Saint-Denis. Ce dernier constitue, avec ses soixante REP, un concentré des réussites et des difficultés qui sont liées à la mise en œuvre d'une politique éducative, en particulier celle de l'éducation prioritaire. Il est un champ privilégié d'observations.

Depuis 1981-1982, la finalité déclarée des ZEP est de réduire l'échec scolaire, les inégalités sociales face à l'école et d'assurer la démocratisation de l'accès au savoir scolaire. Il importe de rappeler cette visée initiale et la relance de la politique d'éducation prioritaire, il y a deux ans, visait à recentrer l'attention des enseignants des ZEP-REP sur les apprentissages scolaires des élèves. Les dispositifs contractuels et les différents partenariats ne devraient être élaborés que dans l'objectif de contribuer à l'amélioration de ces apprentissages.

Dans ce cadre, le coordonnateur a pour rôle de favoriser :

- les apprentissages scolaires ;
- la démocratisation de la réussite scolaire et des savoirs scolaires ;
- la qualité des prestations pédagogiques et didactiques dans les établissements REP ;
- l'efficacité pédagogique des actions menées dans les ZEP et les REP.

Mes recherches ont souligné la grande disparité qui existe dans le fonctionnement pédagogique des ZEP-REP : l'excellence et la moindre réussite y coexistent. Nous avons observé que dans certaines ZEP de la région parisienne, parfois dans la même zone avec le même type de public, les taux de réussite en lecture peuvent varier de 80 % à 20 % à la fin du cours préparatoire. Les résultats au brevet des collèges peuvent varier dans des proportions similaires.

Les coordonnateurs doivent prendre conscience de ces disparités, car les variables pédagogiques jouent un rôle plus important que l'origine sociale des élèves dans la réussite scolaire à l'école élémentaire.

La question à se poser pour comprendre ces fortes disparités est celle de la qualité des prestations et du fonctionnement pédagogiques dans les établissements scolaires de ZEP ou de REP.

En effet, d'une part se pose le problème de la stabilité des équipes pédagogiques. Dans certains établissements de Seine-Saint-Denis, la moitié de l'équipe enseignante change tous les ans, ce qui rend difficile l'élaboration et le suivi de projets d'établissement ou de contrats de réussite et d'autre part, se pose le problème de la qualité des choix pédagogiques retenus pour aborder la difficulté scolaire.

La stabilité des équipes pédagogiques

Le problème de la stabilité des équipes pédagogiques est le plus pressant dans les « écoles ghetto ».

La ghettoïsation d'une école peut avoir deux origines :

– elle peut être le résultat de la paupérisation du quartier ou de l'environnement direct de l'établissement scolaire ;

– elle peut aussi procéder du fonctionnement de l'établissement scolaire lui-même. Dans ce cas, la ghettoïsation de l'école naît de la fuite conjuguée d'une partie des élèves et d'une partie du personnel enseignant. Dans certains départements, ce phénomène de ghettoïsation touche environ un collège sur quatre et exige que soient prises d'urgence les mesures nécessaires afin d'assurer la stabilité des équipes enseignantes.

La qualité des stratégies éducatives

Les choix effectués au niveau des stratégies éducatives dans les ZEP sont parfois dangereux.

La dérive dite « socioculturelle » est un phénomène réel, même si elle est en régression. Il faut réfléchir à la pertinence de certaines formes d'actions partenariales. Toutes ne produisent pas forcément davantage de réussite scolaire ou d'efficacité pédagogique. Bien entendu, l'orientation socioculturelle des enseignements répond parfois à une nécessité, mais elle ne doit pas être déconnectée des apprentissages scolaires ou prendre le pas sur ces derniers. Quand ces dérives surviennent, elles s'avèrent véritablement contre-productives. Les élèves de CE2 et de 6^e auxquels sont dispensés un tel mode d'enseignement obtiennent des résultats particulièrement médiocres aux évaluations nationales.

La deuxième orientation à risque est celle que l'on pourrait qualifier de « déficiariste ». Elle consiste à adopter des stratégies éducatives de second rang ou de faible ambition (options de rattrapage, par exemple) par résignation devant une réalité (le faible niveau des élèves) qu'on estime insurmontable.

Comment placer la pédagogie et la didactique au centre de la politique d'éducation prioritaire ?

En essayant cette fois de tirer les leçons des succès obtenus dans les ZEP-REP, j'aimerais indiquer comment il est possible de mettre la pédagogie et la didactique au centre de la politique d'éducation prioritaire et au cœur du métier de coordonnateur.

Certains résultats des recherches menées confirment le caractère prioritaire d'un tel objectif. On observe, en effet :

– qu'il y a deux fois plus d'élèves en difficulté pour l'apprentissage et la maîtrise de la lecture dans les écoles ZEP que dans les écoles hors ZEP. Les données de la direction de la Programmation et du Développement indiquaient que 17-18 % des élèves hors ZEP ne maîtrisaient pas les compétences de base de la lecture à l'entrée du CE2. Cette proportion s'élevait à 37 % dans les écoles ZEP. Ce constat m'incite à penser qu'il faudrait accentuer les actions d'apprentissage de la lecture en ZEP et en REP, à la fois dans les écoles et hors des écoles. Les réponses à ce problème ne peuvent être apportées au sein des seuls établissements scolaires. Les activités culturelles autour de la lecture et de la production écrite doivent être menées dans d'autres lieux que l'école, avec d'autres partenaires (bibliothèque publique, ateliers de lecture et d'écriture, actions d'accompagnement scolaire...) ;

– que les niveaux sont plus hétérogènes en ZEP. Il ne faudrait pas conclure, à l'aune de ces éléments négatifs, que la majorité des élèves suivant une scolarité en ZEP ou en REP sont en grande difficulté. La population scolaire des ZEP est au contraire marquée par une forte disparité en matière de performances scolaires. Elle n'a donc pas un niveau inférieur à la population scolaire « ordinaire ». Elle est simplement plus hétérogène. Les écarts de niveaux y sont même plus importants que dans les écoles hors ZEP et posent la question de la différenciation des pédagogies ;

– que la concentration d'élèves de milieux défavorisés a tendance à faire légèrement baisser le niveau moyen des élèves. Ce phénomène spontané n'est pas le résultat du dispositif ZEP, mais celui d'une logique environnementale : un enfant d'ouvrier ou de cadre scolarisé en ZEP aura des résultats en mathématiques ou en français légèrement moins bons que s'il avait été scolarisé dans une école hors ZEP.

Pour enrayer ce phénomène (« l'effet ghetto »), j'en déduis qu'il faut en ZEP plus et mieux de français, plus et mieux de mathématiques, plus et mieux d'aides méthodologiques. C'est dans les ZEP que les apprentissages scolaires doivent être traités avec le plus de soin et de rigueur possible.

De multiples questions se posent alors. Comment stimuler et mobiliser l'activité intellectuelle, comment développer le travail cognitif de tous les élèves de ZEP ? Comment dispenser, le plus efficacement possible, aux élèves de ZEP-REP l'enseignement de la lecture, des mathématiques, des sciences et des langues vivantes ? Comment mettre la pédagogie et la didactique au cœur de la politique d'éducation prioritaire ?

Les facteurs d'efficacité pédagogique

De nombreux chercheurs, ainsi que des études menées par exemple au niveau de l'inspection générale, ont essayé d'expliquer certaines réussites obtenues au sein des ZEP-REP. Trois types de facteurs d'efficacité pédagogique ont ainsi pu être dégagés.

Le facteur zone

Un premier facteur d'efficacité pédagogique se situe au niveau du territoire. Les dynamiques éducatives locales ont en effet leur importance dans la réussite scolaire des élèves :

- certaines ZEP connaissent une mobilisation plus forte des acteurs pédagogiques, à commencer par les enseignants ;

- d'autres mettent en place des actions dans le domaine de la lecture qui s'apparentent à de véritables plans locaux, en ce qu'elles débordent du cadre scolaire *stricto sensu*, par leur ampleur, leur continuité ou la fermeté de leur pilotage ;

- le rôle des interacteurs a également été souligné par les chercheurs. Ces interacteurs sont des éléments dynamisants, présents au sein de la ZEP et remplissant plusieurs fonctions : principal de collège, adjoint au maire, militant d'associations de quartier, membre du conseil d'administration du centre social... Par leur polyvalence, ils favorisent sur le territoire certaines synergies ou dynamiques éducatives ;

- le pilotage local – à travers la structure tricéphale de l'inspecteur, du principal de collège et du coordonnateur ZEP – joue enfin un rôle important. Il doit être cohérent, soudé et disponible.

