Grande pauvreté et réussite scolaire

Le choix de la solidarité pour la réussite de tous

Jean-Paul Delahaye
Inspecteur général de l'éducation nationale
Groupe Établissements et vie scolaire

MAI 2015

Rapport à madame la ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

igen
Inspection générale de l'Éducation nationale

SOMMAIRE

INTRODUCTION 12
1. L'ECOLE FACE AUX SITUATIONS DE GRANDE PAUVRETE DES ELEVES 18
1.1. La pauvreté en France 19
1.1.1. La pauvreté augmente et change de visage 19
1.1.2. La pauvreté des enfants en France 20
1.1.3. Une réalité aggravée par la crise mais peu connue 21
1.1.4. Les zones de pauvreté, lieux d'accueil et de vie des pauvres 23
1.1.5. La pauvreté silencieuse ou discrète : ces enfants ou adolescents pauvres que l'on ne voit pas toujours 24
1.1.6. L'école : lieu de la lutte contre les idées reçues sur la pauvreté 26
1.2. Les signes et les effets de la grande pauvreté dans les écoles et les établissements . 28
1.2.1. L'école est devenue le lieu du lien social 28
1.2.2. L'école confrontée à l'aggravation de la détresse sociale : des enfants et adolescents moins disponibles pour les apprentissages 31
1.2.2.a) La précarité des conditions de logement 31
1.2.2.b) Les fragilités multiples des enfants de pauvres 33
1.2.3. Des inégalités aux conséquences lourdes 36
1.2.3.a) Une inégalité entre enfants pour l'ouverture au monde 37
1.2.3.b) Une inégalité entre enfants pour répondre aux exigences scolaires 37
1.2.3.c) Une inégalité face au décrochage et à ses conséquences 37
1.2.4. Une difficulté supplémentaire dans la situation de grande pauvreté : la concentration géographique des enfants issus de l'immigration 38
1.3. Les réponses insuffisantes de l'institution scolaire et de ses partenaires face à la grande pauvreté de certains élèves 39
1.3.1. La restauration scolaire : un révélateur et un problème 39
1.3.2. La gratuité en question pour les fournitures scolaires et les sorties scolaires 42
1.3.2.a) Les difficultés grandissantes pour organiser les sorties scolaires 42
1.3.2.b) Les listes de fournitures scolaires : des exigences pas toujours raisonnables 43
1.3.2.c) Des dérives constatées dans l'utilisation de la coopérative scolaire 46
1.3.3. Une santé scolaire et un service social en faveur des élèves particulièrement sollicités 47
1.3.3.a) L'école face à la dégradation de la situation sanitaire des enfants de familles pauvres 47
1.3.3.b) Un accès aux soins parfois difficile 49
1.3.3.c) Un manque d'infirmiers et de médecins de l'éducation nationale 50
1.3.3.d) Un service social en faveur des élèves sous la pression de la dégradation sociale 52
1.3.3.e) Améliorer les conditions de travail des personnels médicaux et sociaux pour un meilleur suivi des familles 53
1.3.4. Les crédits consacrés à l'aide sociale ne sont pas à la hauteur des besoins 54
1.3.4.a) La réponse insuffisante des bourses de collège 54
1.3.4.b) L'incompréhensible effondrement des crédits destinés aux fonds sociaux 59
1.3.5. L'effort essentiel mais inégal des collectivités territoriales 63
2. QUATRE LEVIERS POUR UNE POLITIQUE GLOBALE AU SERVICE D'UN OBJECTIF UNIQUE : LA REUSSITE DE TOUS LES ELEVES 67

2.1. Une concentration des efforts et des moyens 72
2.1.1. Pour une allocation des moyens encore plus équitable 73
2.1.1.a) Des efforts importants ont déjà été accomplis pour une allocation plus juste des moyens 73
2.1.1.b) Le nouveau système d'allocation des moyens et les progrès attendus pour davantage de prise en compte des difficultés sociales 74
2.1.1.c) Les marges de manœuvre budgétaires à explorer pour engager un effort supplémentaire de solidarité pour la réussite de tous les élèves 74
2.1.2. Maintenir la priorité à l'école primaire 76
2.1.2.a) L'extension nécessaire de la scolarisation précoce en maternelle dans les zones urbaines et rurales en grande difficulté.....76
2.1.2.b) Plus de maîtres que de classes : un dispositif à piloter et à étendre pour améliorer l'efficacité de l'école primaire 78
2.1.2.c) Conforter les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le cadre de leurs missions renouvelées 80
2.1.3. Mieux accompagner les élèves socialement défavorisés dans leur travail personnel 81
2.1.3.a) La prise en charge des élèves dans le temps de présence à l'école 81
2.1.3.b) La prise en charge des élèves hors temps scolaire : l'accompagnement éducatif, un dispositif à développer 83
2.1.4. Porter une attention soutenue à la scolarisation et à la scolarité des élèves allophones arrivant et des élèves issus de la communauté des Gens du Voyage 85
2.2. Une politique globale pour une école inclusive 87
2.2.1. Une école qui s'organise pour privilégier des approches communes au cours de la scolarité obligatoire 88
2.2.1.a) Ouvrir des chemins pour donner à tous les élèves une culture commune 88
2.2.1.b) Bienveillance et exigence, de quoi s'agit-il pour les enfants des familles pauvres ? 90
2.2.2. La mixité sociale et scolaire pour lutter contre les inégalités sociales..... 91
2.2.2.a) La ségrégation sociale, un obstacle majeur pour la réussite de tous 91
2.2.2.b) Les assouplissements successifs de la carte scolaire : une fausse solution 94
2.2.2.c) Des pistes pour réaliser et faire vivre l'hétérogénéité de la population scolaire 96
2.2.3. Les principes d'organisation et de fonctionnement pédagogiques qui semblent les plus efficaces pour une école inclusive 103
2.2.3.a) Une organisation de la scolarité en cycles et une attention portée aux transitions entre les niveaux d'enseignement 104
2.2.3.b) Une pédagogie explicite 104
2.2.3.c) La coopération au service des apprentissages 106
2.2.3.d) Une pédagogie attentive à la compréhension.....109
2.2.3.e) Une évaluation qui encourage et qui donne des repères communs 110
2.2.3.f) Une utilisation pertinente des nouveaux rythmes scolaires à l'école primaire 112
2.2.3.g) Une utilisation de l'outil numérique au service de la réduction des inégalités 113
2.2.3.h) La mise en œuvre d'une éducation artistique, culturelle et scientifique, un levier pour la réduction des inégalités 115

2.2.3.i) Un climat scolaire apaisé pour la réussite de tous 116
2.2.3.j) Des décisions d'orientation indépendantes des origines sociales.....116
2.2.3.k) La prise en compte par l'école des facteurs de risques de décrochage ...121
2.2.3.l) Une organisation du système éducatif qui favorise la prise d'initiatives des équipes pédagogiques 123
2.2.3.m) Le référentiel pédagogique de l'éducation prioritaire, un référentiel pour la réussite de tous les élèves 123
2.3. Une politique de formation et de gestion des ressources humaines pour réduire les inégalités..... 124
2.3.1. Des mesures exceptionnelles pour prendre en compte des conditions de travail particulièrement difficiles..... 124
2.3.1.a) L'affectation et le maintien d'enseignants expérimentés dans les zones les plus difficiles 124
2.3.1.b) Une priorité absolue pour le remplacement des personnels absents.....125
2.3.1.c) La mobilisation des corps d'inspection et des personnels de direction ...126
2.3.2. L'indispensable progrès attendu dans la formation professionnelle des personnels..... 127
2.3.2.a) Les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) pour former à la réussite de tous les élèves.....128
2.3.2.b) Les concours, leviers déterminants pour orienter la formation des futurs enseignants 134
2.3.2.c) Satisfaire les besoins en formation continue : une demande pressante de la part des personnels.....135
2.4. Une alliance éducative entre l'école et ses partenaires..... 136
2.4.1. L'école et les parents pauvres..... 137
2.4.1.a) Pauvreté de biens et pauvreté de liens 138
2.4.1.b) Des rapports difficiles entre les parents et l'institution scolaire… 138
2.4.1.c) …Mais aussi des avancées qui montrent la voie pour une « réelle démarche de coéducation » 142
2.4.2. Réussite scolaire et réussite éducative 155
2.4.2.a) État et collectivités territoriales : la relance de l'internat pour la réussite de tous les élèves.....155
2.4.2.b) État, collectivités territoriales et associations : l'accompagnement à la scolarité pour la réussite de tous.....157
2.4.2.c) L'intérêt reconnu du Programme de réussite éducative (PRE).....158
2.4.2.d) Partenariat et Réussite éducative.....160
CONCLUSION 162
LISTE DES ANNEXES..... 166

Tableau des préconisations

NB : Le premier chiffre indique le numéro de la préconisation et le dernier chiffre entre parenthèses le numéro de la page du rapport. Quand un chiffre est grisé, il signale une préconisation commune, dans son esprit, à une préconisation figurant dans l'avis du CÉSE : « Une école de la réussite pour tous ».

	À court terme	À moyen terme
La connaissance de la grande pauvreté	1. Confier à l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale (ONPES) l'élaboration d'un Tableau de bord spécifique à la pauvreté des enfants et des adolescents (22).	2. Promouvoir dans les académies une campagne *tous concernés par la pauvreté, tous mobilisés contre ses effets à l'école* (27).
	3. Construire un outil de suivi pédagogique pour les enfants qui sont amenés à changer fréquemment de lieu d'hébergement pour que le lien scolaire ne se brise pas et que les processus de déscolarisation qui peuvent en résulter soient mieux appréhendés (32). 48. Intégrer, dans le cursus de formation des personnels d'enseignement et d'éducation, entre la L2 et le M2, un temps d'activité associative en zone urbaine ou en zone rurale permettant une connaissance concrète des lieux et des conditions de vie des enfants des milieux populaires. Par exemple, encadrement d'activités extra-scolaires, aide aux devoirs en liaison avec l'AFEV, appui aux actions d'un DRE, actions d'aide à la parentalité, actions de lutte contre l'illettrisme… Ce temps d'activité associative est validé dans le cursus de formation (132). 49. S'assurer que tous les futurs enseignants ont bien reçu une formation sur les conditions et les attendus de l'enseignement en éducation prioritaire tels qu'ils sont proposés à la fois dans le référentiel de l'éducation prioritaire et dans celui des métiers du professorat et de l'éducation (133). 55. Organiser, pour les personnels nouvellement affectés dans une école ou un établissement, un temps de formation ayant pour objectif une première connaissance de l'environnement de l'école : rencontre avec les acteurs de la commune ou du quartier : élus, autres services de l'Etat, services sociaux, monde associatif, avec la participation effective des parents d'élèves de la commune ou du quartier (136). 56. Organiser des formations communes entre les personnels de l'éducation nationale et les acteurs et animateurs du territoire de l'école afin de faciliter la connaissance mutuelle et de mieux travailler en complémentarité pour la réussite de tous les élèves (136).	
Les réponses insuffisantes aux difficultés sociales et de santé **Les difficultés sociales**	5. Faire en sorte que la restauration scolaire devienne un droit sans aucune condition restrictive (42). 7. Mobiliser les corps d'inspection, les directeurs d'école et les chefs d'établissement pour qu'ils tiennent leur rôle de garants du respect des recommandations des textes officiels concernant les fournitures scolaires (46). 8. S'informer de la situation de la famille avant une punition pour défaut de matériel (46). 9. En lien avec l'Office central de la coopération à l'école (OCCE), rappeler les fondements éducatifs de la coopération à l'école et les règles de fonctionnement pédagogique d'une coopérative scolaire dans le premier degré et adopter la même démarche pour le foyer socio-éducatif dans le second degré (47). 15. Augmenter le nombre de postes d'assistants sociaux pour permettre un suivi continu des élèves dans les écoles et les collèges des zones urbaines et rurales défavorisées (53). 16. Réserver les crédits nécessaires pour que les personnels sociaux et de santé puissent disposer de moyens suffisants pour les besoins de leurs missions (53).	18. Revaloriser le montant des bourses de collège (55). 20. Engager un travail de simplification du dossier de demande de bourse et de révision des bases pour le calcul des droits (58). 21. Augmenter et sanctuariser les fonds sociaux des EPLE à leur niveau de 2001 (70 millions d'euros) pour réduire l'impact des difficultés rencontrées par les enfants des familles pauvres et faciliter ainsi leur vie quotidienne à l'école (62). 25. Faire un état des lieux chaque année en Conseil départemental de l'éducation nationale (CDEN) et/ou en Conseil académique de l'éducation nationale (CAEN) des actions des collectivités territoriales (commune, départements, régions) qui interviennent en appui de l'action

	19. Procéder à un état des lieux des distorsions entre le taux de CSP défavorisées et le taux de boursiers dans les collèges et les lycées dans chaque académie, de manière à réduire le nombre des non recours. Faire de ce sujet un point d'observation lors des visites d'inspecteurs dans les établissements et, dans les établissements les plus concernés, en faire un axe de la lettre de mission du chef d'établissement et du dialogue de gestion avec les autorités académiques (58). 22. Intégrer au rapport annuel du chef d'établissement au conseil d'administration de l'EPLE et dans le dialogue de gestion avec les autorités académiques, une partie consacrée à la politique sociale de l'établissement qui comprendrait notamment un point de situation sur les boursiers, un bilan annuel de l'utilisation des fonds sociaux, un point sur la contribution de la collectivité territoriale à la politique sociale de l'établissement (62). 23. Intégrer un volet social dans le contrat d'objectifs des établissements (62). 24. Intégrer dans les lettres de mission des corps d'inspection et des personnels de direction la nécessité de connaître les situations de grandes difficultés socio-économiques des élèves (62).	de l'Etat, pour favoriser l'égalité entre tous les élèves : fournitures scolaires, transports, restauration, actions éducatives et culturelles, temps périscolaire (65).
Les difficultés de santé	12. Prendre toutes les mesures nécessaires pour revaloriser le métier de médecin de l'éducation nationale et le rendre ainsi plus attractif (51). 14. Augmenter le nombre de postes d'infirmiers et de médecins de l'éducation nationale pour permettre un suivi continu des élèves dans les écoles et les collèges des zones urbaines et rurales défavorisées (52).	10. Mettre à l'étude, en liaison avec le Conseil National de l'Ordre des médecins et la Caisse Nationale d'Assurance Maladie, la possibilité d'autoriser les médecins de l'éducation nationale à prescrire des bilans d'évaluation auprès de spécialistes, sans passage obligé par le médecin de famille (50). 11. Mettre en place des conventions Agence Régionale de Santé-Rectorats-Collectivités territoriales pour trouver des réponses locales et concrètes aux problèmes d'accessibilité géographique aux soins, en zone rurale comme en zone urbaine (50). 13. Promouvoir la spécificité de la médecine scolaire à travers l'accueil plus systématique d'internes en médecine et favoriser ainsi la reconnaissance de la fonction (51). 17. Poursuivre le développement, en collaboration avec les collectivités territoriales, de l'implantation de centres médico-scolaires dans les territoires à besoins spécifiques, afin de faciliter la mise en réseau et l'organisation des réponses aux besoins identifiés (54).
Concentrer les efforts et les moyens	30. Confirmer aux responsables académiques et aux partenaires de l'école, l'objectif de porter à 30 % d'une classe d'âge en 2017 les effectifs des enfants de moins de 3 ans scolarisés, dans les zones urbaines et rurales défavorisées (77). 31. Conformément aux décisions arrêtées lors de la réunion interministérielle du 6 mars 2015, scolariser 50% des enfants de moins de 3 ans dans les réseaux d'éducation prioritaire renforcée (REP+) en 2017 (77).	27. Prévoir de réaffecter une partie des économies réalisées par la suppression progressive du redoublement au financement pérenne d'actions pédagogiques d'accompagnement des élèves les plus en difficulté dans les écoles, les collèges et les lycées (75). 28. Prévoir de rééquilibrer les

	32. Veiller à rétablir tous les postes d'inspecteur de l'éducation nationale chargés de mission « maternelle » et à conforter les inspecteurs concernés dans leur mission, notamment pour accentuer la collaboration avec les partenaires locaux et avec les familles (78). 33. Poursuivre de façon volontariste et pilotée l'implantation du dispositif « plus de maîtres que de classes » dans les zones difficiles, urbaines et rurales (80). 34. Après un travail effectué dans chaque académie pour s'assurer que les postes sont bien implantés là où sont les besoins, poursuivre le mouvement de création de postes de RASED, en priorité en éducation prioritaire et dans les territoires ruraux isolés. Prévoir les départs en formation nécessaires des personnels candidats aux fonctions d'enseignants spécialisés (81).	dotations budgétaires au sein du système éducatif de manière à concentrer les moyens disponibles en direction de l'école primaire, et à mieux doter les collèges et les lycées qui accueillent une part importante d'élèves ayant besoin d'une attention particulière (75). 29. En réponse à un projet pédagogique garantissant une utilisation efficace des moyens attribués, diminuer progressivement et contractuellement les effectifs des classes des écoles primaires et des collèges en REP+ (76).
Promouvoir une école plus inclusive		
Mixité sociale et scolaire **Des pistes pour réaliser et faire vivre l'hétérogénéité de la population scolaire**	- L'affinement de la procédure d'affectation, une avancée vers davantage de mixité sociale (96) - Un travail conjoint État-Collectivités territoriales sur la sectorisation (97) - L'amélioration du climat scolaire, généralement un préalable indispensable (98) - Une offre de formation de qualité quel que soit l'établissement (99) - Une attribution des moyens prenant en compte l'obligation de mixité sociale, dans le public comme dans le privé (100) - Différencier les dotations aux établissements privés selon des critères sociaux (102) - Elaborer des chartes signées par les établissements privés et les autorités académiques pour favoriser la mixité sociale (102)	4. Rechercher une meilleure répartition géographique des familles nouvellement arrivées en France pour éviter une trop forte concentration des enfants dans les écoles et les établissements scolaires (38).
Accompagnement du travail personnel des élèves	35. Porter à l'ordre du jour des conseils d'école et des conseils d'administration des établissements scolaires, la question des modalités d'accompagnement de tous les élèves pour le travail personnel qui leur est demandé (81). 36. Aucune consigne concernant une recherche ou la réalisation d'un exposé, seul ou en groupe, ne devrait être donnée sans que l'enseignant n'ait vérifié au préalable que ce travail pourra être réalisé en mobilisant la documentation et les outils de recherche disponibles à l'école ou dans l'établissement. Les horaires et les locaux de l'école ou de l'établissement doivent être organisés en conséquence (83). 37. Veiller à ce que l'accompagnement éducatif puisse être maintenu dans les internats et dans les collèges hors éducation prioritaire accueillant une part significative d'élèves issus des milieux défavorisés (84).	
	26. Recentrer le dossier d'admission des élèves en section générale et professionnelle adaptée (SEGPA) sur les difficultés scolaires de l'élève et s'interroger sur la nécessité de tests psychométriques. Supprimer de ce dossier l'évaluation sociale (72).	

Points d'attention pour la réussite de tous	- Une organisation de la scolarité en cycles et une attention portée aux transitions entre les niveaux d'enseignement (104) - Une pédagogie explicite (104) - La coopération au service des apprentissages (106) - Une pédagogie attentive à la compréhension (109) - Une évaluation qui encourage et qui donne des repères communs (110) - Une utilisation pertinente des nouveaux rythmes scolaires à l'école primaire (112) - Une utilisation de l'outil numérique au service de la réduction des inégalités (113) - La mise en œuvre de l'éducation artistique, culturelle et scientifique, un levier pour la réduction des inégalités (115) - Un climat scolaire apaisé pour la réussite de tous (116) - Des décisions d'orientation indépendantes des origines sociales (116) - La prise en compte par l'école des facteurs de risques de décrochage (121) - Une organisation du système éducatif qui favorise la prise d'initiatives des équipes pédagogiques (123) - Le référentiel pédagogique de l'éducation prioritaire, un référentiel pour la réussite de tous les élèves (123).	6. Tout élève doit pouvoir bénéficier d'un voyage culturel et/ou linguistique au cours de sa scolarité à l'école primaire et au collège et aucun élève ne doit être empêché d'y participer pour des raisons financières (43).
Former et gérer les ressources humaines	38. Intégrer dans la formation initiale et continue de tous les enseignants et personnels de direction une formation par les CASNAV sur le français de scolarisation, sur la scolarisation des élèves allophones et issus de la communauté des gens du Voyage (87). 40. Poursuivre les efforts accomplis pour reconstituer le potentiel de remplacement des personnels et donner la priorité absolue à l'affectation des remplaçants dans les zones difficiles, après une formation (126). 41. Inscrire dans tous les programmes de travail académique des corps d'inspection (PTA) la priorité de suivi et d'évaluation des politiques des écoles et des établissements pour la réussite de tous les élèves (126). 42 Renforcer la formation continue des personnels de direction pour les aider à mieux accomplir leur mission d'animation de la politique pédagogique de leur établissement et d'accompagnement des équipes pédagogiques et éducatives (127). 43. Inscrire dans les programmes de formation des cadres le suivi et l'évaluation des politiques pédagogiques et éducatives des écoles et des établissements pour la réussite de tous les élèves (127). 44. Prendre en compte la thématique de la grande pauvreté et de l'exclusion scolaire dans les pilotages de bassin (127). 46. De manière à garantir un temps suffisant pour préparer les étudiants à une entrée progressive dans leur futur métier dans toutes ses composantes, mettre en place un véritable continuum de formation jusqu'à la deuxième année de titulaire (131). 47 Organiser chaque année dans les ÉSPÉ un séminaire rassemblant	39. Mettre rapidement à l'étude des mesures exceptionnelles pour permettre la constitution d'équipes pédagogiques et éducatives pérennes au sein des écoles et des collèges en REP+. Les pistes explorées pourraient être notamment : - Le recrutement par procédure spécifique de personnels sur certains postes à profil ; - La réduction du service d'enseignement la première année d'affectation en REP+ pour permettre des compléments de formation ; - L'application au traitement des enseignants qui exercent en REP+ d'un coefficient multiplicateur ; - La valorisation des années passées en REP+ par des gains d'échelon plus rapides ; - La possibilité ouverte à des personnels volontaires et expérimentés d'être affectés en REP+ pendant un nombre déterminé d'années en ayant la possibilité de revenir ensuite dans leur école ou établissement d'origine (125) 45. Accorder davantage de temps de décharges pour les directeurs d'école

	des néo-titulaires et des enseignants plus expérimentés pour favoriser des échanges professionnels (132). 51. En prenant appui sur le réseau des chercheurs en éducation et le réseau des ÉSPÉ, impulser et coordonner des recherches consacrées aux approches pédagogiques les plus efficaces pour assurer la réussite de tous les élèves (134). 52. Étudier, avec le réseau des directeurs d'ÉSPÉ, la possibilité de mettre en place rapidement une plateforme numérique commune de mutualisation des ressources de formation (134). 53. Poursuivre le mouvement de professionnalisation des concours de recrutement (135). 54. Conforter ou créer, là où cela se justifie, des équipes mobiles pédagogiques (136).	en éducation prioritaire (127).
Une alliance éducative entre l'école et ses partenaires		
Relations familles pauvres et école	50. Avoir pour chaque stagiaire en formation un référent « parent d'élève » dans les écoles et les établissements parmi les parents élus au conseil d'école ou au conseil d'administration (133). 57. Développer le dispositif « ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » comme cela est proposé dans la mesure 6.4 de la grande mobilisation pour les valeurs de la République (148). 58. Conduire une politique académique d'animation des « espaces parents ». Intégrer aux conventions d'objectifs académiques liant les associations d'éducation populaire et les rectorats, une mission d'animation et/ou de formation des animateurs des espaces parents prise en charge par les associations complémentaires de l'école (151). 59. Développer le dispositif « adulte relais » (152). 60. Mobiliser des parents volontaires et solidaires pour en faire des alliés et des interprètes des parents de milieu populaire pour constituer des « cordées de la réussite parents» (152). 61. Organiser dans toutes les écoles et tous les établissements et pour chaque famille des « rendez-vous de la réussite », à l'entrée au CP, en sixième et au début de la classe de troisième (154). 62. Créer une mission « relation familles-écoles » pour coordonner les nombreux dispositifs internes et externes et impulser, coordonner et évaluer les initiatives. Insérer de façon visible cette mission au sein des organigrammes des services académiques (154). 63. Organiser dans chaque académie une rencontre annuelle des Fédérations de parents d'élèves et des associations engagées dans l'accompagnement des familles qui connaissent des conditions de vie difficiles (154).	
Réussite scolaire et réussite éducative	64. Coordonner dans chaque académie et en lien avec les collectivités territoriales, une politique d'aide à l'hébergement en internat pour les publics les plus en difficulté (156). 65. Renforcer dans le cadre des PEDT le pilotage de l'accompagnement à la scolarité en vue de le rendre véritablement utile à ceux qui en ont le plus besoin et en veillant à ce que cette action se professionnalise sans se substituer à celle de l'école (158). 66. Conformément aux décisions prises lors de la réunion interministérielle du 8 mars 2015, déployer les programmes de réussite éducative autour de chaque collège REP+ et des écoles associées et renforcer leurs actions là où ils existent (160).	

	67. Pour alléger les démarches administratives effectuées par le milieu associatif, étudier avec les partenaires la possibilité de création d'un guichet ou d'un dossier unique pour tous les appels à projets (160). 68. Réactiver et utiliser le pacte pour la réussite éducative pour assurer la cohérence des actions conduites pour la réussite de tous les élèves (161).	

INTRODUCTION

« L'école aujourd'hui n'est pas l'école de la réussite pour tous, il y a sûrement des chemins que l'on n'a pas empruntés »[1].

Vivre en situation de grande pauvreté, c'est vivre en danger humain, social et scolaire. En France, sixième puissance économique mondiale, 1,2 million d'enfants[2], soit un enfant sur dix, sont des enfants de familles pauvres. Conséquence de la détérioration de la situation économique, l'augmentation de la pauvreté des enfants est à la fois un fait marquant de la période récente et peu médiatisé.
La situation est d'autant plus préoccupante que la France est l'un des pays dans lesquels l'origine sociale pèse le plus sur les destins scolaires. L'école a une part importante de responsabilité dans ce constat, mais l'échec scolaire de trop nombreux enfants issus de familles pauvres, et la relégation qui en résulte, sont aussi les révélateurs des problèmes de l'ensemble d'une société, la nôtre, confrontée au creusement des inégalités. Comment faire réussir tous les élèves dans un pays où sont concentrées dans certaines parties du territoire, urbaines mais aussi rurales, les populations les plus fragiles ? Les écarts de réussite scolaire associés aux origines sociales mettent en danger à la fois l'école publique française et notre République car, depuis l'origine, le destin de l'école publique et celui de la République sont liés. À ce niveau atteint par les inégalités, il devient absurde et cynique de parler d'égalité des chances, c'est à l'égalité des droits qu'il faut travailler.

Une clarification est d'emblée nécessaire concernant l'intitulé de la mission « Grande pauvreté et réussite scolaire ».
La définition de la « grande pauvreté » établie par le Conseil économique et social dans un avis rendu en 1987 reste pleinement valide : *« La précarité est l'absence d'une ou plusieurs des sécurités, notamment celle de l'emploi, permettant aux personnes et familles d'assumer leurs obligations professionnelles, familiales et sociales, et de jouir de leurs droits fondamentaux. L'insécurité qui en résulte peut être plus ou moins étendue et avoir des conséquences plus ou moins graves et définitives. Elle conduit à la grande pauvreté, quand elle affecte plusieurs domaines de l'existence, qu'elle devient persistante, qu'elle compromet les chances de réassumer ses responsabilités et de reconquérir ses droits par soi-même, dans un avenir prévisible »*[3].
Associer la grande pauvreté et la « réussite scolaire », signifie avoir une obligation de résultats, et se donner les moyens nécessaires, pour que tous les jeunes quelle que soit leur origine sociale accèdent, à l'issue de la scolarité obligatoire, au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Tant que ce socle commun n'est pas acquis par tous, il est vain d'espérer fonder ensuite des parcours de formation professionnelle, technologique ou générale d'égale dignité. Sans s'interdire des observations ponctuelles

[1] Agir Tous pour la Dignité (ATD) Quart Monde Réunion, contribution de parents et d'enseignants de la Réunion.
[2] Données d'Eurostat 2012. Analyse de l'Observatoire des inégalités, www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id_article=1630&id_groupe=9&id_mot=76&id_rubrique=1. On considère qu'une famille est pauvre au seuil de 50 % du revenu médian quand son revenu mensuel est inférieur à 1739 euros pour un couple avec deux enfants de moins de 14 ans.
[3] Conseil économique et social, Séances des 10 et 11 février 1987, Rapport présenté par Joseph Wrezinski, Journal Officiel de la République française, 28 février 1987.

dans le second cycle dans la mesure où certaines préconisations du rapport concernent aussi directement ou indirectement le lycée, la mission a centré l'essentiel de son attention sur l'école primaire et le collège où se jouent, le plus souvent, les apprentissages scolaires et les trajectoires ultérieures des élèves.

Mettre l'accent sur la grande pauvreté et les inégalités sociales ne doit pas conduire à en faire le « cadre explicatif »[4] unique de l'échec scolaire des élèves les plus démunis et à exonérer ainsi l'école de ses propres responsabilités.
Les évaluations internationales, notamment PISA, soulignent que « *la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance* » est bien plus marquée en France « *que dans la plupart des autres pays de l'OCDE* ». Le système d'éducation français « *est plus inégalitaire en 2012 qu'il ne l'était 9 ans auparavant et les inégalités sociales se sont surtout aggravées entre 2003 et 2006 (43 points en 2003 contre 55 en 2006 et 57 points en 2012). En France, lorsque l'on appartient à un milieu défavorisé, on a clairement aujourd'hui moins de chances de réussir qu'en 2003* ». S'ajoute à ce constat que « *les élèves issus de l'immigration sont au moins deux fois plus susceptibles de compter parmi les élèves en difficulté. La proportion d'élèves issus de l'immigration se situant sous le niveau 2 en mathématiques lors du cycle PISA 2012 ne dépasse pas 16 % en Australie et au Canada, mais atteint 43 % en France et globalement plus de 40 % uniquement en Autriche, en Finlande, en Italie, au Mexique, au Portugal, en Espagne et en Suède* ». Enfin, en France, « *les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé n'obtiennent pas seulement des résultats nettement inférieurs, ils sont aussi moins impliqués, attachés à leur école, persévérants, et beaucoup plus anxieux par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE* »[5].

C'est pourquoi, si la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 fixe l'objectif de réduction des écarts de réussite liés aux origines sociales, elle le fait en demandant au système éducatif d'évoluer dans son organisation et dans ses pratiques pédagogiques.

La mission « Grande pauvreté et réussite scolaire » qui nous a été confiée offre donc l'opportunité de rappeler pourquoi il y a nécessité de refonder l'école et pour qui. En réalité, c'est la même question. Savoir *pourquoi* refonder, assurer la réussite de tous, c'est aussi déterminer *pour qui* refonder. Si refonder l'école, c'est corriger les inégalités au sein du système éducatif, alors refonder l'école, c'est faire réussir les plus pauvres. La refondation concerne bien sûr tous les élèves et il n'est pas question de réduire les écarts en baissant le niveau des meilleurs. Refonder l'école, ce n'est pas niveler par le bas, c'est élever le niveau de tous en centrant l'attention du système éducatif en priorité en direction des plus fragiles, ceux dont les destins scolaires sont liés à leur origine sociale. Et tout le monde y gagnera, y compris les élites, dont la base sociale est trop étroite et dont les résultats ont tendance à stagner, voire à régresser[6].

---

[4] Expression de Daniel Frandji, IFé, UMR Triangle, ENS de Lyon, contribution du 25 janvier 2015.
[5] *Les citations de ce paragraphe sont extraites de la publication de l'OCDE, France PISA 2012, faits marquants.*
[6] Même si « *la baisse de la proportion d'élèves les plus performants n'est pas statistiquement significative pour la France* », à l'évaluation PISA 2012, il y a là un signal inquiétant. MENSER-DEPP, *Les élèves de 15 ans en France selon PISA 2012 en culture mathématique, baisse des performances et augmentation des inégalités depuis 2003*, Note d'information n°13-31, décembre 2013.

L'honneur d'une société se mesure à la place qu'elle fait à ceux qui sont, à un moment donné, en situation de fragilité. Et nous avons perdu du temps. En 1992, le recteur Philippe Joutard écrivait un rapport au ministre qui s'intitulait, déjà, « Grande pauvreté et réussite scolaire, changer de regard »[7].
Le problème était donc visible il y a plus de vingt ans. Il s'est aggravé. Un enfant de famille pauvre est un enfant qui vit avec d'importantes fragilités financières, sociales, culturelles, et ces difficultés s'accroissent avec l'aggravation de la crise économique. Comment entrer sereinement dans les apprentissages quand on rencontre des difficultés pour se loger, pour se nourrir, pour s'habiller, pour se cultiver ? Que faisons-nous pour réduire les inégalités entre les enfants pour que les plus démunis d'entre eux puissent mieux répondre aux exigences scolaires ? La question n'est pas seulement sociale, elle est aussi pédagogique. Pourquoi est-ce si difficile en France de bâtir un système éducatif plus inclusif, universel, c'est-à-dire qui soit organisé pour que tous les enfants réussissent et qui ne soit pas essentiellement concentré sur la fonction de sélection des meilleurs ? Pourquoi ne parvenons-nous pas à changer une organisation du système éducatif qui accroît à ce point les inégalités ? Pourquoi est-il si difficile dans notre pays de mettre en place des cycles d'enseignement sur plusieurs années, de concevoir des modes d'évaluation qui encouragent et qui font progresser dans les apprentissages ? Pourquoi les décisions d'orientation sont-elles si dépendantes des origines sociales ? En bref, pourquoi ça ne change pas ou si lentement ?
Même si cette question blesse nos idéaux de liberté, d'égalité et de fraternité, aurions-nous collectivement une « *préférence pour l'inégalité* »[8] ?

Face aux défis que doit relever notre pays, il s'agit de se mettre en mouvement de façon déterminée pour bâtir un système éducatif plus inclusif alors que les temps sont difficiles. Difficiles, car au-delà de l'incapacité de notre système éducatif à faire réussir tous les élèves, le pays affronte une crise économique qui dure, un chômage de masse qui exclut des millions de citoyens et des restrictions budgétaires qui limitent les moyens d'actions de l'École en direction des plus démunis. Difficiles aussi car faire réussir tous les élèves nécessite davantage de partage et de fraternité et oblige à dépasser certains intérêts particuliers pour privilégier l'intérêt général.

Les objectifs qui sont fixés au système éducatif ne sont pas hors d'atteinte. C'est pourquoi ce rapport n'est pas un rapport de déploration mais une invitation à la mobilisation solidaire. D'une certaine manière, le passé de notre école plaide pour elle. En quarante ans, notre école s'est en effet transformée et a transformé la France. La création du baccalauréat technologique en 1965, du collège unique en 1975, du baccalauréat professionnel en 1985, la décentralisation, pour ne prendre que ces faits, ont permis de massifier notre enseignement secondaire et d'élever le niveau de formation de toute la population. Notre école, grâce à ses personnels et à ses partenaires, est donc capable de réformes de fond.

---

[7] Recteur Philippe Joutard, *Grande pauvreté et réussite scolaire, changer de regard,* Rapport au Ministre d'Etat, ministre de l'éducation nationale et de la culture, octobre 1992. En 1993, le sociologue Pierre Bourdieu publiait un ouvrage qui donnait la parole à ceux qui vivaient la misère sociale, Pierre Bourdieu, *La Misère du Monde*, Seuil, 1993. Voir aussi Claude Pair, *L'école devant la grande pauvreté,* Revue Quart Monde, année 2000, n° 174.
[8] Nous empruntons ici le titre de l'ouvrage de François Dubet, *La préférence pour l'inégalité, comprendre la crise des solidarités,* Seuil, 2014.

Si le système éducatif a considérablement évolué depuis quelques décennies, les écarts de réussite et de parcours entre les milieux sociaux n'en demeurent pas moins : « *Les sortants sans diplôme proviennent plus fréquemment de milieu social défavorisé : 34% ont un père ouvrier, 31% un père employé et moins de 10% un père cadre supérieur ou exerçant une profession libérale* »[9].
Massification ne signifie donc pas démocratisation. Comme le rappelle Stéphane Bonnéry, « *Démocratisation et inégalités ne s'excluent pas. Elles vont de pair. Depuis 150 ans, chaque fois que l'école ou un degré supérieur du système s'est ouvert à une plus large population, les mécanismes de sélection se sont déplacés. Ce n'est pas démocratisation ou inégalités, mais les deux en même temps »*[10].

Dans la logique de la Refondation de l'école, toute politique éducative doit donc s'assurer qu'elle aura un effet positif sur la démocratisation de la réussite scolaire en vérifiant à tous les niveaux du système que chaque mesure prise améliore la situation des élèves en difficulté, massivement issus des milieux populaires.
La loi du 8 juillet 2013 fixe, dans son rapport annexe, les objectifs à atteindre :
« Les objectifs fixés par la nation à son école : une école à la fois juste pour tous et exigeante pour chacun. La refondation de l'école doit en priorité permettre une élévation générale du niveau de tous les élèves. Les objectifs sont d'abord de nature pédagogique :
[…] — réduire à moins de 10 % l'écart de maîtrise des compétences en fin de CM2 entre les élèves de l'éducation prioritaire et les élèves hors éducation prioritaire […]
— diviser par deux la proportion des élèves qui sortent du système scolaire sans qualification et amener tous les élèves à maîtriser le socle commun de connaissances, de compétences et de culture à l'issue de la scolarité obligatoire […] ».

L'objet de la mission

L'objet de la mission « Grande pauvreté et réussite scolaire » est à la fois d'aider à prendre toute la mesure du problème et de permettre aux différents acteurs et partenaires du système éducatif de rester concentrés sur la finalité même de la refondation de l'école : la réussite de tous les élèves et donc la réduction des écarts de réussite entre les élèves de notre pays, écarts trop liés aux origines sociales.

Trois points d'attention ont été fixés à la mission (voir en annexe n°1 la lettre de mission du 16 juillet 2014) :
- Un devoir de connaissance et de meilleure prise en compte de la précarité de vie des familles en grande difficulté ;
- Les relations entre les familles pauvres et l'école ;
- Les moyens pédagogiques pour assurer la réussite de tous et la qualité de la formation des personnels.

[9] MENESR-SGMAP, *Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage rapport de diagnostic,* novembre 2014, pages 16 et 17.
[10] CESE, 6 janvier 2015, audition de M. Stéphane BONNERY, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII.

L'organisation de la mission

1) *Une collaboration étroite avec le Conseil Économique, Social et Environnemental*

La mission s'est effectuée dans un cadre inédit. La lettre de mission ministérielle prévoit en effet une étroite collaboration avec le Conseil Économique, Social et Environnemental qui s'est saisi du sujet « Pour une école de la réussite de tous » (voir texte de la saisine en annexe n° 2). La mission a donc participé aux travaux (auditions et visites de terrain) du CÉSE, dont nous avons été l'invité permanent en tant qu'expert. À titre de réciprocité et en parfaite complémentarité, la rapporteure de l'avis du CÉSE, Marie-Aleth Grard, Vice-présidente d'ATD Quart Monde, a accompagné la mission dans ses auditions et visites. Fort logiquement, un certain nombre de préconisations sont donc communes au CÉSE et à la mission. Nous tenons à souligner ici l'excellent climat de travail qui s'est instauré entre le CÉSE et notre mission ministérielle.

2) *Un groupe national de soutien et d'expertise a été constitué pour assister la mission.*

Trois membres du groupe ont accompagné la mission chaque fois que possible dans ses déplacements :

- Marie-Aleth GRARD, Vice-Présidente d'ATD Quart Monde, rapporteure de l'avis au CÉSE ;
- Frédérique WEIXLER, cheffe du Département recherche, développement, innovation, expérimentation (DRDIE) à la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), conseillère technique en charge du décrochage auprès de la DGESCO ;
- Claude COQUART, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.

D'autres membres du groupe ont assisté la mission lors des auditions et ont éclairé son travail de leur expertise :

- William MAROIS, recteur de l'académie de Nantes ;
- Gilles PECOUT, recteur de l'académie de Nancy-Metz ;
- Jean-François CHESNE, représentant Catherine Moisan, DEPP ;
- Michèle COULON, chargée d'études au bureau de l'éducation prioritaire, DGESCO ;
- Véronique GASTE, chef du bureau de la santé, de l'action sociale et de la sécurité, DGESCO ;
- Guylène MOUQUET-BURTIN, Inspectrice d'académie, directrice académique des services de l'éducation nationale de la Marne ;
- Nathalie CATELLANI, directrice de l'ÉSPÉ d'Amiens ;
- Caroline VELTCHEF, Inspectrice d'académie, inspectrice pédagogique régionale établissements et vie scolaire, membre de la mission de prévention et de lutte contre la violence ;
- Colette BONNETAT, Inspectrice de l'éducation nationale premier degré ARRAS 1 ;
- Julien MARAVAL, principal de collège, Tremblay-en-France (93) ;
- Brigitte DARCHY-KOECHLIN, DRDIE à la DGESCO ;
- Pierrette PENIN, retraitée de l'éducation nationale.

La mission a en outre bénéficié du total appui du doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale et des directions de l'administration centrale, tout particulièrement du

département recherche, développement, innovation et expérimentation de la Direction générale de l'enseignement scolaire qui a accompagné la mission tout au long de son travail.

3) Recueil des données

Des auditions organisées par la mission ont permis d'entendre plus de 120 personnes (voir en annexe n° 5).
La mission a également effectué des enquêtes de terrain dans dix académies : Aix-Marseille, Amiens, Créteil, Guadeloupe, Lille, Martinique, Nancy-Metz, Nantes, Reims, Rouen, avec des visites et des réunions de travail dans des écoles et des collèges, dans chaque rectorat et le plus souvent dans chaque ÉSPÉ. Au total, 30 écoles ou établissements ont été visités et plus de 50 réunions ont été organisées en académie (liste des lieux visités en annexe n° 4).
La mission a en outre rédigé un guide de visite en école ou établissement pour les inspecteurs de neuf académies : Aix-Marseille, Amiens, Créteil, Lille, Nancy-Metz, Nantes, Reims, Réunion, Rouen. La mission a ainsi pu disposer de 288 comptes rendus de visites. (Texte du guide d'entretien et tableau récapitulatif des fiches reçues en annexes n°8 et n°9).
Enfin, la mission a participé à plusieurs reprises aux travaux du Conseil National des politiques de Lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (CNLE), et à différents colloques ou séminaires (annexes n° 6 et n°7).

4) Plan du rapport

La première partie du rapport décrit l'aggravation de la détresse sociale au sein de l'école, et montre les difficultés que l'école et ses partenaires rencontrent pour répondre aux besoins des élèves qui vivent dans des familles en situation de grande pauvreté.
La deuxième partie identifie quatre leviers pour faire réussir tous les élèves et combattre ainsi les inégalités au sein du système éducatif:

- Une concentration indispensable des efforts et des moyens pour mieux venir en aide aux enfants des familles pauvres, condition nécessaire pour une égalité des droits.
- Une politique globale pour une école plus inclusive qui s'organise pour privilégier le « scolariser ensemble » au cours de la scolarité obligatoire et permettre à tous les élèves de réussir.
- Une politique de formation et de gestion de ressources humaines pour réduire les inégalités.
- Une alliance éducative entre l'école, les parents, les collectivités territoriales, les associations.

Le rapport que nous avons l'honneur de remettre à Madame la Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche intègre de façon délibérée de nombreux témoignages d'acteurs de terrain. La mission a en effet estimé que son travail était l'occasion de donner la parole à ceux qui l'ont rarement alors qu'ils sont, sur le terrain, confrontés chaque jour à des défis majeurs : les personnels de l'éducation nationale, mais aussi les élus des collectivités territoriales, les autres services de l'État, les parents d'élèves, les associations.

1. L'ÉCOLE FACE AUX SITUATIONS DE GRANDE PAUVRETÉ DES ÉLÈVES

1.1. La pauvreté en France

1.1.1. ***La pauvreté augmente et change de visage***

La France est la sixième puissance économique du monde. Pourtant, selon l'Observatoire des inégalités[11], « *deux millions de personnes vivent aujourd'hui en France avec au maximum 651 euros par mois (22 euros par jour) pour une personne seule au seuil de 40 % du niveau de vie médian[12], soit en situation de grande pauvreté, selon l'Insee (données 2011). Pour ces personnes, il est quasiment impossible notamment de se loger sans compter sur l'aide d'autrui, de parents ou d'amis »* [13]. Près de 700 000 personnes n'ont pas de domicile personnel, dont plus de 400 000 hébergées de façon contrainte chez des tiers, selon la Fondation Abbé Pierre (données 2012). Selon l'Insee, on compte 140 000 sans domicile fixe, dont un peu plus de 10 000 dorment dans la rue (données 2012).
Dans l'un des pays les plus riches au monde, poursuit l'Observatoire des inégalités*, « des dizaines de milliers de personnes vivent dans des conditions peu éloignées de celles de pays en développement. Et encore, ces données ne prennent pas en compte la période 2013-2014 où les conditions de vie se sont encore dégradées pour les plus démunis [...] Cette situation est d'autant plus violente que cette misère s'intègre dans une société où les niveaux de vie se sont élevés en moyenne, que les conditions de logement se sont améliorées au cours des dernières décennies et que l'accès à la consommation s'est largement diffusé* ». De fait, il y a en France plus de trois millions de résidences secondaires, signe de richesse, mais autant de mal logés, signe de pauvreté[14].
Malgré les différentes mesures qui constituent le « bouclier social » dans notre pays, le taux de pauvreté est « *en augmentation constante depuis 10 ans, tout particulièrement celui des familles monoparentales. L'augmentation de la présence de couples avec enfants dans les accueils du Secours catholique est le fait le plus marquant de ce rapport, signe d'une pauvreté désormais profondément ancrée dans notre pays* »[15].

La pauvreté est désormais plus visible qu'auparavant car elle rajeunit et se concentre géographiquement dans les villes. Pour Julien DAMON, la pauvreté a changé de visage : « *Autrefois, le pauvre était âgé, issu d'une famille nombreuse, et habitait une zone rurale. Aujourd'hui, il est jeune, vient d'une famille monoparentale, demeure en zone urbaine et ne parvient pas à s'insérer sur le marché du travail* » [16].

---

[11] Voir en annexe n° 10, *La grande pauvreté en France,* document de l'observatoire des inégalités, octobre 2014.
[12] On utilise en Europe un seuil de pauvreté par pays, calculé en proportion du revenu médian. Pour l'Observatoire des Inégalités, *« Les taux de pauvreté correspondent à une proportion de la population totale qui vit avec un revenu disponible inférieur au seuil de pauvreté. Celui-ci correspond à un pourcentage du revenu médian national, celui qui sépare la population en deux, la moitié recevant moins que ce revenu, l'autre plus* ». Le seuil le plus utilisé équivaut à 60 % du revenu médian (993 euros pour une personne seule). Il s'agit d'une convention. Certains estiment que l'utilisation d'un seuil à 50 % est plus représentative (828 euros pour une personne seule). Le seuil à 40 % définit la grande pauvreté (651 euros pour une personne seule).
[13] Observatoire des inégalités*, Note du 16 octobre 2014* dont nous reprenons l'essentiel ici.
[14] Estimation du mouvement Emmaüs, dans Martin Hirsch, *Manifeste contre la pauvreté,* édition hors commerce, Oh éditions, 2004.
[15] Secours Catholique, *Ces pauvres que l'on ne voit plus,* Statistiques d'accueil 2013.
[16] Julien Damon est professeur à Sciences PO, il a été président de le Observatoire national de la pauvreté et

De fait, près de 60 % des personnes pauvres vivent dans des grandes villes. 2,5 millions résident dans des communes de 200 000 habitants ou plus, 1,3 million dans l'agglomération parisienne : « *60 % des personnes pauvres vivent dans des agglomérations de plus de 50 000 habitants, mais le taux de pauvreté est le plus élevé (19 %) dans celles de 100 000 à 200 000 habitants, selon les données 2011 de l'Insee. On débat beaucoup sur la pauvreté en France, souvent sans données très précises : en voici l'essentiel. La plus grande partie des personnes pauvres vivent dans de très grandes villes : 15,5 % de l'ensemble habitent dans l'agglomération parisienne et 29 % dans les autres agglomérations de plus de 200 000 habitants, soit 44 % du total. Mais l'Ile-de-France (et Paris en particulier) s'est en partie vidée de sa population pauvre du fait de l'explosion des prix des loyers à partir des années 1980. Au total, 1,3 million de personnes démunies vivent dans l'agglomération parisienne, soit un taux de 13,2 %, inférieur à la moyenne du pays. Ce chiffre masque des contrastes importants entre les territoires de cette gigantesque agglomération qui concentre l'extrême richesse et la plus grande pauvreté, des Hauts-de-Seine à la Seine-Saint-Denis* »[17].

1.1.2. ***La pauvreté des enfants en France***

Sans notre système de redistribution sociale, un nombre plus important d'enfants seraient en situation de pauvreté. Il faut évidemment le dire et s'en féliciter, la grande majorité des enfants vivant en France voient leurs droits fondamentaux satisfaits[18]. Mais les enfants en situation de pauvreté « *en sont partiellement ou totalement exclus du fait des conditions de grande précarité dans lesquelles ils vivent. Ces conditions sont préjudiciables à l'enfant, ont des conséquences néfastes sur son développement et font apparaître de grandes inégalités entre tous. Tous les enfants vivant dans notre pays doivent pouvoir grandir dans des conditions et un environnement relativement équitables qui favorisent leur plein épanouissement* »[19].

