

ZEP ET PÉDAGOGIE DE LA RÉUSSITE

Gérard CHAUVEAU (*)

Éliane ROGOVAS-CHAUVEAU (**)

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

La question des « savoirs » et des apprentissages scolaires est la question centrale.

Les diverses stratégies éducatives adoptées ne sont efficaces que si elles sont articulées aux objectifs cognitifs.

Démocratisation de l'école et démocratisation des pratiques pédagogiques sont indissociables.

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

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

(*) (***) Chargés de recherche INRP.

L'analyse des évaluations nationales CE2 et 6^e indique que 18 % des élèves hors ZEP et 37 % des élèves en ZEP ne maîtrisent pas les « compétences de base » de la lecture à l'entrée du CE2 (A. Brizard, DEP, 1995). Pour l'ensemble de la population scolaire des 8-9 ans, il y a deux fois plus d'élèves en difficulté de lecture dans les écoles ZEP que dans les écoles hors ZEP.

On estime généralement que 10 à 15 % des élèves entrant en 6^e sont de très faibles lecteurs (voire des « illettrés scolaires »). Cette proportion passe à un tiers dans certaines ZEP dites sensibles ou difficiles.

D'autres études montrent que les élèves en ZEP – et d'une manière générale les enfants de milieu social défavorisé – se caractérisent par une grande dispersion de leurs performances en lecture. À la fin du CP, par exemple, la dispersion des scores est bien plus grande chez les enfants de travailleurs immigrés que chez les élèves appartenant aux classes moyennes. On trouve chez les premiers (élèves ZEP issus de l'immigration) à la fois un groupe de « bons lecteurs débutants » qui obtient des résultats comparables à ceux des enfants des classes moyennes et un groupe de « faibles » plus nombreux et plus faibles que dans les milieux plus favorisés. Autre exemple : dans un même collège ZEP, les résultats en lecture (vitesse et compréhension) des élèves de 6^e peuvent varier de 1 à 10.

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

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

On voit par conséquent que les acteurs des ZEP et les décideurs responsables de la politique des ZEP (ou de l'éducation prioritaire) sont

confrontés à quatre problèmes pédagogiques majeurs :

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

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

Si l'on adopte, comme semblent le faire les textes fondateurs de 1981 à 1990, la position démocratisante – celle qui vise la démocratisation des savoirs et de la réussite scolaire à l'école primaire et au collège –, on est conduit à dire que les ZEP ont un *défi pédagogique* redoutable à relever :

1° Comment aider et mettre à niveau les élèves faibles ou à risques ? Comment amener tous les élèves à maîtriser au minimum les « compétences de base » en lecture, écriture, mathématiques, etc. ?

2° Comment gérer l'hétérogénéité des élèves ? Comment prendre en compte la grande diversité des niveaux et des performances scolaires ?

3° Comment promouvoir – « tirer vers le haut » – un public scolaire globalement défavorisé ? Comment éviter ou contrecarrer l'effet négatif que peut avoir le regroupement d'élèves d'origine populaire ou « très populaire » ?

4° Comment mobiliser des ressources pédagogiques de qualité dans l'ensemble des classes et des établissements scolaires ZEP ? Comment éviter ou réduire les disparités de l'offre scolaire et les faiblesses de l'encadrement éducatif (instabilité, manque d'expérience ou de formation...) ?

Ce sont les quatre interrogations cruciales auxquelles sont confrontés, en 1999 comme en 1982, les acteurs et les décideurs de la politique ZEP. À quoi serviraient des gestions territorialisées de l'école, des projets de zone, des contrats de réussite, des contrats éducatif locaux, des

contrats de ville, des actions éducatives concertées, des moyens supplémentaires, des dispositifs nouveaux et partenariaux, si tout cela n'avait qu'un effet nul ou insignifiant sur les apprentissages scolaires et les progrès cognitifs des élèves ? À quoi servirait de « renforcer » l'action éducative ou de « travailler autrement » en ZEP si cela n'améliorait pas la dynamique et l'efficacité de l'enseignement (du côté des enseignants) et de l'apprentissage (du côté des élèves) ?

Quel bilan ?

Au moment où l'on vient d'annoncer une seconde « relance » de la politique ZEP – ou politique d'éducation prioritaire (1998-1999) – il nous semble utile, voire indispensable, de savoir si les actions et les dispositifs ZEP existants (depuis 1982 ou 1990) ont eu des effets positifs sur la réussite scolaire et la démocratisation de l'école élémentaire et du collège. A-t-on observé une diminution des inégalités sociales à l'école (par exemple, une réduction des phénomènes de ségrégation ou de relégation scolaire) ? A-t-on relevé une amélioration des résultats scolaires (par exemple, dans la maîtrise des savoirs de base) ?