Le facteur établissement

À côté du facteur zone, la recherche a mis en évidence la fonction déterminante du mode de fonctionnement de l'établissement scolaire. Je m'attacherai plus spécialement aux résultats d'une recherche que nous avons réalisée dans douze écoles élémentaires ZEP réparties dans toute la France. Ces écoles ont été choisies parce qu'elles se plaçaient au niveau de la moyenne nationale aux différentes évaluations réalisées à l'entrée du CE2 et de la 6^e.

Les douze écoles performantes du point de vue des résultats scolaires avaient cinq éléments en commun, regroupables en trois ensembles :

1. au niveau de leur organisation sociopédagogique, elles se caractérisaient par :

- un noyau dur de maîtres stables et motivés, représentant au moins la moitié de l'équipe enseignante et ayant choisi de rester dans la ZEP depuis 7-8 ans,

- un fonctionnement solidaire et démocratique des maîtres grâce à une bonne entente professionnelle, reposant sur la reconnaissance mutuelle des compétences pédagogiques et sur des prises de décision concertées,

- le rôle d'impulsion et d'animation du directeur d'école ;

2. au niveau de la stratégie, ces douze écoles donnaient la priorité aux apprentissages scolaires fondamentaux. Les maîtres se réunissaient avant tout pour mettre en place des actions pédagogiques et didactiques adaptées au public scolaire, au besoin en renonçant à certaines orientations antérieures ;

3. les douze écoles étudiées se démarquaient enfin par l'attitude bienveillante des maîtres vis-à-vis des élèves et des familles, c'est-à-dire par un rapport plutôt positif au milieu local.

Le facteur maître

Les recherches françaises ou étrangères relatives à l'efficacité pédagogique concordent toutes sur un point : l'effet maître constitue le facteur pédagogique le plus important pour expliquer les différences d'efficacité entre les pédagogies pratiquées. La question prioritaire au sein d'un certain nombre de ZEP porte par conséquent sur la qualité du personnel éducatif.

Nos observations, réalisées dans des cours préparatoires en ZEP, conduisent à relever dans le profil enseignant quatre sortes de compétences favorables à la réussite des élèves :

1. une compétence didactique et beaucoup de temps accordé aux activités d'apprentissage, d'aide à la lecture et à l'écriture ;
2. une compétence organisationnelle qui permet de travailler avec des groupes de besoin et d'animer-diriger le groupe-classe ;
3. une compétence sociale qui prend appui sur les relations avec les familles ;
4. une éthique professionnelle fondée sur la volonté de faire réussir tous les élèves.

L'intérêt de la notion de pôle d'excellence

J'aimerais illustrer la notion d'excellence pédagogique en prenant trois exemples :

1. en ZEP, certains collèges peuvent être considérés comme des pôles d'excellence. Nous avons suivi cinq d'entre eux au niveau de la région parisienne, ils proposent un large éventail de structures de réussite :

- la constitution de classes de 6^e avec option lecture, selon un objectif ambitieux qui était de faire passer tous les élèves, même les plus faibles, dans une cinquième normale après une seule année scolaire,
- un nombre important de structures d'aide au travail personnel,
- la mise en place de filières d'excellence : classe européenne, classe bilingue, section sport études.

La réponse aux problèmes que connaissent les collèges ZEP n'est pas univoque ou unique. Elle réside probablement dans la diversité des structures de réussite qu'ils peuvent proposer ;

2. l'expérience des clubs « coup de pouce » en lecture et écriture pour les élèves de cours préparatoire montre qu'une action périscolaire peut aider les enfants « à risques » à devenir « lecteurs ». Quand on propose à des apprentis lecteurs fragiles une action périscolaire de qualité, centrée sur la lecture-écriture, mobilisant les maîtres et les parents concernés, le succès est très souvent au rendez-vous. Les clubs « coup de pouce » en lecture-écriture jouent deux cartes maîtresses : celle de l'activité intellectuelle et culturelle et celle de la coopération entre les accompagnateurs scolaires, les enseignants et les familles ;

3. le dernier exemple de pôle d'excellence que je voudrais évoquer est celui des jumelages pédagogiques, dans le cadre de la rénovation de l'enseignement scientifique (musées, laboratoires scientifiques). Au sein de ces partenariats institutionnels, les écoles peuvent désormais disposer de véritables « pédagogues » et de services pédagogiques extrascolaires qui complètent efficacement l'action pédagogique menée dans la classe.

Je dirai pour conclure que la notion de pôle d'excellence a été souvent mal comprise. La circulaire de février 2000 emploie la formule « pôle d'excellence » en l'accompagnant généralement de la mention : « au service des apprentissages scolaires ». Il ne s'agit donc pas de rechercher le « prestigieux » ou le « spectaculaire » en soi mais de produire les meilleurs apprentissages et les meilleurs résultats scolaires pour les élèves scolarisés en zone d'éducation prioritaire.

La relance des ZEP-REP ne sera effective et efficace, me semble-t-il, que si elle permet la construction et la multiplication de pôles d'excellence pédagogique.

L'animation urbaine engagée par le conseil général de la Moselle auprès des milieux difficiles

Gilles Henry

responsable du service éducatif au conseil général de la Moselle

La nouvelle politique mise en place dans le département de la Moselle en direction des jeunes de 11 à 17 ans, scolarisés au niveau du collège, se décline en deux axes :

- le développement de clubs de prévention spécialisée dans un certain nombre de villes qui n'en sont pas encore dotées : ce premier volet est géré par la direction de la Solidarité et la division de l'Aide sociale à l'enfance ;

- le développement, en appui de l'action menée par les clubs de prévention spécialisée, d'actions à caractère sportif, artistique ou socioculturel en direction des jeunes.

D'un collège à l'autre, la démarche consiste à s'adapter aux réalités du terrain et l'idéal serait de mettre en œuvre une dynamique interne au collège qui puisse rejaillir ensuite sur tout le quartier, comme cela s'est produit au collège de Monboursot. Cet établissement, situé au centre de la commune de Monboursot, a pour particularité de scolariser 100 % des jeunes de 11 à 17 ans. En annexe des bâtiments où se dispensent les cours, se trouvent des espaces disponibles. Avec l'accord du principal du collège, nous pouvons ainsi y travailler avec des élèves de la 6^e à la 3^e durant les heures hebdomadaires de permanence. Au sein de ces espaces disponibles (cantine désaffectée, par exemple), nous faisons entrer des associations afin de développer un certain nombre d'ateliers de pratique artistique, sportive... Nous avons démarré un atelier de boxe éducative, de judo, de chant choral et de théâtre. Au-delà de ces expériences, nous espérons que les jeunes iront spontanément dans les associations de la ville. Cette action venant tout juste de démarrer, il m'est cependant impossible d'évaluer son impact sur la vie associative du quartier.

Une autre expérience s'est inspirée du travail développé précédemment dans le cadre du contrat de ville, sur le collège des Hauts-de-Blémont, à Metz-Borny. Les enseignants d'EPS du collège ont mis en place des activités physiques et sportives de pleine nature en direction des jeunes du collège, en collaboration avec l'association Les Mustangs. Ces activités, qui se déclinent sur l'ensemble de l'année, ont lieu le mercredi après-midi ou en dehors des périodes scolaires.

Des actions peuvent également être menées à la demande des principaux de collège, en matière de médiation et de régulation des conflits pour améliorer les relations entre collège et quartier. Une réflexion portant sur la violence pourrait ainsi être

conduite en concertation avec les enseignants. De même, une expérience d'élèves médiateurs pourrait être développée. Ce programme, réalisé en partenariat avec le conseil général, devrait être bientôt mis en place dans le collège d'Abondan, avec l'accord du principal de l'établissement.