En prenant pour base les repères fixés en Europe pour définir le taux de pauvreté (vivre avec moins de 60 % du revenu médian) il y a 8,5 millions de citoyens pauvres en France, dont plus de 2,5 millions d'enfants et d'adolescents (3 millions pour l'UNICEF).
En retenant le seuil de 50 % du revenu médian, c'est 1,2 million d'enfants et d'adolescents qui sont concernés. Ce rapport ne traite donc pas d'un problème marginal. Pour Valérie Schneider et Louis Maurin, de l'Observatoire des inégalités, « *Ces 1,2 million d'enfants de pauvres vivent dans un environnement modeste où les revenus sont insuffisants pour vivre décemment dans une société riche comme la France. Pour partie, il s'agit d'enfants de chômeurs. 13 % des enfants de pauvres vivent au sein d'un couple avec un parent chômeur et l'autre inactif, ou deux chômeurs, contre 1 % des enfants de familles qui ne sont pas pauvres.*

---

de l'exclusion sociale, interview donnée dans FIGAROVOX, 17 octobre 2014. Voir aussi, http://www.observationsociete.fr/o%C3%B9-vivent-les-pauvres-l%E2%80%99insee-infirme-d%C3%A9finitivement-la-th%C3%A8se-de-la-france-p%C3%A9riph%C3%A9rique.

[17] *Centre d'observation de la société, note du 6 octobre 2014.*

[18] Nous voulons parler de ceux reconnus par la Convention Internationale des Droits de l'Homme : niveau de vie suffisant (art. 27), jouir du meilleur état de santé possible et avoir accès aux services médicaux et de rééducation, (art ; 24), à l'éducation (art. 28), aux loisirs, au jeu, participer librement à la vie culturelle et artistique (art.31).

[19] UNICEF France, Contribution à la Conférence nationale de lutte contre la pauvreté et l'exclusion, 27 novembre 2012, p. 24.

Mais 12 % des enfants de pauvres vivent avec deux parents en emploi, contre 63 % des autres enfants. […] Sans tomber dans le misérabilisme, il n'en demeure pas moins que vivre dans une famille pauvre constitue l'une des composantes de la reproduction des inégalités : le manque de moyens, des conditions de vie difficiles, constituent des obstacles supplémentaires, par exemple, dans la réussite scolaire et l'intégration professionnelle »[20].

1.1.3. Une réalité aggravée par la crise mais peu connue

Le Secours populaire français observe l'aggravation de la situation pour de nombreuses familles : « *Quand la pauvreté vous touche, soudain, tout devient compliqué et le temps manque pour faire face aux problèmes qui s'accumulent : les démarches à faire, les papiers à remplir, acheter –avec trois fois rien- de quoi manger, suivre les études des enfants… Seul, on ne peut pas toujours faire face. La personne qui franchit les portes du Secours populaire français pour y demander un soutien cumule bien souvent de nombreuses problématiques de précarité et de pauvreté. Des difficultés d'endettement ont le plus souvent déjà contribué à la dégradation des conditions de vie de la personne, que ce soit au titre du maintien dans le logement, du renoncement aux soins, de privations alimentaires ou de loisirs*»[21]. Le Secours catholique fait le même constat : « *Le taux de pauvreté des familles est en constante augmentation depuis 10 ans, tout particulièrement celui des familles monoparentales. L'augmentation de la présence de couples avec enfants dans les accueils du Secours catholique est le fait le plus marquant […], signe d'une pauvreté désormais profondément ancrée dans notre pays. […]. Quand une tranche d'âge est plus présente au sein des accueils du Secours Catholique que dans la population générale, les personnes de cette tranche d'âge sont spécifiquement dans une situation de fragilité. C'est le cas très nettement des moins de 20 ans des deux sexes. Pour les enfants, comme pour les jeunes femmes, le lien est à faire avec la forte présence de familles monoparentales, qui sont à 80 % des femmes seules avec enfants* »[22].

Dans un récent rapport[23], l'UNICEF observe que « *les enfants sont les grands oubliés des débats autour de la crise économique et financière débutée en 2008 »,* et regrette *« le peu de connaissance de nos sociétés concernant la pauvreté des enfants et ses conséquences sur la vie quotidienne des jeunes ».* Avant le travail du Conseil Emploi, Revenus Cohésion sociale (CERC) de 2004, publié en 2005 *Estimer la pauvreté des enfants*, il n'existait pas, en effet, d'étude disponible sur la pauvreté des enfants. Davantage d'informations sont disponibles aujourd'hui, notamment depuis le colloque « *Vivre la pauvreté quand on est un enfant* », organisé le 21 novembre 2011 à Paris[24]. Lors de ce colloque ont été présentés les résultats d'une étude interrégionale réalisée en régions Ile-de-France, Provence-Alpes-Côte d'Azur et Rhône-Alpes. Les constats énumérés ci-dessous sont tirés des actes du colloque[25].

La part des enfants de familles monoparentales est plus élevée chez les enfants pauvres que pour l'ensemble des enfants connus des Caisses d'allocations familiales (CAF). En France,

---

[20] Valérie Schneider, Louis Maurin, *1,2 million d'enfants de pauvres en France*, Observatoire des inégalités, note du 6 janvier 2015. Voir la note complète en annexe n° 11.

[21] www.secourspopulaire.fr/actions-en-france.

[22] Secours catholique, *Rapport statistique,* 2013.

[23] *UNICEF, Les enfants de la récession, impact de la crise économique sur le bien-être des enfants dans les pays riches, 28 octobre 2014.*

[24] *http://www.mipes.org/Vivre-la-pauvrete-quand-on-est-un.html.*

[25] *http://www.drospaca.org/fileadmin/DROS_PACA/Bandeau_Flash/ACTES_colloque_interregional_integralite journee.pdf.*

46 % des enfants pauvres vivent dans une famille monoparentale, contre 20 % pour l'ensemble des enfants : la part des enfants de familles monoparentales est plus de 2 fois plus élevée chez les enfants pauvres.
Seuls les enfants appartenant à une fratrie de 4 enfants et plus sont surreprésentés parmi les enfants pauvres.
Sur l'ensemble des enfants couverts par les Caisses d'allocations familiales, un peu moins d'une sur deux vit dans une famille composée d'un couple dont les deux parents occupent un emploi, alors que les enfants vivant dans des familles pauvres sont près de cinq fois moins nombreux (10 %) à connaître cette situation. Les enfants vivant dans une famille monoparentale sont surreprésentés parmi les enfants pauvres, quand bien même le parent occupe un emploi.
C'est pourquoi le rapport d'évaluation de la deuxième année de mise en œuvre du Plan pluriannuel contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale indique que *« en plus des mesures de revalorisation des minima sociaux et de l'ensemble des mesures décidées par le plan en faveur des familles pauvres, la mission recommande la mise en place d'un plan d'aide pour les familles pauvres, notamment les familles monoparentales, avec des actions spécifiques, une accélération de l'accès aux structures d'accueil collectif (crèches, écoles maternelles) et des accompagnements renforcés vers l'emploi pour leurs parents (formation professionnelle, emplois aidés , accès à l'emploi stable)* »[26].
La faiblesse des ressources instaure de fait une dépendance aux prestations CAF, plus intense chez les familles d'enfants pauvres. Plus d'un enfant pauvre sur deux vit, en effet, dans une famille où les prestations sociales et familiales représentent plus de la moitié des revenus familiaux.
Sur l'ensemble des enfants connus des CAF, un sur dix vit dans une famille allocataire du Revenu de Solidarité Active. Ils sont quatre sur dix dans les familles pauvres.

Ces diverses informations sont précieuses mais elles sont incomplètes.
Conformément à la proposition déjà formulée par l'UNICEF et aux recommandations de la Commission européenne, et en accord avec le directeur de l'Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale (ONPES), Monsieur Jérôme Vignon, que nous avons consulté**,** il faudrait donc confier à l'ONPES l'élaboration d'un tableau de bord spécifique à la pauvreté des enfants et des adolescents qui puisse devenir une référence pour tous les acteurs concernés.

Préconisation N°1
Confier à l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion (ONPES) l'élaboration d'un Tableau de bord spécifique à la pauvreté des enfants et des adolescents.

La consultation nationale des 16-18 ans effectuée par l'UNICEF en 2013[27] apporte un éclairage complémentaire essentiel dans la mesure où, pour la première fois, ce sont les

[26] François Chérèque, Christine Abrossimov, Mustapha Kennouf, *Rapport d'évaluation de la 2e année de mise en œuvre du plan pluriannuel contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale,* Inspection générale des Affaires Sociales, janvier 2015.
[27] UNICEF, *Ecoutons ce que les enfants ont à nous dire : l'intégration sociale des enfants, de fortes inégalités, Consultation nationale des 16-18 ans 2013*, UNICEF France, 2013. Les auteurs du rapport sont Serge Paugam et Camila Giorgetti. Voir aussi UNICEF, Centre de recherche Innocenti, *Mesurer la pauvreté des enfants dans les pays riches,* mai 2012.

jeunes eux-mêmes qui se sont exprimés dans cette étude : « *Les 6/18 ans vivant dans la précarité se perçoivent, de plus, plus en difficulté à l'école ou dans leur famille, plus éloignés du système de soins, plus marginalisés dans leur quartier, plus en insécurité dans leur environnement proche mais aussi moins associés à la vie collective que les autres enfants. C'est la triple ou quadruple peine ; la ''spirale du malheur'' selon les termes de Catherine Dolto, augmentée du risque de reproduction des inégalités au cours de la vie de ces futurs adultes en développement ».*

1.1.4. ***Les zones de pauvreté, lieux d'accueil et de vie des pauvres***

Ce sont souvent les territoires déshérités, ruraux et urbains qui accueillent les pauvres. Dans un département, on a signalé à la mission que des familles qui arrivent de l'étranger sont souvent hébergées par des familles qui sont déjà dans la précarité. Cette concentration des populations pauvres dans des territoires défavorisés n'est pas la meilleure manière de favoriser la mixité sociale, nous y reviendrons plus loin.

Paroles des responsables d'un centre social d'une ville de l'académie de Reims

« *Notre commune accueille encore, ces dernières années, de nombreuses familles arrivées dans le cadre du regroupement familial ou dans une démarche de demande d'asile. Si ces arrivées constituent une richesse pour notre ville, elles nécessitent un accompagnement particulier et des moyens spécifiques. Ces primo-arrivants sont le plus souvent sans véhicule. Une seule navette de transport en commun par jour relie le quartier au centre de la ville. Malgré ces difficultés, au fil des années, s'est construit un véritable partenariat entre les écoles et le centre social, basé sur un diagnostic partagé et sur une connaissance complémentaire des familles* ».

Paroles de professeurs et d'élus dans un collège rural des Ardennes

« *Nous avons toujours connu une relative pauvreté dans la population. Mais le phénomène nouveau est l'arrivée de familles pauvres qui viennent de la ville, essentiellement du nord de la France, qui sont sans travail, sans véhicule, qui viennent habiter des logements parfois insalubres et qui n'ont plus de perspectives pour leurs enfants. Leurs seules sources de revenus sont les allocations familiales. Ils vivent isolés sans beaucoup de contacts avec la population locale. Dans les villes qu'ils ont quittées, il y avait de l'accompagnement et les personnes des centres sociaux pour les aider. Dans nos villages ou bourgs, nous n'avons rien de tout cela* ».

De fortes disparités territoriales : le très utile Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire[28]

Cet atlas rappelle « *que le territoire joue un rôle important dans la reproduction sociale. […] Le territoire n'est pas seulement le vecteur potentiel d'inégalités. Il est aussi le support de l'action publique*. » [29]
En procédant à un traitement statistique de sept indicateurs sur les 3689 cantons de France métropolitaine, les auteurs parviennent à une classification des territoires en six grands groupes[30], dont les deux premiers sont des groupes à risques élevés qui rassemblent 900 cantons, soit un canton sur quatre :

- Des territoires à cumul de fragilités économique, familiale et culturelle en milieu urbain (379 cantons qui montrent une concentration de la population en difficulté) ;
- Des territoires à précarité économique dans les petites et moyennes communes (521 cantons, un canton sur sept mais un habitant sur douze).

[28] *DEPP, CEREQ, Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage, MENESR, 2014.*
[29] Catherine Moisan, directrice de la DEPP et Alberto Lopez, directeur du CEREQ, préface d'Atlas *académique des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage,* op. cité.
[30] Ibid., pages 11 à 14.

1.1.5. ***La pauvreté silencieuse ou discrète : ces enfants ou adolescents pauvres que l'on ne voit pas toujours***

La pauvreté peut être invisible. Un rapport de l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale (ONPES) rendu public en juin 2014 met bien en évidence cette invisibilité[31]. Déjà, en 2009, la conclusion d'un précédent rapport de l'ONPES indiquait que « *Les statistiques publiques appréhendent difficilement la grande exclusion, notamment lorsque les personnes concernées n'ont pas de domicile, ne recourent pas aux prestations sociales auxquelles elles auraient droit, ou encore sont en situation irrégulière sur le territoire français. L'action publique en direction de ces publics reste par conséquent très difficile à mettre en œuvre* ».

Ce qui caractérise les familles pauvres, c'est souvent un sentiment de pudeur et de honte. « *Pour se rendre invisible* », écrivait Simone Weil dans les années 1940, « *n'importe quel homme n'a pas de moyen plus sûr que de devenir pauvre »*[32]. Malgré l'attention des personnels des écoles et des établissements, il n'est pas toujours possible de repérer des situations difficiles. C'est ce que déclare un proviseur de la Guadeloupe à la mission : « *l'apparence des élèves peut parfois masquer la pauvreté »*[33]*.* Un de ses collègues de la Martinique dit la même chose : « *Il y a beaucoup de misère dans mon établissement mais il est difficile d'aider car les parents ne veulent pas d'aumône »*[34]. Dans une école visitée, les représentants des parents ont indiqué leur difficulté à connaître les familles « *on sait que des parents sont au chômage mais ils parlent peu aux autres, ils sont discrets* ». Dans la Meuse, des personnels ont ainsi pu parler à la mission de « *pauvreté oubliée ».*
La pauvreté *« reste un grand tabou. Les familles n'en parlent pas. L'école leur permet d'être un peu moins isolées, d'introduire un peu d'humanité, de faire face à l'indifférence générale* »[35]. Un proviseur de l'académie de la Réunion donne une illustration des difficultés rencontrées par les personnels : « *Les personnels ont l'habitude des situations de précarité extrêmes et les prennent spontanément en compte, elles sont également rappelées fréquemment aux enseignants par l'assistante sociale, l'infirmière ou les conseillers principaux d'éducation. Cela dit, il n'y a pas possibilité de dépistage systématique des élèves concernés. De plus les signes extérieurs (habillement, accessoires, etc.) ne sont pas des indices fiables, au contraire ils sont souvent trompeurs* »[36].
Rappelons que, dans le premier degré, la base élèves ne comprend aucune information sur les catégories socio-professionnelles (CSP).
Un enseignant doit-il d'ailleurs tout savoir des conditions de vie de ses élèves ? Non, bien sûr, car une école inclusive n'est pas une école intrusive. Comme l'écrit une inspectrice de l'éducation nationale du premier degré de l'académie de Créteil, *« Il n'est pas facile de faire remarquer à un parent que son enfant n'est pas habillé convenablement. Les enseignants sont parfois très mal à l'aise devant ces situations car ils ne savent pas comment aborder le sujet avec la famille. Il n'est pas toujours facile de faire la différence entre de la négligence ou*

---

[31] Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale – FORS Recherche sociale*, Etude sur la pauvreté et l'exclusion sociale de certains publics mal couverts par la statistique publique,* Rapport final d'études, mai 2014.
[32] Simone Weil, *Cahiers II,* 1ère édition, Plon 1953, citée par ONPES, *La Lettre* n° 41, octobre 2014.
[33] Réunion de la mission au rectorat de Pointe-à-Pitre, 18 décembre 2014.
[34] Entendu par la mission à Fort-de-France le 17 décembre 2014.
[35] Propos d'une inspectrice de l'éducation nationale de l'académie de Créteil.
[36] Lycée Amiral Bouvet, St Benoît, la Réunion.

de la grande pauvreté, notamment concernant l'habillement ». C'est ce dont témoignent les directeurs des écoles de Stains (académie de Créteil) : « *Les directeurs connaissent les élèves qui montrent des signes extérieurs mais ils pensent que les signes extérieurs de pauvreté (fréquentation à la cantine, la façon de se jeter sur le pain,…) ne renseignent pas précisément sur les conditions de logement, le nombre de personnes hébergées dans un même logement, la carence en nutrition, la carence en terme d'habillement »*[37]. Comme tous les parents, les parents qui connaissent des conditions de vie très difficiles ont peur de l'intrusion de l'école dans leur vie privée. C'est ce que dit très bien un groupe de parents de l'académie de la Réunion : « *Si l'enfant ne va pas bien à l'école, c'est la faute des parents. Le prof remet en cause le parent plutôt que l'élève. Il va directement dans sa vie privée. Le prof m'a dit peut-être il y a un problème dans la famille. Du coup, je ne suis plus allé à la réunion des parents d'élèves »*[38].

Parfois, à l'occasion des travaux de la mission, des équipes pédagogiques ont pris la mesure d'un problème qu'elles semblaient avoir sous-estimé auparavant. Ainsi, dans une académie, une inspectrice de l'éducation nationale du premier degré a constaté un premier effet de sa visite sur le thème de la grande pauvreté : *« La conduite de cet entretien a apporté des informations méconnues. Cela a permis de découvrir un contexte social défavorisé qui n'est pas visible de l'extérieur lorsqu'on parcourt la commune de …. Après discussion, l'équipe, en place depuis 5 ans ou plus, a également découvert cet état de fait ».*
Avec la crise qui dure, les situations familiales changent vite. Dans certains établissements, les équipes remarquent que *« Beaucoup de familles n'osent pas, elles ont honte, et parfois ne remettent même pas les dossiers pour les bourses. Au lycée, certains parents qui étaient aisés ont perdu leur travail et sont maintenant dans la difficulté ne pouvant payer les dettes. Devenus chômeurs, ayant perdu leur statut social, ils préfèrent souvent cacher leurs difficultés »*[39]. Dans un collège de Sarreguemines (académie de Nancy-Metz), « *L'équipe de direction estime qu'il y a des élèves en grande pauvreté non identifiés. Tous les lundis se réunit, au sein du collège, l'équipe de suivi de la scolarisation qui tient une permanence dans l'établissement. Beaucoup d'informations apparaissent à l'occasion de ces équipes de suivi »*[40].

Cette méconnaissance de la réalité sociale vécue par un certain nombre d'élèves peut aussi engendrer des contresens, comme celui qui associerait élève pauvre à élève qui pose des problèmes de discipline, telle cette réponse formulée à la mission qui le laisse entendre : *« On peut avoir un élève en grande pauvreté qui se comporte bien au collège. À ce moment-là, il peut ne pas être repéré* ».
Un groupe d'enseignants et de parents de l'académie de la Réunion réunis en visioconférence par ATD Quart Monde a indiqué à la mission et au CÉSE que *« l'école connaît trop peu la réalité de la vie des familles ».* Une maman ajoute *« les parents ne se sentent pas écoutés, même si je suis dans le comité de parents. Il y a plein d'exemples où les enfants ne vont pas à l'école : à la fin du mois les parents n'ont plus d'argent pour le goûter, ou le prof demande des baskets et si elles sont mouillées ils ne vont pas envoyer leur enfant à l'école.*

[37] Témoignage recueilli par l'inspectrice de la circonscription.
[38] ATD Quart Monde Réunion, contribution d'un groupe de parents et d'enseignants.
[39] Témoignage recueilli dans un lycée de l'académie de Créteil par un IA-IPR.
[40] Témoignage recueilli par un IA-IPR.

Les parents cachent les difficultés. J'ai arrêté l'école à cause des problèmes financiers, je me bats pour que ma fille ne connaisse pas ça ».

1.1.6. ***L'école : lieu de la lutte contre les idées reçues sur la pauvreté***

La brochure rédigée par ATD Quart Monde et plusieurs partenaires[41] concernant les idées reçues sur la pauvreté devrait être massivement diffusée au sein du système éducatif. Ce document aiderait en effet à mieux prendre la mesure des contresens à ne plus commettre[42]. Prenons quelques témoignages recueillis par la mission.
« *Certains jeunes collègues ne comprennent pas toujours la discrétion ou la position de retrait des familles. Association maladroite entre pauvreté et maltraitance. […] Manque de bienveillance et de curiosité de la part des enseignants (en élémentaire). La dimension humaine n'est pas toujours une priorité. Obsession des programmes* »[43].
« Parfois des préjugés infondés (négligence identifiée pour nous, mais simplement normalité pour telle ou telle famille qui fixe des priorités ailleurs) »[44].
« Des familles en conditions de vie difficiles peuvent être aidées par les enseignants (prêt de matériel, fournitures). Malheureusement, certains enseignants minoritaires refusent de les aider au principe que chacun doit faire un minimum pour ses enfants (ex : « Je ne vais pas lui donner un classeur alors que la maman fume toute la journée devant l'école »)[45].

Les initiatives favorisant l'engagement et la solidarité dans les écoles et les établissements sont à développer. La mission a relevé cet exemple en Meurthe-et-Moselle.

Une initiative conjointe DSDEN-Conseil général en Meurthe-et-Moselle
Mise en place du programme « Cet Autre que Moi » dans les collèges
en partenariat avec l'association Je Tu Il (concepteur de ce programme)

Ce programme s'appuie sur les questions liées à la puberté, à la sexualité et à la différence. Depuis 2007, chaque année scolaire, le département organise deux sessions de formation auxquelles peuvent s'inscrire les équipes éducatives des établissements scolaires lorsqu'elles s'engagent à conduire le programme dans une démarche de projet. A ce jour, le développement de cette démarche a permis de former 225 personnes, représentant 21 fonctions et métiers différents parmi les personnels de 54 collèges répartis sur les différents bassins scolaires de la Meurthe et Moselle et leurs partenaires associatifs.
Un guide est adressé aux établissements scolaires qui souhaitent s'inscrire dans la démarche et bénéficier de l'appui et de l'accompagnement organisés dans le cadre du partenariat éducatif développé entre l'Education Nationale et le Conseil Général. Ce guide précise les finalités du projet « cet autre que moi » : **«** *L'éducation à la responsabilité s'articule autour de l'altérité, de la construction de soi et de la prise en compte de la différence, ce qui constitue en soi un outil de prévention de la violence.*
L'objectif de ce programme d'éducation à la responsabilité est de permettre aux adolescents de travailler la question des représentations à l'œuvre dans la construction de leur relation et aux adultes d'accompagner les adolescents dans leur développement et dans la construction de leur altérité
L'instauration d'un espace d'échange, permettant aux adolescents de mettre en mots leurs relations aux autres

[41] ATD Quart Monde, associé à l'Association de la Fondation des étudiants de France (AFEV), Apprentis d'Auteuil, la Ligue de l'enseignement et le SNUipp-FSU, *Stop aux idées fausses sur la pauvreté,* Astrapi, 2014.
[42] Voir aussi sur le site du Secours Populaire, l'interview de jérôme Vignon, www.secourspopulaire.fr/les-stereotypes-sur-la-pauvrete-ont-pour-fonction-devacuer-une-responsabilite-collective.
[43] Témoignage d'une inspectrice de circonscription (académie de Créteil).
[44] Témoignage recueilli lors d'une réunion de directeurs d'école par l'inspecteur de la circonscription (académie de Créteil).
[45] Entendu dans une école de la Meuse (académie de Nancy-Metz), témoignage de l'inspecteur de la circonscription.

et à eux-mêmes, est source d'apaisement, de tranquillisation.
Mobiliser les capacités des jeunes à construire un raisonnement dans un temps d'échange collectif représente un véritable levier pour renforcer l'estime de soi, si souvent vacillante avant l'âge de 15 ans.
Et c'est en renforçant l'estime de soi que diminue la peur de l'autre, cet autre différent de soi-même, cet autre que moi… ».

En 2008, l'académie d'Aix-Marseille a engagé une action de partenariat avec les SAMU sociaux. Le recteur a vivement encouragé les établissements à « *soutenir et promouvoir les actions de solidarité en rendant les élèves acteurs dans l'aide aux plus démunis, mais aussi en s'engageant sur « cette vraie question sociale de la précarité qui traverse encore trop souvent la vie de nos établissements, me paraît être un enjeu éducatif important sur notre territoire »*[46].

La mission propose de prendre appui sur ces différents exemples pour promouvoir dans toutes les académies une campagne d'information et d'action sur le thème ***:*** *tous concernés par la pauvreté, tous mobilisés contre ses effets à l'école*, déjà expérimentée dans l'académie de Nancy-Metz. L'objectif est d'éviter de partir de situations particulières mais, au contraire, de considérer la pauvreté à l'école comme une situation qui concerne tout le monde. L'enjeu, et c'est toute la difficulté de la campagne, est de présenter la pauvreté, d'une part comme une situation non stigmatisante qui peut arriver et qui n'est donc pas honteuse, et, d'autre part, comme une situation non tolérable qu'on ne peut ni ne doit banaliser. L'ambition de cette campagne pourrait être triple :
-Dire que l'institution se soucie de ces situations.
-Rappeler que les droits des familles en situation de précarité sont les droits de tous.
-Présenter les leviers d'action pédagogique utilisés dans des écoles et des établissements pour rattacher cette action sociale à la réussite scolaire du plus grand nombre et montrer ainsi aux parents concernés que l'école n'a certes pas la mission ni la possibilité de lutter contre les situations d'exclusion socio-professionnelle des adultes, mais qu'elle se donne les moyens pour favoriser la réussite de tous les enfants, à commencer par leurs enfants.

Préconisation N°2
Promouvoir dans les académies une campagne *tous concernés par la pauvreté, tous mobilisés contre ses effets à l'école.*

[46] Lettre du recteur aux chefs d'établissement, 2008.

1.2. Les signes et les effets de la grande pauvreté dans les écoles et les établissements

« La grande pauvreté est une broyeuse qui avale les parents, les élèves, et parfois même les membres de la communauté éducative.
Les parents, parce qu'elle les isole et les désarme, parce qu'elle leur ôte toute dignité, les empêchant d'envisager positivement leur avenir et celui de leurs enfants, tout accaparés qu'ils sont par la survie au quotidien.
Les élèves, parce qu'elle ne leur donne pas les moyens de venir jusqu'à l'école ou d'y rester.
L'école, parce qu'elle n'a pas les moyens de faire venir les élèves jusqu'à elle, ni de les faire rester.
Les professeurs, parce que la misère leur est souvent insupportable et parce qu'elle les confronte à leurs limites personnelles et professionnelles en permanence. Nombreux sont les membres de la communauté éducative qui sont atteints dans leurs valeurs et qui ne peuvent pas porter aussi haut qu'ils le voudraient l'idéal républicain. Dans la détresse professionnelle qui peut être la leur, les collègues ont du mal à dépasser l'affectif et à être plus professionnels dans la gestion de ces élèves confrontés à la grande pauvreté ».
Témoignage d'un inspecteur, académie de Lille.

1.2.1. ***L'école est devenue le lieu du lien social***

Dans certaines parties du territoire, l'école ne constitue plus seulement une obligation en tant que lieu des apprentissages, elle est devenue une institution d'aide aux familles, voire un refuge. La mission l'a observé de façon constante, ce sont les écoles et les établissements scolaires qui sont le plus souvent les premiers repères et les premiers recours face aux situations de détresse sociale. Des cadres académiques l'ont exprimé devant la mission en Martinique, « *l'école est devenue le lieu d'expression des problématiques* sociales »[47].

La pauvreté vue par les services de la vie scolaire des établissements de l'académie de Nancy-Metz[48]

« Il est noté que l'identification des élèves touchés par la *grande pauvreté* est plurifactorielle, et seul le croisement de différents indicateurs permet de caractériser pour le mieux ces situations.
Les indicateurs ordinaires à disposition sont :

- les *absences/retards* (liés par exemple à des conditions difficiles et aléatoires de transport vers l'établissement),
- les *bourses*,
- le recours aux *fonds sociaux* (mais aussi de *cantine*),
- les *impayés*.

Le *bilan infirmier* est aussi une source d'informations importantes, de même que le placement déclaré de certains élèves au sein de *foyers.* On remarquera que les *résultats scolaires* ne sont pas explicitement formulés par les participants.
D'autres indicateurs, plus informels, sont également cités : l'aspect *vestimentaire* (dégradé ou inadapté aux saisons), l'*hygiène* et la *santé* (associée à la nutrition et à un accès difficile aux soins notamment dentaires et ophtalmologiques).
Il est également question des informations liées à des *déménagements fréquents* et/ou à des changements récurrents de *coordonnées* (notamment téléphoniques des responsables légaux).
Outre l'absence et/ou le mauvais état du *matériel scolaire* souvent relayés par les professeurs, la difficulté (voire l'impossibilité) à obtenir une *attestation d'assurance scolaire* peut aussi être significative.
En dernier lieu, le comportement global d'un élève peut également constituer un indicateur : son isolement par rapport aux autres, mais aussi son inhibition voire sa visible tristesse.

[47] Réunion au rectorat de Fort-de-France, 15 décembre 2014.
[48] Synthèse de témoignages recueillis lors d'une session de formation des conseillers principaux d'éducation de l'académie par Pierre-Jean Vergès, inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régionale, établissements et vie scolaire de l'académie de Nancy-Metz.

Les différents acteurs permettant l'identification de ces élèves sont multiples. En fait, si les personnels de santé et de service social sont systématiquement cités, cela n'est pas exclusif des autres personnels, qu'il s'agisse des professeurs, des personnels d'éducation (CPE, AED) et d'orientation (COP). Les *professeurs principaux* peuvent jouer un rôle prépondérant, ainsi que les *professeurs d'éducation physique et sportive* dont la spécificité des enseignements et des modes d'observation/d'évaluation des élèves est particulièrement importante en la circonstance.
Les activités telles que les sorties et voyages scolaires permettent également aux accompagnateurs d'évaluer la situation de certains élèves dans ce contexte particulier.

La prise en compte de la situation de ces élèves démontre la nécessité d'une collaboration approfondie en interne comme en externe. Si une instance telle que le *groupe de lutte contre le décrochage scolaire* (GLDS) se révèle très opérante, le lien aux collectivités locales, aux associations (y compris les fédérations de parents d'élèves) mais aussi aux éducateurs est stratégique. Il est également relevé qu'il est nécessaire que le repérage et la prise en charge de ces élèves ne souffrent pas des changements de cycles, ce qui nécessite un lien entre tous les établissements scolaires des premier et second degrés.
On notera, en interne, le lien fondamental à établir avec le service de gestion d'un EPLE, pour que soit envisagée de façon partagée, outre le problème de certains impayés, une meilleure accessibilité pour ces jeunes à la demi-pension, à l'internat voire aux sorties et voyages scolaires ».

Une directrice d'école de l'académie de Créteil l'a fait observer à la mission, l'école est souvent le seul moyen pour les familles en grande difficulté d'entrer en contact avec les services médicaux et les services sociaux des collectivités locales ou avec les associations caritatives. L'école remplit un nouveau rôle de point d'ancrage et d'intermédiaire entre les familles et les organismes chargés de la politique médicale et sociale.

Témoignage d'enseignants de la circonscription de Nancy 2

« *Travaillant en REP+, nous savons de fait que nous avons des élèves en grande pauvreté. En revanche, nous n'avons pas accès aux données (quotient familial par exemple) pouvant infirmer, confirmer ou affiner notre ressenti.*
Les éléments qui peuvent nous alerter :
-vêtements pas adaptés (trop petits, trop grands, pas assez chauds, peu ou pas soignés, voir sales) ; chaussures pas adaptées à la saison, pas de chaussettes ;
- problème de santé et d'hygiène : mauvaise dentition, maigreur, enfants qui ne dorment pas bien ou pas suffisamment ;
- enfants qui traînent devant l'école à partir de 12h30 alors que la sortie des classes est à 12h (on peut supposer que les enfants ne sont pas rentrés chez eux et n'ont pas mangé), d'autant plus que certains se « précipitent » sur le goûter. Les dires des enfants sont aussi un indicateur : « je n'ai pas mangé, je n'ai pas déjeuné ce matin, j'ai faim… ;
- au moment de l'inscription des enfants par les familles, quelquefois accompagnées par une association (CEFR, ATD quart monde, ARS…), les familles disent simplement si elles ont un souci (absence de CMU, sans emploi, ne pourront payer la coopérative pour le moment, ou demandent des bons pour les vêtements). D'autres rencontres peuvent avoir lieu à la demande de l'enseignant qui s'est aperçu de la fatigue de l'enfant ;
- les conditions de logement des familles sont parfois évoquées ;
- les relations avec les professionnels du terrain permettent de mutualiser les informations sur les conditions de vie des élèves concernés : PMI (la puéricultrice de secteur qui connait bien les familles), pour les enfants qui sont suivis (ARS, REPE, AEMO, AED, ESS) ;
- pour les enfants qui bénéficient d'accompagnement dans le cadre de l'aide aux devoirs, les contacts avec les associations se font par le biais d'une Commission (qui se réunit une fois par trimestre) ;
- La question est également abordée lors des équipes éducatives (avec la PMI en maternelle), lors des conseils de cycle.

Remarque : le manque d'assistante sociale pour les écoles se fait sentir ; néanmoins, les infirmières, le médecin scolaire, les psychologues scolaires tissent du lien ».

Une principale de collège en témoigne : c'est l'assistant social que les familles viennent voir d'abord, avant même les services sociaux de la ville, afin qu'il les mette en lien avec les services sociaux contrairement à ce qui se passait il y a encore quelques années. Ailleurs, c'est un directeur d'école qui « *aide les familles à aller vers les services concernés (pour l'accès au logement notamment), aide les familles à rédiger les courriers jusqu'à la prise en charge par le CCAS (débordé !), ou l'assistante sociale (mais plus de permanence CAF sur Boissy) L'école devient le seul lien pour les parents avec les services de l'Etat. Le but du directeur est d'emmener les parents vers d'autres relais mais quand les relais font défaut c'est compliqué*. [49] » Autre exemple, dans les écoles d'Aulnay-sous-Bois « *les équipes rencontrent les familles lors d'entretiens avec l'enseignante et ou la directrice (remise de livret, difficultés ponctuelles avec l'élève..) ou bien lors de réunions d'équipe éducative pour des situations difficiles récurrentes. Les familles sont dirigées vers les services municipaux : centre social, action sociale, mairie annexe... afin de trouver des solutions adaptées à leur précarité : accès à la restauration scolaire à un tarif plus adapté, échelonnement d'une dette ne leur permettant plus l'accès à ce service, rédactions de courrier par un écrivain public, demande d'aide sociale, bons alimentaires...* »[50].

Les écoles et les établissements deviennent des lieux de solidarité qui sont les premiers à prendre en charge l'enfant, où s'élaborent des solutions grâce à l'engagement et à la vigilance des personnels de l'éducation nationale. Il n'est pas possible de rendre compte ici de toutes les initiatives prises par ces fonctionnaires, parfois sur leurs deniers personnels.
Un exemple parmi tant d'autres de cet engagement solidaire dans des écoles de Saint-Denis dans l'académie de Créteil : « *Mise en place d'un stock de fournitures scolaires et de nourriture (gâteaux secs) Elaboration d'un dressing*, *avec des cartons de vêtements et de chaussures venant de familles solidaires ou des enseignants eux-mêmes, etc.* ».
Cet autre exemple, repéré dans une école de l'académie de Créteil est révélateur des difficultés rencontrées par certains enfants : « *Pas d'absentéisme, mêmes malades les enfants viennent car ils vivent dans de meilleures conditions d'accueil à l'école que dans le logement il y a un lieu d'accueil près du bureau du directeur avec un lit pour les deux écoles »*[51].
L'école est ainsi devenue un refuge. Les écoles d'Aulnay-sous-Bois (académie de Créteil) le vivent quotidiennement : « *L'école est devenue le seul service public dans certains quartiers. Il y a une méconnaissance des services sociaux. Les familles trouvent refuge à l'école, en premier lieu car ils « ont confiance ». L'école est à leurs yeux le service de proximité en capacité de leur fournir une aide adaptée. Ils n'osent pas ou plus pousser la porte du service social car il y a trop souvent des craintes (dues à une méconnaissance de ce service) : placement des enfants, expulsion... Les équipes font leur maximum pour les diriger vers ces services-là, qui sont bien plus à même de trouver des solutions adaptées, dépassant le cadre scolaire. Elles déplorent, cependant, qu'il n'y ait pas ou peu de dialogue, et encore moins de retour de la part des services sociaux »*[52].

[49] Compte rendu de l'inspectrice de la circonscription.
[50] Témoignage recueilli par l'inspectrice de circonscription.
[51] Témoignage recueilli par l'inspectrice de la circonscription.
[52] Témoignage recueilli par l'inspectrice de la circonscription.

Une solidarité plus large associant les familles elles-mêmes se met en place, souvent à l'initiative des personnels de l'éducation nationale, telle des bourses aux vêtements, qui montrent que des familles ont aussi la volonté, dans les limites de leurs moyens, d'aider les autres. Par exemple, dans un collège de la ville des Lilas dans l'académie de Créteil, *« un fonds de solidarité a été mis en place et abondé par les familles sous la forme de dons. L'appel est fait par courrier de l'établissement. Il sert au financement de fournitures scolaires ou aux sorties scolaires. Les reliquats quadriennaux reversés aux fonds de réserve sont utilisés pour les impayés »*[53].

1.2.2. L'école confrontée à l'aggravation de la détresse sociale : des enfants et adolescents moins disponibles pour les apprentissages

1.2.2.a) La précarité des conditions de logement

La précarité des conditions de logement et l'absence de « chez moi » et de « chez nous » peut avoir des conséquences importantes sur la vie de famille et sur le bien-être de l'enfant[54]. Ainsi, dans une ville de Seine-Saint-Denis, les enseignants observent comme indices de pauvreté : *« les adresses communes à plusieurs familles, les factures de cantine, l'absence de papiers, des difficultés à se tenir aux horaires de rentrée. On trouve des situations irrégulières (squat de marchands de sommeil, sous location, locaux insalubres,…). Il y a de grandes disparités (des quartiers massivement défavorisés et d'autres où la mixité sociale voit cohabiter des familles moyennes avec des familles en situation de très grande précarité) »*[55]. Dans une école du Mans (académie de Nantes), « *on sait que dans les HLM du quartier il y a des problèmes de bruits, les interphones sont cassés, les gamins traînent dehors, les voisins ne se supportent pas et les problèmes s'importent chez nous. Lors du dernier carnaval, deux parents se sont battus »*[56]. Dans un collège de Thionville, on signale que « *plusieurs familles qui sont originaires d'un même pays résident à la même adresse, jusqu'à 22 personnes dans un F2 »*[57].

Comment un enfant peut-il bien apprendre à l'école quand il est hébergé à l'hôtel avec 6 personnes de sa famille dans une pièce de 15m2 ? A Villejuif (académie de Créteil), *« une attention particulière est apportée aux élèves qui vivent en hôtel social : pas de possibilité de prendre des repas au domicile (les enfants prennent leur repas toujours en collectivité : la cantine le midi, les restos du cœur le soir dans une salle mise à disposition), pas de possibilité de recevoir des amis* »[58]. Une enquête réalisée par le SAMU Social de Paris montre que « *La plupart des hébergements collectifs peuvent être considérés, selon les critères d'équipement utilisés dans d'autres enquêtes, comme surpeuplés et privés de confort. Par exemple, dans 21% des cas, il n'est pas possible de cuisiner ni dans les parties privatives ni dans les parties collectives de l'hébergement ; 29% des familles n'ont pas non plus de toilettes ou de douche dans leur chambre. Dernière illustration : 41% des enfants doivent partager le même lit qu'un de leur parent. Enfin, il suffit de rappeler l'interdiction fréquente de recevoir des visites dans*

[53] Témoignage recueilli par un IA-IPR.
[54] Voir sur ce point l'étude interrégionale réalisée à l'occasion du colloque *Vivre la pauvreté quand on est un enfant, déjà citée.*
[55] Note de l'inspecteur de la circonscription.
[56] Témoignage recueilli par l'inspecteur de la circonscription.
[57] Témoignage recueilli par un IA-IPR de l'académie.
[58] Note de l'inspectrice de la circonscription.

la plupart des établissements étudiés pour comprendre ce qui sépare l'hébergement du logement »[59].

La précarité des conditions de logement explique que, dans certains cas, il n'y a pas ou plus de fréquentation scolaire. Certaines familles pauvres déménagent souvent et les enfants doivent retrouver de nouveaux repères. En Ile-de-France, l'enquête du SAMU social de Paris déjà citée montre que les familles sans logement déménagent deux fois par an en moyenne et précise que, « *début 2013, 10,2% des enfants sans logement âgés de 6 à 12 ans ne sont pas scolarisés. Cette valeur atteint même trois points de plus pour les enfants habitant en hôtel social. Tous ces enfants déclarent vouloir retourner à l'école. A titre de comparaison, on estime qu'environ 1% des enfants sont exclus de l'enseignement primaire en France (Unesco, 2014). Au final, l'absence de scolarisation d'une partie importante des enfants de 6 à 12 ans sans logement semble donc être le résultat de quatre variables interdépendantes : des déménagements trop fréquents qui compliquent les démarches d'inscription (quatre familles sur dix donnent cette explication) ; des difficultés linguistiques et la non connaissance des démarches d'inscription (c'est l'explication fournie par deux parents sur cinq et un enfant sur dix) ; des difficultés d'inscription liées à l'absence de domiciliation (près d'un quart des familles avancent cette explication, notamment celles qui vivaient dans un campement avant d'être prises en charge) ; enfin, le refus de certaines communes d'accueillir les enfants (explication avancée par une famille sur dix). Notons à cet égard que dans un cas sur cinq, les enfants non scolarisés ne savent pas pourquoi ils ne vont pas à l'école ».* Comme les professeurs du collège Costa-Gavras du Mans (académie de Nantes) ont pu le dire à la mission : « *les élèves arrivent ici avec une tonne de problèmes sur les épaules »*[60].

Pour le chercheur Daniel Thin, ces conditions de vie précaires ou inconfortables font que les jeunes « *n'ont pas d'espace à leur domicile pour faire vivre ce qu'ils apprennent à l'école »*[61].

Préconisation N°3

Construire un outil de suivi pédagogique pour les enfants qui sont amenés à changer fréquemment de lieu d'hébergement pour que le lien scolaire ne se brise pas et que les processus de déscolarisation qui peuvent en résulter soient mieux appréhendés.

[59] Observatoire du SAMU social de Paris, *Rapport d'enquête ENFAMS, enfants et familles sans logement personnel en Ile-de-France*, octobre 2014. Comme le précise l'étude p. 24, « *un échantillon aléatoire de 801 familles hébergées en Ile-de- France a été investigué. Ces familles résidaient en hôtel social, en centre d'hébergement d'urgence (CHU), de réinsertion sociale (CHRS) ou pour demandeurs d'asile (CADA). Elles devaient compter un enfant de moins de 13 ans et parler une des seize langues de l'étude, outre le français. Chaque famille a été rencontrée successivement par un binôme d'enquêteurs et une infirmière. Au sein de chaque famille ont été interrogés un parent, de préférence la mère, et un enfant (tiré au sort entre deux classes : jusqu'à 5 ans révolus, ou entre 6 et 12 ans révolus). Cet échantillon représente 10 280 familles, soit environ 35 000 personnes. Cette estimation est celle de la population prise en compte dans l'étude, à l'exclusion donc, notamment, d'autres formes de privation de logement. Ainsi, les familles vivant en campements ou dans d'autres types d'hébergements institutionnels (les centres maternels, les résidences sociales, les logements transitoires, en particulier), n'ont pas été incluses. En outre, une enquête menée aujourd'hui fournirait probablement un chiffre plus élevé : les données d'activité des opérateurs franciliens continuent d'indiquer une hausse des effectifs de familles hébergées* ».

[60] Visite de la mission du 25 novembre 2014.

[61] Audition du 10 novembre 2014.

1.2.2.b) Les fragilités multiples des enfants de pauvres

Un enfant pauvre est un enfant qui vit avec d'importantes fragilités. Or, la crise qui dure et qui s'aggrave a pour conséquence que de plus en plus de familles tombent dans la précarité. C'est pourquoi, il faut « *apporter une attention particulière aux situations de basculement, des seuils qui sont franchis pour des familles en voie de précarisation »*[62]. Ces « *événements de vie* » font que les « *enfants sont moins disponibles pour les apprentissages, ils n'ont plus la tranquillité d'esprit suffisante pour apprendre* »[63]. Il est donc extrêmement important d'être collectivement attentifs aux phénomènes d'absentéisme lourd et de déscolarisation effective qui sont des signes inquiétants mais qui peuvent être parfois ignorés par les acteurs ou imparfaitement traités.

Les observations du réseau d'aides spécialisées pour les élèves en difficulté (RASED) d'Epinal-Xertigny (académie de Nancy-Metz)[64]

« Le premier niveau d'alerte est l'absentéisme scolaire. Les parents en situation de grande pauvreté se voient progressivement exclus de toute vie sociale et sont en perte de repères. Ils ont des difficultés à respecter les horaires, «oublient » de réveiller leurs enfants pour les amener à l'école, ou font le choix de les garder, certains jours, auprès d'eux.
- La tenue vestimentaire des enfants peut également alerter : vêtements inadaptés à la taille de l'enfant, à la saison, manque d'équipement de base adapté lors d'une sortie scolaire. Le repas de midi fourni à l'enfant par sa famille à l'occasion d'une sortie peut également être révélateur de problèmes de cet ordre.
- Certains enfants ne mangent pas toujours à leur faim ; la plupart des enfants issus de ces familles arrivent à l'école le matin sans avoir pris de petit-déjeuner.
- Les parents qui se voient conseiller un suivi spécialisé pour leur enfant (orthophonique, par exemple) finissent souvent par évoquer des problèmes d'ordre financier : coût des soins (qui doit souvent être avancé) prix des tickets de bus, des places de stationnement pour se rendre sur le lieu de soins.
- Les parents des enfants orientés vers une classe spécialisée dans une autre commune évoquent aussi le prix de la cantine qu'ils ne peuvent payer (Le tarif est souvent plus élevé pour les enfants ne résidant pas dans la commune.)
- On peut également remarquer des problèmes d'hygiène chez certains enfants (plus d'eau chaude à la maison, de chauffage, logements insalubres...).
- La grande pauvreté est vécue de manière différente à la ville et à la campagne (existence de structures sociales en ville, plus grand isolement à la campagne »).

Un médecin de l'éducation nationale l'écrit à la mission, « *En tant que médecin scolaire je constate que la grande précarité semble vraiment être une des causes majeures de difficultés scolaires (disponibilité pour les apprentissages, culture, assiduité, codes sociaux, repères familiaux et sociaux, …) : aider ces élèves au sein de l'institution scolaire est donc indispensable* ».
Dans certaines écoles et établissements les situations de pauvreté s'observent au quotidien. Par exemple, l'équipe éducative est attentive, au LP d'Avrillé (académie de Nantes) *« aux préoccupations de ces familles, qui pour certains n'ont plus rien à voir avec l'école (manger chaque jour, travailler, s'habiller). Les besoins primaires ne sont pas toujours satisfaits, les objectifs de l'école ne sont plus des préoccupations de certaines familles »*[65]. A l'école Valmy du Havre, les personnels observent que, pour beaucoup de parents, « *la fin du mois*

[62] Réunion au rectorat de Nancy-Metz, 14 janvier 2015.
[63] Réunion à la DASEN de Bastia, 13 octobre 2014.
[64] Témoignage recueilli par l'inspecteur de la circonscription.
[65] Témoignage recueilli par un inspecteur de l'académie.

commence le 10, les gens mettent des T-shirts dans les trous pour que les rats ne rentrent pas, certains enfants nous disent ''à quoi ça sert d'apprendre, plus tard je serai chômeur'' »[66].

Au sein des écoles et des établissements, les enfants et adolescents en situation de précarité financière « *sont avant tout repérés par leurs difficultés de paiement pour la restauration scolaire et les voyages scolaires* »[67]. Une équipe d'école maternelle de Seine-Saint-Denis le confirme, « *les vêtements de remplacement (distribués en cas de fuite urinaire ou souci gastrique) ne sont pas restitués par les familles* » mais conservés et utilisés comme vêtement principal, et « *le repas pris à la cantine constitue souvent le seul apport nutritionnel de la journée. De nombreux enfants viennent à l'école sans chaussettes et parfois sans chaussures (chaussons) et cela même en hiver* »[68]. A titre d'exemple des efforts qui sont effectués dans les écoles et établissements pour mieux identifier les enfants les plus fragiles, signalons cet établissement de la Réunion où se tient tous les quinze jours une « *Commission Technique Sociale – instance qui regroupe les personnels de direction, les conseillers principaux d'éducation, la coordonnatrice éducation prioritaire, les infirmières, l'assistant social et la conseillère d'orientation psychologue. Au cours de ces réunions, chaque intervenant fait part des cas d'élèves repérés en difficulté (sociale, familiale, de santé, scolaire, comportementale...) dont il a eu connaissance. Les mesures à prendre sont alors décidées. Le point est également fait sur le suivi des mesures en cours. Les professeurs ont connaissance des situations dans la limite de la déontologie* »[69].