Pour ce qui est de l'*impact social* de la politique ZEP, on constate que « la fracture sociale » qui traverse l'école s'est accentuée dans les années 1990 (voir par exemple le « rapport Toulemonde », février 1998). Il y a d'un côté ce que le langage courant nomme les « collèges ghettos » pour « les pauvres et les immigrés » et de l'autre les « bons collèges » pour les classes moyennes. Dans les quartiers populaires, on a de plus en plus d'écoles et de collèges (surtout des collèges) qui sont fuis par 30 ou 40 % de la population scolaire du secteur. On a de plus en plus d'écoles et de collèges qui accueillent 80 ou 90 % d'élèves issus de l'immigration. Dans plusieurs agglomérations urbaines – du côté de Paris, Lyon, Marseille, Nice, Roubaix, Mulhouse, etc. – un apartheid social et racial de fait s'est développé dans le système scolaire.

Dans la plupart des cas, la ghettoïsation d'une partie des écoles « de banlieue » va de pair avec *l'instabilité et la fragilité* des personnels de l'Éducation nationale. Dans certains collèges, 50 % des professeurs changent chaque année et 70 % au moins demandent leur mutation ; tous les deux ou trois ans, l'équipe de direction est entièrement nouvelle ; et, à chaque rentrée, on a beaucoup de mal à pourvoir tous les postes d'enseignement ou d'administration. Dans plusieurs académies,

environ un collègue ZEP sur cinq est aujourd'hui un collègue « d'exil » ou de « relégation », c'est-à-dire victime d'une double ségrégation : au niveau du public scolaire et au niveau des prestations pédagogiques. La conjonction de ces deux phénomènes – médiocrité de l'encadrement pédagogique et concentration d'élèves défavorisés – produit échec scolaire massif. Et « violence ».

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

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

Quant à *l'effet cognitif* des dispositifs ZEP, les études qui se centrent directement sur les performances indiquent qu'une ZEP sur trois environ (ou un établissement ZEP sur trois) a obtenu une amélioration sensible des résultats scolaires tandis que dans d'autres – la moitié – aucune progression n'est visible (voir par exemple le rapport Moisan-Simon, 1997). On relève de fortes différences entre ZEP et au sein d'une même ZEP tant sur le plan des performances des élèves que sur celui du fonctionnement pédagogique des établissements et des classes. Par exemple, à milieu social comparable, la proportion d'enfants lecteurs à la fin du CP et le taux de réussite au brevet des collèges peuvent varier de 20 % à 80 % ! Certaines écoles et certains collèges ZEP obtiennent des résultats au moins égaux à la moyenne nationale : on les qualifie parfois de « pôles d'excellence » (S. Royal, rencontres *L'Éducation dans la ville*, Tours, 30-3-1999). D'autres peuvent être considérés, au contraire, comme des « écoles au rabais » ou des « sous-écoles ».

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

Les écoles ZEP efficaces

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

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

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

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

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

Deux *obstacles pédagogiques* majeurs empêchent la généralisation de ces écoles ou collèges de la réussite. Le premier concerne les ressources humaines, le second, les stratégies. Il y a d'abord les « trous pédagogiques » ; on trouve dans les ZEP et les quartiers dits défavorisés aussi bien des équipes pédagogiques mobilisées, solides et efficaces que des groupes d'enseignants qui se trouvent là en transit, contraints et forcés, mal formés et mal préparés.

On trouve aussi bien des collèges « qui marchent », dans lesquels 75 % du temps officiel d'enseignement est effectivement consacré par les élèves à étudier et à apprendre, et d'autres « en crise » où ce temps n'est que de 10 % (A. Grisay, 1995).

Ces « trous » sont parfois énormes et déstabilisent, déstructurent tout l'établissement scolaire (voir plus haut). Quelquefois, ils se situent à des points charnières de la scolarité. Des classes de CP, par exemple, sont confiées à des maîtres débutants, sans expérience de l'enseignement de la lecture ; cela génère le plus souvent un taux élevé d'échec au CP dans les ZEP et les écoles « sensibles » (voir par exemple le rapport de l'inspection générale, *L'Apprentissage de la lecture*, 1995).