Introduction aux travaux en ateliers

Marcelline Laparra

maître de conférences à l'université de Metz

Vous avez entendu hier un certain nombre de propos qui cadraient la fonction de coordonnateur du point de vue des enjeux du système éducatif.

L'un des enjeux de ces journées est que le système éducatif vous connaisse mieux et qu'il apprenne à se servir de vos expériences et de vos suggestions.

Je travaille sur les ZEP depuis qu'elles existent, à l'instar de Gérard Chauveau. Nous avons fait partie des premiers chercheurs qui, autour d'Alain Savary, ont entrepris de les étudier. Lorsqu'on travaille avec les acteurs des ZEP, c'est-à-dire avec les coordonnateurs, les inspecteurs ou les principaux de collège, on s'aperçoit que ce monde, qui représente un cinquième du système éducatif, constitue un petit univers à lui tout seul, où chacun se connaît. Il faudrait partir de cette bonne connaissance pour mutualiser ce que cet univers particulier sait du système éducatif, ce qu'il sait faire et ce qu'il ne sait pas faire.

Les coordonnateurs ont souvent le sentiment d'être les oubliés des ZEP. Lorsque l'on interroge les coordonnateurs sur ce qu'ils sont, le sentiment prédominant est qu'ils sont tout et leur contraire. Le même individu, selon les moments, a l'impression d'être d'une part, l'homme à tout faire de la ZEP ou d'autre part, son meilleur représentant. Souvent, en effet, il est celui qui, instantanément, parle et dit la ZEP. Un coordonnateur tiendra les deux rôles dans certaines ZEP, alors que, dans d'autres, il ne remplira que l'un des deux. Entre les deux extrêmes de l'homme à tout faire et du représentant de la ZEP, toutes les nuances sont possibles à la fois dans l'espace et dans le temps. Il suffit que les acteurs essentiels de la ZEP changent pour que le rôle du coordonnateur se redéfinisse.

De la même façon, lorsque l'on demande aux coordonnateurs de décrire par des verbes leurs actions, on s'aperçoit immédiatement que ces verbes désigneraient ailleurs des métiers totalement différents. Certains affirment passer leur temps à négocier, quand d'autres se lamentent de consacrer leur activité à la recherche de financements externes. En d'autres lieux, ils se déclarent animateurs ou se décrivent comme les véritables chefs d'un service de communication interne ou externe. Enfin, on leur rappelle constamment qu'ils doivent être aussi de fins pédagogues. Au total, l'ensemble de ces étiquettes forment un tout, que l'on refuse de qualifier de métier. Peut-être parce que c'est un métier impossible ! D'une ZEP à l'autre, un pôle l'emporte, s'additionne ou se juxtapose aux autres, parfois dans la même journée.

Un métier en quête d'identité et de reconnaissance

La demande de statut émanant des coordonnateurs ne s'apparente pas à une revendication catégorielle. C'est en réalité une double demande professionnelle de reconnaissance.

L'exigence statutaire des coordonnateurs procède avant tout d'une accumulation de difficultés qu'ils rencontrent régulièrement sur le terrain, dans l'accomplissement de leur tâche. Ces difficultés, qui varient étonnamment au sein d'une même ZEP, nécessitent un inventaire. Elles vont du manque de matériel (bureau, localisation, branchement téléphonique...) à l'absence de lettre de mission, en passant par le manque de temps.

Il serait bon de savoir pourquoi de telles difficultés matérielles existent, lorsqu'on juge le métier de coordonnateur « essentiel ».

Il conviendrait aussi de s'interroger sur les partenariats que le coordonnateur est amené à engager afin de définir mieux ce « métier ». Une analyse collective, dans le cadre des ateliers, doit nous aider à cerner tous les enjeux qui s'attachent à la question de la reconnaissance institutionnelle du coordonnateur de ZEP.

Un métier en évolution permanente

Le métier de coordonnateur évolue à mesure que son environnement direct change (politiques contractuelles, système éducatif...). Un bon nombre de coordonnateurs présents aujourd'hui n'étaient pas présents il y a de cela trois ans. Le système éducatif est en effet confronté à un changement important de génération, qui entraîne la disparition de l'ancienne culture professionnelle et l'émergence d'une nouvelle culture professionnelle.

Nous sommes donc fondés à nous demander qui sont les coordonnateurs aujourd'hui, par rapport à ce que nous savions d'eux il y a 10 ans, au moment de l'unification du pilotage des ZEP.

Dans certaines ZEP, le chef d'établissement scolaire change constamment, de même que le coordonnateur et l'IEN, mais selon des rythmes différents. Le trio qui est censé gérer la ZEP dans la continuité se trouve ainsi en reconfiguration permanente. Pourquoi se trouve-t-on devant une telle difficulté ?

Face à cette instabilité, une question doit être posée : qui est le coordonnateur, humainement parlant ? Depuis combien de temps occupe-t-il cette fonction ? D'où vient-il ? Quel a été son parcours ? Les textes officiels précisent qu'il faut réunir quatre qualités pour espérer devenir coordonnateur :

- la motivation ;

- la compétence pédagogique (il reste à savoir, d'une part, si elle est la même pour tous les coordonnateurs et, d'autre part, quelles compétences pédagogiques le coordonnateur réunit, qui lui permettent de se différencier du reste des enseignants) ;

- une capacité d’animation ;
- la connaissance du système éducatif.

Si être coordonnateur est bel et bien un métier, il est nécessaire de repérer les qualités nécessaires pour pouvoir tenir ce rôle ou pour former ceux qui veulent l’assumer.

De surcroît, les ZEP sont extraordinairement diverses et le métier de coordonnateur est différent d’une ZEP à l’autre. Un coordonnateur de ZEP rurale dans les Vosges ne fait pas exactement le même métier qu’un coordonnateur en Seine-Saint-Denis. Certains coordonnateurs ont presque pour tâche d’empêcher l’école d’être envahie et pervertie par la profusion de ressources extérieures. D’autres cherchent désespérément à amener les ressources extérieures jusqu’à l’école.

Le problème est que l’hétérogénéité des moyens mis à la disposition des coordonnateurs dans les ZEP est en partie masquée par l’homogénéité des moyens attribués par l’Éducation nationale. Cette hétérogénéité n’en est pas moins réelle.

Les participants à ce séminaire devront dire s’il existe, malgré un tel foisonnement de paramètres de différenciation, un noyau dur ou une base commune au métier de coordonnateur.

Les autres questions relatives au rôle de coordonnateur

D’autres questions peuvent être posées, qui offrent autant d’entrées supplémentaires pour mieux appréhender le métier de coordonnateur :

- il faudrait considérer les différentes tâches assumées par le coordonnateur : son rôle est-il le même lorsqu’il mène une action thématique ou une action lecture ?
- il conviendrait aussi d’analyser de quelle manière les coordonnateurs essaient de rendre cohérents les différents dispositifs d’aide en gérant leur multiplicité, addition ou juxtaposition ;
- il conviendrait également de préciser de quelles informations le coordonnateur doit nécessairement disposer pour exercer sa mission (critères de constitution des classes en collège, résultats aux évaluations nationales...).

La journée de travail qui lui est consacrée nous permettra sans doute de répondre à toutes les problématiques que j’ai esquissées et de mieux comprendre le coordonnateur, dans ce qu’il est et dans ce qu’il fait.

Le partenariat avec le ministère de l'Emploi et de la Solidarité chargé de la Ville

*Claude Lanvers
adjoint au délégué interministériel à la Ville*

Ville-Éducation nationale : un partenariat à approfondir

J'ai eu l'occasion de le constater lorsque j'étais sous-préfet chargé de la politique de la ville dans le département du Rhône que les coordonnateurs de ZEP jouent un rôle important. Par leur ouverture, leur professionnalisme et leur militantisme, ils sont des partenaires appréciables et relaient largement les messages de nos deux institutions.