De façon générale, nous avons observé beaucoup d'attention et de vigilance de la part des personnels sur des points essentiels qui peuvent mettre en grande difficulté les familles les plus démunies, comme dans une école maternelle de l'académie de Créteil où « *les enseignants le font avec beaucoup de discrétion pour qu'entre élèves, aucun ne sache qui a été aidé. Prise en charge de la cantine, des garderies, de l'étude, des classes transplantées en fonction du quotient familial, certains élèves sont pris en charge complètement. Finalement aucun frais n'est demandé à ces élèves. Les enseignants finissent aussi par remettre discrètement les photos /portraits des élèves à leur famille en disant que c'est « en cadeau ». Les photographes le savent aussi. Aucun élève n'est pénalisé. Problèmes de vêtements : c'est très rare de devoir aider un élève sur ce point. Les enseignants ont souvent des réserves grâce à leurs propres enfants (maillot de bain, bonnet, etc. sont fournis si besoin). Des bourses et échanges sont organisés aussi par les parents d'élèves avant un départ en classe transplantée par exemple. Les enseignants mettent un point d'honneur à lisser ces différences, au moins à ne pas les faire apparaitre ; c'est cela l'école de la République : on ne s'occupe pas du niveau financier des familles et on donne tout sans distinction pour faire progresser nos élèves. Les enseignants sont au courant mais évitent que tous les autres personnels de l'école le soient. Au contraire tous essaient de s'occuper de ces élèves sans différence affichée »*[70].

Autre exemple d'aide apportée par les personnels de l'éducation nationale : dans un collège d'Aubervilliers, sont organisés *« le lavage du linge de certains enfants par les machines du*

[66] Témoignages d'enseignants, visite de la mission, 27 janvier 2015.
[67] Collège de St Joachim (académie de Nantes).
[68] Note d'une inspectrice.
[69] Collège Montgaillard, St Denis, Académie de la Réunion, témoignage recueilli par une IA-IPR.
[70] Ecole maternelle Victor Hugo à Gentilly (académie de Créteil), compte rendu de visite de l'inspectrice de la circonscription.

collège, le prêt des douches au gymnase car il y a souvent des enfants scolarisés qui vivent dans des lieux de fortune sans possibilité de se laver en particulier »[71].

Est-il supportable que des enfants vivent ainsi dans notre pays ?

Quelques signes permettant de repérer les enfants en situation de grande pauvreté
Observations des directrices et directeurs d'école de Pierrefitte
(académie de Créteil, notes prises par l'inspectrice de la circonscription)

- *Problèmes vestimentaires (tenues non adaptées à la saison) ;*
- *Ils n'ont pas d'assurance scolaire ;*
- *certains élèves sont très fatigués en classe ;*
- *certains enfants disent dormir dans des voitures, dans des garages (marchands de sommeil) ;*
- *certains parfois arrivent sans avoir mangé et le disent à leur maîtresse ;*
- *parfois ils ne peuvent pas participer aux voyages scolaires pour des raisons financières ;*
- *certains ne peuvent pas payer les photos de classe ;*
- *certains parents disent arriver en retard pour chercher leur enfant car ils sont en recherche d'emploi ;*
- *certains parents demandent aux directeurs de les accompagner dans leur démarche administrative ;*
- *de nombreuses familles en transit sur la ville (hôtels sociaux, recherche de logement) ;*
- *les familles monoparentales ont des difficultés à accompagner ou venir chercher les enfants qui alors parfois restent dans la rue.*

Le témoignage d'une directrice d'école du Val-de-Marne, recueilli par l'inspectrice de la circonscription, est à cet égard très parlant : « *les familles en situation financière délicate sont connues. Des indices sont révélateurs. Pour exemple, le fait de verser 0,20 € de coopérative pour l'année, des demandes à l'école pour trouver une autre solution que l'étude (ne pouvant pas la payer): le CLAS (contrat local d'accompagnement scolaire) en est une. Ces familles bénéficient de l'épicerie solidaire, du secours catholique et des restos du cœur (information fournie par le Rond d'Or, centre social local). Nb: on évalue par ailleurs à 50% sur l'école ce qui pourrait être considéré comme pauvreté culturelle ».*
Les assistants sociaux de l'éducation nationale constatent en outre que « *les familles pauvres ne sont plus seulement celles qui n'ont pas de revenus (pauvreté économique). En effet, les personnels sociaux rencontrent de plus en plus de familles aux revenus faibles qui se trouvent en difficulté : ainsi toute facture exceptionnelle ou accidentelle fait basculer un budget étroitement géré. Nous sommes confrontées de plus en plus à des parents démunis, fragilisés aussi par leur situation professionnelle : famille monoparentale, recomposée, bénéficiaires de minimas sociaux, en difficultés à poser un cadre à leurs enfants ». (...) « De même des familles en situation de pauvreté culturelle ou sociale dans le sens où il y a de nombreuses difficultés d'accès aux droits par défaut de connaissance et de compétences (ex : remplir un formulaire,...)* »[72].

[71] Observation d'un IA-IPR de l'académie de Créteil.
[72] Note de l'Assistante sociale, conseillère technique du Recteur de l'académie de Nancy-Metz.

La pauvreté dans une ville de l'académie de Reims
Paroles des responsables du centre social recueillies par la mission

« Notre commune se trouve dans une situation sociale et économique très dégradée. Le taux de chômage est bien plus important que la moyenne nationale. Les familles bénéficiaires des minimas sociaux représentent 30 % de la population. Au 31 décembre 2013, 45 % des enfants du quartier étaient issus de parents bénéficiaires du RSA. La ville n'est pas dotée de certains équipements : pas de cinéma, ni de librairie, de musée… La plus grande pauvreté n'est pas la faiblesse des ressources des familles, mais dans le manque de moyens culturels et sociaux à leur disposition pour construire un meilleur avenir pour nos enfants ».

Des degrés dans les difficultés sont constatés au sein des écoles et des établissements. Des familles « *en grande difficultés financières peuvent être intégrées socialement et le contact avec elles n'est pas rompu ».* Pour d'autres, *« aux difficultés financières s'ajoute un délabrement social qui rend les choses beaucoup plus difficiles. Ces familles, ont beaucoup de mal à se projeter dans l'avenir pour elles-mêmes et pour leurs enfants. Ce qui est nouveau aussi, dans les familles pauvres, ce sont les suicides ou les tentatives de suicide* »[73].

La vie très difficile de certains élèves
(Témoignage d'un chef d'établissement de l'académie de Grenoble)

« Le profil socio-démographique de notre public (à peu près 600 élèves en infra-bac) est standard pour un lycée professionnel (52% de PCS défavorisées). 155 boursiers, dont 16 élèves à 10 parts, 8 élèves à 11 parts, 52 à 12 parts et 2 élèves à 13 parts. Le faible nombre de boursiers n'est pas en cohérence avec le poids numérique des catégories socio-professionnelles défavorisées.
On soupçonne que bien des formulaires de demande de bourse sont restés au fond des cartables. Dans le même ordre d'idées, ce sont les élèves les plus en difficulté sur le plan socio-scolaire qui ne perçoivent pas la bourse d'équipement versée par la collectivité territoriale: on ne parvient pas à obtenir un relevé d'identité bancaire de la part de la famille. Le fonds social lycéen épuise sans peine sa dotation, mais nous savons que bien des élèves ne demandent rien, bien qu'en difficulté. Simplement, ils ne s'inscrivent pas à la demi-pension et nous les voyons déjeuner d'un sandwich ou d'un paquet de chips sur le parking du Carrefour-Market voisin. De ce fait, ils passent en dessous des radars qui permettraient de les repérer. On découvre souvent à l'occasion du traitement de cas d'absentéisme lourds, des situations de misère, dont un cas récent de papa SDF ».

1.2.3. ***Des inégalités aux conséquences lourdes***

L'Association de la Fondation des Etudiants pour la Ville (AFEV), très présente dans les quartiers populaires, a publié à l'occasion de la 7e journée du refus de l'échec scolaire qu'elle a organisée le 24 septembre 2014, une enquête faisant le point sur les inégalités entre enfants des quartiers de l'éducation prioritaire et les enfants de quartiers de centre-ville. Les constats effectués par cette enquête mettent au jour des inégalités qui ont des conséquences lourdes sur la scolarité des enfants, nous en reprenons ici l'essentiel[74].

[73] Entendu à Revin, académie de Reims, 6 novembre 2014.
[74] Enquête assurée par l'AFEV et analysée par Trajectoires, Groupe reflex. L'enquête complète peut être consultée sur le site de l'AFEV à l'adresse suivante : *www.afev.fr/pdf/Enquete-inegalites_JRES2014_VF.pdf.*
Enquête réalisée en mai / juin 2014 auprès de 633 enfants de CM1 et CM2 scolarisés dans des écoles des quartiers de l'éducation prioritaire et des écoles de centre-ville ou d'autres quartiers aux indicateurs socio-économiques plus favorables. Les principales conclusions sont présentées en annexe n°13.

1.2.3.a) Une inégalité entre enfants pour l'ouverture au monde

« *L'analyse des pratiques de temps libre des enfants montre tout d'abord que les enfants des secteurs de l'éducation prioritaire peuvent beaucoup moins que les autres compter sur leur environnement familial pour leur permettre de s'ouvrir au monde. Leur famille est moins que les autres le lieu privilégié de mise en lien avec les ressources culturelles extérieures. Les enfants sont moins mobiles, ils partent moins en vacances et en week-end. Lorsqu'ils partent, ils découvrent moins souvent des lieux différents. Ils profitent également moins que les autres de sorties culturelles dans la ville, ou des activités encadrées qui peuvent y être proposées, qu'elles soient sportives ou culturelles. Il y a moins de livres chez eux, et surtout, ils lisent moins que les autres ».* Face à cette situation, il existe des initiatives locales parfois fragilisées par de financements non pérennes. Ainsi, à Saint-Etienne, en partenariat avec les restaurants du cœur, la Ligue de l'enseignement et l'Union française des œuvres laïques d'éducation physique (UFOLEP) de la Loire proposent aux familles accueillies par les « restos » que leurs enfants participent aux activités sportives organisées par les amicales laïques stéphanoises. En Haute-Savoie, un partenariat entre la Ligue de l'enseignement, la Caisse d'allocations familiales, le Secours Populaire et le Conseil général permet à des familles en très grande difficulté de pouvoir bénéficier d'une semaine de « vacances solidaires ». De son côté et depuis leur origine, la Fédération générale des Pupilles de l'enseignement public (PEP) multiplie des actions de solidarité afin de financer le départ d'enfants en difficulté sociale en classe de découverte ou en séjours de vacances.

1.2.3.b) Une inégalité entre enfants pour répondre aux exigences scolaires

« *L'analyse du rythme de vie familial en lien avec les exigences que requiert l'école montre tout d'abord qu'il y a de fortes inégalités entre les familles, notamment sur les deux points clés que sont la durée du temps de sommeil pour les enfants et leur alimentation le matin avant de partir à l'école. Les enfants scolarisés en secteur d'éducation prioritaire dorment moins que les autres et s'alimentent moins systématiquement le matin avant la journée scolaire. Cela diminue leurs capacités d'attention et de concentration à l'école et ces enfants sont de fait, avant même le début de la journée scolaire, dans des conditions d'apprentissage moins favorables que les autres. Les résultats de l'enquête montrent à cet égard que plus les enfants se couchent tard, et plus ils s'ennuient à l'école : 35% des enfants interrogés qui se couchent après 22h disent s'ennuyer tout le temps ou souvent, contre 14% seulement de ceux qui se couchent au plus tard vers 21h ».* En conclusion, la vie des enfants pauvres les place en situation d'apprentissage moins favorable que les autres enfants.

1.2.3.c) Une inégalité face au décrochage et à ses conséquences

La mission renvoie ici au rapport de diagnostic du ministère de l'éducation nationale et du secrétariat général de la modernisation de l'action publique (MENESR-SGMAP)[75], qui souligne combien le décrochage est un processus multifactoriel qui se développe tout au long de la scolarité et qui résulte de facteurs externes et internes à l'école qui interagissent entre eux. Au premier plan des facteurs externes figurent les conditions économiques et sociales de la famille. L'étude des interactions entre l'élève, les parents et l'école met en

[75] MENESR-SGMAP, *Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage rapport de diagnostic,* novembre 2014, coordonné par Frédérique Weixler. http://www.education.gouv.fr/cid80554/publication-rapport-evaluation-partenariale-politique-lutte-contre-decrochage-scolaire.html.

évidence une succession ou combinaison de ruptures tout au long de la scolarité. C'est pourquoi, le rapport MENESR-SGMAP préconise une collaboration entre les acteurs des sphères pédagogique, éducative, sociale et médicale autour du jeune, à tous les moments du processus, et dès l'école primaire.

1.2.4. ***Une difficulté supplémentaire dans la situation de grande pauvreté : la concentration géographique des enfants issus de l'immigration***

La forte concentration des élèves issus de l'immigration dans certains établissements est une réalité. Ainsi dans une école de Saumur, « *La population scolaire est principalement composée de familles issues de la communauté du voyage bien que sédentarisées et de nombreuses familles allophones »*[76].

Or, comme l'indique une note de France Stratégie, « *L'organisation du système éducatif français pèse également sur les parcours de ces enfants : la répartition des élèves issus de l'immigration dans les différents établissements en France est une des plus concentrées des pays de l'OCDE. Si la répartition de ces élèves était similaire à celle des autres jeunes, chaque quart des établissements en accueillerait 25 %. Dans la réalité, 70 % des élèves issus de l'immigration sont scolarisés dans le quart des établissements qui affichent la plus forte concentration de cette population. Ils représentent plus de 40 % de l'effectif total de ces établissements, soit 10 points de plus que la moyenne de l'OCDE. En outre, un jeune issu de l'immigration sur deux (53 %) fréquente un des établissements présentant la plus forte concentration d'élèves dont la mère est peu instruite (non titulaire d'un diplôme de fin d'études secondaires). Or, la forte concentration des élèves issus de l'immigration dans les établissements a un impact négatif sur leurs performances, comme le montrent les tests de corrélation effectués à partir de PISA 2009 en compréhension de l'écrit. Les corrélations sont particulièrement importantes entre les performances de ces élèves et les désavantages des établissements (pourcentage des élèves issus d'un milieu social défavorisé mesuré ici par la concentration des élèves dont les mères sont peu instruites, qu'elles soient ou non issues de l'immigration) »*[77].

La mission attire tout particulièrement l'attention sur la situation des mineurs isolés étrangers qui sont particulièrement nombreux à Paris et en Seine Saint-Denis, du fait des arrivées à Roissy notamment. Ces jeunes sont à la charge des services sociaux de ces départements et sont affectés dans des établissements scolaires de zones où les difficultés sont déjà nombreuses, ce qui n'est pas la meilleure façon de répondre à tous leurs besoins. Une meilleure répartition concertée est indispensable.

Préconisation N°4
Rechercher une meilleure répartition géographique des familles nouvellement arrivées en France pour éviter une trop forte concentration des enfants dans les écoles et les établissements scolaires.

[76] Observation effectuée par l'inspecteur de la circonscription.
[77] France Stratégie, *Jeunes issus de l'immigration : quels obstacles à leur insertion économique*, La Note d'analyse Hors-Série n° 26, mars 2015.

1.3. Les réponses insuffisantes de l'institution scolaire et de ses partenaires face à la grande pauvreté de certains élèves

Les enfants des familles pauvres viennent à l'école avec des fragilités qui les empêchent d'apprendre sereinement.

1.3.1. ***La restauration scolaire : un révélateur et un problème***

Un signe qui ne trompe pas dans certaines écoles ou certains établissements est la forte demande de certificats de scolarité au moment où s'ouvre la campagne des « restaus du cœur ».
Dans des écoles de Stains (Académie de Créteil), « *concernant les problèmes alimentaires , on se heurte à deux difficultés : pas de possibilités d'organiser un petit déjeuner à l'école, or pour un enfant, une matinée le ventre vide jusqu'à 12h30 pour les plus grands (2eme service), c'est long et cela peut compromettre l'investissement de l'enfant dans son travail scolaire ; malgré le coût des repas réduits, pour certaines familles, c'est encore trop, les enfants ne mangent pas à la cantine mais ne mangent pas correctement chez eux* »[78].
On fait le même constat à Nancy et à Maxéville (académie de Nancy-Metz) : « *il y a des enfants qui traînent devant l'école à partir de 12h30, alors que la sortie des classes est à 12h (on peut supposer que les enfants ne sont pas rentrés chez eux et n'ont pas mangé), d'autant plus que certains se « précipitent » sur le goûter. Les dires des enfants sont aussi un indicateur : « je n'ai pas mangé, je n'ai pas déjeuné ce matin, j'ai faim… »*[79].
À Arras, « *des enfants ont faim et l'expriment spontanément ou se manifestent par des vols réguliers de goûters. Certains énoncent spontanément le fait de ne pas avoir déjeuné le matin. Face à certaines situations et difficultés observées, la directrice invite les familles à inscrire l'enfant à la cantine (prix du repas 70 cts d'euros) en utilisant des moyens de contournement et promouvant le fait d'être avec ses camarades* »[80].
Dans une cité scolaire de Metz, les impayés de cantine se montent à 15 000 euros pour plusieurs dizaines de familles et le nombre, dit un proviseur, a triplé en 10 ans[81]. Les enseignants d'une école de la Somme en éducation prioritaire remarquent que « *les régimes « mono-aliment » sont souvent révélateurs d'un grand état de pauvreté* »[82].

Tous les élèves qui le devraient ne prennent pas leur repas à la restauration scolaire de leur école ou établissement. Une assistante sociale en donne une des raisons, s'agissant des familles aux revenus très faibles: « *le montant le plus élevé de la bourse, 357€/an, ne permet pas de couvrir en totalité les frais de demi-pension, 418€/an* »[83].
Quelques cas concrets sont évoqués ci-dessous dans un collège de Thionville.

[78] Témoignage recueilli par l'inspectrice de circonscription.
[79] Témoignage recueilli par l'inspectrice de circonscription.
[80] Témoignage d'une directrice d'école recueilli par l'inspectrice de circonscription.
[81] Information recueillie par un IA-IPR de l'académie.
[82] Témoignage recueilli par l'inspecteur de la circonscription.
[83] Académie de Nancy-Metz.

Les élèves pauvres et la cantine dans un collège de Thionville[84]

« *Un élève boursier qui n'habite pas à proximité de l'établissement et qui ne mange pas à la cantine, il y a fort à parier qu'il mange, au mieux, dans la rue, un sandwich que la famille lui aura donné le matin. En cas d'inscription à la demi-pension, l'argent de la bourse serait prélevé à la source pour payer cette dernière ; or les parents en ont besoin pour faire face à d'autres nécessités. En tout début d'année, de la mayonnaise coulait du sac d'un élève de SEGPA parce que le Tupperware de midi (censé être mangé dehors) avait fui. Nous avons saisi l'assistante sociale, un dossier de bourse a été monté, aujourd'hui cet enfant mange à la cantine* ».

Des témoignages fréquents de chefs d'établissement signalent que certains élèves prennent beaucoup de pain à la cantine le vendredi, afin de faire des réserves pour le week-end. Les agents de service sont eux aussi particulièrement attentifs et n'hésitent pas, comme dans ce collège de l'académie de Créteil à « *donner un supplément de nourriture à ceux qui le souhaiten*t »[85]. Nous livrons ci-dessous un témoignage parmi d'autres de l'attention portée aux élèves pauvres dans les établissements.

Témoignage d'un chef de cuisine d'un établissement
(Académie de Grenoble)

« Des repas copieux (féculents) sont servis :
- le lundi car beaucoup d'élèves ne prennent pas de repas structuré le week-end,
- le jeudi car l'existence d'un forfait 4 jours (lundi, mardi, jeudi, vendredi, sans le mercredi midi), fait que certains élèves n'ont pas de repas structuré du mardi midi au jeudi midi.

Les rations servies ces jours sont importantes et il n'y a guère de restes ».

A Villeneuve-Saint-Georges, dans une école élémentaire, *« Les élèves pouvant être victimes de sous-alimentation (20 élèves dans l'école) sont inscrits au dernier service et sont invités à se resservir en fin de service en accord avec le personnel communal. Ces difficultés sont parfois liées à des difficultés financières mais également à l'organisation familiale (argent détenu par le père absent la semaine, pas de moyen de transport et lieu de vie éloigné de tous commerces) »*[86].

En Guyane, les trois quarts des élèves n'ont pas accès à la restauration scolaire. Les établissements scolaires ne disposent pas de cantine pour permettre une collation pendant la pause méridienne alors que des élèves peuvent être amenés à réaliser des trajets importants pour se rendre à l'école, souvent sans avoir pris de petit déjeuner. L'insuffisance d'alimentation lors du temps scolaire contribue ainsi aux difficultés d'apprentissage des élèves. Pour répondre à ce besoin, l'académie de Guyane met en place une politique de "collation pour tous", dans le premier degré qui permet d'offrir aux élèves une restauration légère, sous la forme d'un sandwich et d'un fruit, au milieu de la journée scolaire. Le dispositif a commencé cette année scolaire 2014-2015, dans quatre communes situées à l'Ouest de l'académie (Saint-Laurent du Maroni, Apatou, Mana), et à l'Est (Saint-Georges de l'Oyapock), communes qui regroupent des élèves provenant en majeure partie de milieux défavorisés. 12 000 élèves sont concernés, soit 29% des effectifs du premier degré. La mise

[84] Témoignage recueilli par un IA-IPR de l'académie.
[85] Compte rendu de visite d'un IA-IPR.
[86] Témoignage recueilli par l'inspectrice de circonscription.

en place de cette collation s'est étalée entre novembre 2014 et avril 2015 et les premiers retours sont très positifs. L'extension du dispositif est prévue l'année prochaine[87].

L'Agence régionale de Santé (ARS) de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur a effectué une étude sur l'indice de masse corporelle des enfants de grande section maternelle en 2012 où il apparaît très nettement que « *dans les territoires de grande détresse sociale, la fréquence d'enfants en situation de surcharge pondérale est plus élevée que la moyenne régionale* ». Si 9 % des enfants sont en surcharge pondérale dans la région, et c'était la préoccupation initiale de l'étude que de le mesurer, cette enquête a permis également de montrer « *qu'il existe un phénomène de sous-poids et que ce phénomène n'est pas négligeable avec 5,7 % des enfants de grande section de maternelle concernés. Les circonscriptions où l'insuffisance pondérale est importante se situent en zone de montagne, dans certaines zones rurales mais aussi sur certaines zones urbaines très localisées* »[88].
Les médecins de l'éducation nationale de l'académie de Reims observent eux aussi qu'il y a, en raison de la crise, des cas de maigreur liés à un manque de nourriture.
Dans une école maternelle du département de la Somme, on indique que *« lors de cas de malnutrition, l'orientation vers la cantine est fortement conseillée, le système de coefficient familial et l'aide de la CAF et du fonds social du dispositif de réussite éducative (DRE) permettent à certaines familles d'être aidées significativement. La caisse des écoles, les dons de personnes ou d'associations nous permettent d'aider certaines familles pour l'habillement, le DRE, les travailleurs sociaux en lien avec la PMI permettent de travailler sur l'éducatif (l'hygiène corporelle par exemple) et de trouver des solutions financières »*[89].

Beaucoup de conseils régionaux[90], de conseils généraux et de municipalités font de gros efforts pour l'accueil de tous les élèves à la restauration scolaire. Ainsi, à Bondy il n'existe pas de conditions de contraintes à l'inscription à la cantine. A Montereau Fault Yonne, le prix du repas est passé à un euro pour tout le monde. A Toul, *« pour la cantine, la consigne de la mairie est d'inscrire sans restriction tous les enfants qui le demandent chaque matin. La présentation d'un ticket (qui a une couleur différente suivant l'imposition de la famille) n'est pas exigible. Son absence récurrente peut nous laisser entrevoir, mais sans certitude, des difficultés financières »*[91].
A Pierrefitte, à Villeneuve-Saint-Georges, le prix le plus bas par repas est 0,50 euros.

Il existe aussi des initiatives contestables comme celles qui consistent à n'autoriser l'accès à la restauration scolaire dans le premier degré qu'aux enfants dont les deux parents travaillent. La mission a eu connaissance de telles mesures restrictives décidées, souvent par manque de places et de moyens et non par volonté de discriminer, dans plusieurs villes (dans la Somme, la Seine-et-Marne…). Quelles qu'en soient les raisons, ces décisions ne sont pas acceptables. La préconisation de la mission qui suit rejoint l'esprit de la proposition de loi actuellement en discussion au Parlement.

---

[87] Témoignages du recteur de l'académie et du correspondant académique de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.
[88] Agence Régionale de Santé Provence-Alpes-Côte d'Azur, *L'indice de masse corporelle des enfants de grande section de maternelle en Provence-Alpes-Côte d'Azur,* revue Info Stat n° 21, avril 2014.
[89] Témoignage recueilli par l'inspecteur de circonscription.
[90] Notamment en Ile-de-France où une tarification sur critères sociaux a permis d'augmenter le nombre de demi-pensionnaires.
[91] Témoignage recueilli par l'inspecteur de circonscription.

Préconisation N°5
Faire en sorte que la restauration scolaire devienne un droit sans aucune condition restrictive.

1.3.2. ***La gratuité en question pour les fournitures scolaires et les sorties scolaires***

1.3.2.a) Les difficultés grandissantes pour organiser les sorties scolaires

Les enseignants rencontrent de plus en plus de difficultés pour organiser des sorties et, *a fortiori*, des classes de découvertes se déroulant sur plusieurs jours, voire des échanges internationaux. Les sorties scolaires coûtent cher et les crédits pédagogiques de l'éducation nationale ont considérablement baissé ces dernières années. Ainsi, à la Cité scolaire de Stenay (académie de Nancy-Metz), où 45 % de la population vit en dessous du seuil de pauvreté, affréter un bus pour aller à Nancy par exemple coûte 900 euros, pour aller à Paris 1500 euros. Les échanges entre établissements français et étrangers deviennent également compliqués à organiser compromettant la mixité sociale de certaines sections de langues. Par exemple, au collège Léo Lagrange de Fourmies, « *Le fonds social finance tout ou partie des frais de voyage de certains collégiens. Par contre, le nombre de familles du collège qui, en retour, ne peuvent pas accueillir de jeunes espagnols, est en augmentation* »[92].
La situation s'est dégradée ces dernières années. Un peu partout les paiements sont de plus en plus difficiles, *« même les petites sommes 40 € »*[93]. Dans une famille où le reste à vivre journalier est de 4 ou 5 euros, la dépense de 40 euros pour la classe de neige, somme qui semble très modique pour un séjour de 10 jours, est l'équivalent de 10 jours de vie pour toute la famille. Ainsi, quand l'école, l'établissement et la collectivité territoriale ne peuvent produire l'effort nécessaire pour financer une classe de découverte ou un voyage à l'étranger, les enfants ne partant jamais en vacances sont aussi ceux qui sont touchés par les restrictions budgétaires limitant les occasions de sortir de l'école, de son quartier ou de son village pour s'ouvrir au monde.

Cette difficulté est parfois accrue en zone rurale où l'éloignement des centres culturels augmente le coût des déplacements. C'est pourquoi , par exemple, à la Cité scolaire de Dieuze (académie de Nancy-Metz), « *l'équipe de direction a décidé de mettre fin à l'appel de tous les élèves de la cité scolaire pour participer au voyage annuel qui finalement ne concernait que les plus aisés et souhaite construire une nouvelle politique d'établissement en la matière autour d'un projet identifié avec repérage des élèves en difficultés financières pour participer et réorientation des fonds sociaux sur des sorties et voyages scolaires, créateurs de liens »*[94].

Les efforts des collectivités territoriales doivent à nouveau être soulignés. A Toul, par exemple*, « en matière de sorties (obligatoires ou facultatives), aucun élève n'est jamais « mis de côté » pour une question d'argent. L'exemple des classes transplantées (2 classes dans chaque école) est significatif : outre le fait que la ville prenne en charge et gère la totalité des*

[92] Témoignage recueilli par un IA-IPR.
[93] Témoignage recueilli dans une école de Seine-et-Marne par l'inspectrice de la circonscription.
[94] Témoignage recueilli par un IA-IPR.

frais de séjour au prorata du niveau d'imposition (plus de 90 % des parents ne sont pas imposables dans nos écoles), des aides sont mises en place par le biais de la Fédération générale des Pupilles de l'école publique (PEP), du Centre communal d'action sociale (CCAS), des coopératives, de la Croix Rouge ou de la solidarité de tous (prêts de vêtements par exemple), dans la plus grande discrétion. Les familles en grandes difficultés font généralement entièrement confiance à l'école, même s'il faut les rassurer ; leurs enfants les quittent et partent souvent pour la première fois[95] *».*

De nombreuses initiatives permettent que les sorties scolaires soient gratuites ou subventionnées pour ne pas mettre les familles en difficulté. A la Réunion par exemple, un collège a décidé que « *les sorties scolaires ne donnent plus lieu à participation financière des familles et tous les projets pour lesquels le facteur financier pourrait être source d'inégalités sont accompagnés* ». Dans un collège de l'académie de Nantes, la situation des familles est prise en compte systématiquement pour le montage des voyages scolaires. Une charte « voyage scolaire » a été rédigée avec une limite financière maximale à la charge des familles et, précise le chef d'établissement, « *comme cela ne suffit pas, l'information aux familles sur les aides est régulièrement rappelée. Utilisation des dossiers jeunesse au plein air pour aider quelques familles. Ce sont des dossiers assez lourds à monter, mais ça permet de rapporter jusque 80€ pour les familles les plus pauvres. Aide de la CAF jusque 40€ dans certains cas ».*

Comme le relève un inspecteur de cette académie, Il arrive que les familles refusent que l'enfant participe au voyage pour ne pas « *faire l'aumône. Malgré tout, le taux de participation des élèves aux voyages est de 90%, un taux de mon point de vue à surveiller car il peut permettre de lire la politique sociale de l'établissement. Je crois cependant que c'est un taux qui reste parfois tabou ; or je pense qu'il est très parlant et l'objectif doit rester 100%* ».

Ces efforts ne suffisent pas toujours. Les élèves en situation de pauvreté scolarisés ne participent pas tous aux voyages organisés. Ainsi, une assistante sociale de l'académie d'Aix-Marseille a-t-elle confié ses interrogations sur ces sorties scolaires qui, aujourd'hui semblent davantage bénéficier « *aux élèves dont les parents peuvent assumer les frais que cela engendre* », les fonds sociaux dont elle dispose ne permettant pas « *de financer de manière conséquente des voyages dont le coût s'élève souvent à 300 ou 400 euros* », malgré les aides de la Maison départementale des Solidarités.

C'est ce que la médiatrice de l'éducation nationale qualifie de « *double peine* »[96] pour les enfants pauvres : ne pas partir avec les autres et être humilié.

Préconisation N°6

Tout élève doit pouvoir bénéficier d'un voyage culturel et/ou linguistique au cours de sa scolarité à l'école primaire et au collège et aucun élève ne doit être empêché d'y participer pour des raisons financières.

1.3.2.b) Les listes de fournitures scolaires : des exigences pas toujours raisonnables

Tous les parents, y compris les plus modestes et les plus pauvres ont à cœur d'assumer leurs responsabilités de parents d'élèves en procurant à leurs enfants le matériel scolaire demandé dans la « liste des fournitures ». Encore faut-il que les écoles et les établissements

[95] Témoignage recueilli par l'inspecteur de circonscription.
[96] Audition devant la mission, 2 mars 2015.

produisent des listes de fournitures raisonnables. Il revient aux directeurs d'école et chefs d'établissement de limiter et d'harmoniser les demandes des enseignants, d'organiser un échelonnement des achats et d'engager autant que faire se peut des achats groupés de fournitures. *« On ne sanctionne pas le fait que ces élèves n'ont pas de matériel pour travailler et, souvent on le leur donne (le professeur de Lettres qui intervient en classes d'accueil pour les non francophones finance parfois sur ses propres deniers l'achat des fournitures) »*[97].
Dans le premier degré, l'engagement financier des municipalités pour l'achat des fournitures scolaires ne suffit pas toujours, ce qui peut entraîner parfois des demandes excessives de la part des enseignants. C'est le cas aussi en collège. Les textes officiels sont pourtant très clairs et indiquent la procédure à suivre.
La circulaire n° 2014-058 du 29-4-2014 précise bien que la concertation avec les familles doit être la règle et «*doit faire l'objet d'une large concertation au sein des équipes pédagogiques, en relation avec les parents d'élèves. La liste des fournitures scolaires doit être arrêtée, selon le cas, par le conseil d'école ou le conseil d'administration. Dans les écoles primaires : La liste des fournitures scolaires individuelles susceptibles d'être demandées aux familles est soumise au conseil d'école, après examen en conseil des maîtres ou en conseil des maîtres de cycle* ».
La mise en place de « *commissions fournitures* », lieux de concertation et de dialogue entre les parents et les enseignants, est encouragée afin d'ajuster au mieux la demande d'une année sur l'autre.
Il est également demandé aux directeurs d'écoles et aux chefs d'établissement de soutenir les initiatives locales permettant aux parents d'élèves d'acquérir des fournitures scolaires à prix réduit : « *Certaines associations de parents d'élèves proposent des actions telles que le « kit du collégien », les achats groupés ou encore les bourses aux fournitures. Toutes ces initiatives doivent être encouragées et accompagnées car elles contribuent à renforcer le climat de confiance entre l'éducation nationale et les familles. Afin de garantir le plein succès de ces opérations, les établissements scolaires doivent notamment accorder toutes facilités matérielles aux associations en mettant par exemple, dans toute la mesure du possible, à disposition un local* ».

Ces consignes sont diversement respectées.
Ainsi, dans un collège de l'académie de Nantes, il existe un *« accompagnement de l'Association de parents d'élèves (APE) pour monter une opération fournitures. Le travail de recueil des listes et d'harmonisation des demandes des enseignants est effectué par la direction, l'APE gère les commandes et la mise en sachet : baisse du prix estimée à 40% du prix en grande surface ».*
Dans la même académie, dans une école de Sablé-sur-Sarthe, *« Un cartable type est présenté avec le budget afin d'inviter les familles à ne pas dépenser inutilement »*[98]*. La mission a également observé de nombreuses initiatives de constitution de* « Kits de fournitures » ou encore de « pack fournitures » ou de « panier de fournitures » préparés par des écoles ou des collèges[99].

[97] Compte rendu de visite d'un inspecteur, académie de Lille.
[98] Témoignage recueilli par l'inspecteur de la circonscription.
[99] Mais il faut aussi entendre des enseignants de la circonscription de Nancy 2 « *nous ne souhaitons pas mettre en place une centrale d'achat dans l'école pour le matériel scolaire car nous pensons que ce moment d'achat est un premier temps d'investissement des familles dans la scolarité de leurs enfants. Et nous ne souhaitons pas nous substituer à leur rôle parental ».*

Les instructions officielles sont parfois peu connues ou même ignorées, ce qui entraine alors des listes de fournitures déraisonnables et des situations extrêmement désagréables pour les familles. Un parent d'élève de la Martinique l'a dit crûment à la mission : « *celui qui n'a pas de quoi mettre dans son réfrigérateur, ne peut pas acheter de cahier de textes »*[100]. Des disparités peuvent être constatées au sein d'une même ville. Ainsi, dans une commune de l'académie de Créteil, une inspectrice de circonscription a pu observer que *« Sur l'une des écoles du groupe scolaire, le matériel scolaire est fourni à tous les élèves (choix de l'équipe qui prend sur le budget de fonctionnement). L'autre école est simplement attentive à donner une liste minimale aux parents ».*

La mission a sollicité une inspectrice de l'éducation nationale du premier degré pour réaliser une étude à la rentrée scolaire 2014 sur les fournitures demandées dans toutes les écoles de sa circonscription. Les sommes demandées aux familles ont pu être chiffrées.
Les résultats de cette étude sont présentés ci-dessous. Ils montrent que la précarité des conditions de vie de familles en grande difficulté n'est pas toujours prise en compte par les écoles, et que de grandes disparités dans les exigences existent, parfois même entre les classes d'une même école.

Analyse de listes de fournitures observées sur une circonscription de l'académie de Lille
(analyse effectuée par l'IEN de la circonscription)

Les recommandations de la circulaire relative aux fournitures scolaires apparaissent insuffisamment mises en œuvre tant sur la limitation de demandes de fournitures conformément à la liste ministérielle que sur la déclinaison d'une pratique d'achat responsable encouragée ou sur la communication en conseil d'école auprès et avec les familles. Sur la circonscription, aucune initiative locale permettant l'acquisition de fournitures scolaires à prix réduit n'est déclinée.

1. **Des disparités importantes au niveau du coût global des fournitures parfois même au sein d'une même école et entre les écoles d'une même ville.**

Le coût moyen de la liste de fournitures s'élève à 19,93€ (hors achat du cartable et de la trousse) avec des coûts variant de 0€ (école en RRS) à 37€ (école hors RRS mais accueillant un public socialement défavorisé). Les disparités sont parfois très importantes à l'intérieur d'une même ville. attribuant un forfait communal par élève de 37,5€ : sur l'ensemble des écoles de la ville, le coût des fournitures demandées aux parents varie de 0€ à 37€ (23 listes observées). Sur deux écoles situées en RRS : le coût d'une liste varie de 0€ à 32,8€. Au sein d'une même école en RRS, le coût peut être multiplié par 2 selon le niveau de classe : 15,6€ au CP et 32,8€ au CE1.

2. **La précarité des conditions de vie des familles en grande difficulté apparaît peu ou prou prise en compte dans la demande des fournitures scolaires.**

Le coût total des fournitures n'est pas corrélé au milieu accueilli. Le rôle du pilotage du directeur est ici essentiel sur deux points *a minima* : la limitation des demandes de fournitures, la cohérence au niveau de l'école.

3. **Une mise en œuvre des recommandations et directives de la circulaire insuffisante.**

Quatre écoles sur les 10 ayant répondu appliquent la recommandation de soumettre la liste des fournitures au conseil d'école. Deux écoles sur les dix ont des coûts de liste de fournitures parmi les plus bas : respectivement selon le niveau de classe 0€, 10,38€ et 11,85€. La réflexion partenariale avec les parents s'avère largement insuffisante. Sur 25 listes observées : une seule émanant d'un directeur s'inscrit dans une pédagogie des pratiques de consommation responsable au moment de la rentrée des classes (réf circulaire 2013) en recommandant la réutilisation du matériel. Seules deux des 25 listes observées limitent leurs demandes de fournitures à la liste recommandée par le ministère, (soit 8%). Le principe de neutralité du service public de l'enseignement s'avère dans quelques rares cas non respecté. Enfin, on observe une mise en œuvre inexistante de commissions fournitures.

[100] Propos entendu par la mission, Martinique, 15 décembre 2014.

Les autorités académiques doivent mobiliser les corps d'inspection, les directeurs d'école et les chefs d'établissement pour qu'ils soient les garants du respect des recommandations des textes officiels invitant à la mesure en matière de fournitures scolaires :

- en prenant appui sur l'ordre du jour et les comptes rendus des réunions de conseil d'école ou de conseil d'administration (la thématique est-elle inscrite à l'ordre du jour ? Y a-t-il une cohérence au sein de l'école ou de l'établissement ? Les familles sont-elles associées ?) ;
- en prenant connaissance de la liste du matériel demandé lors de chaque inspection et en faire un point spécifique d'observation dans le cadre des évaluations d'école ou d'établissement ;
- en facilitant une meilleure connaissance des publics accueillis auprès des équipes enseignantes : attirer la vigilance sur les conditions de vie des publics accueillis et sur le recours à d'autres aides possibles ;
- en veillant à la mise en place effective de commissions de fournitures.

Préconisation N°7
Mobiliser les corps d'inspection, les directeurs d'école et les chefs d'établissement pour qu'ils tiennent leur rôle de garants du respect des recommandations des textes officiels concernant les fournitures scolaires.

Il faut aussi s'informer de la situation de la famille avant toute punition pour défaut de matériel (exclusion de cours, retenue, soustraction de points…). Il ne faut pas placer un élève en situation de devoir s'expliquer auprès de son professeur des difficultés financières de ses parents, et encore moins devant ses camarades de classe. Et si l'enseignant a un doute et pense qu'il s'agit d'une négligence, il doit faire un signalement au directeur d'école ou au chef d'établissement.

Préconisation N°8
S'informer de la situation de la famille avant une punition pour défaut de matériel.

1.3.2.c) Des dérives constatées dans l'utilisation de la coopérative scolaire

La coopérative scolaire est encore utilisée trop souvent pour combler le manque de crédits de fonctionnement. Cela part toujours d'une bonne intention comme dans ces écoles de Verdun où, disent la directrice et les enseignants, « *les participations financières (même minimes) sont parfois difficiles à obtenir (à chaque fois, la coopérative scolaire compense afin de ne pas pénaliser les élèves ni les stigmatiser). […] Une compensation est effectuée par les crédits scolaires ou la coopérative lorsque les fournitures sont incomplètes ou absentes ou pour financer les sorties scolaires* »[101].
Même avec des paiements fractionnés ou différés (dans une école du Mans, par exemple, la demande de familles de payer en plusieurs fois la cotisation de 11 euros a fait comprendre à l'équipe pédagogique les grandes difficultés connues par certaines familles), et si, comme on le dit dans une école de la Meuse, *« la coopérative scolaire ne leur est pas demandée avec insistance »,* des parents peuvent être mis en difficulté. Il n'est jamais agréable pour des

[101] Témoignage recueilli par l'inspectrice de la circonscription.

parents de devoir écrire sur un cahier de liaison, comme la mission a pu le constater dans une école de la Somme, une demande de délai pour payer.
Il faut rappeler que la coopérative est d'abord une démarche pédagogique et éducative fondée sur la coopération et ne doit pas être utilisée pour combler la faiblesse des crédits de fonctionnement de l'école. La cotisation n'est d'ailleurs pas obligatoire. Et si coopérative il y a, les parents et les élèves en sont donc membres et devraient participer à l'Assemblée Générale de l'association (mais où est-elle organisée ?), ils devraient élire des administrateurs et donc un (e) président (e) qui ne devrait pas être obligatoirement un membre du personnel de l'école, comme c'est le cas dans cette école d'Arras où il existe « *une gestion coopérative des sommes perçues dans le cadre du conseil des enfants avec des parents observateurs. Parents et enfants effectuent des choix sur catalogue dans une démarche de responsabilisation face au budget imparti* »[102]. Mais cette situation est l'exception, reconnaissent d'ailleurs les responsables nationaux de l'Office Central de la Coopération à l'Ecole (OCCE)[103].

Préconisation N°9
En lien avec l'Office central de la coopération à l'école (OCCE), rappeler les fondements éducatifs de la coopération à l'école et les règles de fonctionnement pédagogique d'une coopérative scolaire dans le premier degré et adopter la même démarche pour le foyer socio-éducatif dans le second degré.

1.3.3. ***Une santé scolaire et un service social en faveur des élèves particulièrement sollicités***

1.3.3.a) L'école face à la dégradation de la situation sanitaire des enfants de familles pauvres

Peu de pays au monde disposent d'un système de protection sanitaire et sociale aussi performant que le nôtre. Et, sur le terrain, les écoles et les établissements collaborent avec de nombreux partenaires soucieux de répondre aux besoins des enfants et des adolescents. Par exemple, en maternelle, « *le point avec le service de protection maternelle et infantile (PMI), les associations, le dispositif de réussite éducative (DRE), quand une situation se dégrade* »[104] est fait régulièrement.
Pourtant, des enfants et des adolescents de familles en situation de précarité ont des problèmes de santé non résolus et de très grandes disparités existent dans l'accès aux soins. Parmi les innombrables témoignages recueillis par la mission, celui d'une principale d'un collège de Seine-Saint-Denis est significatif : « *Nous constatons que de nombreux enfants n'ont aucune hygiène de vie : pas de petit déjeuner, peu de sommeil (10% arrive en retard le matin), un manque d'hygiène corporelle, aucune activité physique (plus d'un quart de nos élèves sont en surcharge pondérale)* »[105].
Dans les écoles du Clos St Lazare à Stains (académie de Créteil), la dégradation de la situation sanitaire est nette : « *Il y a une dizaine d'années, la présence de médecins scolaires ou d'infirmières permettait de traiter dans l'immédiateté des situations de fragilité avérées par le biais de visites médicales. Les relations avec les services sociaux étaient plus faciles.*

[102] Témoignage recueilli par l'inspectrice de la circonscription.
[103] Audition du 9 mars 2015.
[104] Témoignage d'une école maternelle de l'académie d'Amiens recueilli par l'inspecteur de la circonscription.
[105] Témoignage d'une principale d'un collège de Clichy-sous-Bois.

Aujourd'hui le médecin scolaire vient occasionnellement sur un appel du directeur et l'infirmière organise les visites médicales uniquement pour les CM2. Nécessité d'avoir une personne référente type médecin scolaire qui permettrait de faire du lien avec les familles sur les questions sociales, médicales,…. »[106].

Il y a eu progressivement un déplacement des rôles, observent les personnels de Seine-Saint-Denis : « *L'école devient un lieu de prévention et un lieu de soin ce qui est accentué par l'augmentation de la précarité et la désertification des cabinets médicaux dans certains quartiers. Les familles viennent consulter à l'école pour voir si cela vaut la peine d'aller chez le médecin* »[107].

Dans un département, un observatoire permet de constater une forte recrudescence des signalements et des « informations préoccupantes »[108], et la réapparition de maladies comme la tuberculose, la gale, la teigne… Et, là encore, les familles viennent avec les enfants à l'école pour faire établir un premier diagnostic.

Dans les écoles d'Aulnay-sous-Bois, « *l'infirmière scolaire a mis en place, cette année, un temps d'informations et de parole autour de la nutrition, du sommeil et de l'hygiène. Les parents (une trentaine au total) ont pu échanger, avoir des réponses à des questions sur le rythme du sommeil et la nutrition essentiellement. Elle a fait un point sur le bilan dentaire gratuit pour les élèves à partir de 6 ans (« Aime tes dents »), les centres médicaux sociaux, le service de pédiculose qui propose des conseils et produits gratuits... ».*

Les écoles mettent à disposition des familles des adresses et numéros de téléphone de centres de soins, orthophonistes... [109]. Dans le même département « *les retentissements sur la santé (vue, dents, obésité) sont aggravés par la diminution des moyens de santé scolaire (absence de médecin scolaire sur la commune)* »[110].

Dans les écoles REP du Havre visitées par la mission, 40 % des caries dentaires ne sont pas soignées[111]. Les médecins de l'éducation nationale et les infirmières témoignent que le lundi est un jour très chargé car les jeunes viennent se faire soigner à l'école, n'ayant pu le faire le week-end. En zones urbaines comme en zones rurales, on est « *souvent dans l'urgence, on oriente vers* »[112]. En outre, ces familles, sans ressources, n'ont pas souscrit de mutuelle et sont souvent dans l'impossibilité de faire face à l'achat de lunettes, aux soins dentaires … Cette situation est aggravée « *par le fait que les fonds sociaux sont quasiment intégralement consacrés à la cantine et les aides dans les autres domaines deviennent de plus en plus rares* [113]*».*

---

[106] Témoignage recueilli par l'inspectrice de la circonscription.

[107] *Bobigny, 17 octobre 2014.*

[108] Le décret n° 2013-994 du 7 novembre 2013 définit ainsi l'information préoccupante :

« L'information préoccupante est une information transmise à la cellule départementale pour alerter le président du conseil général sur la situation d'un mineur, bénéficiant ou non d'un accompagnement, pouvant laisser craindre que sa santé, sa sécurité ou sa moralité sont en danger ou en risquent de l'être ou que les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises ou en risquent de l'être. La finalité de cette transmission est d'évaluer la situation d'un mineur et de déterminer les actions de protection et d'aide dont ce mineur et sa famille peuvent bénéficier ».

[109] Témoignage recueilli par l'inspectrice de la circonscription.

[110] Noisy-le-Sec, note de l'inspecteur de la circonscription.

[111] Visite de la mission, 27 janvier 2015.

[112] Revin, 6 novembre 2014.

[113] Bobigny, 17 octobre 2014.

1.3.3.b) Un accès aux soins parfois difficile

Nous livrons ici le témoignage d'un médecin de l'éducation nationale des Vosges rencontré lors de la mission, qui traduit bien la difficulté d'accès aux soins, particulièrement dans les territoires ruraux : « *Dans certains secteurs plus ruraux, il y a jusqu'à 18 mois d'attente pour un bilan et une prise en charge en orthophonie, aucune possibilité d'obtenir un bilan ergothérapie ou de s'inscrire dans un suivi quand le bilan n'a pu avoir lieu pour des raisons financières et d'éloignement géographique, (plusieurs dizaines de km pour un psychologue ou un service de soins comme le centre médico-psychologique)… Comment peut-on aider les élèves et leurs familles, et les enseignants, lorsque le recours aux soins, ou aux structures d'aides, est aussi difficile ? Nous pouvons proposer des bilans, des prises en charge, mais que faire lorsque les préconisations que l'on fait ne peuvent pas être suivies d'effet ? Je réitère mon admiration aux enseignants, car ils développent des trésors d'imagination et d'adaptation … Mais ils ne sont pas tous en mesure de prendre en charge la multiplicité des difficultés, et appellent souvent au secours ».*

Les personnels de santé de l'académie de Nancy-Metz ont fait part de leur vive préoccupation concernant la grande pauvreté en zone rurale. D'une part, « *l'offre de soins est plus restreinte, mais s'y ajoute le gros problème de l'accessibilité aux soins (problèmes de transports, d'horaires, etc.). Nous avons donc beaucoup plus de difficultés pour la prise en charge des problèmes dépistés. D'où la nécessité de travail partenarial avec l'Agence régionale de Santé (ARS) sur l'offre et l'accessibilité des soins, à envisager dans le cadre d'une convention ARS-rectorat. En terme de perspective de travail, nous souhaitons engager un travail en commun avec l'Agence régionale de santé concernant l'accessibilité et la disponibilité des soins et notamment dans les secteurs ruraux* »[114]. Ce que confirment des directrices d'école à Verdun qui signalent: « *l'absence de services de soins de proximité (orthophonie entre autre) ce qui pose problème car les familles sont souvent sans voiture ou moyens de déplacement ».* Elles évoquent aussi *« l'absence de classe d'intégration scolaire proche (ce qui occasionne parfois le refus des familles pour constituer un dossier pour la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH)* »[115].