Il y a ensuite des stratégies éducatives qui entravent la construction de « l'école de la réussite pour tous », à la fois parce qu'elles ont peu (ou pas) d'effets sur les acquisitions et les performances scolaires et parce qu'elles brouillent l'image et l'identité de l'école en milieu populaire. On peut relever quatre orientations qui semblent aussi fréquentes que contre-productives :

– *activiste*. Elle conduit à multiplier des activités « tous azimuts ». Les actions et les enseignants se dispersent et s'éparpillent. C'est le règne du « saupoudrage » ou du « papillonnage » pédagogique ;

– *défectologique*. Elle donne la primauté à la « réparation » des élèves en difficulté : rattrapage, remédiation, programmes allégés, mesures spéciales pour enfants déficients ou difficiles. Elle aboutit à faire de la ZEP une sorte de « vaste SES » (section d'éducation spécialisée) ;

– *socio-éducative*. Elle propose des « animations » variées : ateliers d'expression, sports, fêtes, spectacles. L'école tend à devenir une variante du centre de loisirs ou de la MJC ;

– *sécuritaire*. Elle vise d'abord à « occuper », à « pacifier » les publics scolaires pour éviter ou contenir « la violence » et les explosions juvéniles. L'école ressemble alors à une structure de prévention des déviances sociales. Ou de maintien de l'ordre.

La question n'est pas de savoir si l'école doit proposer des aides aux élèves en difficulté, des activités artistiques et sportives, une éducation à la civilité et à la citoyenneté ou si elle doit être attentive aux aspects relationnels et culturels de l'action pédagogique. Bien sûr que oui. Mais il s'agit de veiller avec soin au dosage et aux modalités de ces activités. Si elles ne sont pas articulées aux objectifs cognitifs, si elles dominent ou supplantent le travail didactique, elles débouchent sur la constitution d'écoles « de seconde zone » ou « à petite vitesse ». Les quatre stratégies éducatives « peu efficaces » que nous avons mentionnées ont toutes en commun de reléguer à l'arrière-plan la question centrale de la transmission/acquisition des savoirs dans les écoles et les milieux populaires.

Les ZEP sont traversées par des forces et des mouvements contraires. Dans une même ZEP – et parfois dans un même établissement scolaire - toutes les optiques peuvent coexister. Certains « projets de zone » ou certains « contrats éducatifs locaux » consistent en fait à additionner des orientations et des actions opposées. Les unes vont dans le sens de l'efficacité pédagogique et de la réussite pour tous tandis que d'autres

produisent *de facto* moins d'enseignement/apprentissage, moins d'apports cognitifs et méthodologiques, moins d'activités intellectuelles, moins d'ambition pédagogique.

S'ils sont mal pensés, les « renforcements » de l'action éducative et les « projets école-quartier » peuvent en réalité *tirer vers le bas*. C'est ainsi que la concentration de « spécialistes de la misère » et de structures « bas de gamme » renforce... le sous-développement et la stigmatisation des écoles et des quartiers populaires. Elle consolide l'équation simpliste ZEP = échec scolaire + violence + drogue...

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

On parle beaucoup, depuis des années, de l'ouverture de l'école et du partenariat en ZEP. La première question, dans un certain nombre de lieux, est plutôt celle de *la qualité des personnels et des prestations pédagogiques de l'école*.

À quoi servirait de prôner des politiques éducatives locales, de répéter la formule « donner plus à ceux qui ont moins », si l'Éducation nationale n'est pas capable de garantir « la solidité » de ses agents, si elle n'est pas capable d'empêcher « la fragilité » et la « volatilité » d'une partie d'entre eux dans les secteurs les moins favorisés ? À quoi servirait de relancer – par deux fois – la politique des ZEP si l'Éducation nationale ne peut pas repérer et valoriser les équipes et les stratégies éducatives « qui marchent », c'est-à-dire qui produisent l'école de la réussite pour tous ? À quoi cela servirait-il si tous les acteurs ZEP et toutes les actions ZEP sont « mises à égalité » par l'Éducation nationale et les pouvoirs publics, comme si tous les agents, toutes les initiatives, toutes les interventions en ZEP étaient équivalentes ou interchangeables ? À quoi servirait de parler d'éducation prioritaire, d'articulation politique scolaire/politique de la ville, de rénovation, d'innovation, de décroisement si l'Éducation nationale et les pouvoirs publics ne distinguent pas, parmi les écoles et les collèges ZEP, entre les « pôles d'excellence » et les « pôles de relégation » ou les établissements en crise ?

Quelle relance ?

La première tâche consisterait à combler les « trous pédagogiques » et à « reconstruire » les établissements en crise (en majorité des collèges). C'est notamment toute la question de la gestion des ressources humaines dans les zones dites sensibles ou défavorisées qui est posée à l'Éducation nationale, mais peut-être aussi à ses partenaires institutionnels : recrutement, nomination, mobilité, stabilité, formation des enseignants et des cadres scolaires.