Les ministères de l'Éducation nationale et de la Ville sont parents. C'est en effet l'Éducation nationale qui a inventé la politique de la ville avec la mise en place des zones d'éducation prioritaire en 1981-1982. Les questions de territorialisation des politiques publiques et de discrimination positive ont mobilisé l'Éducation nationale, avant que la Ville ne se les pose par la suite, donnant naissance en 1990 aux contrats de ville. Nous sommes donc liés de par nos origines et de par nos préoccupations.

Compte tenu de ces convergences de vue et de ces points communs, il est dans notre intérêt commun de partager davantage nos expériences, afin d'avancer dans la même direction.

Le département de la Moselle, à cet égard, constitue un exemple remarquable de collaboration étroite entre le monde de la politique de la ville et celui de l'Éducation nationale.

La nouvelle génération de contrats de ville

La politique de la ville entre maintenant dans une nouvelle période de sept ans, qui devrait permettre de mieux évaluer les 250 contrats de ville lancés à partir du 1^{er} janvier 2000. Ces contrats de ville diffèrent des précédents à deux niveaux. D'une part, ils concernent davantage de communes qu'auparavant et tiennent compte de l'apparition et de l'extension du phénomène de l'intercommunalité. D'autre part, ils sont plus ambitieux, dans la mesure où nous avons voulu que l'État cadre davantage les négociations, en indiquant aux collectivités locales, après un examen attentif, les points qui lui paraissaient majeurs.

Dans cette perspective contractuelle, la question de l'éducation prioritaire semble s'être précisée et élargie. D'un côté, les nouveaux contrats de ville montrent qu'un travail de réflexion plus approfondie a été effectué concernant la place de l'éducation dans la politique de la ville. L'éducation constitue désormais, avec l'emploi et la sécurité, l'un des trois thèmes majeurs des contrats. D'un autre côté, la question de l'éducation s'est élargie à d'autres thématiques : la parentalité, la souffrance psychique, la santé, la violence. Cet élargissement constitue une des manières de concrétiser la nouvelle ambition de ces contrats.

Les contrats de ville s'appuient à la fois sur des procédures et des contenus. Nous ne sommes pas dupes du fait que la multiplicité des dispositifs et des procédures contractuels impliquent trop de partenaires et de signataires. Le résultat, pour les acteurs qui doivent gérer au quotidien ces procédures, est souvent la confusion. Les contraintes procédurales du partenariat risquent de faire perdre de vue l'essentiel.

Les contrats de ville répondent avant tout à la question multifactorielle du décrochage urbain de certains quartiers. Ils prennent acte du besoin de réunir des compétences qui, par la force des choses, sont réparties entre de nombreux acteurs (régions, départements, État, organismes publics). C'est l'ensemble des acteurs que les contrats de ville ont pour but essentiel d'agencer, de telle manière que nous parvenions à progresser.

Par conséquent, il est indéniable que les outils contractuels foisonnent. Mais nous plaçons, par l'intermédiaire des 250 contrats de ville, pour un retour au sens de notre action. Cela implique de mesurer ses résultats en partenariat avec l'Éducation nationale. Or, jusqu'à présent, on ne peut pas dire que l'ensemble de ces dispositifs contractuels aient fait l'objet d'une évaluation. Seul l'agencement des différents partenaires a pu être mesuré. Après l'évaluation du contenant de ces dispositifs, il faudrait maintenant s'intéresser davantage à l'évaluation de leur contenu. Des circulaires récentes insistent d'ailleurs sur la nécessité d'évaluer les différents volets des contrats de ville, afin que leurs résultats soient débattus publiquement.

Les enjeux de l'intercommunalité

J'ai déjà signalé que la nouvelle génération de contrats de ville accordaient une place plus importante à l'intercommunalité. Cette évolution était nécessaire car le renouvellement ou le développement urbain ne pourront se faire avec les seules forces vives des quartiers intéressés. L'exclusion est d'abord le problème des inclus. Tout un travail, relatif à une autre répartition du logement social, des moyens de transports ou de la carte scolaire, reste à faire qui rend indispensable l'implication des quartiers bien intégrés. À cet égard, l'intercommunalité ne doit pas se réduire à une simple mise en commun d'avantages, mais se fonder au contraire sur la solidarité urbaine. Les changements que connaît actuellement le paysage urbain, avec le développement de communautés d'agglomération, auront certainement un impact sur les politiques d'éducation prioritaire. Il ne faudrait pas cependant que la question de la solidarité soit éludée ou escamotée dans la gestion de ces évolutions et que

l'intercommunalité donne lieu à des solidarités communales de riches et à des solidarités communales de pauvres.

Parmi les 250 contrats de ville, une cinquantaine de « grands projets de ville » ont été identifiés. Il s'agit de démontrer qu'en mettant des moyens supplémentaires en termes d'investissement et de fonctionnement, on peut arriver à changer les choses plus rapidement et plus lisiblement pour les habitants de ces quartiers en grande difficulté.

Les conclusions du rapport Brévan-Picard

En septembre 2000, un rapport intitulé « Une nouvelle ambition pour les villes. De nouvelles frontières pour les métiers » a été remis au ministre délégué à la Ville par Claude Brévan, déléguée interministérielle à la Ville, et Paul Picard. Ce rapport s'intéressait aux nouveaux professionnels de la ville dans le domaine du travail social et éducatif, ainsi qu'aux fonctionnaires de l'État ou des collectivités locales, aux chefs de projets, aux éducateurs, aux associations... Certes, le repérage de ces nouveaux métiers participait la plupart du temps d'une redécouverte (les *stewards* de rue ressemblent beaucoup aux concierges et les agents de médiation sociale, aux chauffeurs d'autobus...), mais il a fourni l'occasion de souligner que chacun doit bien faire son métier. Les complémentarités entre métiers ne doivent venir qu'en appui de ces fonctions spécifiques. Elles ne doivent pas s'y substituer ou les contre-carrer. Il est nécessaire, par exemple, de clarifier et de mieux définir la notion de médiation : les services publics ne doivent pas se dédouaner, en les externalisant, de ces missions essentielles.

La politique de la ville dispose aujourd'hui de moyens suffisants pour mener à bien les projets qui lui tiennent à cœur. Seule une question essentiellement politique reste en suspens : que voulons-nous faire de ces villes ? Voulons-nous avoir des quartiers dont nous n'aurons pas honte et où nous pourrions nous promener en toute tranquillité ? Ou bien devons-nous laisser agir les forces d'exclusion ?

Par rapport à cette question essentielle, nous ne devons pas perdre de vue le sens de nos actions. Notre conviction qu'une ville plus sûre, plus mixte et plus équilibrée est possible ne doit pas s'émousser, sinon la complexité du quotidien, le foisonnement tout azimut d'initiatives, de procédures et d'acteurs risquent de l'emporter à son détriment.

Nous sommes très attentifs à l'action des coordonnateurs ZEP dans le domaine de l'éducation prioritaire. Nous voulons vraiment qu'une collaboration plus approfondie s'engage entre les ministères de la Ville et de l'Éducation nationale.

La politique de la ville en Moselle

Claude Fleutiaux

sous-préfet chargé de mission pour la politique de la ville en Moselle

Lors d'un séminaire récent réunissant l'ensemble des sous-préfets-ville et des inspecteurs d'académies, j'ai pu constater que la Moselle avait une longueur d'avance en matière d'investissement de l'Éducation nationale dans la politique de la ville.

En Moselle, la politique de la ville est structurée autour de deux éléments forts : la territorialisation des politiques, avec un dispositif de ZEP qui a mis cependant un certain temps à se mettre en place dans le département et un ensemble de partenariats, qui ont en revanche été précocement développés.

Un réseau s'est mis en place au niveau de la politique de la ville. Autour du sous-préfet-ville, il existe un partenariat avec l'ensemble des représentants des services extérieurs de l'État. Chaque trimestre, ce réseau se réunit pour discuter collectivement des dossiers qui l'intéressent, en partenariat avec les communes, les départements, la caisse d'allocations familiales, etc., afin de décider des subventions à leur apporter. C'est dans le même esprit de partenariat que ces acteurs vont travailler ensemble sur la lutte contre l'illettrisme, sur la répartition des crédits pour l'accompagnement scolaire ou sur le financement des actions de soutien à la parentalité...