En Guyane, où la précarité sanitaire est très grande, ce sont des missions humanitaires qui utilisent les fleuves pour aller au contact des populations.

Sur certains territoires sont mises en place des actions pour améliorer l'accès aux soins à travers les contrats locaux de santé (CLS), avec des investissements réels de municipalités. Par exemple, ces contrats locaux de santé se développent dans les académies de Montpellier, Rennes, Clermont-Ferrand, la Réunion. Dans le Haut Rhin, à Sainte-Marie-aux-Mines, en zone rurale, a été mise en place une antenne de la maison des adolescents, avec participation à la permanence, qui reste cependant ponctuelle, d'un infirmier de l'éducation nationale.

À Caen, avec la collaboration de l'Union régionale des médecins libéraux (URML), un accord a été formalisé avec les spécialistes (ORL, ophtalmo) pour que les enfants dépistés en milieu scolaire obtiennent un rendez-vous plus rapidement, afin de ne pas "décourager" la démarche de soins par des délais trop longs.

De même, avec l'ARS de Rhône-Alpes, est mis en place un renforcement du dépistage précoce et de la prise en charge des enfants présentant un trouble du développement. L'ARS

[114] Note de la Médecin-conseillère technique académique et de l'Infirmière-conseillère technique académique, Académie de Nancy-Metz.

[115] Témoignage recueilli par l'inspectrice de la circonscription.

de Nice initie aussi la collaboration avec l'éducation nationale pour un "passage accéléré" en consultation pour les troubles des apprentissages.
Ces exemples d'implication des médecins de l'éducation nationale dans la prescription sont loin d'être la règle. C'est pourquoi, à l'instar de ce qui est tenté à Caen, il serait sans doute utile de réfléchir nationalement aux réponses que pourraient apporter les médecins de l'éducation nationale. Ces derniers sont en effet, comme tous les autres médecins, des médecins prescripteurs, puisque obligatoirement inscrits à l'Ordre des médecins. Et une prescription n'est pas qu'une ordonnance, elle peut également être un avis que donne le médecin de l'éducation nationale, pour une aptitude à certains travaux réglementés par exemple.
Le médecin de l'éducation nationale ne pourrait-il pas prescrire le premier bilan d'évaluation auprès d'un spécialiste ? Certaines Caisses Primaires d'Assurance Maladie (CPAM) acceptent cet adressage direct aux spécialistes par les médecins de l'éducation nationale, d'autres exigent un passage préalable par le médecin de famille[116]. À travers l'extension des compétences du médecin de l'éducation nationale les démarches d'accès aux soins pourraient être simplifiées, diminuant de ce fait le nombre de consultations, (économie de dépenses de santé, économies de dépenses et de démarches pour les familles).

Préconisation N°10
Mettre à l'étude, en liaison avec le Conseil National de l'Ordre des médecins et la Caisse Nationale d'Assurance Maladie, la possibilité d'autoriser les médecins de l'éducation nationale à prescrire des bilans d'évaluation auprès de spécialistes, sans passage obligé par le médecin de famille.

Préconisation N°11
Mettre en place des conventions Agence Régionale de Santé-Rectorats-Collectivités territoriales pour trouver des réponses locales et concrètes aux problèmes d'accessibilité géographique aux soins, en zone rurale comme en zone urbaine.

1.3.3.c) Un manque d'infirmiers et de médecins de l'éducation nationale

La situation liée au nombre important de postes de médecins de l'éducation nationale non pourvus devient particulièrement difficile. En 2014, un tiers des postes mis au concours national de recrutement des médecins de l'éducation nationale n'a pas été pourvu, faute de candidats, et certains reçus ont finalement démissionné. Dans ces conditions, comment le ministère de l'éducation nationale pourra-t-il remplacer les départs à la retraite qui vont être nombreux (la moitié des effectifs) dans les cinq prochaines années. ?
En Seine-Saint-Denis, le département où la population est la plus pauvre de France métropolitaine, c'est la moitié des postes qui ne sont pas pourvus. Dans l'académie de Reims, faute de candidats, 17,5 postes de médecins seulement étaient utilisés début novembre 2014 sur les 30 disponibles. Ce qui fait dire aux acteurs locaux que si des moyens supplémentaires seraient évidemment les bienvenus, en particulier dans les territoires touchés par la pauvreté, pourvoir tous les postes vacants serait déjà d'un grand secours. Un médecin de l'éducation nationale de l'académie de Nancy-Metz, constate qu'en raison de la

[116] Il est en effet étonnant de constater que les infirmiers de l'éducation nationale ont maintenant par décret le droit de renouveler une ordonnance de contraception, et que cette démarche faite par un médecin scolaire n'est pas acceptée par toutes les CPAM.

« grande pénurie de médecins scolaires, il nous est très difficile de faire tout ce que nous aimerions et devrions faire … Pour une situation prise en charge, combien sont laissées de côté ? Le délai de réponse aux sollicitations est trop long car nous ne pouvons pas gérer les demandes qui nous arrivent en masse : c'est difficilement acceptable pour les professionnels qui nous sollicitent et qui peuvent penser que nous les négligeons, et très inconfortable voire insupportable pour nous qui nous sentons sans cesse pris en défaut ». La conséquence souvent observée est que les médecins n'interviennent plus que sur des situations bien ciblées, *« explosives* », nous a dit un médecin, sur lesquelles personne ne sait plus que faire… Ces dernières, poursuit ce médecin, « *ne sont d'ailleurs pas forcément liées au départ à une problématique médicale, mais l'enfant finit par aller si mal que finalement la situation DEVIENT*[117] *médicale ! Nous n'avons malheureusement plus la possibilité de nous inscrire dans le dialogue et la prévention dans ces situations difficiles, pour tenter d'anticiper les difficultés et d'éviter la rupture* »[118].

À Mayotte, où « *l'état sanitaire des élèves est, pour une partie de ceux-ci, un frein à leur réussite scolaire* », les statistiques 2013/2014 montrent que 24 % seulement des élèves âgés de 5-6 ans ont bénéficié d'un bilan de santé.

Au-delà du grave problème engendré par ces trop nombreux postes non pourvus, il y a aujourd'hui seulement 1100 médecins scolaires pour 1O millions d'élèves de l'enseignement public, c'est-à-dire un médecin pour plus de 9 000 élèves. Et les salaires très bas des médecins de l'éducation nationale ne sont pas un facteur incitatif.

Préconisation N°12
Prendre toutes les mesures nécessaires pour revaloriser le métier de médecin de l'éducation nationale et le rendre ainsi plus attractif**.**

Plusieurs médecins de l'éducation nationale conseillers techniques ont fait remarquer à la mission que, à l'instar de ce qui existe déjà en Seine-Saint-Denis et en Seine-et-Marne, il serait possible de généraliser l'accueil d'internes en médecine au sein du service de médecine de l'éducation nationale. Outre que cela favoriserait la prise en charge de davantage d'élèves et ferait connaître la profession de médecin de l'éducation nationale, la participation des internes au service de médecine de l'éducation nationale permettrait à ces futurs médecins de se familiariser avec les questions de santé des jeunes.

Préconisation N° 13
Promouvoir la spécificité de la médecine scolaire à travers l'accueil plus systématique d'internes en médecine et favoriser ainsi la reconnaissance de la fonction.

S'agissant des infirmiers, si la situation est plus satisfaisante, les écarts dans le suivi des élèves n'en sont pas moins importants. A Mayotte, le nombre d'élèves par infirmier est de 2813. Pour comparaison, le département de la Sarthe a une moyenne de 1265 élèves par infirmier.

Les missions accomplies par les infirmiers sont essentielles pour les élèves en situation sociale difficile : c'est à l'infirmerie que l'enfant ou l'adolescent reçoit non seulement les soins et les traitements mais aussi les conseils en santé et l'écoute dont il a besoin dans une relation d'aide personnalisée. Un phénomène inquiétant doit être signalé : en 2012-2013, le

[117] En majuscule dans le témoignage de ce médecin scolaire.
[118] Témoignage pour la mission d'un médecin scolaire, secteur d'Epinal (académie de Nancy-Metz).

nombre de grossesses recensé en collège (y compris SEGPA), lycée et EREA, est de 3 204 dont 62% concernent des élèves mineures et 21 % des élèves de collège.

Préconisation N°14
Augmenter le nombre de postes d'infirmiers et de médecins de l'éducation nationale pour permettre un suivi continu des élèves dans les écoles et les collèges des zones urbaines et rurales défavorisées.

1.3.3.d) Un service social en faveur des élèves sous la pression de la dégradation sociale

Le service social en faveur des élèves s'appuie sur quelque 2700 assistants sociaux et conseillers techniques de service social placés sous l'autorité de l'inspecteur d'académie - directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN). Il intervient en premier lieu dans les établissements du second degré et, en fonction des choix académiques, dans la mesure où les moyens le permettent ou à titre expérimental en REP+ notamment, dans les écoles, ainsi qu'au sein des maisons départementales des personnes handicapées. Le secteur d'intervention comprend un ou plusieurs établissements en fonction des critères d'implantation des postes.

Dans un contexte d'augmentation de la précarité, les difficultés familiales et socioéconomiques occupent une place prépondérante dans l'intervention des assistants de service social. Les demandes d'aides financières et matérielles représentent la part la plus importante de l'activité de ces personnels, mais l'accès aux droits et la réduction du non recours aux droits (bourses, fonds sociaux, soins, loisirs culture) sont aussi des enjeux essentiels, nous le verrons plus loin.

Le service social est avant tout dédié au 2^{snd} degré. Sauf le cas particulier de Paris, où le service social spécialisé de la Ville de Paris intervient dans toutes les écoles, les interventions du service social en direction du premier degré sont exceptionnelles ou ponctuelles, notamment dans le cadre de la protection de l'enfance ou de la liaison CM2-6e. Une expérimentation d'intervention d'assistants sociaux dans le premier degré est en cours dans l'académie de Lyon (voir encadré ci-dessous), une autre a été conduite en Seine-Saint-Denis de 2000 à 2002, mais les trois postes créés à cette occasion n'ont pas été reconduits.
D'autres exemples d'interventions dans le premier degré[119] sont relevés. Dans l'académie d'Amiens, le service social contribue à la formation des personnels du 1er degré et les conseillers techniques départementaux assurent un conseil technique auprès des Inspecteurs de l'Education Nationale, des directeurs d'école, et répondent aux sollicitations directes des familles. En Guadeloupe, les assistants sociaux interviennent dans l'élémentaire, à partir du cours préparatoire, à la demande du directeur d'école et de l'inspecteur de l'éducation nationale. Ils font partie des équipes éducatives et des équipes de suivi de scolarisation. Certaines académies commencent, sur la base des créations de postes récentes, à développer cette approche en REP+.

[119] Enquête réalisée par la DGESCO.

Une expérimentation de mise à disposition ponctuelle d'assistantes sociales dans des écoles relevant de l'éducation prioritaire (Rhône)[120]

Deux assistantes sociales de collèges ont été mises à la disposition des écoles élémentaires du secteur de rattachement de leurs collèges (élèves de CM1/CM2 de ces écoles et de leurs parents). Cette expérimentation a été programmée pour trois ans à partir de septembre 2011 et ce jusqu'en juin 2014.
L'objectif est d'évaluer et de traiter en prévention les difficultés actuelles des élèves des classes de CM1 et CM2 des écoles élémentaires qui pourraient avoir une incidence sur la suite de leur scolarité pour préparer avec les équipes pédagogiques, les familles et l'enfant, le lien école/collège afin de favoriser la réussite de la classe de 6ème. La première année d'expérimentation (2011-2012) a demandé un temps de mise en place du projet et d'installation dans les écoles. Dès la rentrée de septembre 2012, dans la continuité du travail entrepris précédemment, une permanence mensuelle de l'assistante sociale du collège dans les écoles est mise en place à raison d'une heure avec les équipes et de deux heures pour recevoir les parents et les élèves sur leur sollicitation ou celle de l'école. Le temps de présence de l'assistante sociale auprès des écoles a évolué sur l'année d'une ½ journée par semaine à 1 jour 1/2 en moyenne pour E. Triolet (2 écoles élémentaires) et 2 jours ½ en moyenne pour Lamartine (3 écoles élémentaires). Ce temps est consacré à des entretiens avec les familles et l'accompagnement dans les démarches, des entretiens avec les élèves, les enseignants, des réunions avec les équipes et partenaires, la préparation et l'animation des actions collectives et les liaisons téléphoniques.
La liaison Cm2/6ème faite en fin d'année avec les enseignants de Cm2 a permis de s'assurer de la mise en place des accompagnements personnalisés (accompagnement éducatif, aide aux devoirs, SESSAD…), un relais auprès des services éducatifs pour les élèves à soutenir dès la rentrée de septembre 2012 et de mobiliser les familles. Cela a également facilité l'accompagnement social auprès des parents notamment l'accès aux droits et aux informations liées au fonctionnement du collège. Les élèves rencontrés en Cm2 entrant au collège ont été vus en septembre et ils expriment leur adaptation au collège et un sentiment de confiance. Le partenariat avec les personnels des écoles (infirmière, psychologue scolaire, Rased, enseignants) a été plus important cette année.

La mission propose d'élargir le périmètre de l'action sociale au 1er degré dans les territoires urbains et ruraux défavorisés.

Préconisation N°15
Augmenter le nombre de postes d'assistants sociaux pour permettre un suivi continu des élèves dans les écoles et les collèges des zones urbaines et rurales défavorisées.

1.3.3.e) Améliorer les conditions de travail des personnels médicaux et sociaux pour un meilleur suivi des familles

La baisse des enveloppes de frais de déplacements pour les professionnels sociaux et de santé est une gêne pour l'action des services. En effet, outre les déplacements dans les réseaux d'écoles et d'établissements, parfois seule la visite à domicile peut être envisagée pour rencontrer des familles en situation précaire.

Préconisation N°16
Réserver les crédits nécessaires pour que les personnels sociaux et de santé puissent disposer de moyens suffisants pour les besoins de leurs missions.

[120] Source : enquête DGESCO

La participation active de la politique de la Ville et des collectivités territoriales est également nécessaire pour l'amélioration des conditions d'accueil des enfants et des familles et des conditions de travail des personnels de santé et sociaux. Les centres médico-scolaires (CMS) en sont un levier essentiel. En effet, selon l'art L 541-3 du code de l'éducation « *Dans chaque chef-lieu de département et d'arrondissement, dans chaque commune de plus de 5 000 habitants et dans les communes désignées par arrêté ministériel, un ou plusieurs centres médico-sociaux scolaires sont organisés pour les visites et examens prescrits aux articles L. 541-1 et L. 541-2. Ils concourent à la mise en œuvre des actions coordonnées de prévention et d'éducation à la santé que comporte le programme régional pour l'accès à la prévention et aux soins des personnes les plus démunies prévu à l'article L. 1434-2 du code de la santé publique* ». Les centres médico-scolaires permettent une accessibilité, une confidentialité et un confort matériel dont chacun bénéficie, aussi bien familles que professionnels. Il faut en permettre le développement. La politique de restructuration des CMS entreprise dans l'académie de Créteil vient d'être conduite à terme dans le département de la Seine-Saint-Denis : il est constaté que les familles se déplacent plus facilement dans les CMS (16 centres administratifs et 24 satellites) et que les professionnels peuvent ainsi mieux répondre aux besoins des élèves. Le même travail vient d'être amorcé dans le Val de Marne et la Seine et Marne.
De façon générale, ces centres médico-scolaires gagneraient probablement à être implantés dans des locaux communs avec d'autres professionnels de santé, ce qui pourrait réduire les frais de fonctionnement et permettrait une meilleure reconnaissance de la santé scolaire, une mise en commun des conclusions des professionnels de santé et une meilleure réponse aux besoins identifiés. Dans certaines zones rurales, sous l'égide de l'ARS (qui les soutient, les coordonne et apporte des financements en fonction du projet), se sont créées des maisons médicales pluri professionnelles qui regroupent personnels médicaux et paramédicaux. Implanter un centre médico-scolaire dans ces lieux pourrait être pertinent.

Préconisation N°17
Poursuivre le développement, en collaboration avec les collectivités territoriales, de l'implantation de centres médico-scolaires dans les territoires à besoins spécifiques, afin de faciliter la mise en réseau et l'organisation des réponses aux besoins identifiés.

1.3.4. ***Les crédits consacrés à l'aide sociale ne sont pas à la hauteur des besoins***

1.3.4.a) La réponse insuffisante des bourses de collège

Le montant des bourses doit être revalorisé

Les conditions d'attribution et le versement des bourses sont fondés sur les dispositions de la loi n° 98–657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions (article 145)[121]. Elles sont gérées par les collèges et attribuées aux familles les plus démunies qui ont des enfants scolarisés en collège dans les départements de métropole et d'outre-mer (articles R. 351-1 à D. 531-12 et D. 531-42 à D.531-43 du code de l'éducation).

[121] Voir la réglementation en vigueur en annexe n° 14.

BOURSES NATIONALES DE COLLEGE
Evolution des effectifs et des crédits de 2011-2012 à 2013-2014
Etablissements d'enseignement publics et privés sous contrat (hors établissements techniques agricoles)

	EFFECTIFS DES BOURSIERS DE COLLEGE								TOTAL
Années scolaires	1er TAUX		2ème TAUX		3ème TAUX		**Total Effectifs**	**% Boursiers/ Elèves**	Dépenses totales (M€)
	Effectifs	Coût (M€)	Effectifs	Coût (M€)	Effectifs	Coût (M€)			
2011 – 2012	371 504	30,06	205 685	46,09	244 424	85,55	821 613	**25,36**	**161,70**
2012 – 2013	371 341	30,04	204 451	45,81	245 459	85,91	821 251	**25,11**	**161,78**
2013 – 2014	367 836	30,05	201 695	45,65	243 050	85,91	812 581	**24,69**	**161,61**

Source : DGESCO

Le montant annuel de la bourse attribuée, calculé en fonction des charges et des ressources des familles, comporte trois taux comme on le montre dans le tableau ci-dessus. Indexés sur la base mensuelle des allocations familiales au 1er janvier, les taux ont augmenté de 1,20% à la rentrée 2014. Leur montant s'élève, pour le premier taux à 84 €, pour le second taux à 228 € et pour le troisième taux à 357 €. Concrètement, pour un enfant, une famille pauvre touche 357 euros par an à taux plein, soit 1,98 euros par jour de classe, c'est-à-dire même pas le prix d'un repas à la cantine scolaire. La mission propose donc une revalorisation des bourses de collège.

Préconisation N°18
Revaloriser le montant des bourses de collège.

En 2013-2014, 812 581 collégiens étaient boursiers, soit 24,69 % des collégiens, c'est-à-dire moins qu'en 2011-2012 (821 613 boursiers, soit 25,36 % des collégiens). Le tableau ci-dessus montre une légère baisse du pourcentage de boursiers depuis 2011, ce qui ne laisse pas d'étonner dans une période d'augmentation de la précarité et du chômage.

Le nombre des boursiers devrait être plus important

Ce n'est pas seulement la diminution du nombre de boursiers qui pose question, c'est aussi leur nombre relativement faible dans de nombreux établissements comparé aux effectifs d'élèves issus des CSP défavorisées. Des familles, que l'on sait pourtant en grande difficulté sociale, ne font pas les démarches ou ne viennent pas chercher leur dossier. C'est ce que l'on appelle le « non recours »[122].
Les assistants sociaux rencontrés par la mission constatent qu'une part parfois importante d'élèves ne fait pas valoir ses droits, notamment parmi les publics les plus défavorisés. Ils observent des difficultés de compréhension des documents et des procédures, des difficultés à réunir les justificatifs et constituer les dossiers, parfois complexes en cas de changements de situation, des difficultés à anticiper au moment du passage 3e- seconde par exemple.

[122] Dans l'enquête du SAMU social de Paris sur les familles sans logement fixe, déjà citée, il apparaît que « *les familles, bien que pauvres, ne touchent que rarement des prestations sociales. Ainsi, 35,9% des parents des enfants âgés de 6 à 12 ans n'ont reçu aucune prestation sociale durant les douze derniers mois, ce qui est même le cas de 72,0% des parents en voie de régularisation. Le revenu moyen par unité de consommation des familles n'ayant perçu aucune prestation s'élève à 418 euros, versus 147 euros pour celles qui sont par ailleurs en voie de régularisation. Plus largement, 58,2% des parents ne travaillent pas et ne touchent ni RMI/RSA/RMA, ni allocation chômage* », p. 216.

Pour l'Inspection générale des Affaires sociales (IGAS), le recours aux droits « *pleins et entiers constitue la règle et le non-recours une forme d'échec d'une politique »*[123]. La mission souscrit à ce constat.

Les assistants sociaux de l'éducation nationale rencontrés ont tous décrit la même situation : « *Une partie des familles des élèves du collège ne perçoit pas de bourse. En effet, certains dossiers ne sont pas déposés dans les délais ou ne sont pas déposés du tout malgré les nombreux rappels qui sont faits. Pendant l'année scolaire, je reçois fréquemment des parents qui s'étonnent de ne pas avoir reçu le premier versement de la bourse et qui découvrent alors qu'ils ne pourront pas en être bénéficiaires »*[124].

Dans la plupart des collèges visités, la mission a constaté une différence entre le taux de familles défavorisées (souvent supérieur à 70 % dans certains collèges) et le taux de boursiers (à peine supérieur à 50 % dans ces mêmes collèges) : pourquoi cette différence ? Parce que, disent les responsables d'une direction académique des services de l'éducation nationale « *les dossiers sont compliqués à remplir, que les dates sont contraignantes, que les familles qui ne sont pas en situation régulière n'ont évidemment pas la possibilité de s'inscrire dans un processus de demande de bourses et que beaucoup d'autres sont dans un tel état de dénuement qu'elles ne font pas de demande de bourses* »[125]. Un inspecteur confirme ces difficultés à l'issue de la visite d'un établissement : *« Le collège compte 240 boursiers (dont 73 à taux 2 et 87 à taux 3). Plusieurs familles très pauvres ne les perçoivent pas : les familles des élèves non scolarisés antérieurement, les Roms sans feuille d'imposition, les familles qui ne savent pas comment faire pour remplir une demande de bourses…) ».*[126]

Dans l'académie de Lille, mais la situation est comparable ailleurs, le taux de CSP défavorisées est de 54 % dans les collèges publics, mais le taux de boursiers n'est que de 42,1 %. Dans un collège rural isolé visité par la mission, où les CSP défavorisées représentent 71,9 % des élèves, les boursiers ne sont que 31,8 %.

A la demande de la mission, les services du rectorat ont effectué une étude sur l'ensemble des collèges de l'académie de Lille. Il apparaît que « *Dans l'ensemble, le taux de boursiers et le taux de PCS défavorisées sont fortement liés. Cependant cette relation est plus forte hors éducation prioritaire qu'en éducation prioritaire. Certains établissements ressortent du modèle avec des taux de boursiers relativement bas, et même largement inférieurs au taux moyen de leur groupe de référence, alors que leur taux de PCS défavorisées est élevé et même supérieur au taux moyen de leur groupe de référence. Si on admet que revenu et PCS sont liés, on peut poser l'hypothèse d'un non-recours au dispositif de bourses pour certaines familles* ».

---

[123] François Chérèque, Christine Abrossimov, Mustapha Kennouf, *Rapport d'évaluation de la 2e année de mise en œuvre du plan pluriannuel contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale,* Inspection générale des Affaires sociales, janvier 2015. La revue Les cahiers du DROS (dispositif d'observation sociale) Alpes-Provence-Côte d'Azur de novembre 2014, fait état d'une étude qui montre que « *la non-connaissance des droits et des aides sociales figure parmi les premières causes du non-recours* », p. 3.

[124] Témoignage d'une assistante sociale d'un collège de l'académie de Nancy-Metz.

[125] Réunion à l'inspection académique (DASEN) de Bobigny, 17 octobre 2014.

[126] Témoignage d'un inspecteur, académie de Lille.

La question des allophones

« La communauté éducative du collège connaît la situation et les conditions de vie de beaucoup d'élèves : le secteur de… dans lequel est implanté l'établissement est en paupérisation croissante. Tous les interlocuteurs sont focalisés surtout sur les élèves de l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) dans laquelle on retrouve les situations les plus extrêmes. La plupart de ces élèves vit dans deux camps de Roms, l'un à …, l'autre à …, dans la zone de …, éloignée du collège. Quelques-uns vivent dans un hôtel de …. Cela pose des problèmes de transports, car ces élèves ne peuvent bénéficier de la gratuité des transports urbains dans la mesure où les parents ne font pas / ne connaissent pas les démarches pour obtenir un avis de non-imposition) pour obtenir un dossier de bourse départemental.
À chaque nouvelle arrivée, l'équipe de direction tient informés le professeur référent de l'UPE2A, les professeurs concernés par ces élèves, l'assistante sociale, l'infirmière, le CPE et le gestionnaire.
En dehors de l'UPE2A, les élèves en situation de grande pauvreté sont identifiés quand les parents ont fait la démarche de voir l'assistante sociale du collège »[127].

Généralement, les établissements s'organisent et constituent *« une réserve de matériel de base surtout pour les UPE2A, et en particulier ceux arrivés après le 31 décembre (car hors-délais pour dossiers de bourse ou aide demi-pension) et le fonds social paye la cantine de certains UPE2A* »[128].

Il n'est pas possible aux élèves allophones arrivant en cours d'année scolaire sur le territoire français de percevoir de bourse avant la rentrée scolaire suivante. Certains, présents à la rentrée scolaire, sont en attente d'une affectation qui n'est effective qu'après la clôture fin septembre de la campagne de bourse collège.
Selon les décisions relevant des autorités académiques, des crédits complémentaires sont ou non mobilisables jusqu'en fin d'année civile pour les changements de situation.

Le non recours aux bourses est d'autant plus préjudiciable qu'il peut entrainer le non versement des aides facultatives aux élèves boursiers mises en place par les collectivités territoriales.
Certaines initiatives permettent de lutter contre ce non recours : campagne de communication et suivi des dossiers, réception systématique au moment des inscriptions au collège, mobilisation pour l'accompagnement dans les démarches par le service social, les associations de parents d'élèves, des adultes relais ou des associations locales. Il a également été observé que lorsque les responsables des établissements veillent à faire respecter les règles élémentaires de discrétion et de confidentialité dans les contacts avec les familles dans le but de prendre en considération leurs difficultés sociales, celles-ci viennent plus volontiers confier leur situation personnelle.

Une autre explication, complémentaire aux précédentes, de cette distorsion entre le nombre de demandes de bourses et celui des familles potentiellement bénéficiaires ne peut être totalement exclue. Ne pas faire appel aux aides de l'État, n'est-ce pas aussi le résultat d'une « *désaffiliation d'une partie de la population ségréguée et reléguée, qui aurait ainsi pris l'habitude de vivre hors l'Etat et qui de fait survit grâce à des solidarités autres (famille souvent élargie, quartier, communauté d'origine, religieuse, économie parallèle, etc.) auprès desquelles elle va aussi chercher ses références et ses codes de vie* »[129] ?

[127] Compte rendu de visite d'un inspecteur, académie de Lille.
[128] Témoignage du collège Van Gogh d'Emerainville (académie de Créteil).
[129] Observation d'une inspectrice générale de l'éducation nationale, groupe établissements et vie scolaire.

De réels efforts sont effectués par des équipes d'établissement pour augmenter le nombre de boursiers. Ainsi, à la cité scolaire Louis Bertrand de Briey (académie de Nancy-Metz), le proviseur témoigne : « *Nous avons mis en place un suivi particulier pour la remise des dossiers de bourses après avoir constaté que les dossiers restaient souvent dans les cartables. En un an, les élèves boursiers du collège sont passés de 74 à 93 (19 élèves en plus), cela représente autour de 20% des élèves »*[130]. Au collège Claude Le Lorrain de Nancy où 90 % des élèves sont boursiers, la moitié des collégiens n'auraient pas eu de bourses si les équipes de l'établissement n'avaient pas accompagné les familles[131]. Nous faisons figurer en annexe n° 15, un exemple de mobilisation d'un établissement pour diminuer le nombre de non-recours en matière de bourses de collège.

Compte tenu des statistiques nationales mentionnées plus haut, tous les établissements n'ont manifestement pas la même vigilance, loin de là. Ainsi, fait troublant, dans une académie, le rectorat informe un collège du risque de sortie de l'éducation prioritaire compte tenu de son pourcentage relativement faible de boursiers. Cet établissement, en quelques semaines, parvient à augmenter de façon significative son taux de boursiers et donc à rester en éducation prioritaire... Ce manque d'attention portée à la situation des élèves prouve, s'il en était besoin, que certains établissements ont une marge de progression en matière de vigilance sociale.

Préconisation N°19

Procéder à un état des lieux des distorsions entre le taux de CSP défavorisées et le taux de boursiers dans les collèges et les lycées dans chaque académie, de manière à réduire le nombre des non recours. Faire de ce sujet un point d'observation lors des visites d'inspecteurs dans les établissements et, dans les établissements les plus concernés, en faire un axe de la lettre de mission du chef d'établissement et du dialogue de gestion avec les autorités académiques.

Les textes règlementaires sont à revoir

Les textes réglementaires apparaissent complexes dans leur formulation et le plus souvent inadaptés aux familles et aux élèves en situation de pauvreté : par exemple la circulaire sur les bourses fixe la date limite de remise des dossiers au 30 septembre et exclut de fait les familles arrivant en cours d'année (migrants, voyageurs) en les renvoyant à des fonds sociaux de moins en moins substantiels. Il faut donc engager un travail de révision et de simplification du dossier de demande de bourse, notamment pour alléger la procédure, assouplir les délais pour aller vers un traitement non contraint par une date butoir, et tenir compte de la situation actuelle des familles. Il faudrait à cet égard réinterroger la base sur laquelle les droits sont calculés pour rendre le dispositif plus flexible et mieux prendre en compte la situation actuelle des familles, au lieu de prendre appui sur l'avis d'imposition de l'année N-2 ou N-1.

Préconisation N°20

Engager un travail de simplification du dossier de demande de bourse et de révision des bases pour le calcul des droits.

[130] Témoignage recueilli par un IA-IPR EVS.
[131] Visite de la mission, 14 janvier 2015.

1.3.4.b) L'incompréhensible effondrement des crédits destinés aux fonds sociaux[132]

Mettre fin aux économies réalisées sur les crédits destinés aux pauvres

Disons-le sans détour, des économies ont été faites sur les fonds sociaux destinés aux élèves pauvres.
En 1998, la dotation en Loi de Finances Initiale (LFI) était de 73 millions d'euros et est restée stable jusqu'à 2001[133]. Elle baisse progressivement à 66 millions en 2005 soit un peu moins de deux millions par an. La première forte diminution intervient en 2006 : les crédits passent à 57 millions, soit une baisse de 9 millions en un an. En 2007, les crédits baissent à nouveau mais cette fois de 17 millions d'euros. Les fonds sociaux tombent donc à 40 millions d'euros en LFI. La diminution se poursuit jusqu'en 2012 (32,1 millions) pour une consommation de 23,5 millions dans les établissements publics locaux d'enseignement (EPLE). Dans le même temps, les EPLE se sont adaptés et consomment de moins en moins de fonds sociaux.
En pleine crise économique, et alors que le nombre des enfants de familles pauvres augmente, les bénéficiaires des fonds sociaux ont diminué de près d'un tiers de 2009 (342 000 élèves) à 2012 (239 000 élèves) et les crédits consacrés aux fonds sociaux ont été divisés par 2,3 de 2001 à 2013. Cet effondrement des fonds sociaux a aggravé les conditions de vie des enfants des familles pauvres. Il s'est d'ailleurs produit dans une assez grande indifférence et a suscité fort peu de réactions, en tout cas moins que la question du nombre d'options ou de disciplines à enseigner dans les filières générales des lycées.

Evolution des fonds sociaux collégien et lycéen (public)
(Source : DGESCO)

	2001	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015 (prév)
Montant LFI (en millions d'euros)	73	66,1	57,1	40	40	40	40	34,1	32,1	32,1	34,6	45

Tous les établissements visités par la mission ont été touchés à des degrés divers. Ainsi, dans l'académie de Lille, *« Il y a encore 3 ans, l'assistante sociale pouvait puiser dans les fonds sociaux pour acheter du matériel scolaire, une tenue de sport, pour financer l'assurance scolaire, la cantine… Aujourd'hui, ce n'est plus possible »*[134]. Ainsi encore, dans un collège de la Somme de plus de 600 élèves, les fonds sociaux sont passés de 1363,70 euros en 2010 à 236,26 euros en 2012. Dans un autre collège de l'académie de Lille, *« il y a environ 50 élèves de plus [que le nombre de boursiers], en situation financière alarmante. Pour aider financièrement (restauration, fournitures, sorties scolaires, prise en charge des lunettes) tous les élèves du collège en situation de pauvreté, il faudrait obtenir une enveloppe de 8000 euros par trimestre. Aujourd'hui, le fonds social fonctionne avec 7000 euros par an. On ne peut donc plus répondre aux besoins primaires de tous les élèves. La restriction s'est faite il y a deux ans de façon brusque et, puisqu'il a fallu faire des choix, cela a créé des tensions entre les familles qui ont pu être aidées, et les autres qui ont été déçues »*[135].

[132] Voir en annexe n° 15, Origine et utilisation des fonds sociaux.
[133] Source : DGESCO.
[134] Compte rendu de visite d'un inspecteur, académie de Lille.
[135] Témoignage d'un inspecteur, académie de Lille.

Un DASEN d'un département d'Ile-de-France indique que cette situation est la même pour tout son département car les subventions ont baissé et les besoins sont de plus en plus complexes. Nous avons entendu dans une académie *: « Pourquoi obliger les élèves les plus pauvres à venir à l'école, si on ne peut leur garantir l'accès normal aux apprentissages ? Ainsi, les élèves en grande difficulté financière ne vont pas en EPS, faute de tenue adéquate et faute d'hygiène. Or, le sport est un bon moyen de socialiser… »*. Dans un collège de Seine-Saint-Denis qui ne dispose plus de crédits de fonds sociaux disponibles, l'équipe éducative pense même que les fonds sociaux ont été supprimés ! Dans un autre collège du même département, les fonds sociaux ne subsistent que parce qu'ils sont abondés par le Conseil Général. Dans l'académie de Nancy-Metz, un proviseur de LP peut attester que, sans les fonds sociaux du Conseil Régional, les élèves pauvres de l'établissement auraient été en plus grande difficulté encore *: « Fonds sociaux dans l'établissement : 935 euros de fonds social cantine, 1800 euros fonds sociaux classiques et 2500 euros de fonds sociaux du Conseil Régional. Nous avons traité cette année 20 dossiers de fonds sociaux cantine alors que ces élèves auraient pu être boursiers »*[136].

Comme le précise une assistante sociale*, « les budgets attribués aux fonds sociaux sont faibles et nous ignorons si nous pourrons répondre favorablement à toutes les demandes qui seraient formulées. Les fonds sociaux servent essentiellement à l'achat de vêtements (ville et sport) et de fournitures scolaires. Nous prenons également en charge le reste à payer des frais de demi-pension pour la plupart des élèves résidant avec leur(s) parent(s). Nous accueillons des mineurs isolés pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance. Ce service prend en charge l'ensemble des frais engagés pour ces élèves ».*

Et la situation serait encore plus tendue si toutes les familles dans le besoin se manifestaient. Car il y a aussi des familles qui hésitent à faire appel aux fonds sociaux : « *par simple fierté* »[137].

Le graphique ci-dessous donne un exemple concret de l'effondrement des crédits pour les fonds sociaux, celui d'un collège rural de la Meuse[138].

[136] Témoignage recueilli par un IA-IPR de l'académie.
[137] Témoignage recueilli par la mission au collège Edouard Glissant, Le Lamentin, Martinique.
[138] Données communiquées par la direction de la Cité scolaire de STENAY (54).

Les établissements ont parfois dû aller bien au-delà des crédits reçus au titre des fonds sociaux pour répondre aux besoins de leurs élèves pauvres. Beaucoup ont prélevé les sommes nécessaires sur le budget de fonctionnement de l'établissement. Ci-dessous, à titre d'illustration, cette étude réalisée par une académie.

Consommation des crédits au titre des fonds sociaux
(étude réalisée par l'académie de Reims)

Les crédits attribués au titre des fonds sociaux sont inclus dans la dotation globalisée allouée à chaque établissement.
La consommation globale des crédits au titre des fonds sociaux représentait, en 2011, 21% des crédits globalisés. Ce pourcentage a servi de base pour déterminer l'enveloppe consacrée aux fonds sociaux dans notre académie en 2012.
Sont donc en surconsommation de crédits au titre des fonds sociaux, les établissements qui consacrent une part supérieure à 21% de leur dotation globalisée à ce poste.
Les collèges sont en grande majorité en sur-consommation de crédits au titre des fonds sociaux, comme le montre le graphique ci-dessous :

Pourcentage des EPLE de chaque catégorie en surconsommation de crédits au titre des fonds sociaux.

Les fonds sociaux n'ont donc jamais été sanctuarisés.
La tendance s'est inversée à partir de 2013 : les crédits destinés aux fonds sociaux ont cessé de baisser et ont à nouveau augmenté en 2013 et 2014. La Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche vient de décider de porter ces fonds sociaux à 45 millions d'euros pour 2015 (17 millions de plus qu'en 2012). La mission salue cette évolution.
Porter les crédits des fonds sociaux à 70 millions d'euros pour permettre à plusieurs centaines de milliers d'élèves d'avoir des conditions moins défavorables pour aller à l'école et y apprendre sereinement serait simplement revenir à la situation de 2001, alors même qu'il y a davantage d'enfants de familles pauvres aujourd'hui. Il faudrait en réalité davantage pour répondre aux situations de détresse qui sont en augmentation. La mission suggère de garder l'objectif de 70 millions d'euros et, comme il a été dit plus haut, de consacrer l'effort supplémentaire à l'augmentation des bourses de collège.

Préconisation N°21
Augmenter progressivement et sanctuariser les fonds sociaux des EPLE à leur niveau de 2001 (70 millions d'euros) pour réduire l'impact des difficultés rencontrées par les enfants des familles pauvres et faciliter ainsi leur vie quotidienne à l'école.

Certains établissements doivent être davantage vigilants

De façon tout à fait anormale compte tenu des besoins recensés, des établissements conservent des montants en réserve sur la ligne des fonds sociaux. Tel ce collège en REP+ où, au prétexte que « *les élèves ne se manifestent pas beaucoup* », les fonds sociaux ne sont pas utilisés (12 000 euros en attente dans les caisses de l'établissement alors que de nombreux élèves sont dans le besoin) ! Ces établissements sont heureusement peu nombreux. Cette situation doit néanmoins faire l'objet d'un suivi attentif de la part des services académiques car il est parfaitement anormal que certains établissements trouvent encore le moyen d'avoir des reliquats sur les fonds sociaux alors que la pauvreté augmente. La gestion des fonds sociaux manque aussi parfois de transparence et ne s'intègre que rarement dans une politique sociale d'établissement. Le problème avait déjà été signalé en 2003 par la Cour des Comptes.
« […] Ainsi les fonds sociaux, dotés annuellement d'environ 85 M€, connaissent une situation récurrente de sous-consommation. […] Au sein des établissements, les procédures d'attribution de ces trois fonds sociaux sont souvent imprécises et rarement formalisées, sans citer les cas (environ 5 % des établissements) où la commission interne chargée de cette attribution n'a jamais été constituée, ou jamais réunie. La politique d'aide, sur laquelle le conseil d'administration n'est presque jamais consulté, varie considérablement d'un établissement à l'autre, et le pourcentage de familles bénéficiaires peut aller, selon les cas, de 1 % à 30 %. Quant à l'obligation d'établir un bilan annuel de l'utilisation des fonds, elle est loin d'être toujours respectée. Une telle situation démontre à l'évidence toute la difficulté que rencontrent les établissements pour sortir de leur strict rôle pédagogique et assumer une fonction sociale qui dépasse leurs attributions traditionnelles »[139].

Préconisation N°22
Intégrer au rapport annuel du chef d'établissement au conseil d'administration de l'EPLE et dans le dialogue de gestion avec les autorités académiques, une partie consacrée à la politique sociale de l'établissement qui comprendrait notamment un point de situation sur les boursiers, un bilan annuel de l'utilisation des fonds sociaux, un point sur la contribution de la collectivité territoriale à la politique sociale de l'établissement.

Préconisation N°23
Intégrer un volet social dans le contrat d'objectifs des établissements.

Préconisation N°24
Intégrer dans les lettres de mission des corps d'inspection et des personnels de direction la nécessité de connaître les situations de grandes difficultés socio-économiques des élèves.

[139] Cour des Comptes, *La gestion du système éducatif,* rapport au Président de la République, avril 2003.

1.3.5. ***L'effort essentiel mais inégal des collectivités territoriales***

En conclusion de cette partie, les efforts des collectivités territoriales doivent être à nouveau soulignés. Nombre de municipalités, de conseils généraux et de conseils régionaux ont des politiques d'accompagnement social qui sont une aide de première importance pour les familles les plus démunies.

Au Mans (académie de Nantes), par exemple, « *C'est plus au travers des demandes de « bons vêtements » faites par les familles auprès de la mairie du Mans (demande qui passe par l'école) que le directeur découvre la situation financière des familles. C'est ainsi que cette année, sur 28 demandes formulées par des familles, 7 ont essuyé une réponse négative, 8 ont reçu 21 euros, 9 ont perçu 28 euros et 4 ont obtenu 35 euros »*[140]. A Thionville (académie de Nancy-Metz), « *Concernant les fournitures scolaires, les familles n'ont à fournir qu'un sac et une trousse (vides). En effet, les manuels et les fournitures sont contenus dans le budget de gratuité géré par la commune. Les calculatrices qui apparaissent dans le budget d'investissement de la commune, doivent faire l'objet d'une demande supplémentaire à la municipalité, cette demande étant chaque année acceptée par cette dernière. Par ailleurs, le directeur et l'équipe enseignante ont décidé l'interdiction de la production par l'école d'une liste de fournitures scolaires supplémentaires à celle gratuite de la commune. Aussi, un budget culturel issu de la commune est versé sur le compte de la coopérative qui est gérée par une association propre affiliée à l'USEP. La participation à cette dernière est facultative. Elle est effective pour environ 50% des familles. Les voyages scolaires sont subventionnés à 95% par la mairie pour les élèves issus de familles en situation de précarité: un voyage scolaire en classe transplantée d'une semaine revient donc à environ 50 euros pour ces familles »*[141].

Actions exemplaires de prise en compte des conditions de vie difficiles de certains élèves, municipalité d'Epinal

Restauration scolaire

- Prise en compte dans les tarifs de la restauration scolaire. L'aide est calculée en fonction du quotient familial. Huit tranches tarifaires sont mises en place par la ville de 1,70E à 5,36E pour les repas.

Fournitures scolaires

- Les fournitures scolaires : la ville octroie 33 euros pour chaque élève. Aucune liste complémentaire n'est donnée. Les élèves apportent uniquement un sac et une trousse.

Sorties scolaires

- Un crédit de 16 euros est prévu pour chaque élève par la ville d'Epinal pour les sorties scolaires du CP au CM1. Le transport est gratuit. Pour les CM2, 140 euros sont prévus pour que chaque élève puisse participer au voyage à Paris qui a été instauré pour tous les élèves de la ville.

- Le repas est fourni par le service de restauration scolaire avec un tarif tenant compte du quotient familial.

Une enquête de la FCPE sur l'implication des conseils généraux et des conseils régionaux (extraits)[142]

Les conseils généraux gèrent le quotidien des collégiens, public particulier puisqu'il s'agit d'élèves mineurs dont la scolarisation est obligatoire. Le conseil général s'occupe ainsi du transport, de l'accueil et de la restauration de l'ensemble des collégiens de l'Ecole publique. C'est certainement à cet échelon territorial que nous avons trouvé le plus de diversité dans les politiques publiques.

Il ne serait ainsi pas faux de dire que les conseils généraux portent la gratuité : transports scolaires dans 24 départements, restauration scolaire pour les familles les plus en difficultés dans certains départements. Mais c'est aussi à cet échelon que l'on trouve le plus de diversité dans les tarifs pratiqués d'un département à l'autre

Les politiques non obligatoires sont elles aussi légions : financement de la vie culturelle, de l'accès aux sports,

[140] Témoignage d'un directeur d'école maternelle recueilli par l'inspecteur de la circonscription.

[141] Informations recueillies par l'inspectrice de la circonscription.

[142] Pour l'enquête complète, voir http://www.fcpe.asso.fr/images/stories/fcpe/actualites/DP110215.pdf.

aux loisirs, aux vacances. Avec parfois des efforts notables pour alléger le quotidien des familles, au sens propre dans les Bouches-du-Rhône qui proposent un deuxième jeu de livres pour tous les enfants afin d'alléger le poids du cartable, ou au sens figuré dans le Var, l'Ain ou encore l'Oise où des espaces parents-enfants permettent de rencontrer des professionnels et se faire accompagner.
Les conseils régionaux ont su se saisir des compétences qui leur ont été transférées pour proposer des politiques ambitieuses qui changent le quotidien des élèves, à l'image du financement des manuels scolaires ou du premier équipement en filières professionnelles qui sont certainement les politiques les mieux connues des parents d'élèves.

L'exemple de l'académie de Lille permet d'avoir une vision d'ensemble de l'implication des collectivités territoriales. Le tableau que nous présentons en annexe n° 17 a été réalisé pour la mission par les services du rectorat de l'académie de Lille.

À Nancy, les directeurs d'école peuvent demander à la caisse des écoles de la ville, une seul fois par année scolaire, des bons d'achat d'habillement (80 €), chaussures (45 €), lotion anti-poux (15€) qui sont remis aux familles après concertation avec l'enseignant de l'enfant et après vérification du quotient familial. La ville vérifie la conformité des achats (par exemple pas d'achat pour un nourrisson). Pour certaines familles en difficulté (enfants roumains, enfants du voyage sédentarisés), ces bons sont remis à l'assistante sociale ou à la référente du DRE pour les familles suivies.
À Fontenay (académie de Créteil), les enseignants observent que « *pour ce qui est du matériel scolaire, le budget de la mairie permet aux enseignants de commander l'ensemble des fournitures »*[143].

Actions en faveur des collégiens, Conseil général de Meurthe et Moselle

Restauration scolaire :
Les tarifs de la demi-pension sont fonction de la composition de chaque famille. La participation du conseil général permet de garantir à tous un tarif réduit afin que le prix du repas ne soit plus un obstacle pour accéder à la restauration scolaire. Le tarif de restauration est fixé en fonction du quotient familial du foyer.
Tarif théorique du repas 1,75 € 2,80 € 3,80 €
Transports scolaires :
Chaque collégien domicilié en Meurthe-et-Moselle peut bénéficier du transport scolaire gratuit à condition qu'il habite à plus de 3 km de son établissement de secteur, en tenant compte des options pédagogiques choisies et selon le guide d'affectation de la DSDEN. Cette gratuité concerne aussi, dans les mêmes conditions, les écoliers et les lycéens domiciliés en Meurthe-et-Moselle. Elle est prise en charge par le conseil général. En 2013, il a consacré 23,8 millions d'euros au transport des écoliers, collégiens et lycéens.
Des services de transports spécifiques individuels permettent également de véhiculer sous certaines conditions : les élèves et étudiants handicapés, les élèves scolarisés en classe adaptée qui fréquentent un établissement en dehors de leur secteur de rattachement ou qui ont des horaires décalés, lorsqu'il n'existe pas d'autre solution de transport. Le conseil général prend en charge, sous certaines conditions, les frais de déplacement.

Mais ces efforts sont très inégaux. Ainsi, une étude réalisée pour l'association des maires ruraux, l'association nationale des directeurs de l'éducation des villes (ANDEV) et le SNUIPP a révélé en 2011 qu'en matière de crédits de fonctionnement, « *les écarts entre les écoles peuvent varier de 1 à 10. Ces disparités concernent aussi bien les crédits par élève pour le matériel scolaire, les fournitures mais aussi le financement des sorties scolaires, des activités pédagogiques, les mises à disposition d'équipements sportifs ou l'équipement informatique par exemple. […] les écoles de l'éducation prioritaire ont des dotations en dessous de la*

[143] Témoignage recueilli par l'inspectrice de la circonscription.

moyenne ». Des municipalités font donc beaucoup d'efforts pour leurs écoles, d'autres moins, ce qui pose la question de l'égalité entre les enfants sur l'ensemble du territoire national et du respect du principe de gratuité.

La Cour des Comptes le relevait dans son rapport de 2008 : « *La Cour considère qu'il est indispensable que soient connus, aussi précisément que possible, le coût et les modalités de financement des politiques éducatives locales liées à l'école primaire. Seule cette connaissance peut permettre de mesurer, et éventuellement de corriger, les écarts entre les collectivités susceptibles de mettre en cause les principes d'égalité et de gratuité qui sont au cœur de l'école républicaine »*[144].

Liée à cette question, celle des ressources inégales des villes doit aussi pouvoir être traitée dans le cadre de la politique de la Ville afin de permettre aux villes pauvres qui accueillent des populations pauvres de jouer pleinement leurs rôles à l'égard de ces populations.