La seconde tâche serait de centrer les ZEP sur « les savoirs » et « l'apprendre » à l'école primaire et au collège. C'est ce qui a été annoncé par la ministre de l'Enseignement scolaire : « Le recentrage sur les apprentissages est la question centrale » (S. Royal, Assises ZEP, Rouen, 5-6-1998). Mais toutes les instances gouvernementales et tous les services de l'État ne semblent pas partager cette conception. Ainsi, le Comité interministériel des villes (30-6-1998) donne comme objectif prioritaire à la relance des ZEP « la prévention de la violence » et ne mentionne même pas dans son relevé de décisions la question des acquisitions et de la réussite scolaires.

Troisièmement, il faudrait clarifier la formule « recentrage sur les apprentissages ». Certains veulent lui donner une interprétation scolaire : recentrer sur les disciplines académiques, privilégier les leçons et les cours de l'enseignant, refermer l'école et retourner à l'enseignement classique dans la salle de classe. Les écoles et les collèges ZEP efficaces offrent une tout autre voie. Les composants de « l'école efficace » sont entre autres : l'importance accordée au travail et aux performances des élèves, une direction centrée sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages, le contrôle de la réalisation des actions décidées, la stabilité et la mobilisation des enseignants, la prise en compte des résultats des élèves pour élaborer et évaluer les interventions, la participation des élèves à la vie scolaire et aux activités didactiques, etc.

Et toutes les écoles de notre échantillon (les douze écoles efficaces) pratiquent « l'ouverture sur l'extérieur », en particulier grâce à des actions culturelles en collaboration avec des équipements du quartier : bibliothèque municipale, centre culturel, maison d'enfance. Mais cette ouverture est considérée comme un plus – indispensable ou intéressant

selon les interlocuteurs – et non comme la priorité des enseignants de l'école. Tel directeur qui insiste sur le travail dans la classe et sur la pédagogie de la lecture-écriture impulse par ailleurs l'animation de la BCD avec une association et un PAE sur l'aménagement de l'école avec un bureau d'architecture et d'urbanisme. Tel autre, maître de CM, déclare : « Dans ma classe, je pourrais résumer ma pédagogie par la formule suivante : français et mathématiques plus du français et des maths. Et, à la fin, les élèves obtiennent d'aussi bons résultats qu'ailleurs. » Ces propos provocants ne l'empêchent pas de participer à plusieurs PAE scientifiques et artistiques dans son école et de « travailler beaucoup en direction des parents ». Un exemple : le conseil d'école est transformé en assemblée générale des parents.

Pour nous, parler de (re)centrage sur les apprentissages c'est vouloir transformer les ZEP (l'espace, le territoire) en *zones d'activités intellectuelles*. C'est offrir plus de dynamique intellectuelle et culturelle, plus de stimulation, plus de sens, plus de passion, plus d'occasions d'apprendre et de comprendre, plus de situations de recherche, plus d'activités intellectuelles (réflexives), plus de méthodes de travail, plus d'aides au travail personnel, plus d'entraide scolaire. Bref, plus d'intelligence. Et c'est affirmer que démocratisation de l'école et démocratisation des pratiques pédagogiques sont indissociables.

Gérard CHAUVEAU,
Éliane ROGOVAS-CHAUVEAU

BIBLIOGRAPHIE

- APFEE, *École efficace*, A. Colin, 1995.
BRESSOUX (P.), « Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, 108, 1994.
BRIZARD (A.), « Comparaison des performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP », *Éducation et Formations*, 41, 1995.
CHAUVEAU (G.) et ROGOVAS-CHAUVEAU (É.), *À l'école des banlieues*, ESF, 1995 (chap. 12).
CHAUVEAU (G.) et ROGOVAS-CHAUVEAU (É.), « Équipes et stratégies éducatives dans les ZEP », in Van Zanten A., (coord.), *La Scolarisation dans les milieux « difficiles »*, INRP-Centre A. Savary, 1997.
COUSIN (O.), « Variations des performances dans les lycées », in APFEE, *École efficace*, A. Colin, 1995.
DEP, « L'évaluation des zones d'éducation prioritaires », *Dossiers Éducation et Formations*, 14, 1992.

GRISAY (A.), « Des indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires : étude d'un groupe contrasté de collèges " performants " et " peu performants " », *Éducation et Formations*, 22, 1990.

GRISAY (A.), « Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6^e et 5^e », *Dossiers Éducation et Formations*, 32, 1993.

GRISAY (A.), in *Documenter, informer*, 31, CRDP Paris, 1995.

MEURET (D.), « L'efficacité de la politique ZEP au début du collège », *Revue française de pédagogie*, 109, 1994.

MEURET (D.), « Distribution sociale des facteurs d'efficacité au collège », in APFEE, *École efficace*, A. Colin, 1995.

MINGAT (A.), « Les inégalités sociales à l'école : quel calendrier, quels mécanismes ? » *Migrants-Formation*, 99, 1994.

MOISAN (C.) et SIMON (J.), « Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP », INRP-Centre A. Savary, 1997.