Régulièrement, nous accueillons les cadres de l'Éducation nationale à la préfecture, dans le cadre de la politique de la ville. Cela leur permet de mieux comprendre la place que l'Éducation nationale occupe dans le dispositif.

Le rôle clef du coordonnateur ZEP-REP dans le cadre de la politique départementale de la ville

Mais la réalité de la politique de la ville se fait dans les quartiers. La Moselle compte quatre contrats de ville pour quatre sites : un pour le bassin houiller, un autre pour le bassin sidérurgique, un contrat communal pour Sarreguemines, ainsi qu'un contrat de ville pour Metz et son agglomération. Dans chaque site, un directeur de projet réunit périodiquement, lors de comités techniques, tous les partenaires de la politique de la ville (direction départementale de l'Action sanitaire et sociale, direction départementale de l'Équipement, Emploi, Travail) afin de soutenir telle ou telle action.

Le meilleur interlocuteur du directeur de projet ou du sous-préfet-ville pour les quartiers est le coordonnateur ZEP. Personnellement, je considère positif le fait de connaître tous les coordonnateurs ZEP-REP du département de la Moselle. Je suis régulièrement invité par l'inspecteur d'académie à participer à leurs réunions et je puis dire qu'ils témoignent d'une parfaite connaissance des questions relatives à la politique de la ville.

Les résultats du partenariat

Le 26 septembre 2000, s'est tenu un colloque départemental intitulé « Politique de la ville et Éducation nationale ». Le sous-titre était : « Du contrat de réussite au contrat éducatif local ». À cette occasion, tous les sujets ont été abordés. À titre d'exemple, des ateliers étaient organisés sur des questions telles que la prévention en matière de violence, de délinquance et de santé. Le partenariat s'est alors naturellement constitué autour d'un dossier départemental. La politique partenariale unissant l'Éducation nationale à la politique de la ville a donc des résultats très concrets, que l'on sait analyser et répertorier.

Des actions originales sont également menées. Tout d'abord, en matière de soutien scolaire, la délégation interministérielle à la Ville nous incite à développer un partenariat avec l'université au bénéfice des jeunes fréquentant les établissements scolaires. Ensuite, à l'initiative de l'Éducation nationale, a été mis en place le dispositif « Solidarité université quartier école »(SUQE) qui développe des volets politiques de la ville.

La répartition des rôles au sein du partenariat

Lorsque l'on parle de partenariat, certaines questions se posent d'emblée : Quel est le rôle respectif de chaque partenaire ? Qui est le chef de file de ces collaborations entre l'Éducation nationale et la politique de la ville ?

Je n'ai pourtant pas le sentiment que ce partenariat fonctionne de manière hiérarchique. Bien sûr, il s'inscrit dans le cadre de l'action de l'État, avec un préfet extrêmement présent. Mais au-delà de ce cadrage, chacun des services extérieurs contribue au partenariat selon sa vocation première. Deux exemples illustreront mon propos :

- lorsque je participe à un groupe local sécurité au sein d'un collège du département, le principal du collège maîtrise parfaitement ce dispositif. Il l'a, en effet, mis en place et en est le chef de file. Je ne suis alors qu'un partenaire ;

- il existe à Metz un quartier enclavé et dégradé entre une voie de chemin de fer et une autoroute. Ce quartier abrite deux populations qui entretiennent des relations orageuses : des gens du voyage sédentarisés d'une part et une communauté turque d'autre part. Un coordonnateur ZEP du département a réussi à mobiliser l'ensemble des élus et des représentants de l'administration sur cette question. Par son initiative, il s'est posé, en quelque sorte, en chef de projet Éducation nationale de cette action et les partenaires de la politique de la ville qui sont associés à son projet ne font que l'appuyer.

Débat avec la salle

La salle

J'ai une question qui intéresse de manière tout à fait spécifique notre ZEP de Bogny-sur-Meuse dans les Hautes-Ardennes. La volonté politique du maire est-elle nécessaire pour la signature d'un contrat de ville ? Le cas échéant, quelle est la marge de manœuvre de l'État ? Notre ville comptant près de 6 000 habitants, le manque d'effectif a souvent été invoqué pour refuser la signature d'un tel contrat.

Claude Lanvers

Les effectifs d'une population n'entrent pas en considération pour la signature d'un contrat de ville. Il s'agit avant tout de savoir si vous vous trouvez dans une situation qui nécessite d'apporter des réponses complémentaires à ce que prévoit le droit commun. La gravité de la situation se mesure par le contraste existant entre le centre de la ville et les quartiers à problèmes.

La délégation interministérielle à la Ville a proposé aux préfets de région et aux préfets de département de choisir les endroits où un contrat de ville serait utile. Les préfets ont effectué ces choix en tenant compte des volontés locales.

À Orange, nous avons eu du mal à convaincre le maire de se lancer dans la politique de la ville. Nous avons même été amenés à arrêter le contrat conclu avec la ville et à passer désormais par une association locale. Dans le cas précis que je viens de vous signaler, la ville et son maire, par leur légitimité démocratique, sont nos interlocuteurs privilégiés. Un engagement politique du maire est donc indispensable pour signer, appuyer et faire fructifier un contrat de ville.

Claude Fleutiaux

On ne peut rien entreprendre sans la volonté d'un maire d'une commune. Cela dit, on peut faire beaucoup de choses sans contrat de ville.

Le contrat éducatif local, par exemple, est un partenariat intéressant qui peut rassembler beaucoup de partenaires. Même s'il a vocation à être le volet éducatif des contrats de ville, il peut être signé dans des sites où il n'y a pas de contrat de ville. Des actions partenariales de très bonne qualité sont donc envisageables en dehors du cadre des contrats de ville.

Le manque de volonté politique du maire d'une petite commune n'empêche donc pas les acteurs locaux ainsi que d'autres services de l'État de créer un partenariat.

Je précise enfin que les contrats éducatifs locaux ne constituent pas les seuls moyens de pallier une volonté politique locale déficiente : il y a beaucoup d'autres actions, notamment en matière de lutte contre l'illettrisme ou de sécurité, qui peuvent être développées à partir de partenariats inspirés de la politique de la ville, en dehors d'un contrat de ville.

La salle

Notre métier de coordonnateur consiste effectivement à œuvrer à la réussite scolaire des élèves dont nous avons la charge. Mais, pour les enfants qui sont particulièrement décalés par rapport aux réalités et à la culture scolaires, il nécessite d'être soutenu par des partenaires extérieurs à l'Éducation nationale.

J'ai l'impression qu'après n'avoir juré que par le socioculturel, il y a quelques années, l'institution scolaire a tendance à sombrer dans l'excès inverse. Désormais, nous sommes presque freinés dans la constitution de certains partenariats, notamment en matière de petite enfance. La position de l'Éducation nationale, par rapport à tout cela, n'est pas d'une grande clarté.

Michel Le Bohec

Le recentrage sur les apprentissages équivaut à un recentrage sur la mission de l'Éducation nationale. Cela ne veut pas dire que l'on doit évacuer les partenariats ni même que ces partenariats sont des préalables à l'action pédagogique. Je crois que les partenariats doivent accompagner les efforts de l'école au service du développement de l'enfant et de sa réussite scolaire.

Lorsque l'on travaille dans le domaine de la petite enfance, il est vrai que les actions de socialisation ou de sensibilisation à l'hygiène sont des compléments importants du travail pédagogique. Mais il ne faut pas attendre la prise en charge de ces enfants au niveau de la socialisation ou de l'hygiène pour agir au niveau de l'école. Les problèmes doivent être traités collectivement lorsqu'ils se présentent, afin que des solutions complémentaires soient trouvées.