Préconisation N°25
Faire un état des lieux chaque année en Conseil départemental de l'éducation nationale (CDEN) et/ou en Conseil académique de l'éducation nationale (CAEN) des actions des collectivités territoriales (commune, départements, régions) qui interviennent en appui de l'action de l'État, pour favoriser l'égalité entre tous les élèves : fournitures scolaires, transports, restauration, actions éducatives et culturelles, temps périscolaire,…

[144] Cour des Comptes, Synthèse du rapport public thématique, *Les communes et l'école de la République,* décembre 2008, p. 7 et 8.

Une action sociale plus forte doit être conduite en faveur des enfants des familles pauvres. L'école fait en effet face à une dégradation de la situation sanitaire et sociale touchant au moins 1,2 million d'élèves. L'engagement des personnels et des partenaires de l'école confrontés à ces difficultés est réel, mais les réponses apportées tant par l'État que par ses partenaires ne sont pas suffisantes. Nous en avons donné plusieurs exemples, notamment le montant des bourses loin d'être à la hauteur des besoins, des fonds sociaux qui ont scandaleusement servi de variable d'ajustement budgétaire, le manque des personnels de santé et sociaux, l'engagement inégal des collectivités territoriales.

Même en supposant que des réponses plus satisfaisantes soient apportées aux problèmes sociaux empêchant les enfants des familles pauvres d'apprendre sereinement, nous n'aurions fait qu'une partie du chemin pour la réussite de tous. Car l'augmentation insupportable des inégalités au sein de notre école est aussi, et est surtout, la conséquence des choix faits dans l'organisation même du système éducatif. Aussi, nous avons identifié quatre leviers pour une politique globale mise au service d'un objectif unique : la réussite de tous les élèves. Nous les aborderons successivement dans cette deuxième partie :

- Une concentration accrue des efforts et des moyens en direction des élèves et des territoires les plus fragiles, condition nécessaire pour une égalité des droits.
- Une politique globale pour une école inclusive, c'est-à-dire une école qui s'organise pour privilégier le « scolariser ensemble » au cours de la scolarité obligatoire et permettre à tous les élèves de réussir.
- Une politique de gestion et de formation des ressources humaines pour réduire les inégalités.
- Une alliance éducative entre l'école, les parents d'élèves, les collectivités territoriales et les associations.

2. QUATRE LEVIERS POUR UNE POLITIQUE GLOBALE AU SERVICE D'UN OBJECTIF UNIQUE : LA RÉUSSITE DE TOUS LES ÉLÈVES

Au-delà de la question sociale, la réduction des inégalités en matière de réussite scolaire nécessite de trouver les moyens de mettre en application le principe « *tous les élèves sont capables de réussir* » qui figure dans la loi de refondation, c'est-à-dire de lever les obstacles à la réussite de tous, et de passer ainsi de la massification réussie à la démocratisation de la réussite scolaire. Parmi ces moyens, figure la mise en application d'un principe que nous pensons essentiel pour faire progresser le système éducatif vers plus d'efficacité et de justice : à partir d'un cadre national qui garantit l'unité du système éducatif, libérer et encourager les initiatives locales qui favorisent la réussite de tous les élèves.
En effet, au sein de l'école, l'innovation doit être mise au service de la réduction des inégalités. Il faut pour cela, repérer, légitimer, accompagner, soutenir les équipes qui imaginent et mettent en œuvre collectivement des solutions qui correspondent aux besoins des élèves et concourent à la réduction des inégalités. En s'appuyant sur des expérimentations et actions innovantes qui présentent des résultats positifs pour la réussite des élèves, les politiques publiques s'inscrivent dans une stratégie d'amélioration du système à tous les niveaux (classe, établissement, réseau d'établissements, académie..). Il s'agit d'introduire au sein de l'École une nouvelle façon de piloter et d'agir, favorisant les conditions de l'essaimage et du changement d'échelle.

Nous ne partons pas de rien, loin s'en faut.
Pour peu que les moyens soient affectés là où ils sont les plus nécessaires à la réussite de tous les élèves, notre école connaît d'ores et déjà, grâce à l'initiative de ses personnels et aux acquis de la recherche, les principales pistes à emprunter. Le pluriel est ici important car il est illusoire de penser qu'il existerait une seule approche pédagogique efficace. Les enseignants le savent bien qui savent adapter et diversifier leurs méthodes.
Si vraiment l'objectif est de faire réussir tous les élèves, alors toutes les organisations pédagogiques ne se valent pas. Certaines sont plus efficaces que d'autres pour transmettre des connaissances et des compétences à des groupes d'élèves hétérogènes ou homogènes dans leurs difficultés sociales. Au contraire, certains choix pédagogiques ont plutôt tendance à creuser les écarts. Ces faits ne sont plus de l'ordre de l'opinion, Ils sont établis par la recherche en éducation[145].
La contribution de l'Institut Français de l'éducation (IFé) à notre mission permettra de faire régulièrement le point, dans cette deuxième partie, sur les acquis de la recherche dans plusieurs domaines essentiels.

De même, considérer que les enfants des pauvres ou des familles modestes sont victimes d'un « handicap social » est un obstacle à la démocratisation de la réussite scolaire. Parce que cela signifie qu'il faudrait traiter à part beaucoup d'élèves. En effet, le cumul des catégories d'élèves issus de milieu modeste ou de milieu pauvre, permet de dire que « *bien plus de la moitié des enfants ne sont pas des enfants connivents avec l'école. La question de la distance culturelle est traitée de deux grandes manières à l'école. Soit par la méconnaissance, -c'est le cas le plus fréquent-, soit par la disqualification »*[146]. Et, sur le fond,

[145] Voir notamment Jean-Yves Rochex, Jacques Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des politiques et des dispositifs d'enseignement, R*ennes, PUR, 2011.
[146] Stéphane Bonnéry, audition CESE du 6 janvier 2015.

« *compenser les désavantages, dont seraient victimes certaines catégories de population, ne doit pas être sous-tendu par une conception selon laquelle la cause des difficultés scolaires serait toute entière du côté des populations concernées. Cette hypothèse dédouanerait d'interroger le fonctionnement du système éducatif, les pratiques de ses agents (de la classe jusqu'aux directions centrales du ministère) et leur part de responsabilité dans la production des inégalités scolaires*»[147].

La tentation de traiter à part les élèves des milieux populaires existe.
Devant les difficultés, bien réelles, de faire du commun au sein de la scolarité obligatoire avec des élèves très différents, il peut apparaître plus réaliste de faire le choix de la séparation. Et ce, d'autant plus que la société française est moins compréhensive qu'auparavant envers les pauvres. L'enquête récente du CREDOC[148] le montre de façon très claire, « *la solidarité envers les plus démunis n'apparaît plus véritablement comme une idée fédératrice de la société française* ».
Un principal de collège a ainsi fait remarquer à la mission qu'il observe de la part de certains personnels des « *demandes répétées de pouvoir mettre en place des parcours aménagés pour les élèves les plus décrocheurs en substituant à certains enseignements généraux (LV1, LV2, Physique-Chimie, SVT) des enseignements renforcés en français et mathématiques, ainsi que l'implication de ces élèves dans des projets concrets menés par l'établissement dans le cadre de l'éducation culturelle et artistique en partenariat avec un lycée professionnel (intégration aux séquences d'ateliers, investissement scolaire par démarche concrète de projet, valorisation de productions créatives, appel aux contenus disciplinaires en lien avec le projet). Cette demande, relayée par certains parents d'élèves, reste ambivalente : l'objectif affiché concerne une personnalisation du parcours, mais n'y a-t-il pas ici aussi le souhait de se séparer d'un public jugé « inadapté » ? ».*

La création de dispositifs particuliers pour les élèves en difficulté conduit le plus souvent à constituer des voies de relégation. L'histoire du collège unique, depuis 1975, est aussi l'histoire d'une longue liste de dispositifs (Classes préprofessionnelles de niveau –CPPN-, Classes préparatoires à l'apprentissage -CPA-, classes d'aide et soutien, 3e d'insertion…) toujours annoncés comme « exceptionnels » et « provisoires », mais qui ont à chaque fois été pérennisés, voire superposés, et dont l'existence a surtout eu pour effet de rendre l'école illisible pour les familles[149] et de ne rien changer au fonctionnement du reste du système. Le rapport des inspections générales de l'éducation nationale de 2010 l'exprimait nettement : « *Une première question se pose quant au statut même de ces dispositifs par rapport à l'enseignement ordinaire. Les inspecteurs généraux ont souvent observé que, pour bien des acteurs rencontrés, ces dispositifs, ne serait-ce que par cette dénomination même,*

[147] Jean-Yves Rochex, professeur à l'Université de Paris VIII, audition CESE 6 janvier 2015.
[148] Régis Bigot, Emilie Daudey, Sandre Hoibian, *En 2014, le soutien à l'Etat providence vacille,* CREDOC, Note de synthèse n° 11, septembre 2014. Cette note dit aussi que « *certaines idées se sont propagées très vite dans la société ces dernières années avec une accélération en 2014 : le sentiment que les pouvoirs publics font trop ou ce qu'ils doivent pour les démunis et la crainte que le RSA incite les gens à s'en contenter et à ne pas chercher de travail sont devenus pour la première fois majoritaires (elles recueillent respectivement 54% et 53% de suffrages), progressant respectivement de +11 points et +7 points entre 2008 et 2014. Dans le même registre, l'idée qu'il est plus avantageux de percevoir des minima sociaux que de travailler avec un bas salaire a progressé de +9 points, atteignant 76% de la population en 2014 »*.
[149] S'est-on jamais demandé ce que pouvait vouloir dire pour les familles, et même pour les enseignants, le dispositif « classe préprofessionnelle de niveau », caché derrière le sigle CPPN?

sont perçus comme des moments spécifiques qui se situent à côté ou en plus du temps ordinaire d'enseignement. Les enseignants y chercheraient à agir différemment, dans une relation d'aide, avec quelques élèves « en difficulté », sans croire pour autant qu'il faille également repenser leur pratique ordinaire de la classe. L'existence de ces à-côtés justifierait même qu'il y ait deux pédagogies parallèles : celle des dispositifs et celle de la classe. D'ailleurs, l'évolution de ces trente dernières années, rappelée dans la première partie du rapport, pourrait suggérer que les responsables ministériels sont passés de la volonté de modifier les pratiques au sein de la classe, par la « pédagogie différenciée », à la volonté d'obtenir ces changements au sein de dispositifs spécifiques, avec l'espoir que ceux-ci auraient un effet bénéfique sur les pratiques ordinaires. Les constats de la mission ne vont guère dans le sens de cet espoir. Si l'on veut réformer les pratiques pédagogiques, c'est bien le cœur de la classe qu'il faut viser »[150].

Le fondateur de l'Observatoire des Zones Prioritaires (OZP), Alain Bourgarel, n'a pas dit autre chose lors de son audition devant la mission, « *Nous aurions, avec les enfants vivant en situation de grande pauvreté, des élèves à considérer comme particuliers, spéciaux, à ranger parmi les handicapés en raison de leur milieu de vie. Administrativement, il est commode de les catégoriser ainsi : classes et établissements particuliers, maîtres spécialisés spécialement formés. Ce sous-prolétariat [serait aujourd'hui] à séparer, à éduquer dans sa communauté de vie particulière. Cela satisfait les âmes charitables. Les regroupements spatiaux de ces élèves deviennent alors souhaités parce que pratiques pour agir »*[151].

Suivre cette voie nous ferait ainsi passer d'un « scolariser ensemble » à un « scolariser séparés ». Or, le « vivre ensemble » n'est compatible qu'avec le « scolariser ensemble ».

De fait, aujourd'hui, les enfants de milieux défavorisés ne sont pas tous scolarisés dans les formations communes de la scolarité obligatoire. Une *Note d'information* récente de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) [152] sur la scolarisation des élèves en situation de handicap, montre qu'à l'école et au collège, les enfants en situation de handicap constituent une population fortement différenciée scolairement et socialement *: « les parents appartiennent plus souvent à une catégorie sociale défavorisée d'inactifs ou d'ouvriers que de cadres ou de professions intermédiaires, quelle que soit la nature du trouble de leur enfant. Près de six enfants en situation de handicap sur dix présentant des troubles intellectuels ou cognitifs, et 45 % des enfants présentant des troubles du psychisme ou plusieurs troubles associés, vivent dans une famille de catégorie sociale défavorisée »*.
Une autre *Note d'information* de la DEPP permet de constater des différences importantes pour le diplôme national du brevet. Cette étude montre en effet « *que les enfants issus d'un milieu très favorisé sont, en proportion, quatre fois plus nombreux à se présenter à la série générale qu'à la série professionnelle. Les candidats originaires d'un milieu social défavorisé*

[150] IGEN-IGAENR, *Observation et évaluation des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée,* rapport, octobre 2010.
[151] Alain Bourgarel, audition du 26 janvier 2015.
[152] MENESR-DEPP, *A l'école et au collège, les enfants en situation de handicap constituent une population fortement différenciée scolairement et socialement,* Note d'information n° 4, février 2015, p. 3.

sont, à l'inverse, en plus grand nombre dans la série professionnelle (56 % contre 33 % dans la série générale)[153].

De même, il est permis de s'interroger sur le fait que plus de 80 % des élèves de section générale et professionnelle adaptée (SEGPA) sont des enfants de familles de CSP défavorisées[154].
Le tableau ci-dessous, réalisé par la DEPP, montre clairement que, dès l'entrée au collège, les distinctions sociales sont bien visibles et installées[155].

Origine sociale des élèves à l'entrée en sixième à la rentrée 2014 (%)

(France métropolitaine + DOM, Public + Privé)

Sources : MENESR DEPP / Système d'information SCOLARITE et SCOLEGE.
Champ : Etablissements sous tutelle du MENESR

Depuis 2009 il est bien précisé que les élèves admis en SEGPA sont bien « *en grande difficulté scolaire* »[156], conformément aux textes officiels de 2006: « *Les SEGPA accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles* »[157]. La présence dans le dossier d'« *un bilan psychologique, réalisé par un psychologue scolaire,*

[153] MENESR DEPP, *Diplôme national du brevet, près des deux tiers des candidats on tune note inférieure à la moyenne à l'épreuve de mathématiques,* Note d'information n° 10, mars 2015, p. 2.
[154] MENSER-DEPP, *Repères et références statistiques,* édition 2013, p. 101.
[155] Voir annexe n° 18, deux tableaux réalisés par la DEPP : retard des élèves selon l'origine sociale en sixième et en troisième.
[156] Circulaire n° 2009-060 du 24-4-2009, *Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré*, Bulletin officiel n° 18 du 30 avril 2009.
[157] Circulaire N°2006-139 du 29-8-2006, *Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré (EGPA*), Bulletin Officiel n° 32 du 7 septembre 2006.

étayé explicitement par des évaluations psychométriques, et une évaluation sociale rédigée par l'assistante de service social de l'éducation nationale ou, à défaut, par une assistante sociale de circonscription qui connaît la famille[158] interroge. A-t-on jamais envisagé de réclamer des tests psychométriques et une évaluation sociale pour des élèves demandant une scolarité en classe à horaires aménagées musique ?

Préconisation N°26
Recentrer le dossier d'admission des élèves en section générale et professionnelle adaptée (SEGPA) sur les difficultés scolaires de l'élève et s'interroger sur la nécessité de tests psychométriques. Supprimer de ce dossier l'évaluation sociale.

Le refus du scénario de séparation impose à l'école de travailler à l'amélioration de son fonctionnement et à la collectivité nationale de soutenir son école dans cette évolution. C'est le choix de la solidarité pour la réussite de tous.

Dans cette deuxième partie, nous nous efforçons de répondre, de façon non exhaustive et en complément d'autres études ou rapports, notamment les travaux des inspections générales de l'éducation nationale, aux principales questions qui se posent pour permettre la réussite de tous. Nous utilisons pour cela à la fois les observations effectuées lors de nos visites de terrain et des enseignements des auditions réalisées tant par le CÉSE que par la mission, et l'état de la recherche que l'Institut français de l'éducation (IFé) a réalisé pour notre mission.

Cette partie est aussi un hommage rendu aux acteurs de terrain qui sont confrontés à de grandes difficultés et qui travaillent à la recherche de solutions pédagogiques permettant la réussite de tous les élèves. Aller à la rencontre des personnels et des partenaires, c'est constater que des acteurs de terrain sont mobilisés et attendent moins de nouvelles instructions sur le « comment faire » que de l'accompagnement, du soutien et de la formation.

2.1. Une concentration des efforts et des moyens

Tant qu'il n'existera pas une mixité sociale et scolaire suffisante sur l'ensemble du territoire, des mesures ciblées d'accompagnement et d'aide, à la fois pédagogiques et budgétaires, au bénéfice des publics défavorisés seront nécessaires. L'État et les collectivités territoriales devront continuer à associer leurs efforts. Dans le second degré, les contrats d'objectifs tripartites[159] pourraient constituer le cadre de cette conjugaison des actions pour une école inclusive.

[158] Circulaire N°2006-139 du 29-8-2006, déjà citée.
[159] Article L-421-4 du Code de l'éducation.

Besoins exprimés par des écoles de Nancy et Maxéville (académie de Nancy-Metz)

- un assistant social Education Nationale 1er degré pour rencontrer les familles et les aider dans leurs démarches ; l'infirmière n'ayant qu'un suivi sanitaire et un rôle de dépistage au niveau de la santé ;
- renforcement en postes : des effectifs limités de 18 à 20 élèves par classe ;
- un RASED complet avec maitre E, maitre G et psychologue scolaire ;
- équipement informatique renforcé dès la maternelle, car les familles n'ont pas accès aux nouvelles technologies et cela creuse d'autant les écarts entre élèves (la ville équipe à l'identique les écoles en secteur défavorisé ou très favorisé) ;
- un maître de plus par classe pour chaque école (référentiel) et non par groupe scolaire ;
- aides financières permettant aux enseignants de proposer des sorties éducatives de qualité (sans devoir chercher le financement par leurs propres moyens) ;
- insister sur les témoignages de ceux qui ont réussi leurs études malgré leurs origines modestes (auto-conditionnement qui fait croire qu'il est impossible de réussir dans ces milieux) ;
- suivi médical plus important pour les enfants issus d'un milieu social très pauvre.

La loi de refondation a engagé jusqu'en 2017, dans le cadre de la création de 54 000 postes pour l'enseignement scolaire, une attribution de moyens destinée à concentrer les efforts sur la priorité au primaire, la formation des maîtres et l'éducation prioritaire.
Ces moyens nouveaux marquent l'engagement déterminé de la nation en faveur de son école dans un contexte budgétaire très difficile.
En complément de ces efforts, il appartient au système éducatif de se réformer afin de trouver en son sein, ses propres marges de manœuvre budgétaires.

2.1.1. ***Pour une allocation des moyens encore plus équitable***

2.1.1.a) Des efforts importants ont déjà été accomplis pour une allocation plus juste des moyens

Depuis de nombreuses années, les recteurs et les DASEN procèdent à une allocation de moyens qui différencie les situations des établissements en fonction de critères sociaux et territoriaux. Ainsi, à la rentrée 2013, le nombre d'heures par élèves (H/E) s'établit à 1,18 pour les collèges hors éducation prioritaire, contre 1,47 dans les collèges ECLAIR (+25%), et 1,32 dans les collèges RRS (+12%).

Dans le premier degré, l'éducation prioritaire bénéficie aussi d'un meilleur taux d'encadrement. À la rentrée 2013, le nombre moyen d'élèves par classe est ainsi de 24,2 dans les écoles hors éducation prioritaire, contre 22,7 dans les écoles ECLAIR et 22,8 dans les écoles RRS.

Il y a donc bien une répartition différenciée des moyens d'enseignement selon les territoires et selon les écoles ou établissements, et une recherche d'une allocation plus équitable des ressources d'enseignement. Cependant, cette différenciation n'est pas suffisante. C'est pourquoi le ministère a engagé à la fois une réforme du système d'allocation des moyens en général, et un effort supplémentaire pour l'éducation prioritaire en particulier.
S'agissant de l'éducation prioritaire, entre la revalorisation des primes et les mesures en emplois, ce sont près de 350 millions d'euros supplémentaires qui vont ainsi être attribués à la nouvelle éducation prioritaire mise en place à la rentrée 2015.

2.1.1.b) Le nouveau système d'allocation des moyens et les progrès attendus pour davantage de prise en compte des difficultés sociales

Avec le nouveau modèle d'allocation du premier degré, le critère social va devenir prépondérant. Les académies les plus défavorisées vont bénéficier de cette nouvelle orientation des moyens. Ainsi, à titre d'exemple, l'académie de LILLE verra son nombre de postes pour 100 élèves (P/E) cible passer de 5,09 à 5,25.
Dans le second degré, la connaissance statistique des difficultés sociales (catégories socio-professionnelles, boursiers, etc.) est historiquement meilleure que dans le premier degré, ce qui permet aux académies de privilégier une allocation progressive des moyens. Le ministère s'est engagé dans une réflexion associant la DEPP et la DGESCO, pour définir un nouveau modèle d'allocation du second degré qui permettrait une meilleure prise en compte des critères sociaux.

La volonté politique de réduire les écarts de réussite dans un contexte d'aggravation des inégalités sociales implique de prolonger ces efforts et conduire sur les territoires les plus en difficulté des politiques d'exception aussi longtemps que les situations le justifient. Compte tenu des contraintes budgétaires qui s'imposent à tous, des marges de manœuvre seront également à trouver au sein du système éducatif lui-même.

2.1.1.c) Les marges de manœuvre budgétaires à explorer pour engager un effort supplémentaire de solidarité pour la réussite de tous les élèves

Les moyens qui pourraient être libérés par la suppression du redoublement

Les conclusions de la conférence de consensus sur le redoublement organisée par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) et l'Institut français de l'éducation (IFé, sont formelles : « *Face à la difficulté scolaire à l'école et au collège, le redoublement est une réponse à la fois inefficace et inéquitable. Au lycée, redoubler pour assurer une orientation choisie est souvent une prise de risque importante, notamment sur le long terme. Supprimer le redoublement ne résoudra pas ces difficultés. Mais, continuer à faire redoubler ne fera qu'apporter une réponse inadaptée à la difficulté scolaire contribuant à creuser les inégalités scolaires à l'école. C'est pourquoi, des solutions plus efficaces que le redoublement doivent être trouvées, validées et mises en œuvre* »[160]. Ces « solutions plus efficaces » sont de nature pédagogique et nécessiteront qu'une partie des économies réalisées par la suppression du redoublement y soit consacrée.
L'Institut des politiques publiques (IPP) [161] a estimé l'impact budgétaire de la suppression du redoublement dans le premier degré et le second degré (hors classes diplômantes) à partir de la rentrée 2015.
Selon cette étude, la suppression du redoublement à la rentrée 2015 représenterait un coût de près de 20 millions d'euros la première année. Les premières économies seraient réalisées à partir de 2017 (237 millions d'euros). Une économie budgétaire annuelle *d'environ* 2 milliards d'euros serait atteinte en 2027.

[160] CNESCO, IFé, *Conférence de consensus : lutter contre les difficultés scolaires, le redoublement et ses alternatives* ?, Recommandations du jury, Paris, 27 et 28 janvier 2015.
[161] Asma Benhada, Julien Grenet, *Evaluation du coût du redoublement*, rapport pour la Conférence nationale de consensus sur le redoublement (CNESCO-IFé ENS de Lyon), Rapport IPP n°7, janvier 2015.

Cette estimation de l'IPP se base sur la dépense intérieure d'éducation, qui comprend à la fois le coût pour l'Etat, mais aussi pour les collectivités territoriales, les ménages, les entreprises. Si l'on se fonde uniquement sur le coût pour le MENESR, la suppression du redoublement permettrait une économie annuelle qui se chiffrerait à environ 1,2 milliards d'euros à partir de 2027.

Préconisation N° 27
Prévoir de réaffecter une partie des économies réalisées par la suppression progressive du redoublement au financement pérenne d'actions pédagogiques d'accompagnement des élèves les plus en difficulté dans les écoles, les collèges et les lycées.

Les moyens qui pourraient être libérés par un rééquilibrage des dotations en postes entre les degrés d'enseignement

La situation de notre pays est bien connue : nous avons, par rapport aux pays qui nous sont comparables, un second cycle plus coûteux de 15 %, et une école primaire moins bien dotée, de 15% également.
Ce problème ne date pas d'aujourd'hui, comme le montrait déjà en 2003 un rapport de la Cour des Comptes : « *[…] Il convient de relever, au niveau du collège, la faible progression du H/E (+ 2 % entre 1997 et 2001) et ce en dépit des moyens d'enseignement consacrés, dans le premier cycle, au développement de l'éducation prioritaire. Il faut voir, dans ce constat, la conséquence directe de la politique menée en faveur des lycées, où le retrait des moyens est resté très inférieur à ce qu'aurait permis une démographie scolaire globalement négative. Le maintien, en second cycle, d'une offre de formation souvent surdimensionnée a ainsi été financé au détriment du collège qui n'a connu, depuis dix ans, qu'une amélioration limitée de ses taux d'encadrement pédagogique* »[162].

Toutefois, certains lycées connaissent des concentrations de difficultés sociales significatives qui doivent appeler des réponses adaptées.

Préconisation N° 28
Prévoir de rééquilibrer les dotations budgétaires au sein du système éducatif de manière à concentrer les moyens disponibles en direction de l'école primaire, et à mieux doter les collèges et les lycées qui accueillent une part importante d'élèves ayant besoin d'une attention particulière.

Des efforts exceptionnels seront à produire

Les conditions d'enseignement particulièrement difficiles de certaines écoles et de certains collèges nécessitent un accompagnement renforcé. Cette action est d'ores et déjà engagée avec la refondation de l'éducation prioritaire et les mesures mises en œuvre dans les écoles et collèges REP+.
Ainsi, devenu REP + cette année, le collège Le Breil de Nantes « *a poursuivi sa réflexion au service de la réussite de tous ses élèves. Il est manifeste que les projets d'enseignement se sont accentués, et qu'ils ont pris des orientations très favorables à la mise en œuvre du*

[162] Cour des Comptes, *La gestion du système éducatif,* rapport au Président de la République, avril 2003.

référentiel de l'Education prioritaire. La collaboration avec les partenaires est importante (Association Française des Etudiants pour la Ville (AFEV) par exemple) ; on note à ce niveau une action tout à fait pertinente et nouvelle cette année : les partenaires disposent des codes des élèves inscrits sur la plate-forme D'COL : ils peuvent ainsi exploiter les ressources en parallèle avec les exploitations prévues dans le cadre scolaire »[163].

Devant l'accroissement des inégalités sociales, la mission suggère qu'un effort de solidarité supplémentaire et exceptionnel soit accompli.

La priorité, nous le verrons plus loin, est d'affecter des enseignants bien formés et expérimentés dans les écoles et établissements difficiles et cela représente un investissement financier.

Mais la question des effectifs d'élèves scolarisés dans les classes des écoles et des établissements qui connaissent des difficultés particulièrement importantes ne peut être éludée. La mission a pu observer à la fois combien était essentiel pour la réussite de tous un effectif par classe adapté aux difficultés rencontrées, mais aussi combien étaient sans effets des effectifs réduits sans évolution des pratiques pédagogiques. Aussi, l'effort de solidarité supplémentaire qu'il conviendrait d'accomplir pour donner des conditions d'enseignement et d'apprentissage plus favorables encore devra s'accompagner d'une réflexion pédagogique offrant toutes les garanties d'efficacité dans le cadre d'une contractualisation avec les autorités académiques.

Préconisation N°29
En réponse à un projet pédagogique garantissant une utilisation efficace des moyens attribués, diminuer progressivement et contractuellement les effectifs des classes des écoles primaires et des collèges en REP+.

2.1.2. ***Maintenir la priorité à l'école primaire***

L'objectif de réussite pour tous à l'issue de la scolarité obligatoire nécessite non seulement le maintien mais aussi le renforcement de la priorité à l'école primaire qui est l'un des objectifs de la loi de refondation.

2.1.2.a) L'extension nécessaire de la scolarisation précoce en maternelle dans les zones urbaines et rurales en grande difficulté

L'école maternelle est ce qui permet une « *première expérience scolaire réussie* » et un *« accrochage culturel et cognitif juste* ». « *Un certain nombre d'enfants baignent dans cet univers de l'écrit depuis leur berceau. On leur lit des textes, on leur raconte des histoires. Pour d'autres enfants, c'est à l'école qu'ils y rentrent pleinement. [...] L'école maternelle est le début du parcours scolaire, mais pas le commencement des apprentissages. […] Avant d'arriver à l'école, certains enfants ont plus de 1 000 heures d'écoute d'histoires. D'autres n'en ont aucune. […] Les apprentissages ont commencé à la naissance. Quand ils arrivent à l'école maternelle, tous les enfants savent des choses, absolument tous, mais ils n'ont pas*

[163] Observation effectuée par une IA-IPR de l'académie.

appris les mêmes choses. […] Dans le regard normatif que peut avoir l'école, les différences deviennent vite des difficultés»[164].

La demande de scolarisation précoce, on le sait, n'existe pas toujours. Cette demande peut être encouragée et se construire. Témoin, cette action « Passerelle » conduite depuis 2005 en zone d'éducation prioritaire à Metz qui permet aujourd'hui un taux d'accueil des enfants de deux ans de plus de 40 %, grâce à une collaboration entre l'éducation nationale, la municipalité et le Centre communal d'action sociale (voir annexe n° 43).
Le taux de scolarisation des enfants de moins de trois ans a été divisé par trois de 1999 à 2012 (34,6 % en 1999 et 11 % en 2012). Après avoir progressé à la rentrée 2013 (un peu plus de 6000 élèves supplémentaires) le taux de scolarisation à 2 ans a marqué le pas à la rentrée 2014 avec 11,7% d'enfants accueillis. Ce taux de scolarisation augmente légèrement en éducation prioritaire : 20,6% à la rentrée 2013 contre 17,8 % en 2012[165]. Mais les disparités académiques sont très fortes : 12 académies ont atteint ou dépassé 30% d'enfants de moins de trois ans scolarisés en éducation prioritaire ; quatre académies ne dépassent pas 10%.
Il est donc de la plus haute importance de maintenir l'effort en direction de l'école maternelle en donnant la priorité aux territoires en difficulté, urbains comme ruraux.

Préconisation N°30
Confirmer aux responsables académiques et aux partenaires de l'école, l'objectif de porter à 30 % d'une classe d'âge en 2017 les effectifs des enfants de moins de 3 ans scolarisés, dans les zones urbaines et rurales défavorisées.

Préconisation N° 31
Conformément aux décisions arrêtées lors de la réunion interministérielle du 6 mars 2015, scolariser 50% des enfants de moins de 3 ans dans les réseaux d'éducation prioritaire renforcée (REP+) en 2017.

La scolarisation des enfants de moins de trois ans nécessite un effort d'information en direction des familles en liaison avec les partenaires (municipalités, Service de la protection maternelle et infantile (PMI), services petite enfance, CAF, autres services de l'Etat) et un effort de formation continue des enseignants. La mission peut citer, par exemple, l'initiative de la DASEN du Pas-de-Calais, qui dispose d'un *Observatoire départemental de l'école maternelle*. La Mission départementale pour l'école maternelle de ce département a organisé pendant 4 jours en septembre 2014, *Les rencontres de l'école maternelle*, qui ont mobilisé plus de 200 personnes.
Il faut rappeler qu'en 2009 ont été créés des postes d'inspecteurs de l'éducation nationale du premier degré, chargés de mission « maternelle ». Depuis, il apparaît que certains d'entre eux ont vu le contenu de leur mission spécifique amoindrie compte tenu d'autres tâches, et même que certains postes ont été récupérés et utilisés à d'autres fins. Il faut donc rétablir ces postes dans leur fonction d'origine là où cette priorité aurait pu être négligée, sachant que, dans les plus petits départements, il convient d'alléger la circonscription d'un inspecteur pour le charger d'une mission « maternelle ».

[164] Viviane Bouysse, Inspectrice générale de l'éducation nationale, audition au CESE.
[165] Source : MENESR-DEPP, *Repères et références statistiques 2014*, p. 80.

Préconisation N°32
Veiller à rétablir tous les postes d'inspecteur de l'éducation nationale chargés de mission « maternelle » et à conforter les inspecteurs concernés dans leur mission, notamment pour accentuer la collaboration avec les partenaires locaux et aller à la rencontrer des familles.

2.1.2.b) Plus de maîtres que de classes : un dispositif à piloter et à étendre pour améliorer l'efficacité de l'école primaire

À la rentrée 2014**,** le comité national de suivi du dispositif indique que **«** *1848 enseignants dont 1232 enseignants en REP (dont 300 en REP+) ont été déployés sur le dispositif « Plus de maîtres que de classes », soit 582 enseignants supplémentaires de plus qu'à la rentrée 2013 (482 enseignants supplémentaires en métropole et 100 enseignants dans les cinq départements d'Outre-Mer)* »[166].

En accord avec les conclusions du comité national de suivi, la mission a observé sur le terrain que le dispositif est en cours d'appropriation. Là où il y a une réelle réflexion pédagogique, l'évolution des pratiques permet d'améliorer l'efficacité de l'enseignement pour la réussite de tous. Ainsi, à Liomer (académie d'Amiens), le dispositif *« permet de modifier les pratiques d'enseignement et d'affiner la réflexion de l'équipe enseignante, sur la prise en charge de la difficulté au sein des classes. Pour y répondre, la co-intervention a été privilégiée. Pour une mise en place efficiente du dispositif, l'équipe pédagogique est accompagnée par l'équipe de circonscription ; elle doit encore améliorer certains points (ajustement des interventions, éviter le saupoudrage, cibler très précisément les compétences, travailler en séquence* »[167]. À l'école Condorcet d'Aubervilliers (académie de Créteil), « *La présence du dispositif « plus de maîtres que de classes » a permis l'approfondissement de la réflexion pédagogique autour de la question de la réussite de tous. Des décloisonnements ont été instaurés presque dans tous les niveaux, l'axe de travail retenu sur l'école étant l'enrichissement du lexique »*[168].

Le dispositif « plus de maîtres que de classes » permet ainsi une prise en charge de la difficulté des élèves d'abord dans la classe et rejoint en cela les recommandations de la Conférence de consensus sur le redoublement dont nous rappelons l'essentiel ci-dessous.

Prendre en charge la difficulté dans la classe
Recommandations du jury de la conférence de consensus sur le redoublement[169]

Constat : depuis deux décennies, la difficulté scolaire a principalement été traitée à travers l'adjonction, à côté de la classe ordinaire et souvent sans lien, de dispositifs de remédiation *en dehors ou sur le temps scolaire (Accompagnement éducatif, Accompagnement personnalisé, Aide personnalisée…), mariant des acteurs multiples et posant des problèmes de coordination sans que leur efficacité pédagogique soit, le plus souvent, évaluée scientifiquement. Le jury préconise des évolutions scolaires qui touchent directement le fonctionnement de la classe.*
Recommandations du jury :
Privilégier l'aide aux élèves en difficulté, au sein de la classe, sur le temps scolaire ordinaire, en accord avec

[166] Comité de suivi « Plus de maîtres que de classes », Note d'étape, janvier 2015.
[167] Témoignage recueilli par l'inspecteur de la circonscription.
[168] Témoignage de l'inspectrice de circonscription.
[169] CNESCO, IFé, Conférence de consensus, *Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives,* Remise des recommandations du jury, février 2015.

***les orientations de la recherche en pédagogie et en didactique**. Pour limiter le mille-feuille des dispositifs visant à réduire la difficulté scolaire, le jury ne souhaite pas en proposer de supplémentaires. Il préconise que les dispositifs existants, dont certains pourraient être prometteurs (Plus de maîtres que de classes, classes aux effectifs réduits dans les établissements aux publics socialement défavorisés, accent mis sur la scolarisation en maternelle dès deux ans…), soient évalués, au niveau national et dans le cadre de l'établissement, de façon à ne conserver que les organisations scolaires qui s'avèrent pédagogiquement efficaces.*

Ce dispositif pose en outre la question de l'articulation du travail du maître supplémentaire avec celui des enseignants spécialisés des RASED. La mission a observé à cet égard des exemples d'articulation bien comprise et tirant parti des compétences d'une équipe pluri professionnelle ainsi réunie pour favoriser la réussite de tous les élèves.

Un exemple de cadrage de l'utilisation du dispositif « plus de maîtres que de classes »
Écoles élémentaires Erckmann Chatrian 1 et 2, Réseau REP+ Hauts-de-Blémont, Metz)

L'action du maître E est harmonisée avec celle du maître supplémentaire.
Planification pédagogique des séquences partagées ;
Suivi personnalisé de l'acquisition des compétences ;
L'enseignant nommé ne sera pas considéré comme un enseignant supplémentaire, mais complémentaire du travail existant au sein du collectif classe, du niveau, du cycle et de l'école ;
Pas d'extraction de la classe de quelques élèves ciblés en difficulté, pour éviter l'externalisation de la prise en charge de la difficulté et la stigmatisation des enfants en difficulté d'apprentissage ;
Élever le taux d'encadrement pour accroître le temps de travail engagé des élèves ;
Ne pas rendre les élèves dépendants de la présence accrue du maître : étayer puis « désétayer » pour rendre les élèves autonomes ;
Harmoniser les pratiques d'enseignement : programmation partagée des activités et progressions didactiques concertées pour permettre les décloisonnements ; d'évaluation : élaboration de protocoles internes, dans un souci d'objectivité, de dialogue et de cohérence ;
Faire évoluer les pratiques enseignantes : se centrer sur les aménagements pédagogiques que la présence du maître complémentaire permet ;
La présence du maître supplémentaire doit aider les collègues à s'investir en équipe dans des modes de fonctionnement nouveaux pour certains.

Des dérives existent aussi, comme celle qui consiste à extraire systématiquement les élèves en difficulté de la classe pour les confier au maître supplémentaire. Faut-il rappeler que le dispositif « plus de maîtres que de classe » n'a pas pour objectif « moins d'élèves dans la classe », en ne changeant rien aux pratiques habituelles ? De même, ce dispositif ne consiste pas à faire du maître supplémentaire une sorte d'adjoint du maître spécialisé du RASED (maître E) comme la mission a pu l'observer dans une école.

L'Institut français de l'éducation a remis une note de synthèse à la mission consacrée aux dispositifs de remédiation et aux modalités d'accompagnement souhaitables pour des élèves en difficulté[170]. Il apparaît qu'en *« matière de lutte contre les effets de la grande pauvreté en matière d'éducation, tout dispositif doit prendre garde à éviter une sorte de « division du travail » entre les enseignants et d'autres acteurs éducatifs qui aboutirait à cloisonner les interventions* ». Concernant les pratiques pédagogiques, on peut se demander poursuit la note « *si plutôt que d'individualiser le traitement des élèves il ne faudrait pas privilégier une différenciation dans le cadre de la classe « ordinaire », en partant du constat que les*

[170] Voir en annexe n°19 *Quels dispositifs de remédiation proposer ? Quelles modalités d'accompagnement ?,* Etat de la recherche, note de synthèse, IFE, janvier 2015.

difficultés d'apprentissage sont de degrés différents selon les élèves (et particulièrement accusées pour certains) plus que de nature différente ».
En rappelant que ce dispositif n'est pas un droit mais une réponse à un projet d'école pour améliorer la réussite de tous les élèves, la mission reprend donc à son compte les recommandations déjà formulées par les inspections générales de l'éducation nationale et dont l'essentiel est rappelé ci-dessous.

Les recommandations formulées par l'inspection générale[171]

1. Rendre le dispositif lisible comme outil de prévention de la difficulté scolaire et de lutte pour la réussite de tous.
2. Concevoir le pilotage du dispositif aux différents échelons (coordination académique en matière d'implantation et d'affectation des personnels, de formation et d'accompagnement ; formalisation des projets par les équipes pédagogiques ; responsabilisation des écoles candidates avec un pilotage de proximité par le directeur d'école.)
3. Considérer la gestion des ressources humaines comme élément majeur pour la réussite du dispositif.
4. Mettre à disposition des équipes pédagogiques les outils nécessaires au fonctionnement du dispositif (évaluations, ressources pédagogiques).
5. Renforcer l'accompagnement et la formation (recentrer sur les situations d'apprentissage, les gestes professionnels, l'usage du numérique ; prendre en compte l'organisation du travail en équipe du binôme maître supplémentaire / maître de la classe ; privilégier les stages d'équipe sur la base des évaluations d'école ; se rapprocher des ESPE ; mettre en œuvre une recherche accompagnement sur les aspects pédagogiques et didactiques.)

Préconisation N°33
Poursuivre de façon volontariste et pilotée l'implantation du dispositif « plus de maîtres que de classes » dans les zones difficiles, urbaines et rurales.

2.1.2.c) Conforter les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le cadre de leurs missions renouvelées

La circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014 « *Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent* »[172] rappelle que « *Les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires occupent […] une place fondamentale qui n'est substituable à aucune autre. Leur travail spécifique, complémentaire de celui des enseignants des classes, permet une meilleure réponse en équipe aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux exigences scolaires qu'éprouvent certains élèves* ». Cette circulaire renouvelle le cadre de l'intervention des enseignants spécialisés en les intégrant dans un « *pôle ressource* » de circonscription pour l'aide aux élèves et aux enseignants. La place des personnels des RASED est donc essentielle pour la réussite de tous les élèves.

Les RASED ont connu une période de suppressions massives de postes. L'effort actuellement consenti pour créer de nouveaux postes doit être accompagné dans les académies d'un examen attentif de la localisation des postes des RASED : sont-ils toujours implantés là où se trouvent les plus grandes difficultés ? Le rapport des inspections générales de 2013 montre que ce n'est pas le cas : «*La réalité peut être très différente d'un département à l'autre : le nombre d'emplois pour 1 000 élèves varie de 1,27 à plus de quatre. Il est très difficile*

[171] IGEN-IGAENR, *Le dispositif « plus de maîtres que de classes » : projet et mise en œuvre pédagogique,* Rapport 2014-031, juin 2014.
[172] Bulletin Officiel n° 31 du 28 août 2014.

d'expliquer cette diversité. Aucun paramètre n'apparaît déterminant à l'exception de l'enveloppe globale des moyens dont dispose le département. Par exemple, à cette échelle, aucune corrélation n'est perceptible entre les différences socio-économiques et la présence des RASED. En dehors de l'effet des marges de gestion, les différences interdépartementales sont plutôt la conséquence de choix successifs, des tensions de la carte scolaire, des contraintes de la préparation des rentrées, d'une histoire propre à chaque département… Il faut également souligner que les mesures prises depuis 2007 n'ont pas eu pour effet de mettre en cohérence les dispositifs avec les profils des départements »[173].

Préconisation N°34
Après un travail effectué dans chaque académie pour s'assurer que les postes sont bien implantés là où sont les besoins, poursuivre le mouvement de création de postes de RASED, en priorité en éducation prioritaire et dans les territoires ruraux isolés. Prévoir les départs en formation nécessaires des personnels candidats aux fonctions d'enseignants spécialisés.

2.1.3. *Mieux accompagner les élèves socialement défavorisés dans leur travail personnel*

2.1.3.a) *La prise en charge des élèves dans le temps de présence à l'école*

Le travail personnel demandé à l'élève est un élément essentiel dans l'acquisition des connaissances et des compétences. Il est aussi une source majeure d'inégalités. Les personnels manquent souvent de formation dans ce domaine. C'est pourquoi, les conseils d'école et les conseils d'administration des établissements scolaires devraient débattre de cette importante question au début de chaque année scolaire.
Ainsi, dans la circonscription de Saint-Priest (académie de Lyon), un groupe de travail a rédigé un document d'aide à la réflexion du conseil des maîtres de chaque école et du conseil pédagogique du collège. La réflexion collective a abouti à l'écriture d'un avenant aux projets d'école et au projet d'établissement sur le travail personnel des élèves, le principe affiché étant de « *passer d'une logique de publics à une logique de questionnement des pratiques professionnelles des enseignants et des accompagnants pour lutter contre la discrimination dans l'accès au savoir* »[174].

Préconisation N°35
Porter à l'ordre du jour des conseils d'école et des conseils d'administration des établissements scolaires, la question des modalités d'accompagnement de tous les élèves pour le travail personnel qui leur est demandé.

Les devoirs à la maison sont rarement contestés dans leur principe, « *mais leur contenu peut devenir un sujet de tension dès lors que les familles les plus en difficulté ne peuvent aider l'enfant à les faire ».*[175]

---

[173] IGEN-IGAENR, *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire*, Rapport 2013-095, novembre 2013.
[174] Voir http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/les-formations-education-prioritaire/reussir-en-education-prioritaire-de-quoi-parle-t-on/saint-priest-4-annees-de-reflexions-autour-de-laccompagnement-a-la-scolarite-et-du-travail-personnel/.
[175] Propos tenus par la Médiatrice de l'éducation nationale devant la mission d'information de l'Assemblée nationale conduite par la députée Valérie Corre, op. cité.

Devoirs à la maison : ce qu'en dit un chercheur[176]

Il y a une « *incompréhension croissante de ce qui se fait à l'école. Ce sentiment va de pair avec un fort sentiment d'injustice. On le constate aussi dans la vente des ouvrages du parascolaire qui sont à mi-chemin entre les nouvelles pratiques de classe et les anciens manuels. Leur succès dit quelque chose de la volonté de réussite scolaire des familles populaires et de l'idée qu'elles sont abandonnées par l'école. Les politiques éducatives devraient mieux faire comprendre aux enseignants que la moitié des élèves ne peuvent pas être aidés le soir par leurs parents. Ce livre veut à la fois mettre le doigt sur un élément de ce qui fait la difficulté scolaire et déculpabiliser les enseignants et les familles. Aux enseignants de mieux maitriser les supports et d'agir sur eux* ». (Stéphane Bonnéry, café pédagogique, 2 février 2015)

Comme cela a été exprimé devant la mission dans un établissement de l'académie de Nancy-Metz, il est *« primordial que les élèves de collège rentrent le soir à la maison, parfois jusqu'à 18h45, en ayant réalisé les devoirs écrits au collège, encadrés par des adultes. Pour améliorer les résultats de nos internes (mélange de tous publics), il faudrait également plus d'encadrants volontaires. Pourquoi ne pas mettre dans le service des enseignants une heure d'aide aux devoirs, ce qui permettrait aux élèves des familles défavorisées d'avoir une aide qu'ils n'ont pas forcément à la maison »*[177] *?*
L'accompagnement des élèves, au sein de l'école et de l'établissement, est donc une action déterminante pour l'égalité de tous. Comme le soulignent les inspections générales, « *tout ne peut pas être fait pendant les 24 heures de classe. L'élève en grande difficulté, ou celui qui glisse vers cette situation, a besoin d'un temps qui lui soit réservé quotidiennement. L'école doit prévoir ce temps dans le prolongement de la classe* »[178]. C'est d'ailleurs pourquoi, parmi les mesures prises dans le cadre de la refondation de l'éducation prioritaire, il est prévu « l'accompagnement continu » en classe de sixième. Les premières mises en œuvre de cet accompagnement continu en REP+ en montrent tout l'intérêt. Il y aura matière à des échanges de pratiques pour aller vers un véritable développement d'une aide au travail personnel qui aide tous les élèves de sixième, quels qu'ils soient, à devenir des collégiens autonomes.

Au collège REP+ Costa Gavras du Mans par exemple, le travail personnel est essentiellement effectué au collège et «l'accompagnement continu » a été instauré à cet effet en classe de 6ème. Au Collège Montgaillard de St Denis (académie de la Réunion)*, « Pour tous les élèves de 6ème, les cours s'arrêtent à 15h30 et la dernière heure de la journée est consacrée à des études obligatoires (Mesure 3 de la refondation de l'éducation prioritaire).Les élèves sont alors répartis en groupes en fonction de leurs difficultés : les élèves les plus en difficulté sont pris en charge par groupe de 8, par des professeurs. Les élèves qui montrent des difficultés plus légères d'ordre scientifique ou littéraire sont pris en charge par des assistants pédagogiques (fiche navette entre les professeurs de la classe et l'assistant pédagogique). Les autres élèves sont pris en charge par des étudiants accompagnateurs scolaires d'une association partenaire, pour l'aide aux devoirs. Reventilation des groupes toutes les 6 semaines, en fonction des résultats ». A partir de 16h30, les élèves de 6ème peuvent aussi*

[176] Stéphane Bonnéry (dir), *Supports pédagogiques et inégalité scolaires,* La dispute, 2015.
[177] Témoignage Cité scolaire Stenay, 16 décembre 2015.
[178] Inspections générales de l'éducation nationale (IGEN-IGAENR), *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire*, Rapport 2013-O95, novembre 2015.

participer à l'accompagnement éducatif, l'objectif étant, qu'en rentrant chez eux, ils n'aient plus de travail à faire »[179].

Le travail personnel doit donc être accompagné, tout particulièrement quand il demande à l'élève une tâche qui nécessite l'accès à une documentation. Quand le « devoir à la maison » consiste par exemple à effectuer une recherche ou à préparer un exposé seul ou en groupe, l'école place immanquablement en situation difficile l'élève qui n'a pas les conditions de travail nécessaires chez lui ou qui est dans l'impossibilité de rejoindre un pair.

Préconisation N°36

Aucune consigne concernant une recherche ou la réalisation d'un exposé, seul ou en groupe, ne devrait être donnée sans que l'enseignant n'ait vérifié au préalable que ce travail pourra être réalisé en mobilisant la documentation et les outils de recherche disponibles à l'école ou dans l'établissement. Les horaires et les locaux de l'école ou de l'établissement doivent être organisés en conséquence.

2.1.3.b) La prise en charge des élèves hors temps scolaire [180] : l'accompagnement éducatif, un dispositif à développer

C'est en 2008-2009 qu'a été mis en place un dispositif d'accueil après les cours qui est désormais proposé à chaque collégien ainsi qu'à tous les élèves des écoles élémentaires de l'éducation prioritaire qui le souhaitent. En 2013-2014, plus de 893 000 élèves sont concernés, dont 674 461 collégiens du public, soit 25,8 % des élèves des collèges publics[181].

Cet accompagnement éducatif d'une durée de 2 heures, 4 jours par semaine, s'organise autour de quatre domaines : l'aide aux devoirs, les activités culturelles, la pratique sportive et les langues vivantes.

En collège, l'intervenant type est un enseignant du second degré ou un assistant d'éducation assurant l'aide aux devoirs. En école de l'éducation prioritaire ou des DOM, l'intervenant type est un enseignant du premier degré.

L'accompagnement éducatif, articulé à un ensemble d'actions pour la réussite de tous au collège de Mayenne (académie de Nantes)[182]

L'accompagnement éducatif apporte une évolution favorable à la réussite scolaire des publics défavorisés – Incitation des familles pour que leurs enfants participent à l'accompagnement éducatif suite aux conseils de classe ou aux réunions d'équipe de demi trimestre (le pourcentage de participation et de réussite à ce dispositif est l'indicateur essentiel pour l'établissement) – Un référent par niveau a été mis en place – Possibilité de soutien – Possibilité de prise en charge des élèves le soir jusqu'à 17H40 – Adaptation de l'emploi du temps aux besoins spécifiques – Par niveau, des alignements sans cours (ou cours à option) sont prévus dans l'emploi du temps de l'élève ce qui permet de mettre en place du tutorat ou un autre dispositif .

Accompagnement personnalisé en 6ème : 2H hebdomadaires ciblées mathématiques/Français. Fonctionnement par groupes de besoins repérés (éventuellement tutorat élève/élève).

Un créneau horaire dédié (1H) où les élèves peuvent rencontrer un professeur pour se faire aider (tutorat ponctuel et à la demande).

[179] Observation effectuée par un IA-IPR.

[180] Nous abordons dans le point 2.4. du rapport les multiples actions engagées par les collectivités locales et le réseau associatif pour accompagner le travail personnel des élèves en dehors du temps scolaire.

[181] Voir en annexe n° 20, *L'accompagnement éducatif en 2013-2014*, document EDUSCOL.

[182] Témoignage recueilli par un IA-IPR de l'académie.

L'accompagnement éducatif garantit ainsi un service d'aide aux devoirs gratuit pour ceux qui ne peuvent payer les services d'un étudiant ou des cours particuliers d'entreprises privées pour faire leurs devoirs[183]. Dans un collège rural de l'académie de Lille, l'accompagnement éducatif permet par exemple *« l'encadrement des élèves et leur réussite: aide aux devoirs, préparation à l'épreuve d'histoire des Arts, révision des disciplines des épreuves ponctuelles du brevet, Programme Personnalisé de Réussite Educative, ainsi que des projets transdisciplinaires, Projet Pina Bausch en 2014 par exemple. Ces dispositifs qui ont un impact réel sur la motivation, sur le travail des élèves, étaient, le sont encore pour le moment, financés en quasi-totalité par l'accompagnement éducatif. Nous n'avons aucun mal à mobiliser les professeurs sur ces dispositifs, ou sur des projets qu'ils nous proposent ».*
Pour l'atteinte de l'objectif de réduction des écarts de réussite en fonction des milieux sociaux, l'accompagnement éducatif est une mesure très utile. Dans un contexte de contrainte budgétaire qui entraîne une érosion des crédits, le choix de concentrer les moyens consacrés à l'accompagnement éducatif en collège aux établissements de l'éducation prioritaire est à cet égard légitime. Mais, dans la logique d'allocation progressive des moyens prenant en compte les caractéristiques sociales des établissements, il convient de veiller à ce que ce dispositif puisse être maintenu dans les internats et dans les collèges hors éducation prioritaire qui accueillent une part significative d'élèves issus des milieux défavorisés.

Il est intéressant de se pencher sur les modalités de l'accompagnement éducatif mis en place de façon systématique en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE). A ce niveau, l'accompagnement éducatif prend le nom d'heures d'interrogation ou « heures de colle » et consiste essentiellement en une aide à la préparation aux concours. Etant inscrit dans les arrêtés des programmes, ces heures ne sont pas soumises aux mêmes contraintes budgétaires que l'accompagnement éducatif proposé dans les écoles et dans les collèges.
En 2013, la somme consacrée à cette dépense sur le budget de l'enseignement scolaire a été de 70,4 millions d'euros pour 83 520 étudiants de CPGE, soit 843 euros par élève, à comparer aux 270 millions d'euros pour l'accompagnement éducatif pour 893 000 élèves, soit 302 euros par élève. Ajoutons que les crédits consacrés aux heures de colle ont augmenté deux fois plus vite que le nombre d'étudiants sur la période 2002-2012.

Préconisation N°37
Veiller à ce que l'accompagnement éducatif puisse être maintenu dans les internats et dans les collèges hors éducation prioritaire accueillant une part significative d'élèves issus des milieux défavorisés.

[183] On peut estimer le montant des exonérations fiscales consenties à 300 millions d'euros. En 2008, le Conseil Emploi Revenus Cohésion sociale (CERC) publiait un rapport, *Services à la personne,* Rapport n° 8, La Documentation française, 2008, dans lequel il était indiqué que « *Les dépenses publiques au titre des SAP [services à la personne] ne sont pas ventilées par fonction. En particulier, le chiffrage de l'aide publique au soutien scolaire privé n'est pas disponible. Une estimation très grossière peut être établie à partir de l'estimation du volume d'affaires estimé par le XERFI : 600 millions d'euros en 2005 (INRP, 2006). Le soutien public dépasse 50 % des sommes éligibles engagées par les ménages, puisque les entreprises bénéficient d'un taux réduit de TVA et de charges sociales allégées. En supposant que 80 % du chiffre d'affaires du secteur correspond à des dépenses déductibles de l'impôt, l'aide publique dépasserait 240 millions d'euros annuels, soit presque deux fois et demie le budget du soutien scolaire public et presque le quart de celui des ZEP*. […]».

2.1.4. *Porter une attention soutenue à la scolarisation et à la scolarité des élèves allophones arrivant et des élèves issus de la communauté des Gens du Voyage*[184]

Tous les enfants présents sur le territoire français doivent être scolarisés, sans distinction de nature ethnique, religieuse, linguistique ou culturelle. L'école de la République leur doit protection en assurant leur droit à l'éducation, conformément à la *Convention internationale des droits de l'enfant* et à la loi de la Nation.

La présence d'élèves allophones ou issus de la communauté des Gens du voyage est une richesse pour tous au sein de l'école. Elle permet un accueil de l'altérité qui désamorce les toujours possibles représentations xénophobes et ségrégatives et la prise en compte de la dimension européenne et internationale de l'éducation du vingt et unième siècle : des élèves en situation temporaire de pauvreté peuvent être issus de systèmes scolaires performants comparables au nôtre, dont il est important de reconnaître l'investissement et le travail.
Cette présence nécessite une formation professionnelle concernant l'enseignement et l'apprentissage de la langue française de scolarisation, gage de réussite scolaire pour tous les publics fragiles, y compris francophones et l'installation, pour ces élèves vulnérables comme pour tous les autres, d'un climat de bienveillance et de sécurité, indispensable à l'apprentissage du français de scolarisation. En pratiquant une approche inclusive, en prenant en compte les compétences acquises ailleurs, dans d'autres langues et dans d'autres contextes, l'école favorise l'intégration la plus rapide possible dans l'école française.

La scolarisation des enfants allophones issus des familles dites roms vivant souvent dans des conditions de grande pauvreté et de précarité, n'est pas toujours effective. Comme l'écrit à la mission l'IA-IPR de Lettres de Montpellier, en charge du dossier « français langue seconde », « *si certains d'entre eux sont actuellement inscrits et bien scolarisés, d'autres fréquentent l'école de façon très irrégulière, tandis que d'autres, présents depuis parfois plusieurs années, restent à l'écart de toute scolarisation, errant dans la ville ou sur les terrains. Sur les 290 enfants présents dans la ville, seuls 90 sont inscrits dans un établissement scolaire et 30 fréquentent l'école avec assiduité. Le taux de décrochage demeure important* ».

Quelques facteurs explicatifs de la déscolarisation des enfants Roms migrants et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs françaises

(Maryse Adam-Maillet IA-IPR de Lettres en charge du CASNAV[185], académie de Besançon)

- Parents pourvus d'un capital de mobilité et de compétences interculturelles d'adaptabilité de haut niveau, mais dépourvus de capital scolaire et académique, parfois non scolarisés eux-mêmes et non entrés dans l'écrit, au sein de contextes discriminatoires où priment pour le groupe familial les logiques de survie au quotidien.
- Précarité des conditions de vie qui empêchent de se projeter dans l'avenir et de miser sur l'école à moyen

[184] Audition du 12 janvier 2015 : Maryse Adam-maillet, IA-IPR de Lettres (académie de Besançon) et responsable du CASNAV, Cécile Goï, Maître de conférences à l'Université de Tours, Nathalie Auger, Professeur des universités en sciences du langage à l'Université Paul Valéry - Montpellier III et Régis Guyon, CANOPE,
[185] CASNAV : Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

terme. Lorsqu'il y a scolarisation, cette précarité empêche les enfants de disposer de conditions normales d'apprentissage.
-Illisibilité du système scolaire français, de sa culture éducative, et difficultés pour communiquer avec l'institution.
- Accueil parfois inadapté dans les écoles : manque de souplesse des dispositifs, réticence de certains professionnels, absence générale de formation des acteurs à l'enseignement apprentissage du français comme langue seconde et langue de scolarisation, ainsi qu'à la communication interculturelle.
- Éloignement des terrains d'habitation souvent situés en périphérie de la ville et absence de transport.
-Impossibilité des démarches administratives d'inscription ou de communication avec les établissements pour des parents souvent allophones qui ne sont pas familiers de la culture administrative française, et à qui une impossible course d'obstacle est imposée sans information claire et accessible ni médiation.
- Coûts liés à la scolarité (situation excentrée des terrains, transport, cantine, matériel scolaire,) et absence de toute aide sociale liée.

Pour que l'esprit et la lettre des textes officiels[186] soient appliqués, dans l'intérêt de tous les enfants, de l'école, et de l'ensemble du corps social, il est nécessaire d'agir à un triple niveau :

1) La présence d'une volonté politique de la part des institutions et collectivités territoriales pour mettre fin aux discriminations dont sont souvent victimes les populations vulnérables.
2) La mise en place d'une médiation régulière entre école et famille (travail sur les représentations de l'école, les démarches administratives, l'assiduité…), médiation professionnelle incarnée par une personne référente joignable et identifiable.
3) L'organisation d'une inclusion scolaire impliquant, au-delà des éventuels enseignants de Français langue seconde, tous les membres de l'école, jeunes et adultes qui constituent les communautés éducatives, avec l'implication active du directeur d'école ou du chef d'établissement.

[186] Voir notamment, Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, Bulletin officiel n° 37 du 11 octobre 2012. Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012, Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, Bulletin officiel n°37 du 11 octobre 2012 .

Une initiative de la Ligue de l'enseignement de l'Indre

Témoignage d'Yves Champigny, directeur général de la Ligue de l'enseignement de l'Indre (www.fol36.org/)

La Ligue de l'enseignement de l'Indre sollicitée par des enseignants de la commune de Saint-Gaultier, a initié plusieurs actions en faveur des gens du voyage afin de favoriser :

- la préscolarisation des enfants. Ces derniers fréquentant tardivement l'école, les salariés de la ligue et une enseignante ont mis en place des ateliers en direction des jeunes mamans et de leurs enfants afin de les sensibiliser et de les rapprocher de l'école ;
- des ateliers avec les adolescents pour leur donner accès à des pratiques culturelles, sportives et de loisirs auxquelles ils n'ont pas habituellement accès (ateliers guitare, cirque, travaux manuels)
- des actions de remédiation et d'accompagnement culturels au sein du collège de Saint-Gaultier : atelier « arts du cirque » pour favoriser l'estime de soi, la reconnaissance par les pairs, le dialogue… ; ateliers « illettrisme » et « accompagnement scolaire » en faveur des collégiens encadrés par des étudiants de l'ESPE.

Ces travaux ont non seulement donné lieu à la rédaction d'une étude exhaustive réalisée par la Fédération sur la situation des « gens du voyage » dans le département mais surtout ont donné naissance à des dynamiques bénévoles sur le territoire pour animer des ateliers (illettrisme pour adultes, par exemple).

Préconisation N°38

Intégrer dans la formation initiale et continue de tous les enseignants et personnels de direction une formation par les CASNAV sur le français de scolarisation, sur la scolarisation des élèves allophones et issus de la communauté des gens du Voyage.

2.2. Une politique globale pour une école inclusive

« [Tout] l'effort des pouvoirs publics devrait s'employer à éclairer les masses par le dessous et par le dedans, au lieu de faire briller quelques pics superbes, quelques rois nés du peuple, et qui donnent un air de justice à l'inégalité. Mais qui pense à ces choses »[187] *?*

Il ne s'agit plus de « faire briller quelques pics superbes » comme le dénonçait le philosophe Alain au début du vingtième siècle, mais de travailler à la réussite de tous.

Les modifications apportées au code de l'éducation par la loi 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République donnent le sens de l'action politique à conduire. Ainsi, l'article L.111-1 stipule dans sa nouvelle rédaction que le service public de l'éducation « *reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative.* »

La feuille de route donnée au système éducatif par la nation est donc très claire. Pour progresser sur ces différents points, il faut considérer non seulement que les enfants des

[187] Les Cent un Propos d'Alain, 4E série, XII.

pauvres, comme tous les enfants, ont un droit fondamental à la réussite scolaire mais que la réussite leur est accessible.
Une grande erreur consisterait à penser qu'il suffirait d'intervenir pédagogiquement auprès des seuls jeunes en situation de grande pauvreté pour résoudre leurs difficultés. Des efforts exceptionnels sont bien entendu nécessaires pour rendre possibles les conditions d'enseignement et d'apprentissage, nous l'avons montré plus haut mais, comme le dit très justement Serge Paugam, « *l'expérience a maintes fois montré que seule une politique globale et ambitieuse de prévention des risques, ici appliquée à l'ensemble des enfants, est susceptible d'endiguer de façon efficace le processus de disqualification sociale. [Il s'agit de poser] la question du respect du droit des enfants, non pas en ciblant a priori ceux qui risqueraient d'en être dépourvus, mais de s'adresser de façon parfaitement démocratique et citoyenne à tous »*[188] .

2.2.1. Une école qui s'organise pour privilégier des approches communes au cours de la scolarité obligatoire

Nous avons un devoir d'optimisme à l'égard des élèves pauvres. Ils ne sont pas des élèves fondamentalement différents des autres relevant de structures spécifiques. Pour ne pas traiter à part les enfants des milieux populaires au sein de la scolarité obligatoire, tout en concentrant à leur égard des efforts budgétaires et pédagogiques exceptionnels, il faut faire évoluer l'organisation de l'école pour achever sa démocratisation et, pour cela, promouvoir des approches communes au sein de la scolarité obligatoire.

2.2.1.a) Ouvrir des chemins pour donner à tous les élèves une culture commune[189]

L'école qui s'adresse aux enfants des pauvres ne peut être une pauvre école, organisée à part et avec moins d'ambition. Si l'on veut mettre réellement en application le principe affirmé dans la loi d'une école inclusive, car tous les élèves sont capables d'apprendre, alors toute la scolarité obligatoire doit être conçue comme à la fois exigeante et bienveillante pour tous les élèves, gratuite dans son offre, avec une part significative d'enseignement collectif en classes hétérogènes.
La recherche en éducation fournit des indications précieuses. Nous livrons en annexe[190] une synthèse de la recherche produite pour les besoins de notre mission par l'Institut Français de

[188] Serge Paugam, UNICEF, *Ecoutons ce que les enfants ont à nous dire : l'intégration sociale des enfants, de fortes inégalités, Consultation nationale des 16-18 ans 2013*, UNICEF France, 2013, p. 37.
[189] À l'origine, notre enseignement du second degré a été conçu essentiellement pour permettre une sélection entre les élèves. Le constat n'est certes pas nouveau mais il n'est pas inutile de le rappeler. Témoin, cette circulaire publiée par Jules Ferry le 28 septembre 1880 : « *Les professeurs se plaignent généralement d'avoir à subir des élèves mal préparés, hors d'état de suivre avec fruit les exercices de la classe, et qui sont un embarras pour le maître, un mauvais exemple pour leurs camarades. […] Les examens de passage, sérieusement pratiqués, rendent de réels services à l'enseignement des lycées et collèges ; ils stimulent les enfants ; ils dégagent les classes d'un élément de gêne et d'affaiblissement, en dirigeant vers de nouvelles voies les esprits qu'on aurait voulu contraindre à suivre malgré eux un enseignement qui ne leur convient pas*. »[189] On ne saurait être plus clair : à l'origine, le second degré ne peut accepter des élèves qui sont un « *embarras* » pour le maître et un « *mauvais exemple pour leurs camarades* ». Les examens de passage, et le verbe utilisé est violent, « *dégagent les classes d'un élément de gêne et d'affaiblissement* », permettant de séparer le bon grain de l'ivraie. Nous n'en sommes évidemment plus là. Notre école est incontestablement plus attentive aux élèves qui éprouvent des difficultés.

l'éducation (IFé) : *Comment structurer les apprentissages pour qu'ils fassent sens pour tous les élèves ?* L'idée principale étant qu'il faut diversifier les approches pédagogiques pour permettre à tous les élèves de « *rallier les mêmes destinations, plutôt que de changer de destinations pour les élèves mal préparés pour les chemins traditionnels* ». Ce qui nous semble essentiel dans les résultats de la recherche mis en évidence par l'Ifé, c'est qu'à « *rebours d'un retour aux « savoirs fondamentaux » parfois invoqué pour résoudre les difficultés de certains élèves durant la scolarité élémentaire, la solution consiste ici à travailler les fondements de l'apprentissage* ».

Les pratiques pédagogiques favorables à la réussite de tous, relève l'IFé,

- « *constituent l'élève comme acteur principal, y compris dans la dimension réflexive sur ce qu'il « fait » ou ce qu'il « sait »;*
- *centrent l'ensemble de la vie scolaire autour des apprentissages ;*
- *ménagent une large place à des routines, des normes et des dispositifs de nature à sécuriser un environnement propice à l'apprentissage (climat serein et éducatif) ;*
- *organisent une entrée explicite dans la culture scolaire (mini-projets par exemple).*

Replacé dans le contexte de la grande pauvreté, la nécessité de constituer un climat scolaire qui place l'élève dans une atmosphère de « sécurité », réduisant autant que possible les tensions souvent liées aux difficultés sociales, est probablement à considérer comme un élément important de nature à faciliter les apprentissages (et non pas seulement à les « permettre ») ».

Cette approche exigeante est bien mise en relief par les travaux de Jean-Yves Rochex[191] qui invitent à rester concentré sur l'objectif de réussite de tous et à ne pas confondre amélioration des carrières scolaires des élèves et amélioration des apprentissages.

Du bon usage de l'innovation : le point de vue d'un chercheur

Jean-Yves Rochex, audition au CESE, 6 janvier 2015

« Un certain nombre de travaux sur les projets Z.E.P. mettent en avant le déficit d'orientation ou d'instrumentation qui a eu pour conséquence de privilégier, dans la mise en œuvre des projets Z.E.P., les thématiques les plus en phase avec ce que les enseignants et leurs partenaires se pensaient en mesure de pouvoir faire ou pensaient qu'il était nécessaire de faire, sans forcément que ces propositions soient strictement pertinentes au regard de l'analyse et des difficultés des élèves. On a souvent confondu ce qui était présenté comme allant presque naturellement dans le sens de la démocratisation de l'accès aux savoirs, aux apprentissages et à leur exercice critique, ce qui allait dans le sens de l'innovation, voire ce qui était porté par des rapports à l'école, sans pour autant que l'on ait vérifié que l'innovation allait toujours dans le sens de la démocratisation. Or, des travaux montrent que ce n'est pas le cas. Bien sûr, aller dans le sens de la démocratisation ne revient pas forcément à camper dans le sens de la tradition. Les travaux essayant de penser les conditions de la démocratisation permettent de considérer que, s'il est posé dans des termes aussi grossiers, le débat entre tradition et innovation n'est pas intéressant ; il suppose de prendre en considération une analyse sérieuse des difficultés des élèves, des rapports à l'école et au savoir des élèves, de leur famille et de leur milieu social. […] Bon nombre de projets d'innovation cherchent à privilégier l'attractivité des situations d'apprentissage, par exemple dans certaines vulgates de pédagogie du projet mal pensées. Je ne suis pas en train de plaider contre la pédagogie du projet. Néanmoins, la question n'est pas simplement de savoir si nous sommes en mesure de proposer des projets et des activités attractives pour les élèves, mais aussi de savoir si ces activités sont productrices d'apprentissages et de dispositions durables, qui restent une fois le projet accompli, une fois le spectacle donné (si le projet passe par un spectacle), une fois le recueil de textes ou le

[190] Annexe N° 21, *Comment structurer les enseignements pour qu'ils fassent sens pour tous les élèves, comment structurer les temps scolaires pour améliorer les temps d'apprentissages ?,* Le point sur la recherche, IFé, janvier 2015.

[191] Jean-Yves Rochex, Professeur en sciences de l'éducation, Université de Paris 8, audition au CESE, 6 janvier 2015.

journal scolaire vendu aux parents, etc. Mon propos n'est pas de vous dire ce qu'il faut faire ou pas. On peut effectivement miser sur la pédagogie du projet. Cependant, une fois le projet terminé, que reste-t-il en termes de dispositions et d'apprentissages durables ? Si on est amené à sortir de la classe pour rendre des apprentissages culturellement et socialement plus signifiants, comment rentrer dans la classe ? Que se passe-t-il, une fois que l'on rentre dans la classe, afin que cette initiative, cette innovation se traduise en apprentissages et en dispositions durables chez tous les élèves ? Comment veiller à ce que la réalisation d'un projet collectif ne se concrétise pas par une division sociale du travail entre élèves, qui spécialise les élèves les plus faibles dans les tâches les moins intéressantes sur le plan intellectuel, les élèves les plus performants dans les tâches les plus intéressantes ? Mon propos est de porter des questions sur lesquelles la vigilance collective, professionnelle et politique doit être incessante. ».

Ce que la recherche montre donc c'est que tous les élèves, et donc tout particulièrement les élèves en situation de grande pauvreté, ont besoin à la fois d'une entrée explicite et bienveillante dans la culture scolaire, et de pratiques pédagogiques rigoureuses, exigeantes, pour fixer les apprentissages : routines, normes, climat scolaire serein…

2.2.1.b) Bienveillance et exigence, de quoi s'agit-il pour les enfants des familles pauvres ?

Les « enfants pauvres » ne sont pas de « pauvres enfants », aussi ne s'agit-il pas d'en rabattre avec les exigences scolaires. Être exigeant scolairement avec eux, c'est les respecter. Toutefois, ces mots doivent être bien compris. L'exigence est la recherche de l'activité intellectuelle qui fait progresser dans la maîtrise des connaissances et des compétences. Et elle impose de la rigueur. Mais l'exigence ne consiste pas à imposer des activités formelles difficiles à comprendre sans en donner les clefs, considérant que celles-ci doivent être déjà là quand l'élève rentre dans la classe.
Vis-à-vis des enfants pauvres, les contenus d'enseignement et les formes scolaires posent la question de l'écart, du grand écart parfois, entre l'univers de vie de l'enseignant ou des classes moyennes et de celui de l'élève, univers qui sert de référence pour des énoncés qui peuvent paraître anodins à l'un et être chargés d'émotion pour l'autre, au risque parfois de la honte qui peut abîmer l'estime de soi si nécessaire aux apprentissages.
Deux attitudes professionnelles semblent importantes dans cette situation : la capacité à maîtriser ses réactions face à des attitudes, des dires ou écrits des élèves, la capacité à anticiper les risques de certaines situations didactiques vis-à-vis de ces enfants.
Certaines activités ou disciplines sont sans doute plus à risque que d'autres.
Pour toutes les activités mais significativement pour celles qui mettent en jeu le corps peut se poser, par exemple la question du vêtement, de la présence ou non de chaussettes dans les chaussures, qui appellent des réactions appropriées. Lors d'activités qui incitent à l'expression de soi et de l'univers personnel, activités à manier dans tous les cas avec beaucoup de précautions, il faut « veiller bien » à ne pas demander l'impossible : « *Racontez vos vacances* ! » « *Décrivez votre maison* ». « *Quel est le dernier film que vous avez vu* ? » « *Le père de famille gagne 2000 euros*… ».
Et si, par hasard ou par confiance, des élèves se confient à l'occasion de l'écriture d'un poème ou d'une fiction, à l'occasion d'une résolution de problème, à l'occasion d'un débat, « veiller bien » consiste à savoir situer la parole sans la juger, en la comprenant et sans jamais en faire un objet de commentaire général éventuellement partagé avec les autres élèves, commentaire qui isolerait un peu plus l'enfant. Dans la situation vécue dans un CE2 urbain où, lors de la leçon d'histoire, la maîtresse présente une reproduction d'un portrait de Louis XIV en costume de sacre et elle énonce « *C'est Louis XIV dans son habit de cour, dans*

son manteau d'hermine, pourquoi est-il vêtu comme cela ? » et un de ses élèves répond « *Madame il est comme la mémé, elle aussi elle vit dans la cour et comme il fait froid elle met toujours son manteau* »[192].
La bienveillance n'est en l'occurrence ni l'ignorance de la situation, ni la compassion, elle consiste à « veiller bien » à ce que le décalage produit entre la situation racontée par l'enfant et la réponse attendue ne devienne pas une source de souffrance, tant déjà ces enfants se protègent, conscients qu'ils sont de leur propre condition.

2.2.2. ***La mixité sociale et scolaire pour lutter contre les inégalités sociales***

Ce dont ont besoin les enfants des familles pauvres, c'est que cesse la ségrégation sociale et scolaire qui les empêche d'apprendre avec les autres.

2.2.2.a) La ségrégation sociale, un obstacle majeur pour la réussite de tous

Sous les effets de la ségrégation résidentielle et de l'insuffisance des politiques publiques, certaines parties de notre territoire sont, de fait, et malgré les efforts des personnels, devenues des zones de grande difficulté pédagogique.
Travailler à une plus grande mixité sociale et scolaire est d'autant plus important que le fait « *de constituer des établissements et des classes où se rencontrent des jeunes de milieux socio-économiques différents a un effet bénéfique sur la réussite scolaire des jeunes d'origine populaire »*[193]. Le CNESCO prépare sur le sujet une revue de la littérature scientifique internationale à paraître prochainement.
Les enseignants disent *: « Ce qui est difficile, c'est l'hétérogénéité, mais quand il n'y en a pas, c'est dramatique, car le levier, le moteur dans une classe, c'est le décalage »*[194].
C'est pourquoi, chaque progrès constaté dans la mixité sociale est salué par les personnels de l'éducation nationale. Ainsi, dans une école de Saint-Denis, où la directrice observe que davantage de mixité scolaire « *permet un climat scolaire plus calme. Les élèves sont beaucoup plus calmes que l'an passé. En élémentaire (6 classes), l'équipe ressent que la mixité scolaire a permis de faire évoluer différemment les élèves les plus difficiles* »[195].

La mixité sociale profite à tous les élèves. L'inspecteur de l'information et de l'orientation de la Somme dont nous utiliserons les travaux plus loin montre que « *quel que soit le type d'établissement, les élèves issus des catégories favorisées réussissent le mieux* », ce qui ne surprend pas. Mais on voit aussi que « *les élèves issus de la catégorie défavorisée réussissent mieux lorsqu'ils sont scolarisés dans les établissements dont la mixité est la plus forte. Les élèves issus de PCS favorisées sont moins sensibles à leur environnement scolaire* »[196].

Il s'agit bien d'une question politique essentielle. Lutter contre les inégalités sociales implique de ne pas éluder la question des modalités de répartition de la population scolaire sur un territoire, c'est-à-dire la carte scolaire. Ce sujet fait d'ailleurs débat dans de

[192] Témoignage transmis par un inspecteur de l'éducation nationale du premier degré.
[193] Catherine Agulhon, Joao Palma, rendant compte des travaux de Marie Duru-Bellat et d'Alain Mingat dans *Sectorisation et assouplissement de la carte scolaire, des actions segmentées et contradictoires, Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire*, Introduction, MENESR, Éducation et formations n° 83, juin 2013, p. 76.
[194] Viviane Bouysse, Inspectrice générale de l'éducation nationale, audition CESE, 12 novembre 2014.
[195] Témoignage recueilli par l'inspectrice de la circonscription.
[196] Laurent Rossignol, IEN-IIO de la Somme.

nombreux pays[197]. Le CNESCO organise à cet égard une *Conférence de Comparaisons Internationales* sur le thème *la mixité sociale à l'école : quelles politiques pour la réussite de tous les élèves ?,* les 4 et 5 juin 2015.

En France, la carte scolaire n'a pas été conçue à l'origine[198] avec l'objectif prioritaire de favoriser la mixité sociale et scolaire[199]. Aujourd'hui, après des dizaines d'années au cours desquelles les politiques publiques ont laissé se concentrer dans certaines parties du territoire les populations de milieu populaire, la carte scolaire est devenue la partie visible, au sein du système éducatif, des clivages sociaux de la société. Si le besoin de mixité sociale et scolaire est tellement évoqué aujourd'hui, c'est qu'une ségrégation résidentielle de fait s'est installée.

Pour autant, comme l'ont rappelé les inspections générales, le concept de mixité sociale « *recèle bien des ambiguïtés. On veut recréer ce que l'on croit avoir existé. La France aurait connu la mixité sociale, celle-ci l'aurait protégée des violences, aurait assuré le consensus social : mythes, constructions a posteriori. Deux façons de faire sont alors mises en œuvre, suivant les majorités au pouvoir, afin de disperser l'habitat collectif, sous-entendu les immigrés et les populations les plus difficiles, sur l'ensemble du territoire : soit en augmentant le taux de HLM dans les communes faiblement dotées, soit en cassant les grands blocs d'immeubles collectifs et en faisant venir une population moyenne »*[200].

La question peut être posée de cette manière : dans l'école de la République, une partie de la population scolaire peut-elle être longtemps tenue à l'écart et se voir condamnée à des scolarités courtes ou incomplètes conduisant au décrochage sans poser de problèmes à la République elle-même ?

La ghettoïsation[201] bien réelle de certaines parties du territoire et ses conséquences sur le système éducatif

Dans une école du centre de Saumur (académie de Nantes), qui accueille une forte proportion d'élèves de familles demandeurs d'asile, d'allophones et de gens du voyage, les enseignants ont décrit ainsi à la mission leur situation : « *il n'y a plus de mixité ici, on est dans un autre monde »*[202].

[197] Voir à ce sujet, Florence Dufresne, *Que nous apprennent les comparaisons internationales en matière de carte scolaire ?* Dans *Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire*, MENESR, Education et formations n° 83, juin 2013, p. 109-113.

[198] En 1963, il s'agissait d'organiser la répartition des flux scolaires au début de ce que Louis Cros a appelé « l'explosion scolaire ».

[199] Lire le chapitre « sectorisation désectorisation » dans Claude Lelièvre, *Les politiques scolaires mises en examen, onze questions en débat,* ESF Editeur, 2008.

[200] IGEN-IGAENR, *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances,* Rapport n° 206-076, octobre 2006.

[201] Voir notamment Didier Lapeyronnie, *Ghetto urbain. Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*, Robert Laffont, 2008, et Eric Maurin, *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, Le Seuil (La République des idées), 2004.

[202] Visite de la mission du 25 novembre 2014.

Les écoles Valmy au Havre[203] sont situées dans les quartiers typiques des quartiers havrais de l'après-guerre, quartiers qui mêlaient à la fois un habitat social et des industries liées aux activités portuaires et de constructions et réparations navales situées rue du Pont V. Ces industries ont peu à peu disparu laissant des friches industrielles importantes et un sentiment d'abandon aux habitants. Comme nous l'ont précisé les personnels de l'éducation nationale des écoles visitées, les familles d'ouvriers « *ont peu à peu quitté le quartier laissant la place à des familles en plus grande détresse sociale : femmes seules avec un ou plusieurs enfants et immigration. Il nous semble que le quartier s'est paupérisé lors des quinze dernières années. Actuellement certains de nos élèves vivent dans des squats sans eau, sans électricité ; une autre partie de la population vit dans des logements insalubres. La destruction du foyer Sonacotra et l'arrivée massive dans des squats de familles non francophones nous a fait perdre certains élèves issus d'une immigration traditionnelle remplacée par une immigration clandestine et l'arrivée d'immigrés issus de pays européens en crise ».*

Les ghettos sont aussi ethniques, comme par exemple la situation vécue par des écoles des quartiers nord de Marseille visitées par la mission où les seules personnes non issues de l'immigration sont essentiellement les personnels de l'éducation nationale. C'est la situation bien décrite par les chercheurs : « *Si l'on considère divers quartiers dont nous avons une connaissance directe, on observe en effet dans les rues, les écoles, les centres sociaux, les commerces, les transports qu'une large part de la population est d'origine immigrée, et/ou composée de « non-Blancs ». Cette réalité, trop souvent sous-estimée par une partie des élites et des sociologues, est toutefois omniprésente dans l'expérience et le discours des habitants des cités. Un tel décalage participe ainsi au sentiment de ces derniers d'être parqués dans des « ghettos* »[204].

Au-delà de l'accumulation des difficultés dans certains territoires, on sait aussi que des établissements concentrent plus de populations défavorisées que ne le laisserait supposer la population scolaire pouvant être accueillie, parce que certaines familles déploient des stratégies d'évitement de la carte scolaire pour, disent-elles, « protéger » leurs enfants[205]. Leur départ, dans certains cas, s'apparente à une fuite ou à une sécession, provoque par voie de conséquence une concentration d'élèves en difficulté dans leur établissement de secteur. Comme le disent les chercheurs, « *des logiques de hiérarchisation et de réputation s'élaborent à une échelle locale et ne reposent pas uniquement sur le profil social de l'établissement »*[206].

[203] Visite de la mission du 27 janvier 2015.

[204] Michel Kokoreff, *Ghettos et marginalité urbaine*, *Lectures croisées de Didier Lapeyronnie et Loïc Wacquant,* Revue Française de sociologie*, Espaces et ségrégations,* 2009/3.

[205] Voir notamment, Son Thierry Ly, Eric Maurin, Arnaud Riegert, *La mixité sociale et scolaire en Ile-de-France : le rôle des établissements,* Institut des Politiques Publiques, Rapport IPP n° 4, juin 2004.

[206] Marco Oberti, Edmond Pretceille, *Dérogations et contextes scolaires locaux : comparaison Hauts-de-Seine et Seine-Saint-Denis,* MENESR, Education et formations n° 83, juin 2013, p. 59.

Ce phénomène d'évitement (pour aller dans le public par dérogation officiellement accordée ou par tout autre moyen, ou pour aller dans le privé) ne touche d'ailleurs pas seulement les classes aisées ou moyennes, mais aussi et de plus en plus les classes populaires.

Une question qui ne concerne pas seulement l'éducation nationale

L'Éducation nationale et ses partenaires ne sont pas restés sans réaction face à ce phénomène. La répartition des responsabilités en la matière a évolué puisque la compétence de définition de la carte scolaire pour les collèges a été transférée aux conseils généraux dans le cadre de l'évolution de la décentralisation en 2004.
Généralement, trois acteurs institutionnels ont à travailler ensemble : s'agissant des collèges, ce sont les conseils généraux, les inspections académiques et bien entendu les collèges eux-mêmes.
Des politiques de modifications de sectorisation, conduites avec les élus et les représentants de parents d'élèves, à l'occasion de la partition d'un collège trop important ou à l'occasion de la construction d'un établissement dans une ville, ont pu contribuer à enrayer un processus d'homogénéisation de la population scolaire et à maintenir un minimum de mixité sociale et scolaire.
Il faut de la détermination, mais aussi de la patience et beaucoup de concertations pour conduire ce genre d'opérations, car ce n'est jamais facile de tracer un périmètre de recrutement destiné à faire vivre ensemble des populations différentes. Il y a un équilibre à trouver entre le vœu des familles qui veulent la liberté de choisir le meilleur pour leurs enfants et l'obligation, au nom de l'intérêt général, d'encadrer cette liberté pour préserver un minimum de mixité sociale et scolaire.
Le volontarisme des collectivités territoriales est de ce point de vue très inégal. Comme le font remarquer les inspections générales[207], alors que les conseils généraux ont la compétence de sectorisation depuis 2004, « *L'assouplissement n'a pas induit de bouleversement dans les politiques prudentes des conseils généraux en ce qui concerne la sectorisation* ». Il faut dire, ajoutent les inspecteurs que « *cette question a rarement été une priorité aux yeux de l'Éducation nationale, qui n'a pas utilisé le levier de la carte scolaire, quand elle en avait la compétence, pour équilibrer la composition sociale des collèges* ».

2.2.2.b) Les assouplissements successifs de la carte scolaire : une fausse solution

C'est en 1984 qu'a été entreprise la première tentative d'assouplissement de la carte scolaire. D'autres se sont succédé depuis, jusque la dernière en 2007. Toutes les évaluations (voir les travaux de Pierre Merle[208] notamment) de ces politiques d'assouplissement conduisent à la même conclusion : l'effet obtenu, accroissement de la ségrégation et affaiblissement de la mixité sociale des établissements, publics comme privés, est exactement contraire à celui affiché : « *Plusieurs recherches ont en effet montré que le libre choix de l'établissement favorise la ségrégation ethnique et sociale alors qu'une affectation*

[207] IGEN-IGAENR, *Conséquences des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après 2007,* Rapport n° 2013-37, juin 2013.
[208] Pierre Merle, *La ségrégation scolaire,* Repère, La Découverte, 2012.

des élèves régulée par une instance publique permet de limiter les phénomènes ségrégatifs.[209] »

L'assouplissement de la carte scolaire en 2007 a aggravé, au moins dans les premières années, les inégalités entre établissements. En ce sens, elle n'a donc pas été un progrès, bien au contraire, même si l'évitement des collèges de l'éducation prioritaire date de plus longtemps. Ainsi, selon une étude sur les dérogations publiée par la DEPP en 2008, « *les collèges RAR concentrent près de 10 % des demandes alors qu'ils ne scolarisent que 3,4 % des effectifs […] L'étude des dérogations demandées et accordées en 2008 et 2009 met ainsi en lumière la diversité des situations auxquelles font face des collèges « Ambition Réussite » : alors que certains établissements ne sont pas ou peu évités, d'autres voient leurs effectifs amputés de plus de 25 % du fait des dérogations* »[210].

Très peu de boursiers[211] ont bénéficié de cet assouplissement, contrairement aux objectifs affichés. Au total, « *les élèves des familles « très favorisées » sont finalement les seuls à avoir renforcé leur présence dans la strate du haut des collèges, où se situent 43,1 % d'entre eux en 2008 (contre 42,6 % en 2006) dans les aires de plus de 20 000 habitants)* »[212] Par exemple, parmi les nombreuses situations rencontrées au cours de la mission, le collège Guy Môquet du Havre constate depuis quelques années une baisse de l'effectif à l'entrée en 6ème en raison de nombreuses demandes de dérogation : ainsi, pour la rentrée 2014 : 11 demandes de dérogation d'enfants du secteur sur 31 élèves de CM2 attendus en provenance d'une école.

L'assouplissement de la carte scolaire a donc aggravé la situation des collèges accueillant les élèves des familles pauvres. C'est ce qu'avait relevé le rapport des inspections générales déjà cité : « *La mission a constaté qu'il existe de nombreux collèges défavorisés, à l'écart de tout phénomène de concurrence, où les parents n'ont jamais eu le loisir de s'emparer de cette « liberté nouvelle ». Ces établissements n'apparaissent pas nécessairement comme rejetés : ils reçoivent leur public ségrégué, leurs résultats sont insatisfaisants, mais l'assouplissement de la carte scolaire n'a en aucun cas donné aux familles quelque signal dont elles auraient pu se saisir »*[213].

Si les établissements entrent en compétition et sont ainsi placés dans une logique quasi marchande, les comparaisons internationales montrent que « *les conséquences en termes d'accroissement des inégalités sont avérées. Lorsque les établissements exercent une autonomie de compétences sur le recrutement des élèves, la pente naturelle est celle d'un renforcement des effets de réputation, par sélection des meilleurs élèves, ce qui creuse l'écart entre les ''bons'' et les ''mauvais'' établissements »*[214].

---

[209] Pierre Merle, *Le recrutement social des lycées des secteurs publics et privés,* Revue suisse de sociologie, Zurich, 2014.

[210] Gabrielle Fack, Julien Grenet, *Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans l'éducation prioritaire,* MENESR, Education et formations n° 83, juin 2013, p. 27-28.

[211] « *Les boursiers n'ont ainsi bénéficié que de façon très modeste de la réforme »,* Marco Oberti, Edmond Pretceille, *Dérogations et contextes scolaires locaux : comparaison Hauts-de-Seine et Seine-Saint-Denis,* MENESR, Éducation et formations n° 83, juin 2013, p. 71.

[212] Choukri Ben Ayed, Sylvain Broccolochi, Brigitte Montfroy, *Quels impacts de l'assouplissement de la carte scolaire sur la ségrégation sociale au collège ?* MENESR, Education et formations n° 83, juin 2013, p. 44.

[213] IGEN-IGAENR, *Conséquences des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après 2007,* Rapport n° 2013-37, juin 2013.

[214] Florence Dufresne, *Que nous apprennent les comparaisons internationales en matière de carte scolaire ?* Dans *Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire*, MENESR, Éducation et formations n° 83, juin 2013, p.11.

En conclusion, les données dont dispose la Direction générale de l'enseignement scolaire sur les effets des mesures d'assouplissement de la carte scolaire dans le second degré font apparaître un constat largement partagé :

- Les boursiers sociaux ne se saisissent pas suffisamment de la mesure. Les élèves non-boursiers formulent plus fréquemment des demandes de dérogation que les élèves boursiers, en particulier à l'entrée en sixième en éducation prioritaire.
- Les familles sont nombreuses à formuler une demande de dérogation sur la base du motif parcours particulier qui le plus souvent s'inscrit dans une stratégie de contournement. Un nombre non marginal de dérogations sont accordées pour des convenances personnelles.
- Le taux de demandes de dérogation, bien que stable au plan national, continue à être très élevé pour les établissements qui constituent aujourd'hui le cœur de l'éducation prioritaire. La fragilité de certains établissements s'est accentuée.

L'article 1 de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 (rapport annexe) pointe le problème et laisse une marge de manœuvre pour concevoir une politique de mixité sociale : « *S'agissant de la carte scolaire, les études montrent que les assouplissements de la sectorisation ont accru les difficultés des établissements les plus fragiles. Le retour à une sectorisation ou à d'autres modalités de régulation favorisant la mixité scolaire et sociale devra être examiné, expérimenté et mis en œuvre ».*
Par ailleurs, l'article L. 111-1 du code de l'éducation modifié par l'article 20 de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République fait de la mixité scolaire une obligation légale et prévoit que le service public de l'éducation veille « *à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement* ».

2.2.2.c) Des pistes pour réaliser et faire vivre l'hétérogénéité de la population scolaire

L'affinement de la procédure d'affectation, une avancée vers davantage de mixité sociale

Un dispositif d'affectation peut-il faire reculer la ségrégation sociale en ayant un effet correcteur ? L'exemple parisien donne une réponse positive. À Paris en effet, le logiciel Affelnet a été utilisé pour l'orientation de fin de 3e en donnant aux boursiers un bonus, ce qui a permis l'arrivée de boursiers dans des établissements pas très ouverts à ce public scolaire. C'est donc une avancée qu'il faut saluer.
Mais, comme la procédure d'affectation prend aussi en compte les résultats scolaires, la mixité scolaire ne progresse pas et on ne réduit pas vraiment la hiérarchie entre les établissements : « *l'importance du poids accordé aux notes dans le barème d'affectation parisien induit pour la population des élèves non-boursiers, une forte stratification des établissements en fonction du niveau scolaire des élèves, qui n'est que partiellement compensée par l'attribution du bonus boursier »*[215].

---

[215] Gabrielle Fack, Julien Grenet, *Peut-on accroître la mixité sociale et scolaire dans le système éducatif ? L'impact des procédures d'affectation dans les lycées d'Ile-de-France,* IPP, juillet 2014, p.178.

En réalité, les pays qui ont réduit la ségrégation scolaire « *ne sont pas ceux qui ont sophistiqué les procédures d'affectation pour s'adapter à la hiérarchisation de l'offre scolaire. Ce sont au contraire ceux qui ont cherché à limiter les hiérarchisations et les clivages entre établissements*[216]». D'autres pistes complémentaires doivent donc être explorées.

Un travail conjoint État-Collectivités territoriales sur la sectorisation

La sectorisation pour maintenir ou introduire une mixité sociale et scolaire est une question politique. Pour dépasser la seule gestion des flux, préoccupation conjointe des DASEN et des conseils généraux, il faut en effet mettre la mixité sociale au cœur des politiques de sectorisation, ce qui est loin d'être la règle générale.
S'agissant des collèges, la loi du 8 juillet 2013 a modifié l'article L. 213-1 du Code de l'éducation qui prévoit désormais que *« lorsque cela favorise la mixité sociale, un même secteur de recrutement peut être partagé par plusieurs collèges publics situés à l'intérieur d'un même périmètre de transports urbains »*. Le décret du 5 juillet 2014 précise les modalités de mise en œuvre de cette mesure.
La mise en place d'un secteur commun à plusieurs collèges a pour conséquence de faire de l'affectation un outil majeur pour atteindre l'objectif de mixité sociale. En effet, là où ces nouveaux secteurs permis par la loi auront été établis, il reviendra désormais à l'inspecteur d'académie directeur académique des services de l'Éducation nationale, chargé de l'affectation, de répartir les élèves entre plusieurs collèges.

La circulaire n° 2014-181 du 7-1-2015 « *relative à l'amélioration de la mixité sociale au sein des établissements publics du second degré* »[217] indique que « *La mixité sociale au sein d'un établissement d'enseignement scolaire peut être appréhendée en fonction de la façon dont la représentation des différentes catégories sociales en son sein tend plus ou moins à se rapprocher d'une norme définie à une échelle territoriale donnée.*
Afin de mesurer cet écart, un outil permettant d'apprécier localement la répartition de la population scolaire des collèges par milieu social sera mis à disposition des services statistiques académiques par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp). Des références pourront être établies à différentes échelles (académie, département, agglomération, métropole, ou tout autre regroupement pertinent), en vue de repérer les établissements qui s'éloignent sensiblement de la référence territoriale retenue et de proposer à la collectivité des objectifs de collaboration et d'évolution ».
Les dispositions sont entrées en vigueur au 1er septembre 2014, il est donc encore trop tôt pour en évaluer les effets. La mission a eu connaissance de travaux en cours, notamment en Seine-Saint-Denis.

Mais la sectorisation ne peut, à elle-seule, contrecarrer totalement les phénomènes de ségrégation et de ghettoïsation. Comme le dit un directeur adjoint de l'éducation d'un conseil général, « *ce n'est pas le conseil général qui peut redorer le blason des collèges les plus difficiles, en agissant sur les problèmes qui s'y passent ; il faudrait rendre plus attractifs les établissements, mais les collectivités ne jouent qu'à la marge là-dessus, elles ne sont pas*

[216] Propos du sociologue Choukri Ben Ayed, *Café Pédagogique,* 6 octobre 2014.

[217] *Bulletin officiel n° 2 du 8 janvier 2015.*

sur le ''hard'', la pédagogie, et le conseil général n'est pas non plus sur la mixité sociale dans l'habitat, donc on est uniquement sur le périphérique ».

En effet, l'élargissement à plusieurs collèges change l'échelle de l'affectation mais pas sa nature. Comme l'indique la circulaire, *« La mise en place d'un secteur commun à plusieurs collèges a pour conséquence de faire de l'affectation un outil majeur, pour atteindre l'objectif de mixité sociale au sein des collèges publics. Les élèves résidant dans le secteur élargi ont le droit d'être affectés dans un des établissements de celui-ci. Aussi, les familles seront invitées à classer par ordre de priorité tous les établissements du secteur pour leur demande d'affectation. Toutefois, si les capacités d'accueil d'un établissement ne permettent pas de donner satisfaction à toutes les demandes de premier rang, il convient alors de procéder à un examen attentif des demandes. Dans une telle situation, vous veillerez à donner satisfaction en priorité aux vœux formulés par les élèves souffrant d'un handicap, puis les élèves bénéficiant d'une prise en charge médicale à proximité de l'établissement. Afin d'affecter les élèves ne relevant pas de ces deux priorités, vous définirez des critères permettant d'atteindre l'objectif de mixité fixé avec les partenaires, notamment en prenant en compte les élèves boursiers. Les effets des mesures prises feront l'objet d'un suivi concerté.*

Sur la base du suivi et des retours qui pourront être synthétisés au niveau national, l'application Affelnet 6e prendra en compte ces évolutions. »

Dans la mesure où l'élargissement de la sectorisation ne modifie pas la hiérarchie entre collèges, la circulaire demande aux autorités académiques de veiller aussi « *à prolonger la réflexion engagée en matière de mixité sociale dans le cadre de l'élaboration de la carte des langues et options des collèges* ». C'est là un point essentiel car, sans ce travail à conduire pour homogénéiser l'offre de formation, la nouvelle règlementation ne serait en fin de compte que le prolongement de l'assouplissement de 2007 et profiterait donc toujours aux populations les mieux informées.