L'insistance sur le recentrage autour de l'apprentissage répond à certains comportements laissant penser que l'on oublie parfois les actes fondamentaux qui sont à la base de l'apprentissage des élèves. Nombreux sont les projets qui se traduisent concrètement par des actions à la périphérie de l'acte pédagogique.

L'Éducation nationale ne constitue pas un îlot. Elle doit travailler en relation avec son environnement (ville, services de l'État, collectivités locales).

Claude Lanvers

Ma longue expérience de la politique de la ville m'a appris à me méfier des phrases convenues et des idées toutes faites. Elle m'a permis de mesurer la vacuité de certains mots comme celui de « mixité », auquel chacun prête l'acception qui lui convient le mieux. On peut en effet invoquer la mixité pour mettre en avant sa trop forte présence ou son absence.

En réalité, la ville a toujours comporté des zones populaires où l'apprentissage de l'aggrégation urbaine devait se faire. La seule nouveauté de ces dernières années réside plutôt dans la viscosité des trajectoires résidentielles. Aujourd'hui, on peut de moins en moins changer de lieu de résidence. Il faut donc reconstituer de la fluidité et permettre à chacun, à un moment donné de son existence, de choisir sa résidence.

Bien entendu, il faudrait que les quartiers se caractérisent par davantage de mixité et que les activités économiques ou les classes moyennes puissent y pénétrer. Cependant, ces zones urbaines n'attireront d'autres populations que dans la mesure où elles seront attractives pour les habitants qui y vivent. Cela passe par des transformations radicales de ces territoires. Les « grands projets de ville » consacrent, par exemple, cinq milliards sur six ans pour essayer de restructurer en profondeur ces quartiers. Même si la forme urbaine ne crée pas à elle seule l'exclusion, comme on a semblé le croire pendant un temps, elle contribue à l'accentuer lorsque cette dernière existe. Il semble nécessaire aujourd'hui de détruire ces grands immeubles où plus personne ne désire habiter, de repenser ces affectations indéterminées de l'espace et ces grandes avenues surdimensionnées que l'on ne traverse pas sans danger. Les « grands projets de ville » visent à résoudre tous ces problèmes quotidiens en apportant des réponses sociales adaptées. Alors que l'on se contentait auparavant de constater ou de déplorer les problèmes socio-économiques, en proposant des mesures de rattrapage ou d'amortissement, la reprise économique actuelle peut enfin constituer un levier de développement à long terme. Les marges financières dégagées dans les collectivités et les caisses de l'État permettent en effet d'investir davantage dans ces quartiers.

Cette chance conjoncturelle s'ajoute à une autre chance qu'il faut saisir : l'intercommunalité. Le développement de l'intercommunalité est lié à la prise de conscience que les frontières de la ville deviennent de plus en plus floues et secondaires et que le dynamisme urbain s'accommode mal de l'existence de poches de pauvreté. Aux États-Unis, l'installation de populations pauvres au cœur des villes n'est pas vécue comme un obstacle au dynamisme urbain : elle se traduit alors par un cloisonnement ou par un déplacement des communautés aisées à l'extérieur de la ville. En France, la ville est davantage conçue comme un espace solidaire.

Claude Fleutiaux

À Borny, nous connaissons le type de situation que vient de décrire Claude Lanvers. Il y a une trentaine d'années, ce quartier était habité en majorité par des fonctionnaires. Aujourd'hui, devenu un véritable ghetto de pauvreté, il va faire l'objet d'un « grand projet de ville ».

Ce quartier a la particularité d'être enchâssé entre deux autres quartiers de bonne qualité : un espace rassemblant une université et un technopole d'une part et un plateau sportif d'autre part.

Il est bien évidemment hors de question de demander aux fonctionnaires qui vivaient autrefois à Borny d'y retourner. Nous allons donc procéder autrement. Nous allons mixer la population du quartier par la création d'un ensemble de services publics et privés qui sera appuyé par les deux autres quartiers.

Ce projet ne peut pas rester l'apanage d'un cercle étroit d'urbanistes ou d'architectes. Nous essayons au contraire d'y associer les habitants. C'est d'ailleurs là que l'Éducation nationale a un rôle important à jouer. J'ai déjà tenu plusieurs réunions dans les établissements scolaires de Borny à ce sujet. Le réseau d'enseignants

des établissements scolaires est à mes yeux un réseau incontournable pour mobiliser les habitants.

La salle

L'Éducation nationale a besoin de partenaires pour relayer son action éducative hors de l'école, afin de poursuivre le développement intellectuel des élèves. Cependant, le travail commun doit avant tout porter sur la qualité des activités que l'on propose aux enfants scolarisés ainsi que sur leurs enjeux scolaires et sociaux.

Michel Le Bohec

Le recentrage pédagogique sur les apprentissages fondamentaux signifie, pour reprendre une expression de Gérard Chauveau, que l'on doit « mettre la pédagogie et la didactique au centre du contrat de réussite ».

La spécificité d'une zone d'éducation prioritaire réside dans l'existence de moyens particuliers adaptés à un public scolaire d'origine défavorisée. Parmi ces moyens particuliers, il existe un contrat de réussite qui relie l'ensemble des établissements scolaires de ZEP et fixe à l'ensemble de leurs enseignants des objectifs communs déclinables sous forme d'actions. Ces actions doivent d'abord être des actions pédagogiques entre les classes, entre les cycles et entre les établissements. Cette spécificité, qui passe par des actions pédagogiques particulières, devrait être toujours décelable lorsque l'on rentre dans un établissement ZEP. Les établissements ZEP complètent ensuite leurs actions pédagogiques spécifiques par des partenariats extérieurs qui peuvent avoir une incidence sur les apprentissages.

Par exemple, l'objectif de la lecture et du langage est souvent contenu dans les contrats de réussite et doit se concrétiser – de manière visible – par une déclinaison d'actions spécifiques. Au niveau de l'école élémentaire, cet objectif se manifestera ainsi par la prise en charge différenciée des élèves ou par la recherche d'une cohérence entre les degrés d'enseignement.

La dimension pédagogique constitue donc un point fort du contrat de réussite. Certes, elle doit nécessairement être prolongée par des partenariats, en dehors de l'école. On sait en effet que l'apprentissage du langage implique certaines actions périscolaires avec les familles (sur la place de l'audiovisuel, de l'écrit...) et certaines actions relais avec les bibliothèques, les crèches... Cependant, les partenariats ne peuvent permettre à eux seuls d'atteindre l'objectif des contrats de réussite, dès lors que la dimension pédagogique est négligée, secondaire ou inexistante.

En ZEP, les actions pédagogiques devraient être plus visibles plus que partout ailleurs. Le rôle du coordonnateur est justement de mettre à jour ces actions en les formulant et en les valorisant, en relation avec le principal, l'inspecteur et les conseillers pédagogiques.

Des indicateurs communs pour un tableau de bord de l'éducation prioritaire (ICoTEP)

*Françoise Œuvrard et Isabelle Paulin
direction de la Programmation et du Développement*

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

Nous avons mis au point une batterie d'indicateurs que nous voulons mettre à la disposition de chaque ZEP-REP à la rentrée 2001. Nous ne présenterons aujourd'hui qu'une maquette, qui risque de subir des modifications d'ici là. Nous comptons en effet la tester dans un certain nombre de départements.

Le ministère de l'Éducation nationale tient à fournir aux coordonnateurs ZEP-REP des indicateurs de suivi afin de compléter leurs propres efforts pour construire des tableaux de bord pertinents. Il s'agit de leur donner des indicateurs déjà élaborés et « prêts à l'emploi » et de constituer une base de données commune pour leur procurer un certain nombre de « références » académiques et nationales. Il est bien entendu que ces « références » ne sont pas des objectifs à atteindre ou des normes à respecter, mais des critères permettant aux coordonnateurs de positionner leur ZEP ou REP. De même, le ministère de l'Éducation nationale n'a pas l'intention de donner aux coordonnateurs des instruments pour évaluer leurs actions au niveau local. Ces indicateurs n'ont de sens que s'ils constituent un élément parmi d'autres que les coordonnateurs ZEP vont construire par rapport à leur propre réalité locale et à leurs propres objectifs.