L'amélioration du climat scolaire, généralement un préalable indispensable

L'amélioration du climat scolaire d'une école ou d'un établissement est le plus souvent la conséquence d'un travail pédagogique favorisant à la fois la réussite des élèves et la mixité sociale. Et, dans certaines situations, cela peut constituer un préalable. C'est ce qu'avaient relevé les inspections générales en 2013 : « *La sécurité dans et aux abords de l'établissement est un facteur important des motivations positives ou négatives : cette notion recouvre la « vie scolaire », le fait que les élèves soient plus ou moins « livrés à eux-mêmes », les abords du collège, la présence ou non du principal à l'entrée de l'établissement ? Par exemple, à Mantes-la-Jolie, il a été constaté que les demandes de dérogations d'un collège de la ville touchaient proportionnellement plus les filles que les garçons, ce qui témoigne de cette peur relative à toutes les questions de sécurité* »[218].

Comme le souligne un inspecteur lors de sa visite d'un collège dans l'académie de Créteil : « *Jusque-là (4ème rentrée du principal) l'objectif était de pacifier le climat. Maintenant on rentre dans la pédagogie pour élever le niveau global : un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) a été mis en place en 6ème et 5ème. L'objectif est de le mettre en place aussi en 4ème. Travail interdistrict : film etc… axe du projet : élever le niveau global, dont le niveau culturel (la population fréquente peu les lieux de culture). 100% des élèves qui*

[218] IGEN-IGAENR, *Conséquences des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après 2007,* Rapport n° 2013-37, juin 2013.

relèvent du secteur de ce collège viennent désormais dans l'établissement. Conséquence : Les CSP défavorisées baissent en % ».

La mission a observé la même situation au collège Rimbaud d'Amiens (REP+)[219] dont les équipes particulièrement motivées, soudées et efficaces ont construit une vie scolaire et pédagogique sereine et propice à l'étude. Les autorités locales (inspection académique, municipalité) ont modifié le secteur de recrutement du collège en y adjoignant une école plus proche du centre-ville dont les élèves viennent au collège en bus le matin, déjeunent au collège et repartent en fin d'après-midi. L'opération est un succès. Aujourd'hui, sur 450 élèves, 80 élèves proviennent de cette école. La mixité sociale est plus présente, les résultats scolaires de l'ensemble des élèves s'améliorent.

Une offre de formation de qualité quel que soit l'établissement

Ce n'est pas à « *l'usager de faire le tri entre le ''bon grain et l'ivraie'', mais à l'État de garantir à tous de bonnes conditions de scolarisation »*[220]. Or, depuis l'assouplissement de 2007, on a vu des principaux de collège être « *conduits à mobiliser leurs équipes pédagogiques autour de développements des projets éducatifs, visant notamment un enrichissement de l'offre de formation et à développer des stratégies de marketing pour faire connaître ces projets auprès des différentes parties prenantes, dont les parents »*[221]. Il est illusoire de penser que, si le « marketing » se généralise, tous les établissements seront égaux dans la course aux options. Dans le cadre de la scolarité obligatoire, il faudrait renoncer à la concurrence sans fin des options ou des formations qui conduit à l'impasse pour les enfants des pauvres. Comme le précise Christophe Paris, directeur de l'AFEV, « *les familles de milieu populaire à faible capital scolaire, habitant les zones urbaines les moins favorisées, scolarisant leurs enfants dans des établissements de plus en plus socialement homogènes, sont les grandes perdantes de cette escalade dans la concurrence scolaire* »[222].

Répartir de façon inégale au collège, c'est-à-dire pendant la scolarité commune, les options ou les parcours particuliers qui n'ont pas pour objectif premier de préparer à des études ultérieures mais plutôt de séparer les élèves les uns des autres, ne permet pas de faire du « commun ». Le rapport Thélot de 2004 le préconisait déjà : « *Pour éviter que l'École n'ajoute elle-même aux inégalités, il faudrait que l'offre éducative (options, enseignants, chefs d'établissement, cadre physique, etc.) ne soit pas de moindre qualité dans les quartiers ou pour les élèves défavorisés que pour les autres. […]*»[223].

C'est pourquoi, depuis quelques années - et l'assouplissement de 2007 a accéléré le processus – des recteurs et des DASEN ont enclenché un mouvement pour rééquilibrer l'offre éducative entre les collèges.

[219] Constat effectué et propos recueillis lors de la visite de la mission, 3 février 2015.
[220] Choukri Ben Ayed, *Café Pédagogique,* 11 mars 2012.
[221] Yves Dutercq, Nathalie Mons, *Les principaux de collège face à l'assouplissement de la carte scolaire : un repositionnement stratégique, Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire*, MENESR, Éducation et formations n° 83, juin 2013, p. 87.
[222] Association Française des étudiants pour la ville, LAB, 9 octobre 2014.
[223] Commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot, *Pour la réussite de tous les élèves,* La Documentation française, 2004, p. 85 et 86.

Comme le dit un DASEN : « *On fait tout pour rendre de nouveau attractifs ces établissements. On soutient à fond les projets des équipes pédagogiques »*[224].
Dans le même esprit, un proviseur de l'académie de Nantes a la volonté *« de travailler à valoriser l'image du lycée, ne pas apparaître comme le « lycée des pauvres » (entouré des 4 REP+ de la ville) avec les effets stigmatisants et repoussoirs, d'où la nécessité de chercher à développer « l'excellence » dans les formations proposées* ».

Mixité sociale et scolaire : le point de vue du directeur de l'éducation du Conseil général de Meurthe-et-Moselle
(audition du 14 janvier 2015, rectorat de Nancy-Metz)

« *Au sujet de l'amélioration de la mixité sociale dans les établissements publics du second degré et plus particulièrement, pour ce qui relève de la compétence des départements, dans les collèges, il me parait indispensable :*

- *de constituer une instance de gouvernance partagée qui associe le conseil général et l'éducation nationale pour travailler sur ce sujet (et sur d'autres également tels que le management des ATTEE, par exemple…),*
- *d'établir un état des lieux partagé et de fixer ensemble la cible à atteindre en termes de mixité sociale sur un territoire,*
- *de (re)définir la sectorisation des collèges de ce territoire en conséquence,*
- *que les travaux de sectorisation et d'affectation des élèves se fassent dans le cadre de cette instance de gouvernance, en toute transparence et dans le respect, bien entendu, des compétences de chacun,*
- *d'équilibrer « l'attractivité » des collèges d'un territoire donné en matière d'infrastructures et de carte d'implantation,*
- *d'équilibrer « l'attractivité » des collèges d'un territoire donné en matière d'offre de formation et d'éducation (LV, option, CHAM, résidences d'artistes, formation de jeunes sapeurs-pompiers, cordées de la réussite, projets artistiques, culturels, sportifs, etc….) afin de donner du sens au projet et faire œuvre de pédagogie auprès des familles et de l'ensemble des partenaires pour éviter les stratégies de contournement.*

[…] Je pense que si l'ensemble de ces conditions sont réunies, alors on pourra faire évoluer la mixité sociale dans les collèges avec du sens. Elle sera comprise et acceptée des familles car tout collégien d'un territoire pourra fréquenter un collège à une distance raisonnable de son domicile, accessible, moderne et adapté aux exigences pédagogiques et technologiques actuelles, où il fait bon vivre, avec une offre éducative (au-delà des enseignements obligatoires…) qui l'intéresse, en rencontrant des camarades d'origine (sociale, culturelle, géographique…) différente, etc. ».

Une attribution des moyens prenant en compte l'obligation de mixité sociale, dans le public comme dans le privé

Le poids relatif des catégories favorisées est deux fois plus élevé dans le privé que dans le public. Il s'agit là d'une moyenne car, par exemple, la plupart des établissements catholiques sont d'abord et principalement des établissements choisis par des familles des classes moyennes. De plus, il peut exister de fortes disparités d'un établissement privé à un autre.
Ainsi, dans le département du Nord, les établissements privés accueillent traditionnellement un public scolaire plus hétérogène. Mais, le plus souvent, c'est un fait établi, les établissements privés sont plus nettement des établissements pour publics scolaires favorisés. Les données sont d'ailleurs connues et actualisées régulièrement par la DEPP : *« Les établissements privés scolarisent davantage d'élèves appartenant aux catégories*

[224] Cité par Yves Dutercq et Nathalie Mons, dans *Les principaux de collège face à l'assouplissement de la carte scolaire : un repositionnement stratégique, Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire*, MENESR, Éducation et formations n° 83, juin 2013, p. 92.

sociales favorisées. Si la structure sociale des établissements privés est d'une façon générale tirée vers le haut, elle se démarque de celle des établissements publics avant tout pour l'accueil des enfants des catégories sociales favorisées et défavorisées : surreprésentation des élèves d'origine sociale favorisée (36,7 % de filles et fils de chefs d'entreprise, de cadres et professions intellectuelles supérieures, de professeurs des écoles, contre 20,6 % dans le public), sous-représentation des élèves issus des catégories sociales défavorisées (19,4 % d'enfants d'ouvriers ou d'inactifs, cette proportion s'élevant à 39,4 % dans les établissements publics) »[225].

La réflexion à conduire pour davantage de mixité sociale et scolaire ne peut donc éluder la question de la participation de l'enseignement privé au « scolariser ensemble ». Et ce, d'autant plus que, si le poids relatif au niveau national du privé par rapport aux effectifs scolaires est resté stable, les différents interlocuteurs rencontrés au cours de la mission ont fait observer que, sur leurs territoires, le mouvement de départ d'élèves vers le privé s'est accentué ces dernières années.

À Saumur, par exemple, la mission a pu constater que la très forte concentration d'élèves issus de familles défavorisées dans les écoles publiques s'explique par le nombre important d'écoles privées dans la circonscription (douze dont sept à Saumur). Au-delà de la forte tradition séculaire de scolarisation dans le privé dans la région, l'évitement du public repose sur une volonté de séparation et sur la recherche d'un certain « entre-soi ».

Dans une école de l'académie de Nancy-Metz, la directrice de l'école maternelle est catégorique : *« Nos effectifs ont chuté un peu plus chaque année et nous avons vu les enfants de familles favorisées intégrer l'école privée (absence de mixité sociale visible et rejetée par ces familles). Il y a une dizaine d'années, une vingtaine d'enfants des villages voisins étaient scolarisés dans l'école. Aujourd'hui seulement trois »*[226].

Dans le second degré, les assouplissements de la carte scolaire de 2007 « *ont eu au moins un mérite : celui de montrer que l'extension des dérogations contribue à intensifier les autres pratiques de choix socialement différenciées des familles et ne fait que polariser davantage les établissements publics et privés. Grâce à elle, on comprend à quel point il est illusoire d'escompter réduire ainsi les disparités sociales entre établissements scolaires, tant que l'évolution de ces disparités dépend des déplacements des élèves qui ne s'effectuent pas principalement par dérogation, notamment entre enseignement public et privé* »[227].

En outre, l'implantation d'établissements privés dans des zones défavorisées, projet attestant un engagement *a priori* positif, peut avoir des effets négatifs d'accélération de la ghettoïsation en offrant aux familles une possibilité de fuir l'établissement public de secteur. Autrement dit, créer de façon volontariste un établissement privé dans une zone difficile peut générer un effet d'éviction de l'enseignement public. C'est ce que dit très bien

[225] MENESR-DEPP, *Repères et références statistiques, 2014, p. 98.*

[226] Témoignage de la directrice de l'école maternelle et de l'équipe pédagogique, transmis par l'inspectrice de la circonscription. La directrice précise que *« Parmi les 80 enfants scolarisés dans l'école, 29 enfants dont les 2 parents (ou 1 si famille mono parentale) n'ont pas d'emploi (36.25%). Pas de profession libérale, d'enseignant, de cadre supérieur. Une grande majorité des parents qui travaillent sont ouvriers, employés, petits artisans. […] Un grand découragement se fait sentir au sein de l'équipe pédagogique car la tâche nous semble insurmontable par moment… Nous apprenons chaque jour à faire face à ces situations de grande précarité ; nous n'avons reçu aucune formation d'assistante sociale et nous gérons très souvent dans l'urgence ».*

[227] Choukri Ben Ayed, Sylvain Broccolochi, Brigitte Montfroy, *Quels impacts de l'assouplissement de la carte scolaire sur la ségrégation sociale au collège ?* MENESR, Éducation et formations n° 83, juin 2013, p. 55.

l'historien Antoine Prost : «*Certains directeurs diocésains souhaiteraient installer des collèges ou des écoles dans les zone sensibles. Ils voudraient prendre leur part du fardeau commun, ce qui est tout à leur honneur. Ils pensent même parfois que leurs méthodes seraient plus efficaces que celles de leurs concurrents. La réalité serait très différente. Un collège privé s'installant dans une zone sensible attirerait immédiatement les enfants des familles les moins défavorisées, car la fuite des collèges en difficulté est un phénomène général. […] Le résultat serait d'amoindrir encore la mixité sociale dans les établissements publics du quartier et donc d'aggraver la situation au lieu de l'améliorer : les bonnes intentions ne peuvent rien contre le choix des familles »*[228].
La mission a observé ce phénomène en Seine-Saint-Denis ou dans les quartiers de Marseille.

La question complexe de la participation de l'enseignement privé à l'obligation collective de mixité sociale doit donc être abordée sous toutes ses facettes, sachant que l'intégration du privé à la carte scolaire du public est impossible pour une raison constitutionnelle : la liberté de l'enseignement.

Dans un premier temps, deux mesures qu'il faudrait bien entendu travailler en concertation avec les responsables des établissements privés, paraissent de nature à valoriser certaines actions déjà conduites et à enclencher un processus conduisant l'enseignement privé à accroître sa part dans le « scolariser ensemble » :

- **Différencier les dotations aux établissements privés selon des critères sociaux[229].** En complément du travail de réflexion déjà engagé par l'enseignement catholique sur ses indicateurs d'évaluation des établissements, prévoir d'inclure dans ces indicateurs des informations sur le degré de mixité sociale de l'établissement et sur l'efficience des pratiques pédagogiques par rapport aux publics accueillis, ce qui serait de nature à permettre des dotations différenciées. C'est donc sur la base de l'effort effectué par un établissement privé pour ouvrir la structure à davantage de mixité sociale que lui seraient attribués ses moyens d'enseignement par l'autorité académique.
- **Elaborer des chartes signées localement par les établissements privés et les autorités académiques pour favoriser la mixité scolaire**. Il s'agirait de demander dans le même temps aux autorités académiques d'engager une concertation avec les établissements privés pour faire cesser les dysfonctionnements qui viennent entraver l'objectif de mixité scolaire que sont les évictions d'élèves en cours de scolarité et les

[228] Antoine Prost, *L'enseignement privé prisonnier de son héritage,* Revue Projet, avril 2013, p. 41.

[229] La mission rejoint ici la proposition du rapport d'information parlementaire de madame la sénatrice Françoise Cartron, *Réguler la carte scolaire, pour une politique ambitieuse de mixité sociale,* Sénat, 27 JUIN 2012, qui propose : *« Au-delà des conflits idéologiques, qu'il serait vain et inopportun de rouvrir, votre rapporteure estime que l'État peut être plus exigeant avec les établissements privés sous contrat d'association pour accroître la diversité sociale de leur recrutement, en contrepartie des dotations versées et de l'absence de sectorisation. Il ne s'agit ni de diminuer, ni d'augmenter les effectifs scolarisés dans le privé, l'équilibre actuel résultant d'un compromis stable, mais de faire évoluer leur composition sociologique pour le rapprocher de celui de l'enseignement public, avec le souci de l'intérêt général. La question est posée : peut-on continuer à accorder la même dotation à l'élève pour tous les établissements privés ou doit-on prévoir des modulations en fonction de la composition sociale de chacun d'eux, par exemple en fonction de la proportion d'enfants défavorisés qu'ils accueillent. Tous les établissements privés n'y perdraient pas, mais seulement ceux dont le recrutement favorise particulièrement les catégories supérieures et dans lesquels sont absents les boursiers. Une dotation plancher pourrait être garantie pour ne pas imposer de réorganisations brutales qui pénaliseraient les élèves ».*

redoublements hors de l'établissement. Les dotations en moyens devraient également prendre en compte les efforts effectués dans ces domaines.

2.2.3. *Les principes d'organisation et de fonctionnement pédagogiques qui semblent les plus efficaces pour une école inclusive*

Il est des endroits visités par la mission où, submergées par les problèmes, des équipes éducatives pas moins engagées que d'autres ne parviennent pas à réduire les inégalités scolaires.
Quand les conditions d'exercice du métier sont devenues si compliquées, et nous en avons donné de nombreuses illustrations, il n'est pas anormal d'être en difficulté. La responsabilité de l'institution est de venir en aide aux personnels, faute de quoi la tentation sera toujours grande de repousser en dehors de l'école les raisons de l'échec scolaire des plus pauvres (« *Cet élève échoue, c'est normal il n'est pas suivi à la maison* »).

Une explication du creusement des écarts de réussite scolaire
Audition de Stéphane BONNERY, maître de conférences en sciences de l'éducation, Université Paris VIII, CESE, 6 janvier 2015

« En tant que parents cultivés, on ne va pas se culpabiliser d'être cultivés. Le problème surgit lorsque l'école considère que l'élève normal est cet élève alors qu'il est statistiquement minoritaire.
Dans les classes de ZEP et hors ZEP, on construit des curriculums différenciés. J'ai mené une enquête sur les albums de littérature de jeunesse. Les contes sont plus souvent utilisés en cycle 1 (début de la maternelle) hors ZEP. Dans les ZEP, l'on étudie des albums relatant la vie quotidienne des enfants et permettant de travailler du vocabulaire. Si l'on veut faire du lexique, pourquoi faire de la littérature ? On perd du temps. Il faut faire du lexique ! Si l'on souhaite travailler sur de la littérature, on fait des livres. Par conséquent, le retard pris sur les contes, il faut le travailler en cycle 2 en ZEP pendant que, hors ZEP, on est passé à des albums plus difficiles. C'est en cycle 3 hors ZEP que l'on étudiera des romans traditionnels (Alexandre Dumas, La gloire de mon père, etc.). En ZEP, l'on est encore pris par des choses qui ne sont plus traitées en cycle 2 hors ZEP.
L'école construit des apprentissages inégaux, programmés dans le temps, sans que les enseignants n'en soient conscients. C'est bien parce qu'on leur a inculqué l'idée qu'on ne pouvait pas faire pareil en ZEP. Attention, je ne prétends qu'il est facile de faire pareil en ZEP. En effet, comment faire plus compliqué avec des enfants qui sont toujours aussi populaires, contrairement au mythe de la grande classe moyenne qui, statistiquement, ne se voit pas ».

Il ne s'agit pas, dans le cadre de ce rapport, de décrire ce que serait une pédagogie idéale pour la réussite de tous et donc pour les enfants des familles pauvres. La diversité des approches possibles et des chemins pour assurer la réussite de tous interdit tout dogmatisme en la matière et appelle à la retenue. D'autre part, beaucoup d'équipes et de partenaires sont d'ores et déjà au travail dans les écoles et les collèges, et certains depuis fort longtemps. Ce rapport offre l'opportunité de mettre en valeur leurs efforts. Grâce aux acteurs de terrain et à la recherche, les principes d'organisation et de fonctionnement de l'école plus favorables que d'autres à la réussite de tous sont perçus relativement clairement et depuis longtemps. Notre école est pleine de ressources, la question est de savoir comment généraliser ce qui marche, comment lever les blocages, comment passer de « l'innovation à la transformation »[230].

[230] *Colloque Fondation de France, Aider tous les collégiens à réussir ?, 14 novembre 2014.*

Précisément parce que les chemins de la réussite sont multiples, cette partie du rapport ne comporte pas de préconisations au sens habituel du terme. Les enseignements tirés des visites de la mission, des auditions d'experts, des contributions des chercheurs et des travaux des inspections générales, permettent néanmoins d'identifier quelques conditions d'organisation et de pilotage pour favoriser la réussite de tous les élèves, sans prétention à l'exhaustivité. Il n'y a en fait rien d'extraordinaire ou de nouveau à mettre en œuvre. Le plus difficile est de coordonner une politique publique pour la réussite de tous les élèves à partir de ces différents points d'attention.

2.2.3.a) Une organisation de la scolarité en cycles et une attention portée aux transitions entre les niveaux d'enseignement

Vingt-six ans après la loi d'orientation du 10 juillet 1989, l'organisation de la scolarité en cycles n'a pas encore trouvé sa pleine réalisation. Il est permis d'espérer que le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, ainsi que les programmes qui sont rédigés en tenant compte des nouveaux cycles d'apprentissage, vont enfin rendre effective une organisation de la scolarité au service de la réussite de tous.
Les ruptures entre les niveaux d'enseignement peuvent être fécondes parce qu'elles permettent aux élèves de grandir, mais il faut permettre à tous de les franchir en sécurité.
Dans de nombreux sites visités, la mission a observé que l'articulation école-collège a été relancée par la perspective du nouveau cycle CM1-CM2-6e et la mise en place du conseil école-collège. Ces réformes n'ont pas pris de cours les écoles et collèges situés en éducation prioritaire où, de longue date, un travail commun de nature pédagogique, dépassant les classiques « actions de liaison » a été instauré que ce soit pour le passage grande section-Cp, cm2-6ème, ou 3ème-2nde. Ainsi, dans le REP écoles-collège de Doullens (académie d'Amiens), la mission a pu relever que les enseignants des différents niveaux conduisent un travail de fond utile à tous les élèves[231]. Au collège Guy Môquet du Havre (académie de Rouen)[232], l'équipe pédagogique fait vivre la transition école-collège en organisant le prolongement des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) initiés dans le 1er degré, et en mettant en place l'accompagnement éducatif pour les élèves de 6ème à la suite de ce qui se fait dans les écoles du secteur, tels que le réseau des observatoires locaux de la lecture (ROLL), ou le service d'accompagnement interactif du CNED (D'COL), l'aide aux devoirs et le soutien. Au collège Claude Le Lorrain de Nancy, ce sont des projets pédagogiques culturels qui permettent un travail commun écoles-collège.
Ainsi encore, le collège Rabelais de Mons-en-Barœul inscrit-il son action dans la continuité des démarches innovantes mises en place à l'école primaire. L'objectif est ici de « *permettre une attractivité plus grande de l'établissement et de favoriser la mixité sociale* »[233].

2.2.3.b) Une pédagogie explicite

Pour le chercheur Roland Goigoux[234], quelle que soit la démarche retenue (résolution de problème, démarche d'investigation, cours dialogué, résolution guidée ou exercice

[231] Voir en annexe N° 22, le compte rendu du conseil école-collège du REP de Doullens (académie d'Amiens).
[232] Visite de la mission du 27 janvier 2015.
[233] Témoignage recueilli à l'occasion de la visite du CESE et de la Mission le 2 décembre 2014.
[234] Professeur des Universités, laboratoire ACTé (EA 4281) ESPÉ de Clermont-Auvergne, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand.

autonome), une pédagogie peut être qualifiée d'explicite lorsque le professeur permet à ses élèves d'avoir une claire conscience de tout ou partie :
- des **buts des tâches** scolaires (ce qu'ils ont à faire) ;
- des **apprentissages** visés (ce qu'ils pourront apprendre) ;
- des **procédures** utilisables ou utilisées (pour réaliser les tâches) ;
- des **savoirs** mobilisables ou mobilisés (pour réaliser les tâches) ;
- des **progrès** réalisés (ce qu'ils ont appris).

Des méthodes actives au sein d'un enseignement explicite et structuré
Audition de Roland Goigoux, 17 mars 2015

1. Planification : objectifs bien articulés entre eux ; étapes modestes mais fortement structurées. (La progressivité des apprentissages est définie à partir des caractéristiques de la cognition enfantine dans les domaines considérés)
2. Étayage (ou un guidage) serré de la part de l'enseignant pour garantir la compréhension des notions par les élèves (conceptualisation) et pour faciliter l'apprentissage des procédures et/ou des connaissances visées
3. Clarté cognitive : pour les maîtres qui doivent précisément « savoir où ils vont » et pour les élèves qui doivent progressivement cerner les enjeux d'apprentissage et les procédures à leur disposition. Clarté facilitée par l'énoncé des apprentissages visés et celui des acquis réalisés à chaque étape
4. Régulation de l'attention des élèves, favorisée par une centration sur les informations importantes à comprendre et à mémoriser ; allègement de la charge cognitive en évitant de submerger les élèves par une trop grande multiplicité d'opérations à réaliser en parallèle.
5. Mémorisation : rôle de l'exercice et de l'entrainement favorisant l'automatisation des procédures et la mémorisation à long terme ; rôle des révisions fréquentes, hebdomadaires et mensuelles, des apprentissages effectués et renforcement des prises de conscience (clarté cognitive et métacognition).
6. Caractère exhaustif de l'enseignement : les compétences requises par la réalisation des tâches scolaires (autrement dit leurs préalables) doivent être prises en charge par l'enseignement. (Cf. l'effet socialement discriminant des pédagogies qui présupposent des compétences qu'elles n'enseignent pas).
7. Motivation : pas un préalable, la conséquence d'un sentiment de compétence, généré par des réussites progressives.

A l'occasion de nos visites d'écoles et de collèges, nous avons vu l'intérêt et l'efficacité d'une pédagogique explicite pour la réussite de tous les élèves. Citons deux exemples.

Un exemple de pédagogie explicite qui favorise la réussite de tous
Observation d'une séquence de classe, CM2, école Calmette, REP, Revin (académie de Reims)
Travail à partir d'une séquence vidéo sur l'apartheid en Afrique du Sud

Maîtresse : avant de commencer qu'est-ce qu'on doit faire ?
Elèves : mobiliser nos connaissances
Suit un rappel de ce que les élèves savent déjà sur l'Afrique du Sud
M : quelle attitude doit-on avoir quand on regarde une vidéo ?
E : être attentifs, ne pas jouer avec son stylo, etc.
M : quelles questions doit-on se poser ?
Plusieurs élèves : Qu'est-ce que tu as vu et entendu ? Qu'est-ce que tu as compris, À quoi cela te fait-il penser ? Etc. ».
Au bout de plusieurs écoutes de la courte vidéo, tous les élèves parviennent à comprendre l'essentiel du message de la vidéo. Les élèves répondent aux questions. Le vocabulaire utilisé a toujours été de bonne tenue et précis. Les enfants parlent sans crainte car se tromper fait partie de l'apprentissage. Les enfants ont toujours su ce qu'ils faisaient, pourquoi ils le faisaient et à quoi cela allait servir.

Donner du sens à un exercice d'écriture longue
Séquence de classe, 3e du collège Rostand de Doullens (académie d'Amiens)
Utilisation du numérique. Fiche de travail distribuée aux élèves (Extraits)
« *Réalisation du scenario d'un court métrage à partir d'une nouvelle écrite en classe*

Le meilleur scenario sera choisi par une association dont les membres viendront ensuite nous aider à monter ce court métrage.
Nous allons aujourd'hui travailler par étapes, ce qui permettra à chacun de travailler à son rythme et de valider différentes compétences du socle commun : rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, en réponse à des contraintes données ; utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils variés pour améliorer son texte.
Commencez par sélectionner votre texte pour le mettre en police comic sans Ms, 14 ou 18 pour ceux qui ont des difficultés de lecture.
Réécrivez votre texte en prenant en compte les remarques et les annotations de votre travail qui concernent l'expression et le contenu. Voici le sens des différentes annotations que je porterai sur votre travail, qui vont apparaître sur votre écran et qui sont à prendre en compte pour améliorer votre texte :
OG : orthographe grammaticale (faute de grammaire)
OL : orthographe lexicale (erreur de lexique, de vocabulaire)
S : syntaxe (construction de la phrase à revoir)
P : ponctuation (ponctuez votre phrase, votre texte) T : temps (le scénario doit être écrit au présent de l'indicatif)
CDT : concordance des temps (ne mélangez pas tous les temps)
C : contenu (incohérent ou illogique)
S : structure du scenario
D : dialogue »
Etc.

2.2.3.c) La coopération au service des apprentissages

Comme beaucoup d'équipes pédagogiques et éducatives le montrent par leur action, la coopération au service des apprentissages n'est nullement une utopie pédagogique. Il existe d'ores et déjà des écoles et des établissements qui ont engagé des projets pédagogiques fondés à la fois sur l'exigence et la bienveillance et qui font réussir les élèves en misant plus sur la coopération et la solidarité que sur la compétition. Ces actions font écho aux nombreuses études sur le sujet, synthétisées dans une note d'analyse du Centre d'analyse stratégique[235] (aujourd'hui France stratégie) qui montrent que, pour faire réussir les élèves, il faut notamment : « *Systématiser la réalisation de travaux collectifs tout au long du cursus scolaire pour renforcer la coopération entre les élèves* ».
Les principes de fonctionnement pédagogique de l'école Freinet de Mons-en-Barœul, une école qui était en grande difficulté en 2001, avec des résultats scolaires insuffisants et une violence endémique, semblent de nature à favoriser la réussite de tous. Une équipe pédagogique met en œuvre depuis cette date un projet qui s'inspire des principes de la pédagogie coopérative de Célestin Freinet : « *Dans la vraie vie, on écrit, on peint, on danse, on fait une recherche mathématique… non pas pour être noté mais pour s'exprimer, créer, communiquer, progresser. Nous avons donc institué l'enfant ''auteur'' dans nos classes. Les plus grandes violences dans une classe découlent de situations où l'enfant a été placé face à*

[235] Voir la note d'analyse n° 313 de janvier 2013, *Favoriser le bien être des élèves, condition de la réussite éducative* sur le site d'archives de France Stratégie, http://archives.strategie.gouv.fr/cas/system/files/2013-01-10-bienetredeseleves-na313-ok.pdf.

des tâches trop ennuyeuses ou trop complexes ; dans ce cas, il les rejette, s'affole, réagit agressivement, se replie… Il est donc impérieux d'autoriser chacun, sans mise à l'écart ni stigmatisation, à travailler au plus près de ses intérêts et de ses capacités, ce qui permet de maintenir chaque enfant et le groupe dans ses processus d'apprentissage au sein d'une classe coopérative. […] Il y a consensus sur les valeurs, sur les priorités à mettre en œuvre. La première étant que les enfants des milieux populaires ont droit à une éducation de qualité, à la culture, et que l'école a le devoir de tout mettre en œuvre pour combler le fossé qui peut exister entre la vie à la maison et les attentes de l'école»[236].

Le projet a été mis en œuvre il y a 14 ans ; Il alterne des temps de travail individuels et des temps de travail collectifs. Il a été évalué par un laboratoire de l'Université de Lille-III sous la direction du chercheur Yves Reuter[237]. Les résultats obtenus sont très satisfaisants. Aujourd'hui, le public scolaire évolue. Et, du fait de l'attractivité de l'école, la mixité sociale et scolaire est plus grande.

Les principes sur lesquels s'appuie l'équipe de Mons-en-Barœul permettent d'assurer la réussite de tous et donc de réduire les écarts :

- Principe de cohérence et de continuité au cours des cycles et de la scolarité ;
- Principe du travail au cœur des dispositifs ;
- Principe du questionnement des élèves ;
- Entraide et coopération contre compétition ;
- L'apprentissage de la démocratie ;
- L'implication des parents : accueil, écoute.

C'est dans le même esprit (pédagogie explicite, travail préparatoire aux séquences de cours effectuées au collège, entraide entre élèves…) que travaille un groupe d'enseignants au collège Jean Jaurès de La Ciotat (académie d'Aix-Marseille) où la mission a assisté à une séquence d'histoire et a dialogué avec les élèves et les enseignants[238]. Des élèves dont les propos sont clairement positifs : « *il y a un esprit d'équipe entre nous les élèves… On se connaît… On réfléchit ensemble… On choisit ce qu'on fait… On a un contrat, un programme… On cherche le sens… On est tuteurs d'autres élèves… on n'a pas la phobie d'aller en cours… ».*

Nous présentons ci-dessous le projet du lycée Le Corbusier d'Aubervilliers tel qu'il apparaît à travers les propos d'élèves qui parlent de leur scolarité au lycée lors d'une audition au CÉSE le mardi 17 février 2015[239]. L'intégralité du projet est présentée en annexe n° 44.

---

[236] Audition de l'école expérimentale Freinet, dans les locaux du groupe scolaire Concorde de Mons-en-Barœul par le CESE et la mission « grande pauvreté et réussite scolaire », 2 décembre 2014.

[237] Voir REUTER, Yves (dir.), équipe Théodile, "*Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*", L'Harmattan, juin 2007. Et aussi, Yves Reuter, *Les récits sollicitant le vécu au CM2 ; Éléments d'analyse et de comparaison,* IFé, revue repères n°34, 2006.

[238] Visite CESE et mission, 20 janvier 2015.

[239] Le projet éducatif du lycée Le Corbusier d'Aubervilliers est « *articulé autour de deux axes : la lutte contre le décrochage scolaire et la maîtrise de l'expression. La victoire des promesses sur les menaces passent par le renforcement du pouvoir linguistique, culturel et intellectuel de nos élèves. Pour mieux entendre les promesses de l'école, il est indispensable que les élèves maîtrisent les voies de l'expression qui leur permettront d'affermir leur subjectivité, leur autonomie, leur parole et donc leur pensée. Nous agissons conjointement sur deux fronts : réconcilier les décrocheurs avec l'école, empêcher le décrochage de ceux qu'il n'a pas encore frappés. Cette action globale s'adresse à des élèves dont les difficultés sont diverses et souvent cruelles. Mais notre lycée a été classé parmi les établissements les plus efficaces de l'académie de Créteil quant à la qualité de sa plus-value scolaire : il le doit à une équipe innovante, soudée et très investie et à des projets d'accompagnement que nous souhaitons rendre toujours plus efficaces* ». Voir le site du lycée : http://lyceelecorbusier.wix.com/bienvenue.

Un projet pédagogique fondé sur la solidarité et la coopération
Lycée Le Corbusier Aubervilliers (académie de Créteil)
Propos d'élèves

Solidarité et travail de groupe : *« Dans notre lycée, nous avons un projet qui s'appelle « L'Envol », où la solidarité est le mort d'ordre et où il y a une mutualisation du travail. Cela permet à chacun de mieux comprendre les cours et aussi de travailler en groupe, ce qui instaure de la solidarité, et le résultat, en seulement deux trimestres maintenant, c'est une meilleure réussite globale, une meilleure entente entre les élèves et surtout une meilleure compréhension de l'école et des savoirs qui y sont transmis* ».
L'effort : « *Néanmoins, favoriser le plaisir à l'école ne revient pas à jeter la notion d'effort. Le savoir par et pour lui-même dans une joie commune doit être le projet de tous, des élèves, mais aussi des professeurs.*
Une des solutions envisageables serait de créer des projets culturels facultatifs où chacun serait considéré en fonction de ses qualités propres, sans être noté, classé et sans être mis en compétition avec ses camarades.
Dans le cadre du projet Thélème, chacun y est l'égal des autres. Chacun est libre de s'investir et tous partagent et échangent pour participer à la réalisation de l'œuvre commune. »
Au cours de la discussion qui a suivi la présentation par les élèves et les personnels de l'établissement des actions conduites, la mission a relevé un échange très éclairant entre un Conseiller du CÉSE et un élève.
Conseiller : *« Ne pensez-vous pas que la pression, l'évaluation, la saine concurrence, l'esprit de compétition, la réussite matérialisée par les notations, c'est quand même aussi l'apprentissage de ce qui va vous arriver dans peu de temps, à savoir l'apprentissage de la vie sociale et professionnelle ? Car, demain, compte tenu de vos capacités et de votre capacité de réflexion, vous aurez certainement des responsabilités dans la société — en tout cas j'espère que vous aurez même de très hautes responsabilités dans la société — et que, tout cela, c'est aussi l'apprentissage de ce qui, demain, va être votre vie sociale et professionnelle. Car le monde du travail, c'est la compétition, c'est la notation, c'est l'évaluation, c'est la concurrence et c'est aussi, de temps en temps, beaucoup de plaisir à travailler ?* »
Elève : « *C'est vrai que, dans le monde professionnel de notre société capitaliste, il y a beaucoup de concurrence, surtout entre les employés pour garder leur poste ou même pour avoir un poste. Néanmoins, il me semble aussi qu'il y a des entreprises qui sont basées sur la solidarité. Peut-être est-ce le modèle social de notre société dans sa globalité qu'il faut changer, mais, en tout cas, je soutiens fermement que c'est par la solidarité que l'on parvient à avancer dans les meilleures conditions.*
En effet, finalement, écraser l'autre, si c'est vraiment cela notre objectif, je ne pense pas qu'on arrive à une atmosphère de travail si saine que cela et je me demande si ce sont ces résultats que l'on veut vraiment obtenir.
Si la question est de savoir si la concurrence nous pousse à travailler, peut-être, mais je pense que c'est plutôt la considération pour l'autre qui nous pousse à travailler, et en tout cas, la volonté d'aider l'autre peut aussi nous aider à travailler, et pas seulement la mise en concurrence ».

La note du centre d'analyse stratégique citée plus haut[240], indique qu'il est « *démontré que les élèves habitués à travailler en groupe ont tendance à se sentir mieux à l'école et à avoir une confiance plus élevée non seulement envers les autres élèves, mais aussi envers les enseignants, l'école et les institutions en général. Dans les pays nordiques, les méthodes horizontales d'enseignement (projets collectifs, exposés, etc.) favorisent ainsi l'entraide. Au contraire, les élèves confrontés à un enseignement vertical croient moins en la coopération entre élèves, et sont plus critiques sur les possibilités d'échanges avec leurs enseignants* ».
Des pays, en particulier nordiques et anglo-saxons, ont donc fait de la coopération entre élèves un axe fort de leur politique éducative.

[240] Note d'analyse n° 313 de janvier 2013, *Favoriser le bien être des élèves, condition de la réussite éducative* sur le site d'archives de France Stratégie, http://archives.strategie.gouv.fr/cas/system/files/2013-01-10-bienetredeseleves-na313-ok.pdf.

2.2.3.d) Une pédagogie attentive à la compréhension

Des travaux de recherche ont confirmé que comprendre est indispensable pour apprendre et que comprendre cela s'apprend[241]. Dans leur rapport de 2011 sur l'école maternelle, les inspections générales ont fait le constat du travail qui reste à accomplir dans notre école française pour effectuer un travail pédagogique permettant de s'assurer que tous les élèves ont bien compris non seulement le sens des activités pratiquées mais aussi le contenu des informations apportées par ces activités : « *Les emplois du temps en font régulièrement la promesse : on lit beaucoup d'histoires aux enfants des écoles maternelles ; mais les mêmes emplois du temps sont dans un très grand nombre de cas muets sur l'organisation de séances de travail dévolues à la compréhension des textes entendus, en eux-mêmes et dans la relation qu'ils entretiennent avec les images qui le plus souvent les illustrent. S'il y a des « ateliers » centrés sur la compréhension, les activités dont témoignent à cet égard les rapports d'inspection consistent souvent en une réorganisation d'images aux fins de recomposition de la chronologie de l'histoire.*
Tout se passe comme si, là comme dans la pédagogie de l'oral, les maîtres avaient une grande confiance dans une sorte d'imprégnation : si les enfants entendent parler, ils sauront parler et s'ils entendent des histoires, ils auront une culture littéraire. Ces situations d'écoute sont indispensables et doivent être fréquentes ; elles constituent des ressources de « langage académique » nécessaires à la production d'un langage oral élaboré. Mais cela ne suffit pas.
Au-delà, le travail sur la compréhension est indispensable pour que les enfants tirent bénéfice de ces lectures ; il faudrait que tous les maîtres soient plus rigoureusement préparés à distinguer ce sur quoi doit porter cette activité et comment ils peuvent la conduire, sensibilisés au fait qu'il y a des niveaux de compréhension de plus en plus fins qu'une unique rencontre des textes ne peut épuiser »[242].

Dans le cadre d'un groupe de travail « socle commun », un district de Seine et Marne s'est engagé dans un travail de réflexion sur le thème de la compréhension. Cette réflexion a permis, grâce aux IEN, chefs d'établissement et IA-IPR, de regrouper des enseignants du premier et du second degré d'une même circonscription. Nous présentons ci-dessous la synthèse de leurs travaux.

Synthèse des travaux d'une action de formation à la compréhension
Notes sur les restitutions des groupes de réflexion du 10 et 17 juin 2014

Académie de Créteil

Comment le professeur suscite-t-il l'attention des élèves ?
- Entrées variées dans l'activité, supports variés, supports motivants (par exemple, le TNI) ;
- Élèves au centre, mise en activité des élèves : ils parlent – verbalisation et reformulation- ; ils manipulent ;
- Rappel des acquis de la séance précédente- parfois pris en charge par les élèves-, fil rouge pour montrer la logique de la séquence ;
- Travail personnel de préparation donné à l'élève en amont de la séance, pour lui donner un sens ;
- Énoncé du thème ou des objets d'étude, des objectifs et de la problématique = clarté et sens, explicitation de la structuration de la séance.

[241] On peut notamment citer les travaux de Sylvie Cèbe et de Roland Goigoux qui ont engagé depuis plusieurs années une recherche sur l'apprentissage de la compréhension.
[242] Inspections générales de l'éducation nationale (IGEN-IGAENR), *L'école maternelle,* rapport n° 2011-108, octobre 2011.

Quelles stratégies le professeur met-il en place pour aider l'accès à la compréhension ?
- Faire exposer par un élève pour mobiliser l'écoute des autres ;
- Posture de l'enseignant : aide et ressource plus que transmission de savoirs ; paroles et gestes, voix, théâtralisation ;
- Faire reformuler systématiquement pour s'assurer de la compréhension du vocabulaire, questionner, relancer, faire expliquer le lexique : stratégies verbales ;
- Travail en groupes (Aide apportée par les pairs) ;
- Manipulation, ancrage dans le réel, appui sur le concret, passerelles entre le quotidien et l'école ;
- Variété des supports ;
- Lien avec d'autres domaines d'apprentissage pour permettre des parallèles.

Comment le professeur s'assure-t-il de la compréhension de tous les élèves ?
- par la mise en commun, les échanges entre les groupes et la synthèse commune ;
- en demandant une trace écrite produite par les élèves, sous différentes formes ;
-en faisant reformuler, à l'oral ou à l'écrit, par le professeur ou par les pairs ; en faisant raconter la tâche demandée, en faisant justifier, argumenter et approfondir, en questionnant de façon ouverte et positive ;
- en sollicitant chacun ou le maximum d'élèves, en distribuant la parole, en favorisant les interactions verbales entre les élèves ;
- au moment du retour sur les acquis précédents ;
- en invitant les élèves à s'autoévaluer ;

2.2.3.e) Une évaluation qui encourage et qui donne des repères communs

Une évaluation qui stimule et qui ne décourage pas est un élément déterminant pour la réussite de tous.
Si une école qui trie, sélectionne et organise la compétition paraît un modèle satisfaisant, alors le système d'évaluation actuelle qui repose essentiellement sur la notation et des moyennes de notes doit être conservé à l'identique.
Si un autre choix est celui d'une école qui, tout en restant exigeante, soit plus attentive à la réussite de tous et « veille bien » sur tous, alors une réflexion sur notre système d'évaluation doit être conduite. C'est ce qui a été amorcé par la Conférence nationale sur l'évaluation des élèves[243].
Les deux questions posées par le jury de la Conférence nationale sont un bon résumé du problème que doit résoudre notre école. « *Comment faire en sorte que l'évaluation encourage tous les élèves, quels que soient leur niveau et leur environnement, à vouloir progresser et à développer toutes leurs potentialités ? Comment faire en sorte que l'évaluation permette aux élèves, y compris à ceux qui sont les moins à l'aise, de se projeter de façon plus confiante dans leur futur parcours scolaire, au lieu qu'elle soit ressentie comme la formalisation précoce et définitive d'une prédestination ?* ». Au-delà de la formalisation concrète de l'évaluation (notes ou autres), l'essentiel est bien l'usage qui est fait de l'évaluation : « *Le jury a constaté durant ses travaux que les pratiques d'évaluation tiennent une grande place dans l'enseignement mais qu'elles se limitent le plus souvent au contrôle noté des performances des élèves. De par leur nature même, ces pratiques alimentent souvent et de façon trop rapide des logiques de comparaison et de classement au cours d'une scolarité obligatoire dont ce n'est ni la mission ni la vocation* », car *« quelle que soit la forme qu'on choisira de leur donner, les évaluations devront quantifier un niveau de réussite avec*

[243] Conférence nationale sur l'évaluation des élèves, rapport du jury, www.conference-evaluation-des-eleves.education.gouv.fr

plus de finesse que le tout ou rien : elles consisteront d'une part en une mesure, d'autre part en un message. C'est pourquoi le jury recommande qu'elles soient toujours accompagnées de commentaires qualitatifs qui leur donnent du sens et qui indiquent des pistes d'amélioration ». Cette position est exactement celle de parents réunis par ATD Quart Monde lors d'une séance de croisement des savoirs au CÉSE le 3 mars 2015 : « *Faut-il supprimer la note ou s'en servir différemment ?* ».
La mission a observé au cours de ses déplacements que de très nombreuses équipes d'école et d'établissement ont engagé, et parfois depuis longtemps, une réflexion sur l'évaluation des élèves qui va dans la direction souhaitée par le jury de la conférence de consensus. Ces équipes ont besoin d'être accompagnées et encouragées.

Mais il faut aussi que l'école progresse dans sa façon de transmettre aux parents les résultats des élèves. C'est vrai pour tous les élèves, mais c'est crucial pour les élèves dont les parents sont en situation de grande difficulté sociale. Les écoles et établissements concernés en sont pleinement conscients, tel ce collège de l'académie de Créteil où l'on observe que « *Ne parler que de ce qui ne va pas est vécu par ces familles comme un reproche sur leur condition. Le discours de l'école sur les résultats scolaires décevants est vécu par ces familles comme une condamnation supplémentaire : ils ne seraient pas de bons parents* »[244]. Ou encore cette école d'Aubervilliers où *« des livrets scolaires simplifiés, avec code couleur, permettent à tous les parents d'appréhender les résultats de leurs enfants. Il faut souvent passer la barrière de la langue »*[245].
Parfois, l'éducation nationale n'effectue pas tout le travail d'information nécessaire pour que les parents comprennent bien le sens de certaines évolutions nécessaires en matière d'évaluation. Ainsi, la mission a pu assister à un échange entre des parents qui disaient « *regretter les notes car on ne comprend pas où en sont nos enfants. Là, avec vos ''acquis'' et « non acquis », on ne comprend plus* », et des enseignants qui pensaient sincèrement que leur projet de classes sans notes en vigueur depuis deux ans était compris des familles puisque le conseil d'école en avait été saisi au début de l'expérimentation.
Comme l'expriment très justement les conseillers principaux d'éducation de l'académie de Nancy-Metz, si «*La remise en mains propres des bulletins scolaires peut permettre de faciliter des relations effectives avec les parents, même si elles sont ponctuelles. Il est nécessaire de vérifier si ces familles sont effectivement en mesure de lire et de comprendre les modalités d'évaluation et les appréciations des professeurs portées sur ces bulletins. Dans tous les cas, il est nécessaire de veiller à une communication constructive et maîtrisée de la part des personnels vers les parents concernant à la fois les résultats de leurs enfants, leur comportement mais aussi leurs conditions de vie et d'éducation »*[246].

Il faut enfin veiller à ce que le niveau d'exigence ne soit pas moindre pour les enfants en grande difficulté sociale. Le rapport des inspections générales de 2006[247] attirait l'attention sur ce point essentiel : *« Dès l'école primaire, les difficultés sociales objectives ont enfin des répercussions sur les attentes des enseignants qui finissent par limiter leurs exigences : « les*

[244] Témoignage d'un IA-IPR.
[245] Témoignage de l'inspectrice de la circonscription.
[246] Consultation des CPE de l'académie de Nancy-Metz à l'occasion d'une journée de formation. Synthèse réalisée par Pierre-Jean Vergès, IA-IPR établissements et vie scolaire de l'académie.
[247] IGEN-IGAENR, *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances,* Rapport n° 2006-076, octobre 2006, p. 51.

enfants sont tellement chargés d'histoires difficiles », selon les mots mêmes d'une enseignante. À l'extrême, l'école peut réduire ses demandes en matière d'apprentissages pour éviter d'accabler des élèves en exigeant d'eux des efforts importants de concentration ou de maîtrise corporelle (posture et application pour écrire par exemple) et pour ne pas les confronter à des difficultés qui risquent d'entamer davantage une estime de soi déjà faible ».
Pour faire réussir tous les élèves, et parce qu'une école qui accueille des enfants pauvres ne saurait être une école appauvrie dans ses exigences, les enseignants ont besoin de repères communs, et donc nationaux, concernant les apprentissages attendus aux différents niveaux de la scolarité. C'est essentiel pour que l'État puisse garantir à tous les citoyens une école de même qualité sur l'ensemble du territoire et pour tous les élèves.
En complément des évaluations nationales réalisées sur échantillon par la DEPP et qui fournissent des indications générales sur le niveau des élèves, les enseignants ont besoin d'outils d'évaluation leur permettant, tout au long de la scolarité obligatoire, de situer le niveau de leurs élèves et de mieux cerner leurs difficultés. Il faudrait que ces outils d'évaluation soient mis à la disposition des équipes pédagogiques dès la mise en œuvre du nouveau socle et des nouveaux programmes à la rentrée 2016, pour tous les niveaux et pour l'ensemble des champs disciplinaires.