Cette batterie commune d'indicateurs sera disponible sur un site web à la rentrée prochaine. Le groupe de travail copiloté par la direction de l'Enseignement scolaire et la direction de la Programmation et du Développement, qui a construit la maquette que nous allons présenter, compte l'améliorer au niveau des outils d'accompagnement. La crédibilité d'un tel dispositif – et la qualité du pilotage qu'il doit favoriser – suppose en effet que la mise à disposition de ces indicateurs soit accompagnée de conseils sur l'utilisation des données et sur les limites de celles-ci.

Le projet ICoTEP fait, pour la première fois, l'objet d'une présentation publique. Ce séminaire en a donc l'exclusivité. Les recteurs viennent juste d'en être informés par courrier. Eux seuls pourront décider d'ouvrir l'accès du site ICoTEP à tous les ZEP-REP d'une même académie ou bien de limiter l'accès des ZEP-REP à leurs propres données. Les pratiques varieront certainement selon les rectorats.

Présentation de la maquette

La page d'accueil du futur site dédié aux ICoTEP s'articule autour de trois parties.

1. La présentation du projet

- À qui s'adresse ICoTEP ?
- ICoTEP propose des indicateurs et non pas un tableau de bord.
- ICoTEP fournit des indicateurs assortis de références.

2. Le contenu

- Accès aux indicateurs
- Nouveautés
- Questions/Réponses

3. Les outils

- Glossaire relevant de l'Éducation nationale
- Aide
- Boîtes aux lettres

Isabelle Paulin présente ensuite à l'assistance les modalités d'accès aux données des différentes ZEP-REP, ainsi que les fonctionnalités du futur site ICoTEP.

Synthèse des travaux de groupe

Michelle Chevalier

inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional

Je vais tenter de restituer, avec la plus grande exhaustivité possible, la substance des débats qui se sont déroulés hier. Pour éviter les redondances, je croiserai les résultats des différents ateliers.

Mon propos s'articulera autour de quatre grandes parties, agrémentées d'une annexe :

- l'état des lieux ;
- les problématiques posées ;
- les propositions d'organisation et de fonctionnement ;
- les perspectives.

L'état des lieux

Deux mots caractérisent l'état des lieux dressé par les coordonnateurs : hétérogénéité et complexité. Ils sont souvent employés dans un usage ambivalent, soit pour en souligner les points positifs, soit pour en signaler les effets négatifs.

Les points négatifs

Les coordonnateurs ont exprimé à de nombreuses reprises les difficultés ou insuffisances auxquelles ils se heurtent quotidiennement dans leur ZEP-REP :

- la difficulté à définir le rôle et la place du coordonnateur ;
- l'absence de lettre de mission ou de reconnaissance ;
- la diversité des missions ;
- la diversité des rôles de coordonnateur ;
- la faible définition des compétences requises et le manque de reconnaissance professionnelle.

Les coordonnateurs remarquent qu'il existe un cadre réglementaire interministériel présentant, du point de vue des partenaires hors de la communauté éducative, une certaine cohérence. Mais, à l'intérieur de ce cadre, la politique de la ville reste relativement floue à leurs yeux. Les coordonnateurs se plaignent de leur manque de repères et de visibilité, et de leur méconnaissance des acteurs.

Les conditions de travail dans lesquelles les coordonnateurs exercent leur métier sont très variées : elles vont d'une absence de décharge sur leur temps de travail à la présence de deux coordonnateurs par zone ou réseau, en passant par un quart de

décharge. Les tâches qui leur incombent sont généralement de deux natures. Elles peuvent, d'une part, relever du contrat de réussite et consister, d'autre part, à établir des liens entre les cycles et les degrés.

Les coordonnateurs soulignent également d'autres types de difficultés au niveau :

- des structures matérielles et des conditions de travail (équipement, logo, informatique, téléphone) ;
- de l'engagement des autorités hiérarchiques (départementales, académiques) et de l'encadrement ;
- du manque de stabilité des effectifs.

Les points positifs

L'ensemble de ces aspects négatifs (liés à la diversité et à l'hétérogénéité des situations) peuvent aussi avoir leur contrepartie positive.

Concernant le rôle pédagogique des coordonnateurs

Le rôle pédagogique des coordonnateurs ZEP a beau être diversement mis en œuvre, il apparaît primordial. À en croire les coordonnateurs, il doit obligatoirement s'adresser à l'ensemble des ZEP-REP.

Le rôle pédagogique du coordonnateur s'articule autour de deux axes majeurs :

- le contrat de réussite, soit en réécriture dans les territoires les plus anciens, soit en écriture dans les REP récents : les coordonnateurs constatent qu'ils concourent de manière différenciée à l'apprentissage de l'écriture, mais que leur action pédagogique en la matière est tout à fait positive ;
- la liaison inter-degrés : les coordonnateurs considèrent qu'ils campent le rôle de vigile et s'assurent qu'aucun degré ne prédomine sur l'autre en fondant leurs actions pédagogiques sur les évaluations, les normes d'exploitation, les référentiels disciplinaires et les réunions d'enseignants.

Concernant les partenariats

Au niveau partenarial, les coordonnateurs soulignent :

- que la réussite du contrat de ville dépend du chef de projet ;
- la richesse des projets et des contrats de ville (bibliothèque centrale de prêt, accompagnement scolaire, associations de quartiers, associations sportives, associations culturelles et artistiques...)
- la part privilégiée des parents ;
- la nécessité d'une cohérence entre les différents projets ou contrats.

Des compétences à reconnaître

L'état des lieux établi par les coordonnateurs est sous-tendu par une idée phare : le rôle de coordonnateur exige des capacités, des compétences et des qualités qu'il faut impérativement définir, repérer et reconnaître pour en faciliter l'exercice.

Les participants de ce séminaire ne disent rien dans leur compte rendu sur ce que recouvrent ces qualités, compétences ou capacités. Ils se contentent d'évoquer des verbes d'action tels que : instaurer la confiance, communiquer, fédérer, impulser, informer, constituer une mémoire, relancer, élaborer, préparer, co-animer. Ces verbes résument tous les champs d'intervention du coordonnateur ZEP-REP, aussi bien dans la communauté éducative qu'au-dehors.

L'exercice du métier de coordonnateur exige qu'une mémoire de ses réalisations soit construite, entretenue et communiquée. À cette fin, les coordonnateurs disposent de plusieurs outils :

- dans la communauté éducative : sites web, revues de presse, actes administratifs, journal ZEP, brochures et contrats de réussite ;
- dans le cadre de l'accompagnement scolaire et des initiatives locales : contrat éducatif local, contrats de ville, etc.

Un autre élément semble fondamental aux participants des ateliers : la communication – notamment par les partenaires qui se situent en dehors de la communauté scolaire – de l'ambition, de la qualité, de l'engagement et de la valeur de l'École. Mais les coordonnateurs estiment que leur pouvoir de décision reste très relatif en la matière.

Au total, force est de constater la grande diversité des places, rôles, méthodes (exemple du traitement et de la diffusion des informations), champs d'intervention et situations du coordonnateur au sein des ZEP et des REP.

Les problématiques posées

Les questions des coordonnateurs s'articulent autour de trois axes :

- que doit faire le coordonnateur ?
- avec qui le coordonnateur travaille-t-il ?
- dans quelles conditions travaille-t-il ?

Que doit faire le coordonnateur ?

Une série de questions se posent, qui conditionnent la bonne marche de l'action du coordonnateur :

- comment le coordonnateur peut-il convaincre les enseignants du 2nd degré, alors qu'il n'est légitimé que dans et par le 1^{er} degré ? Comment peut-il être crédible ?
- comment le coordonnateur peut-il assurer le suivi des actions et, éventuellement, intervenir, par exemple dans le cadre du contrat de réussite ?

- comment le coordonnateur peut-il rassembler les éléments permettant d'évaluer son action ?

- le coordonnateur est-il effectivement un formateur, ou bien son rôle consiste-t-il uniquement à analyser des besoins et à les transformer en demandes de formation ?

La complexité des tâches du coordonnateur s'est accrue depuis la politique de relance de l'éducation prioritaire. En effet, les coordonnateurs sont désormais tenus de remplir trois autres objectifs :

- repérer les acteurs se situant hors de l'Éducation nationale et l'ensemble des contrats et projets dans lesquels ils sont impliqués ;

- veiller à la cohérence des projets ;

- recentrer les actions pédagogiques sur les apprentissages fondamentaux.

Par rapport à ces nouveaux objectifs fixés par la politique de relance de l'éducation prioritaire, les coordonnateurs se posent plusieurs questions :

- l'intervenant extérieur possède parfois une compétence technique et professionnelle plus grande que celle du coordonnateur pour accomplir certaines actions, notamment en matière de prévention. Qui de l'acteur du monde scolaire (principal, professeur, coordonnateur...) ou de l'intervenant extérieur doit demeurer le pilote ?

Avec qui le coordonnateur travaille-t-il ?

Face à des tâches aussi diverses et étendues, le coordonnateur éprouve souvent des difficultés à savoir ce qu'il lui incombe de faire et ce qui revient plus spécifiquement à l'équipe de pilotage. Une équipe de pilotage lui apparaît nécessaire, au sein de laquelle les rôles et les responsabilités de chacun doivent cependant être clairement définis. Le coordonnateur doit aussi pouvoir y détenir une marge d'initiative.

Une autre clarification est nécessaire entre les tâches que le coordonnateur assure et celles que remplit le conseiller pédagogique.

Dans quelles conditions le coordonnateur travaille-t-il ?

Les coordonnateurs posent enfin deux questions relatives à la répartition des tâches entre les différents acteurs de la ZEP :

- où et quand le coordonnateur peut-il aller seul sur le terrain : dans les familles, dans le cadre des politiques de la ville, dans le cadre de ses actions de médiateur ?

- dans quelles conditions travaille-t-il ? Ces conditions dépendent du temps qui reste disponible pour échanger, s'approprier les outils ou faire circuler l'information.

Les propositions d'organisation et de fonctionnement

La fonctionnalité du rôle de coordonnateur dépend de la réunion de conditions de travail matérielles favorables.

Dans cette perspective, l'équipe de pilotage est essentielle. Elle doit être composée selon des critères de motivation, d'engagement, de compétence et de connaissance du système éducatif et du terrain.

Le fonctionnement des ZEP-REP repose principalement sur la tenue régulière de réunions, dont les coordonnateurs constatent l'importante quantité. Ces réunions, aussi nombreuses soient-elles, n'en restent pas moins nécessaires pour rendre compte de la cohérence de toute l'organisation de la politique d'éducation prioritaire.

Cependant, afin d'améliorer encore le fonctionnement de cette organisation, les coordonnateurs proposent de distinguer différents moments dans l'année :

- la prérentrée ;
- le cours de l'année ;
- la période de formation ;
- le bilan.

La prérentrée

La prérentrée est le moment où l'ensemble des acteurs de la ZEP (1^{er} et 2nd degrés) devraient être réunis afin de discuter et de se projeter dans l'avenir. Le conseil de zone a un rôle important à jouer dans l'orientation de la ZEP.

Le cours de l'année

Pendant l'année scolaire, les coordonnateurs proposent de développer un certain nombre de dispositifs tels que :

- la mise en place de projets fédérateurs sur des thématiques précises ;
- l'organisation de commissions de suivi avec des membres volontaires afin de développer des actions communes ;
- le développement de regroupements départementaux, inter-ZEP, interdépartementaux ou académiques.

La période de formation

Les coordonnateurs plaident pour la définition d'une période de formation, qui pourrait concerner deux types de publics : les coordonnateurs en tant que tels, d'une part, et les autres acteurs de la ZEP, d'autre part.

Les coordonnateurs sont particulièrement demandeurs de formation dans une optique de professionnalisation. Cette formation ne porterait pas sur leur travail scolaire, mais sur des domaines extrascolaires (relations avec les collectivités locales, organisations de ces collectivités, pilotage, traitement informatique et statistique des

données). Les coordonnateurs s'expriment également en faveur d'une formation qui leur permettrait de mener à bien leur mission de mise en cohérence des actions entre les degrés ou cycles d'enseignement. Cette formation viserait à enrichir leur compétence professionnelle du 1^{er} degré et à mieux maîtriser les actions et les méthodes d'évaluation pédagogiques mises en œuvre dans le 2nd degré.

Le bilan

Le bilan des actions pédagogiques ou partenariales est nécessaire. Il doit être annuel ou pluriannuel. Par ailleurs, il doit contenir des éléments en termes d'objectifs et d'autres éléments plus qualitatifs (liste des actions mises en place, liste des projets reportés, difficultés intervenues dans la réalisation d'un projet...).

Le bilan final devrait aussi comporter des éléments relatifs aux moyens financiers. Une plus grande transparence dans les crédits alloués (de fonctionnement, d'équipement...) est nécessaire.

Les coordonnateurs précisent que la concrétisation de l'ensemble des propositions d'organisation et de fonctionnement qu'ils ont formulées n'est possible que si on leur octroie pour cela une décharge complète.

Les perspectives

Parmi les conditions qui doivent être réunies pour rendre efficace l'action des coordonnateurs, il en est une qui paraît incontournable : la lettre de mission.

Elle doit permettre d'harmoniser au niveau national et académique leur rôle pédagogique. Mais il ne faut pas que cette harmonisation se traduise par de l'uniformisation.

Les coordonnateurs expriment un vrai désir de reconnaissance professionnelle. Ils veulent être considérés comme exerçant un véritable métier. Certains d'entre eux demandent même de bénéficier de formes de valorisation professionnelle. L'engagement en tant que coordonnateur constituerait ainsi un acquis professionnel, dont la validation (ne passant pas obligatoirement par la sanction d'un diplôme ou d'un concours) permettrait de pouvoir continuer sa carrière en dehors du corps d'origine.

La lettre de mission, que les coordonnateurs jugent impérative pour l'accomplissement de leurs missions, doit par ailleurs :

- être différente d'un simple cahier des charges, tout en incluant ce dernier ;
- être suffisamment précise pour cadrer la mission du coordonnateur et relativement souple pour pouvoir être adaptée à l'environnement local ;
- rappeler la forte implication du coordonnateur au sein de l'institution scolaire, ainsi que dans le conseil de réseau ou de zone – qui représentent des outils de management lourds, mais indispensables – et dans le cadre des partenariats ;
- rappeler le rôle du coordonnateur dans le suivi de tout projet hors de la communauté éducative ;

- être provisoire et ne pas engager le coordonnateur du début jusqu’à la fin de sa carrière ;
- être clarifiée en ce qui concerne la fonction pédagogique du coordonnateur, d’une part, et son éthique professionnelle (gestion des fonds publics, communication des informations), d’autre part ;
- préciser la mission de communication du coordonnateur (circulation et diffusion des informations au sein de l’équipe de pilotage).

Programme national de pilotage

Déjà parus dans cette collection
et disponibles en ligne sur www.eduscol.education.fr.

- *Les Politiques documentaires des établissements scolaires*
- *L'Analyse des besoins de formation des enseignants du premier degré*
- *L'Exploitation de l'évaluation nationale en CE2, la lecture*
- *Les Journées nationales des IA-IPR*
- *Les Journées des inspecteurs responsables de circonscriptions du premier degré*
- *Partenariat « académies-établissements français à l'étranger »*
- *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*
- *Développement de l'internat scolaire public*
- *Les Mesures nouvelles pour l'enseignement professionnel*
- *La Scolarisation des enfants handicapés*
- *Les Journées des coordonnateurs ZEP-REP*
- *L'Enseignement des sciences et de la technologie à l'école*
- *Enseigner les sciences à l'école primaire*

www.eduscol.education.fr
rubrique formation continue des enseignants
pilotage national de la formation des enseignants
publications

Achevé d'imprimer en juillet 2001
sur les presses de Caen Repro
17, rue Varignon – 14000 Caen
Dépôt légal : juillet 2001