2.2.3.f) Une utilisation pertinente des nouveaux rythmes scolaires à l'école primaire

Il faut un temps adapté aux rythmes d'apprentissage pour apprendre. C'est pourquoi, la réforme des rythmes scolaires à l'école primaire est un levier essentiel, à condition de prendre toute la mesure des changements pédagogiques rendus possibles notamment par une matinée de classes supplémentaire. Nous ne reviendrons pas dans le cadre de cette mission sur la réforme en cours qui fait actuellement l'objet d'un suivi national et d'une évaluation par les inspections générales, mais l'organisation de rythmes scolaires respectueux des capacités d'apprentissage des enfants est évidemment une condition essentielle pour la réussite de tous[248].
La généralisation en cours des projets éducatifs de territoire (PEDT) doit également être conçue pour assurer une meilleure articulation entre les différents temps de l'enfant, garantir des activités périscolaires de qualité sur l'ensemble des territoires, et être ainsi profitable aux plus pauvres, ceux qui en ont le plus besoin.
La mission estime à cet égard particulièrement important l'engagement du Collectif des associations partenaires de l'École (CAPE), qui rassemble des associations d'éducation populaire et des mouvements pédagogiques, aux côtés des collectivités locales et des services de l'État pour la mise en place sur tous les territoires des PEDT[249]. Il paraît en effet nécessaire que, sur les questions relatives à l'organisation globale des temps de vie des enfants, soient organisés, dans un esprit et selon des procédures de co-construction, des concertations et des échanges pour optimiser les dispositifs mis en place au service de la réussite des élèves. Sous cet angle, la mission se félicite du fait que, parmi les critères actuellement retenus par le ministère dans les négociations relatives à la CPO (Convention pluriannuelle d'objectifs), le critère de la réussite de tous les élèves, et donc, bien évidemment des élèves les plus défavorisés, ait été placé en première position.

[248] Voir en annexe n° 25, des témoignages concernant les activités pédagogiques complémentaires.
[249] Audition du 9 mars 2015.

2.2.3.g) Une utilisation de l'outil numérique au service de la réduction des inégalités

Le numérique ne sert à rien en lui-même, *« s'il n'est pas intégré à une stratégie pédagogique ou éducative, s'il n'est pas accompagné de médiation humaine, si son usage n'est pas sous-tendu par des objectifs clairs et précis*. […] *Les outils numériques ne sont pas une solution en eux-mêmes, ils n'ont pas d'efficacité intrinsèque et directe sur les apprentissages, mais ils peuvent faciliter et démultiplier les effets de certaines pratiques pédagogiques ou éducatives (travail collaboratif, démarche de projet, interdisciplinarité, individualisation, évaluation positive...)*. »[250]. Nos visites et auditions confirment ces propos de la directrice du numérique éducatif au ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (DNE), ainsi que les résultats d'une étude de la DEPP qui montre que l'utilisation du numérique peut avoir des effets bénéfiques dans les apprentissages : « *Les élèves déclarent se mettre plus facilement en activité lors d'une séance de cours intégrant le numérique : 58 % disent réfléchir plus facilement, 57 % se sentir plus concentrés, et 55 % participer plus facilement à l'écrit. Enfin la majorité des élèves, plus encore en 6ème et 5ème qu'en 4ème et 3ème, ont une vision très positive d'une séance qui intègre le numérique : 67 % d'entre eux déclarent trouver le cours plus intéressant, et 55 % se sentir plus à l'aise dans la classe* »[251].

Nous présentons ci-dessous un témoignage montrant une utilisation des outils numériques effectivement mise au service de la réussite de tous les élèves.

Le numérique et le travail en équipe des enseignants et des élèves
Témoignage de M Yvan NEMO, directeur d'école à Torcy (77)
(audition CESE du 15 janvier 2015)

« *Dans l'école, ces machines ont permis de construire un espace dans lequel il y avait du partage, des raisons de partager, etc. C'est très prosaïque, mais lorsque vous partagez un ordinateur avec d'autres personnes, la première chose à faire, c'est de vérifier si les applications sont quittées, si le bureau est bien rangé. Faire cela, c'est déjà se décentrer, c'est envisager son environnement, c'est prendre du recul, c'est regarder ce que l'on a fait, ce que l'autre a fait etc. C'est déjà beaucoup d'analyse. C'est comme le cheval, on ne monte pas à cru, ni en criant. Dans l'activité équestre, il y a un certain nombre de rituels d'entrée ; là c'est quasiment la même chose, et ce sont des choses très régulatrices. […] Maintenant, on utilise les tablettes. Ces tablettes peuvent être couplées à un projecteur, ce qui permet d'être dans la classe en ayant les mains libres, donc de montrer quelque chose. Dans l'actualité, par exemple, cela nous sert énormément pour montrer la presse. Vous pouvez aussi donner une tablette à un enfant pour qu'il corrige, etc. Une pénétration beaucoup plus forte dans les classes, dans les pratiques pédagogiques est donc en train de se faire par le simple fait qu'avec la tablette, on a un vrai outil de partage, et un vrai outil dont chacun peut s'emparer, car les compétences pour maîtriser cet outil sont nettement moins compliquées, c'est beaucoup plus intuitif que l'informatique au sens traditionnel du terme. […] L'école est ouverte au sens propre comme au sens figuré. La salle informatique l'est aussi. Sur les temps de récréation, il peut y avoir une quinzaine d'enfants ; certains sont sur les ordinateurs, écrivent sur le blog de l'école ; d'autres font des expériences avec de la levure, du vinaigre, ou prennent les collections de minéraux de l'école et cherchent sur Google à les identifier. Le simple fait d'avoir le choix fait que l'on peut être dans un projet* ».

Au moment où nous connaissons une diffusion et une utilisation croissante des outils et des ressources numériques, il faut veiller à ne pas obtenir un effet inverse de celui visé, à savoir

[250] Catherine Becchetti-Bizot, Directrice du numérique pour l'éducation (DNE), audition du 16 janvier 2015.
[251] DEPP, *Le numérique au service de l'apprentissage des élèves, premières observations du dispositif « collèges connectés »,* Note d'information n°2, janvier 2015.

un creusement des inégalités, notamment en étant particulièrement attentif au fait que l'équipement des établissements, la formation des enseignants et l'utilisation des outils numériques[252] sont encore très inégaux et que l'équipement des familles est également très divers. Aujourd'hui, les pratiques des jeunes en matière de numérique se développent majoritairement en dehors de l'École, elles sont donc très dépendantes de leur environnement social et familial.

La mission a souvent reçu une réponse plutôt positive de la part des équipes éducatives à la question : tous les parents ont-ils un ordinateur et accès à l'internet ? Ce n'est évidemment pas le cas, même si la diffusion des équipements et l'augmentation des connexions sont réelles.

En réalité, en croisant nos propres observations de terrain et les comptes rendus de visites transmis à la mission par les inspecteurs du premier et du second degré, on peut estimer qu'entre 5 et 10 % des parents n'ont pas, pour diverses raisons, accès à l'internet. Les parents d'ATD Quart Monde de la Réunion manifestent de ce point de vue une certaine exaspération : « *l'apprentissage se fait par des moyens imposés, sans tenir compte des moyens des familles, par exemple des cours à récupérer sur clé USB ou sur les tablettes».*

Ce que confirme d'ailleurs le collège René Char, à St Joachim, (académie de Nantes): « *L'implication des parents dans l'environnement numérique de travail e-lyco est également très modérée : la moitié des familles environ ne s'y est encore jamais connectée. Certaines familles n'ont pas accès à Internet, mais l'établissement n'a pas réalisé d'enquête pour cerner la réalité des équipements des élèves à la maison, pour ne pas alourdir la communication avec les familles. Le collège met à disposition des élèves qui n'ont pas d'ordinateur à la maison un CDI rénové, une salle multimédia et des ordinateurs supplémentaires qui peuvent être utilisés par les élèves pendant leur présence au collège. Un des assistants d'éducation a été recruté sur un profil de compétences informatiques permettant d'aider les élèves en difficulté face aux usages numériques ».*

À supposer que les inégalités concernent de moins en moins les équipements, elles demeureront intellectuelles et culturelles. Comme le rappelle la directrice de la DNE, « *De nombreuses études portant sur les populations défavorisées ont montré qu'il ne suffit pas d'être équipé, encore faut-il savoir utiliser de manière pertinente les outils pour s'informer, se cultiver, échanger et publier sur la toile, accéder aux services (les services publics sont de plus en plus dématérialisés) »*[253]. Ainsi, l'utilisation d'un espace numérique de travail qui a, parmi ses objectifs, d'améliorer la relation avec les familles peut être, pour certaines familles, source d'éloignement. Les associations de parents d'élèves proposent du reste que des formations en direction des familles soient mises en place pour accompagner la prise en main des ENT.

La responsabilité première de l'école est donc de transmettre à tous les élèves les connaissances et les compétences nécessaires pour leur permettre d'aborder le monde tel qu'il est: un monde totalement reconfiguré par l'internet et les réseaux sociaux, où ils auront à travailler et à construire leur citoyenneté à l'abri de manipulations de toutes sortes et en pleine possession de leurs moyens d'expression et de création.

---

[252] La mission a ainsi pu entendre, lors d'une visite effectuée dans une classe de 6ème, les élèves dire à leur professeur « *Monsieur, pourquoi c'est seulement aujourd'hui que vous utilisez le vidéo projecteur, c'est bien pourtant* » ?

[253] Audition du 16 janvier 2015.

Le numérique peut, dans ces conditions, être une belle opportunité pour réduire les inégalités sociales et culturelles et aider le système éducatif à se transformer positivement.

2.2.3.h) La mise en œuvre d'une éducation artistique, culturelle et scientifique, un levier pour la réduction des inégalités

L'étude de l'association de la fondation des étudiants pour la ville (AFEV) déjà citée montre bien que, pour les enfants des secteurs de l'éducation prioritaire, « *les ressources familiales [sont] moindres en termes d'ouverture culturelle. Ces écarts sont particulièrement importants dans la mesure où ils impactent nécessairement la trajectoire scolaire des enfants et leurs capacités à comprendre et acquérir les savoirs scolaires transmis* »[254].
Mais, pour être utile, l'ouverture culturelle doit être partie prenante du projet d'école ou d'établissement et mise au service de la réussite des élèves. Une IA-IPR accompagnant la mission lors d'une visite d'un collège fait ainsi remarquer que cet établissement « *a certes fait beaucoup de projets d'ouverture mais au détriment des acquis. Aller au cinéma, au théâtre, si ce n'est pas relié aux apprentissages scolaires, ce n'est pas suffisant, il ne faut pas s'éloigner du socle, des bases fondamentales ».* C'est tout le sens des parcours artistiques et culturels qui favorisent la cohérence entre les temps scolaires, périscolaires et extrascolaires, grâce notamment aux projets éducatifs de territoires (PEDT) et à un partenariat avec l'ensemble des acteurs d'un territoire, les opérateurs culturels et les associations.
Les collectivités territoriales proposent ou accompagnent d'ailleurs de nombreux projets culturels. Ainsi, en Seine-Saint-Denis, le Conseil général investit chaque année 8 millions d'euros pour soutenir des projets pédagogiques et éducatifs, notamment dans le cadre de parcours artistiques et culturels (résidences d'artistes notamment).

La culture scientifique peut également être un formidable levier de lutte contre les inégalités sociales. Les filières scientifiques ont d'ailleurs été dans l'histoire de notre école un vecteur d'ascension sociale. Tous les élèves ont un potentiel en la matière qu'il faut déceler et faire vivre. Les actions « La main à la pâte » mises en place depuis 1996 en primaire et depuis 2006 dans un petit nombre de collèges dans les territoires défavorisés le montrent à l'envi. Mais, pour Pierre Léna, « *ce n'est pas le rôle que jouent actuellement les sciences dans la scolarité de nos élèves, car elles sont devenues presque exclusivement un moyen de sélection, jouant à l'excès sur l'abstraction* »[255]. Maîtriser celle-ci est favorisé par un contexte familial et social capable d'expliciter ce que délivre l'école. D'ailleurs, une fois cette sélection opérée, les « scientifiques » de l'enseignement secondaire se dispersent pour la plupart dans d'autres formations. Il faudrait tout au contraire, comme le dit l'Académie des sciences, offrir les sciences « *pour elles-mêmes, à tous et dès le plus jeune âge selon des formes nouvelles d'enseignement, propices à susciter un regain d'intérêt des jeunes envers elles* »[256]. Aller dans cette voie serait tout à la fois favoriser la réussite de tous, ne plus perdre de talents et être utile à notre pays.

[254] Enquête assurée par l'AFEV et analysée par Trajectoires, Groupe reflex. L'enquête complète peut être consultée sur le site de l'AFEV à l'adresse suivante : *www.afev.fr/pdf/Enquete-inegalites_JRES2014_VF.pdf*.
Les principales conclusions sont présentées en annexe n°13.
[255] Pierre Léna, astrophysicien, membre de l'Académie des sciences, consulté par la mission.
[256] http://www.fondation-lamap.org/sites/default/files/upload/media/fondation/Maisons/appels_maisons.pdf

Une attention toute particulière doit être portée aux zones rurales. Dans la Meuse, par exemple, la localisation géographique : *« éloignée des villes et donc des ressources culturelles, empêche un certain nombre de sorties et donc d'ouverture culturelle à nos élèves. Je pense qu'il faudrait que soit indiquée, dans les prochains programmes, l'obligation d'une sortie culturelle (linguistique, scientifique, artistique) en collège et en lycée. En effet aujourd'hui, c'est recommandé mais on ne peut pas rendre obligatoire et donc gratuite(s) pour les parents dont les plus défavorisés, une ou des sortie(s) sur le terrain. Les collectivités territoriales, particulièrement la région, nous a octroyé pendant 3 années de l'argent pour ce genre de sorties suite à des projets établis par les enseignants. Malheureusement cette année, pas d'argent et donc un certain nombre de sorties culturelles ne se réaliseront pas »*[257].

2.2.3.i) Un climat scolaire apaisé pour la réussite de tous

La vie à l'école est un sujet essentiel, déjà évoqué plus haut. Pouvoir venir à l'école et y apprendre en toute sécurité, dans un climat apaisé et respectueux des règles, dans une ambiance de travail sereine et favorisant la coopération entre élèves, est un droit fondamental qui doit être garanti quelle que soit l'école et quel que soit l'établissement fréquenté. Un climat scolaire positif constitue la base du sentiment d'appartenance des parents et des élèves, et permet de rompre avec les stratégies d'évitement.

La *Mission ministérielle de prévention et de lutte contre la violence à l'école* a effectué une synthèse des acquis de la recherche pour notre mission[258]. Il apparaît que les *« sept facteurs déterminants du climat scolaire sont par ordre décroissant d'importance : la stratégie d'équipe, développant le sentiment d'appartenance et l'engagement des enseignants (facteur explicatif à plus de 70% du climat scolaire), la justice scolaire, développant le sentiment de justice ou d'injustice des élèves, la prévention des violences, la coopération entre élèves, reposant sur certains styles pédagogiques et renforçant la motivation des élèves, la coéducation avec les familles, la dynamique partenariale, la qualité de vie à l'école ».*
S'attacher aux conditions de vie des élèves à l'école permet une réduction des inégalités scolaires. Pour ces raisons, l'institution scolaire devrait donc davantage encore investir la problématique du climat scolaire, en favorisant le développement des relations positives, respectueuses, protectrices à l'égard des élèves.

2.2.3.j) Des décisions d'orientation indépendantes des origines sociales

Les familles populaires subissent trop souvent l'orientation de leurs enfants.
L'inspecteur de l'information et de l'orientation de la Somme a effectué un travail intitulé « *Analyse de la réussite aux épreuves ponctuelles du DNB et de l'orientation des élèves de 3ème générale, déterminants et prédictions* »[259]. Le tableau ci-dessous est extrait de son étude dont la mission a pu prendre connaissance à l'occasion de ses visites dans l'académie d'Amiens. Les questions sous-jacentes à cette étude sont notamment : « *Y a-t-il des populations plus fragiles que d'autres ? Peut-on prévoir la réussite d'un élève ? Comment*

[257] Témoignage recueilli par la mission à la Cité scolaire de Stenay (Meuse), 16 janvier 2015.
[258] Voir en annexe n° 26, *Climat scolaire et inclusion sociale : l'état de la recherche*, Mission ministérielle de prévention et de lutte contre la violence à l'école.
[259] Etude réalisée par Laurent Rossignol, IEN-IIO de la Somme, novembre 2014.

l'école peut-elle lutter contre les déterminants cachés de l'orientation ? Quels comportements doivent avoir les acteurs de l'éducation nationale face à ces réalités » ? L'objectif de l'inspecteur est de montrer aux acteurs de son académie la nécessité d'avoir une représentation objective et académique « *des facteurs cachés qui influencent l'orientation des élèves* ». Son travail porte sur les 36 000 élèves scolarisés en 3ème générale des 173 collèges publics de l'académie d'Amiens en 2012-2013 et 2013-2014. Il analyse très précisément l'évolution de l'orientation tout au long des 4 phases de son déroulement : intentions des familles, recommandations de l'équipe éducative, vœux des familles, et décisions d'orientation.

La phase qui apparaît déterminante est bien celle des recommandations des enseignants. Or, il apparaît que « *ce sont les élèves issus des PCS défavorisées qui sont les plus sensibles aux recommandations des enseignants. A contrario, les élèves issus des catégories favorisées sont les seuls à maintenir des vœux supérieurs aux recommandations. Autrement dit, moins la PCS est favorisée, et plus les recommandations influencent les vœux des élèves* ».

Cette étude montre en outre, qu'à potentiel scolaire comparable, le pourcentage de décisions d'orientation vers la 2nde générale et technologique peut varier d'un collège à l'autre.

En principe, dans chaque collège, « *le conseil de classe ne doit se baser que sur le potentiel scolaire de l'élève pour faire sa proposition d'orientation* ». Or, « *certains enseignants ou certaines équipes n'ont pas conscience du potentiel scolaire de leurs élèves au regard de la filière générale et technologique dont ils surestiment les exigences. C'est souvent vrai en zone rurale à dominante populaire* ».

Dès lors, « *on peut estimer que la chance d'un élève d'avoir une décision d'orientation vers la 2nde générale et technologique varie selon le collège d'origine et n'est pas seulement dépendant du potentiel scolaire* ». Il y a donc d'autres variables qui entrent en jeu.

À résultats identiques, les variables filles/garçons et PCS favorisée/PCS défavorisée sont déterminantes comme le montrent les résultats obtenus par l'IEN-IO de la Somme.

Exemple des élèves de 15 ans qui ont 10/20 à la moyenne des 3 EP

PCS	filles	garçons
Favorisée A	92,9%	87,2%
Favorisée B	90,3%	82,7%
Moyenne C	87,7%	78,8%
Défavorisée D	84,8%	75,4%

Une fille de 15 ans de PCS favorisée A qui a eu 10/20 aux épreuves ponctuelles a 92,9% de chance d'avoir une décision d'orientation en 2nde GT.

Un garçon de 15 ans de PCS défavorisée qui a obtenu les mêmes résultats a 17,6% de chance en moins qu'une fille de PCS fav A d'obtenir une décision d'orientation en 2nde GT, soit 75,4%.

73

Source : Rectorat d'Amiens

Se pose donc très clairement la question du rôle des enseignants et du conseil de classe dans les processus d'orientation. Cette étude de l'académie d'Amiens est d'ailleurs une illustration locale de l'étude menée par la DEPP en 2013[260] qui montre que les conseils de classe ne corrigent pas à la hausse les demandes d'orientation des élèves des milieux sociaux défavorisés et entérinent le plus souvent des vœux moins ambitieux qui sont souvent le propre de ces catégories sociales. Paradoxalement, les enseignants et les personnels de direction sont nombreux à dire que les familles populaires « manquent d'ambition », quand leurs propres pratiques sont loin d'être ambitieuses pour leurs élèves !
Le témoignage d'un chef d'établissement de l'académie de Créteil est éclairant : « *Malgré tous nos efforts, beaucoup de choses restent à faire comme le montrent les réunions d'information en 3ème : sur 150 élèves, 15 familles étaient présentes. Beaucoup de parents ne comprennent pas le système, ce qui se traduit par des moments douloureux lors des phases d'orientation. Animés par la certitude de ne pas avoir les moyens tant financiers que culturels pour accompagner leurs enfants, le choix des parents se fait par défaut, ce qui veut dire le LP le plus proche. C'est encore plus vrai pour les filles* ». Le même écho est entendu sur l'île de la Réunion : « *Beaucoup de jeunes se voient imposer une orientation, suivent une formation qui ne débouche pas sur un travail. Dans les Hauts de l'île, des jeunes choisissent des lycées professionnels proches de leur domicile, non par choix, mais par manque de transport ou absence d'internat. Il y a beaucoup de violence entre les jeunes, ils n'ont pas choisi leur section de CAP, ils ne sont pas motivés et ont perdu confiance dans l'institution qui n'a pas entendu leur choix* »[261].

Une étude récente [262] qui concerne l'académie de Versailles, confirme en tout point l'étude de l'IEN-IO de la Somme mentionnée plus haut : « *L'origine sociale entretient un lien avec l'orientation des élèves à l'issue de la 3ème à niveau scolaire égal. Ce lien se caractérise par une sur-sélection des élèves d'origine modeste dans les orientations les plus sélectives, c'est-à-dire qui accueillent des élèves de niveaux scolaires moyens les plus élevés : la voie générale et technologique, le redoublement et la sortie du public et privé sous contrat, au profit des orientations moins sélectives : la voie professionnelle et le CAP. Sur l'ensemble des établissements des académies de Paris, Versailles et Créteil, les inégalités d'orientation selon l'origine sociale sont substantielles : par rapport aux élèves d'origine favorisée de même niveau scolaire, les élèves d'origine modeste ont une probabilité 5% plus petite d'être orientés en seconde générale et technologique, 74% plus petite de redoubler, et 10% plus petite de sortir du public et privé sous contrat. Inversement, ils ont une probabilité 93% plus élevée d'être orientés en seconde professionnelle et 169% plus élevée d'être orientés en CAP* ».

S'agissant des élèves faibles, les deux chercheuses observent que «*L'origine sociale modifie l'arbitrage entre voie professionnelle et CAP d'une part, et redoublement et sortie du public ou privé sous contrat d'autre part. Les élèves d'origine favorisée évitent la voie professionnelle et le CAP plus que ne le font les élèves d'origine modeste* ». Il y a donc une

[260] MENSER-DEPP, *Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marquée par de fortes disparités scolaires et sociales,* Note d'information 13-24, novembre 2013.
[261] ATD Quart Monde Réunion, témoignages de parents et d'enseignants.
[262] Nina Guyon et Elise Huillery, *Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire,* Sciences Po, LIEPP, décembre 2014.

autocensure des milieux modestes en matière d'orientation.
À côté de critères scolaires, il existe des critères implicites qui font intervenir l'environnement familial, la capacité des parents à « mieux suivre » leur enfant, les éventuelles réorientations vers d'autres établissements…, qui participent aussi du conseil et de la validation ou non des vœux d'orientation.
C'est ce qu'exprime clairement la proviseure d'une cité scolaire de l'académie de Nancy-Metz qui *« regrette qu'une grande proportion d'élèves en situation de pauvreté n'intègre pas le lycée général et technologique. Ils sont souvent dirigés vers le lycée professionnel. Seuls quelques cas issus du collège de la cité scolaire ont pu en quatre ans venir en LEGT car ils avaient été identifiés comme ayant les capacités bien que les résultats n'aient pas été au rendez-vous. Les principaux de collège orientent plus facilement des élèves de milieux fragiles vers les LP, alors que les enfants de cadre ou d'enseignants n'y vont qu'à de rares exceptions près. Changer le regard des enseignants sur les enfants est une mission longue mais qui à long terme peut donner ses fruits : le regard doit être généreux, bienveillant et encourageant. Ce regard ne peut changer que si nous aussi nous avons ce même regard généreux, encourageant, bienveillant envers les personnes qui nous entourent ou que nous dirigeons. On s'épanouit dans la confiance »*[263].
La mission souscrit pleinement à ces propos. Ainsi, dans un collège rural des Ardennes, les professeurs ont réellement de l'ambition pour leurs élèves de milieu populaire et en ont témoigné à la mission (voir encadré ci-dessous).

De la difficulté d'élever le niveau d'ambition de certains élèves de 3e
Faits relatés par des enseignants d'un collège rural (Ardennes)

« Les élèves manquent d'ambition. On dit parfois « Toi, tu pourrais aller en seconde générale » et on nous répond « non, monsieur, je veux gagner de l'argent plus vite, je veux la paye ». On voit des élèves de 3ème qui ont de bonnes notes, faire baisser volontairement leur moyenne de quatre points au dernier trimestre, pour ne plus nous donner la possibilité de leur proposer une orientation dans la filière générale. Le problème, c'est la pauvreté qui entraîne un manque de mobilité. Sans mobilité, pas de liberté. Il faudrait faire des cordées de la réussite pour les parents, aider à une plus grande ouverture culturelle».

Finalement, les deux phénomènes, proposition des conseils de classe et autocensure des familles se rejoignent et se renforcent l'un l'autre pour limiter les choix d'orientation des enfants des milieux populaires. Les propositions du conseil de classe sont aussi l'aboutissement d'un processus longitudinal, fait de rencontres, de négociations et parfois de persuasions, de telle sorte que de nombreux parents, après avoir intériorisé la possibilité ou non de demander une voie d'orientation, expriment des vœux définitifs qui ne sont pas toujours l'expression d'un choix personnel. Il arrive aussi que des élèves déclarent ne pas avoir choisi telle ou telle voie alors qu'ils sont censés l'avoir demandée ! Une façon d'enclencher un cercle plus vertueux serait de professionnaliser le processus d'orientation par une formation des professeurs principaux, et de s'appuyer sur l'expertise des services et personnels d'orientation dans leur nouvelle et prochaine organisation.

[263] Témoignage recueilli par un IA-IPR de l'académie.

Enfin, certains suggèrent de changer le nom de l'expérimentation « le dernier mot aux parents »[264] qui pourrait laisser à penser que l'orientation ne pourrait qu'être une source de conflit entre les enseignants et les familles et que cela devrait se terminer par un vainqueur, la famille, et des vaincus, les enseignants. Il faut certes, disent des cadres de l'académie de Reims[265], « *reconnaître les parents dans leur rôle et les écouter, sinon on ne peut pas parler de coéducation, mais si on n'accompagne pas mieux les parents dans le processus d'orientation, on va leur laisser une responsabilité ahurissante* ». La mission souscrit à cet appel à l'accompagnement des familles, d'ailleurs prévu dans l'expérimentation.

Sans aide apportée aux familles populaires, le dispositif pourrait recéler des effets pervers en ceci qu'il renverrait une responsabilité écrasante sur les familles sur les plus démunies. Cette aide devra aussi s'assurer que les choix d'orientation autorisent une réversibilité des parcours car de nombreux parents craignent une affectation dans une filière qui offre peu de débouchés professionnels et qui ne permette pas, de leur point de vue, la possibilité de poursuivre des études, de se réorienter, etc. Ceci est d'autant plus délicat que ces familles ne disposent pas des codes ni même d'informations suffisantes pour réellement choisir et qu'elles ne savent généralement pas que choix d'orientation ne signifie pas garantie d'affectation.

La mise en place du parcours individuel d'information et de découverte du monde économique et professionnel (PIIODMEP) devra être l'occasion de résoudre une difficulté que connaissent les élèves issus des milieux populaires et parfois éloignés du travail : l'accès à la connaissance des métiers et des formations et l'accès aux stages de troisième. En effet, autant cet accès peut être aisé pour les élèves dont les parents travaillent et disposent de réseaux pouvant offrir des possibilités diverses, autant pour les enfants de chômeurs ou de professionnels modestes qui peuvent ne pas oser demander, le stage se termine le plus souvent dans une école maternelle du quartier et dans un commerce de proximité sans véritable ouverture sur le monde économique et professionnel.

[264] L'article 48 de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a fixé le cadre juridique de cette expérimentation. Il prévoit ainsi qu'à titre expérimental, pour une durée de trois ans, dans des académies et des conditions déterminées par le ministre chargé de l'éducation nationale, la procédure d'orientation prévue à l'article L. 331-8 du code de l'éducation peut être modifiée afin que, après avoir fait l'objet d'une proposition du conseil de classe et au terme d'une concertation approfondie avec l'équipe éducative, la décision d'orientation soit conforme aux vœux des responsables légaux de l'élève ou de celui-ci lorsqu'il est majeur.

[265] Rectorat de Reims, 7 novembre 2014.

Une orientation trop rarement choisie par les jeunes issus de l'immigration

France Stratégie a effectué une analyse concernant les jeunes issus de l'immigration entrés en sixième en 2007. Le constat est sans ambiguïté *: « Parmi les élèves issus de l'immigration entrés en sixième en 2007, seuls 47 % n'ont pas redoublé au collège et ont été orientés vers une seconde générale ou technologique, soit 11 points de pourcentage de moins que les élèves issus de familles non immigrées. L'orientation ne reflète pas systématiquement leurs choix, car ils sont davantage dirigés vers les filières professionnelles alors même que leurs parents sont plus nombreux à souhaiter une orientation vers la filière générale (49 %) que ceux des élèves issus des familles non immigrées (43 %). Or ce sont les filières professionnelles qui produisent 50 % des flux annuels d'élèves en situation de décrochage scolaire et présentent de faibles taux de poursuite dans le supérieur.*
De plus, au sein même des filières professionnelles, les enfants issus de l'immigration obtiennent moins facilement une place en apprentissage (15 % contre 29 % pour les autres jeunes). Or entrer en apprentissage, c'est signer un contrat de travail, être embauché, donc franchir l'étape cruciale de l'accès au premier emploi. Cet écart ne peut être expliqué par les seules performances scolaires et traduit vraisemblablement une forme de discrimination »[266].

2.2.3.k) La prise en compte par l'école des facteurs de risques de décrochage

La note de synthèse produite par l'IFE, *Comment déceler les signes de décrochage cognitif dès les premières années de scolarité ?*[267], rappelle que *« Plusieurs registres sont à l'œuvre dans la fabrique du décrochage :*
- celui des apprentissages et des rapports aux savoirs scolaires ;
- celui des pratiques institutionnelles et enseignantes dans leur façon de traiter les difficultés proprement scolaires ;
- celui des processus subjectifs et sociaux à l'œuvre chez les élèves et tels qu'ils se manifestent dans le rapport à soi et aux autres, pairs et enseignants ;
- celui du langage et de la langue en ce qu'ils interviennent dans les phénomènes de compréhension des textes, des tâches scolaires, mais aussi dans des phénomènes de stigmatisation quand l'écart entre les attentes des enseignants et les productions des élèves est grand.
Plus concrètement, parmi les signaux précurseurs, certains travaux, plutôt outre-Atlantique, listent :

- *un manque d'investissement (ex. oublis, retards, négligences) ;*
- *une représentation négative de l'école ;*
- *une arythmie scolaire (journées apparaissent trop lourdes pour l'élève, temps mal organisé) ;*
- *difficultés d'apprentissages (y compris consignes mal comprises) ;*
- *socialisation problématique dans les cadres collectifs (peu de participation aux structures de loisirs ou d'accompagnement).*

Du point de vue des effets du système éducatif, il convient de porter une attention particulière aux effets sur la confiance et l'estime de soi que peuvent avoir certains travers des pratiques d'enseignement : pression évaluative, marginalisation ou traitement à part des enfants qui ne « suivent pas », absence de réponse aux difficultés exprimées (questions

[266] France Stratégie, *Jeunes issus de l'immigration : quels obstacles à leur insertion économique ?,* La Note d'analyse, Hors-série, N° 26, mars 2015.
[267] Voir en annexe n° 23, *Comment déceler les signes de décrochage cognitif dès les premières années de scolarité* ? Note de synthèse, IFE, janvier 2015.

jugées inopportunes ou « idiotes »). Les recherches ont en effet mis en exergue les déficits de motivation et d'engagement dans les apprentissages qui peuvent s'en suivre, dans une sorte de cercle vicieux qui éloigne les élèves de l'école et de la culture scolaire ».

Le rapport final de l'évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire[268] décline trois orientations stratégiques, l'une d'elles s'intitulant : « La *nécessité de mettre davantage l'accent sur la prévention* », ce qui suppose une évolution des pratiques pédagogiques et éducatives comme levier majeur de changement.
Cinq axes structurants qui font système se dégagent : une école bienveillante et exigeante, une responsabilisation de tous les acteurs, des alliances éducatives au sein des écoles et des établissements et avec les partenaires, une plus grande souplesse des parcours et une « nouvelle chance » de retour en formation.
Plusieurs recommandations ont été déclinées dans le plan d'action annoncé par le premier ministre et la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche le 21 novembre 2014. Parmi ces mesures, les actions de tutorat à généraliser et qui sont déjà mises en œuvre dans certains établissements. Par exemple au collège Montgaillard à Saint-Denis de la Réunion) où est mise en place une action de tutorat *« Pour les élèves en risque de rupture scolaire : L'élève choisit dans le collège un adulte à qui il demande d'être son tuteur. Si l'adulte est d'accord, signature d'un contrat (élève/professeur/famille). L'élève voit son tuteur une fois par semaine, le point est fait sur les besoins de l'élève, ses progrès et difficultés, et des objectifs lui sont fixés pour la semaine et portés sur sa fiche de suivi qu'il présente à chaque cours. La famille est informée chaque semaine de l'évolution ou pas de l'élève ».*
La mission a également pu prendre connaissance du projet « Trait d'Union » mis en œuvre au collège Jean Moulin de Montceau-les-Mines (académie de Dijon) qui est présenté en annexe n° 24. Ce projet a pour objectif de passer d'une lutte ponctuelle contre le décrochage à une action collective de tous les personnels de l'établissement de manière à travailler à la persévérance scolaire de tous les élèves. Conduit en partenariat avec Catherine Blaya, professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Nice Sophia Antipolis, et soutenu financièrement par la Fondation de France, le projet consiste à la mise en place d'une forme élaborée de tutorat (les tuteurs sont ici appelés « accompagnateurs ») permettant la prise en charge d'élèves susceptibles d'être de potentiels décrocheurs.

Des projets de prévention du décrochage sont parfois conduits en partenariat avec des collectivités territoriales.
En Seine-Saint-Denis, par exemple, le Conseil Général organise la prise en charge des élèves exclus provisoirement de leur collège pour motif disciplinaire de manière à ne pas interrompre la scolarité et ainsi éviter le décrochage.
Au Havre, un projet de rescolarisation d'élèves décrocheurs est conduit dans le cadre d'une expérimentation de transplantation momentanée d'élève (TRAME), coordonnée par le service de Cohésion sociale de la ville du Havre (Voir en annexe N° 30).

[268] http://www.education.gouv.fr/cid80518/evaluation-partenariale-de-la-politique-de-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html

2.2.3.l) Une organisation du système éducatif qui favorise la prise d'initiatives des équipes pédagogiques

Le travail en équipe existe et il est toujours favorable à la réussite des élèves.
Ainsi, dans une école maternelle de l'académie d'Amiens, « *des groupes de besoin et d'aide sont mis en place au sein de l'école. Le décloisonnement des ateliers, les aides ponctuelles des emplois d'avenir professeur (EAP) et les activités pédagogiques complémentaires (APC) nous permettent de travailler en petits groupes. Des échanges d'élèves entre classes à différents moments de la journée ont été mis en place* »[269]. Au collège de Guérande par exemple, « *Conscient des limites de l'externalisation de la difficulté scolaire, de ses effets pervers (découragement, stigmatisation du jeune), l'établissement expérimente, depuis l'an dernier, le dispositif « une classe, deux professeurs » en mathématiques, en histoire et en anglais »*[270]. Il n'est pas rare, comme dans ce collège de l'académie de Créteil, d'entendre la demande de plus grande latitude laissée aux équipes locales : « *La possibilité pour chaque équipe pédagogique de bénéficier d'une marge horaire pour mettre en place des dispositifs d'aide au sein de la classe et hors de la classe. À compter de la rentrée 2015, les concertations prévues dans le cadre du REP+ devraient permettre le développement de cette réflexion ».*

Comme le dit fort justement une directrice d'école, « *il faut tout un établissement scolaire pour faire grandir un enfant. Si on est 4, on a 5 intelligences puisque la 5ème est celle du groupe. On prépare des séances d'enseignement ensemble, qu'on mène ensemble : l'un regarde l'autre et réciproquement, puis on fait une évaluation partagée. Si on arrive à faire progresser les élèves qui rencontrent le plus de difficultés, alors on fait avancer tout le monde »*[271].
À partir du moment où un cadre national garantit une égalité de droits sur l'ensemble du territoire, les marges d'autonomie laissées aux équipes des écoles et des établissements sont une nécessité face au défi de la gestion de l'hétérogénéité des populations scolaires. L'autonomie permet, grâce à un travail collectif, une adaptabilité, une créativité et une diversité plus importantes.

2.2.3.m) Le référentiel pédagogique de l'éducation prioritaire, un référentiel pour la réussite de tous les élèves

À l'occasion des visites en école ou en collège, la mission a pu constater un très large accord des équipes pédagogiques qui retrouvent dans le référentiel pédagogique de l'éducation prioritaire[272] l'essentiel de ce qu'elles s'efforcent de mettre en œuvre.
Le temps dégagé dans le service des enseignants de REP+, qui n'est pas une décharge, doit permettre d'avoir davantage de temps pour des réunions d'équipes avec le chef d'établissement pour faire le point sur les élèves en difficulté, pour aller à la rencontre des parents et des partenaires locaux et enfin pour bénéficier d'une formation continue ciblée sur les besoins de l'établissement définis collégialement.

---

[269] Témoignage recueilli par l'inspecteur de la circonscription.
[270] Témoignage recueilli par une IA-IPR de l'académie.
[271] Véronique Bavière, directrice de l'école de la rue d'Oran, Paris, audition CESE du 28 janvier 2015.
[272] *http://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/53/5/referentiel_education_prioritaire_294535.pdf*

Comme son nom l'indique, ce référentiel s'adresse aux territoires de l'éducation prioritaire et il est indispensable qu'il y soit mis en œuvre. Mais les six principes mis en avant par ce document promeuvent une approche pédagogique pour la réussite de tous les élèves fondée sur les acquis de l'expérience des équipes de terrain et de la recherche. Il s'agit en fait d'un référentiel pour la réussite de tous les élèves et pas seulement pour ceux qui relèvent de l'éducation prioritaire. La mission ne voit donc pas dans quelle partie du territoire ces principes ne s'appliqueraient pas pour favoriser la réussite de tous les élèves :

1. Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun
2. Conforter une école bienveillante et exigeante
3. Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire
4. Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative
5. Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels
6. Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux

2.3. Une politique de formation et de gestion des ressources humaines pour réduire les inégalités

C'est un groupe de parents militants d'ATD Quart Monde qui l'affirme avec beaucoup de bon sens : « *Il est important de s'intéresser aux enseignants, à la réussite des enseignants »*[273], pour que tous les élèves réussissent. Un inspecteur d'une académie visitée par la mission ne dit pas autre chose, « *Nos établissements ont besoin d'une stabilité de leur équipe, avec des personnels d'expérience et motivés. Ils doivent être aguerris aux situations difficiles pour rassurer et encourager leurs élèves et leurs familles ».*

Pour que les enfants et adolescents des familles qui ont des conditions de vie très difficiles réussissent, il faut qu'ils puissent bénéficier de l'enseignement de personnels expérimentés, mieux considérés, remplacés quand ils sont absents.

C'est ce que montrent les comparaisons internationales et le schéma que nous présentons en annexe, réalisé par l'OCDE : dans les pays où les enseignants estiment que leur profession est valorisée, les élèves obtiennent de meilleurs résultats[274].

2.3.1. ***Des mesures exceptionnelles pour prendre en compte des conditions de travail particulièrement difficiles***

2.3.1.a) L'affectation et le maintien d'enseignants expérimentés dans les zones les plus difficiles

Aujourd'hui, les enseignants présents dans les établissements de l'éducation prioritaire sont plus jeunes et sont plus fréquemment non titulaires que dans les autres établissements : 37,4% ont de moins de 35 ans et 7,7% sont non titulaires contre respectivement 25,7% et 4,8% hors éducation prioritaire. Ce constat relativise, de fait, les efforts budgétaires en

[273] Groupe de parents militants d'ATD Quart Monde, propos entendus au sein du groupe *Croisement* d'ATD Quart Monde, Montreuil, 22 novembre 2014.

[274] Annexe n° 27, Schéma communiqué par Eric Charbonnier, expert OCDE, audition du 2 février 2015.

faveur des territoires en difficulté car les traitements des débutants et des non titulaires sont moins coûteux que ceux des professionnels expérimentés[275].

Les moyens consacrés à la refondation de l'éducation prioritaire ont notamment pour objectif de permettre de reconnaître la spécificité du travail en éducation prioritaire, et d'attirer et de stabiliser les équipes éducatives. Cet effort est apprécié dans les écoles et les collèges visités par la mission. Dans le cadre de la réforme de l'éducation prioritaire, les enseignants de REP+ bénéficient en effet d'une revalorisation des indemnités et d'un temps de service devant élèves moindre pour faciliter le travail en équipe, la réalisation de projets, le suivi des élèves et les relations avec les parents.
Mais, avec l'aggravation et la concentration des difficultés sociales et scolaires, il faudrait aller plus loin pour faciliter la constitution d'équipes pédagogiques et éducatives pérennes en éducation prioritaire, notamment dans les secteurs géographiques les moins attractifs. Cet effort supplémentaire et exceptionnel pourrait être provisoire si les politiques conduites pour davantage de mixité sociale sur le territoire étaient à terme couronnées de succès. Un principe unique réunit les différentes pistes évoquées dans la préconisation ci-dessous : tous les postes de travail des personnels d'enseignement et d'éducation ne sont pas équivalents. Les postes en REP+, confrontés à la très grande difficulté sociale et scolaire, méritent une attention toute particulière. Ce principe a d'ailleurs déjà été intégré dans la carrière des chefs d'établissement : aujourd'hui le fait, pour un principal de collège, d'avoir exercé en éducation prioritaire se traduit par une véritable reconnaissance dans son parcours professionnel et ses futures affectations.

Préconisation N°39
Mettre rapidement à l'étude des mesures exceptionnelles pour permettre la constitution d'équipes pédagogiques et éducatives pérennes au sein des écoles et des collèges en REP+. Les pistes explorées pourraient être notamment :

- Le recrutement par procédure spécifique de personnels sur certains postes à profil ;
- La réduction du service d'enseignement la première année d'affectation en REP+ pour permettre des compléments de formation ;
- L'application au traitement des enseignants qui exercent en REP+ d'un coefficient multiplicateur ;
- La valorisation des années passées en REP+ par des gains d'échelon plus rapides ;
- La possibilité ouverte à des personnels volontaires et expérimentés d'être affectés en REP+ pendant un nombre déterminé d'années en ayant la possibilité de revenir ensuite dans leur école ou établissement d'origine[276].

2.3.1.b) Une priorité absolue pour le remplacement des personnels absents

Le témoignage ci-dessous d'une directrice d'école en éducation prioritaire, traduit bien le problème rencontré par les écoles et les collèges qui accueillent les publics scolaires les plus

[275] La Cour de Comptes a pointé cette question dans son rapport de 2010 : *« Un établissement relevant de l'éducation prioritaire peut bénéficier de moyens horaires apparemment plus élevés qu'un autre établissement, mais représenter en fait un coût inférieur, dès lors que les enseignants qui y sont affectés ont moins d'ancienneté ou appartiennent à un corps moins rémunéré »*. Cour des Comptes, *Synthèse du rapport public*, mai 2010, p. 8.
[276] Préconisation figurant dans l'avis du Conseil Économique, Social et Environnemental, *Les inégalités à l'école,* Xavier Nau, septembre 2011, p. 26.

en difficulté : non seulement un grand nombre de contractuels, c'est-à-dire des enseignants peu formés malgré les efforts des rectorats, y est affecté, mais ces enseignants ne sont pas toujours remplacés comme il le faudrait quand ils sont absents.
« Que faire quand depuis le début de l'année nous en sommes à 7 remplaçants pour une classe et 4 remplaçants pour une autre en une semaine depuis la rentrée de janvier, car faute de formation ces enseignants craquent devant les difficultés de cette école? Donner des moyens sans une équipe stable et expérimentée ne servira à rien. Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » proposé pour mon école n'aura que peu de sens avec des enseignants peu investis qui ne feront que passer. »
Pour les familles et les élèves, il y a là une situation insupportable.

Préconisation N°40
Poursuivre les efforts accomplis pour reconstituer le potentiel de remplacement des personnels et donner la priorité absolue à l'affectation des remplaçants dans les zones difficiles, après une formation.

2.3.1.c) La mobilisation des corps d'inspection et des personnels de direction

Au prétexte qu'elle concernerait l'éducation prioritaire, la question de la grande pauvreté et, plus généralement, la question du creusement des écarts de réussite liés aux origines sociales est peu présente dans les politiques académiques et dans les programmes de travail académiques des corps d'inspection (PTA). Pourtant, la pauvreté est présente en zone rurale et ailleurs qu'en éducation prioritaire.
On dit aussi que la grande pauvreté « *concerne les spécialistes* », comme les assistantes sociales, les DASEN, les CASNAV, la politique de la Ville, certains chefs d'établissement ou CPE, certains inspecteurs, notamment ceux qui sont référents dans les collèges de l'éducation prioritaire.
L'expertise des Inspecteurs de l'éducation nationale et des chefs d'établissement en charge des REP et REP+, des coordonnateurs éducation prioritaire et des centres académiques de ressources pour l'éducation prioritaire (CAREP), des IA-IPR référents pour l'éducation prioritaire dont la présence et le travail sont unanimement salués, des responsables de CASNAV, des correspondants académiques de l'éducation prioritaire ou du décrochage, devrait être mise plus méthodiquement en partage auprès de l'ensemble des corps d'inspection et des personnels de direction. C'est ce qu'exprime une équipe dans un collège de la Réunion : « *Besoin d'un accompagnement fort des corps d'inspection dans la préparation et la formation des personnels aux ruptures avec les pratiques pédagogiques actuelles (les personnels ont besoin d'être rassurés sur les attentes et formés sur de nouvelles pratiques) »*[277].

Préconisation N°41
Inscrire dans tous les programmes de travail académique des corps d'inspection (PTA) la priorité de suivi et d'évaluation des politiques des écoles et des établissements pour la réussite de tous les élèves.

[277] Témoignage recueilli dans un collège de Saint-Pierre (académie de la Réunion) par une IA-IPR.

Préconisation N°42
Renforcer la formation continue des personnels de direction pour les aider à mieux accomplir leur mission d'animation de la politique pédagogique de leur établissement et d'accompagnement des équipes pédagogiques et éducatives.

Cette préoccupation devrait par conséquent se trouver au cœur des formations des cadres (inspecteurs et personnels de direction) organisées par l'École supérieure de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur (ESENESR).

Préconisation N°43
Inscrire dans les programmes de formation des cadres le suivi et l'évaluation des politiques pédagogiques et éducatives des écoles et des établissements pour la réussite de tous les élèves.

Au niveau infra départemental, cette préoccupation doit également apparaître.

Préconisation N°44
Prendre en compte la thématique de la grande pauvreté et de l'exclusion scolaire dans les pilotages de bassin.

Dans le premier degré, la tâche des directrices et directeurs doit être facilitée par davantage de temps de décharge.

Préconisation N°45
Accorder davantage de temps de décharges pour les directeurs d'école en éducation prioritaire.

2.3.2. *L'indispensable progrès attendu dans la formation professionnelle des personnels*

Lors de ses visites de terrain, la mission a rencontré beaucoup de personnels totalement investis dans leur tâche et convaincus que tous les élèves sont capables d'apprendre. Cet engagement doit être mieux soutenu par la formation initiale et continue. Si les enseignants maîtrisent les contenus disciplinaires (mais pas toujours dans le premier degré car il a manqué ces dernières années le temps nécessaire à la formation à la polyvalence), ils expriment le besoin de repères professionnels, notamment en matière de didactique et de pédagogie pour davantage tenir compte de l'hétérogénéité des élèves et enrichir leur pratique pédagogique en conséquence. Il est arrivé à la mission d'observer des séquences de classe au cours desquelles des élèves décrochent, parfois à bas bruit et docilement, parfois plus bruyamment, sans réaction appropriée de maîtres pas moins investis que d'autres, mais insuffisamment formés.
Là encore, l'OCDE éclaire notre route grâce aux résultats d'une enquête que nous présentons en annexe[278], où il apparaît clairement que les enseignants français sont ceux qui

[278] Voir en annexe N° 28, *Les enseignants en France sont ceux qui se sentent le moins préparés sur le plan de la pédagogie et des pratiques de classe*, Schéma communiqué par Eric Charbonnier, expert OCDE, audition du 2 février 2015.

s'estiment les moins formés en pédagogie. C'est évidemment un problème quand on s'adresse à des élèves qui n'ont que le temps de classe pour réussir leur scolarité.

La nécessité d'une meilleure formation pour la réussite de tous les élèves
Le point de vue du Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN)[279]

« Comprendre pourquoi certains élèves ne comprennent pas, sont moins autonomes, n'ont pas le rapport au langage et à la culture attendus : c'est ce qui manque le plus aux enseignants qui ont tendance à juger les différences - d'intérêt, de goûts, de dispositions à l'égard de ce qui est requis - comme relevant de la nature des élèves (élèves lents, peu motivés, passifs ou agités, etc.) et non d'un mode de socialisation initiale différent du leur. Position ethnocentrique que celle qui consiste à juger les autres depuis sa propre grille de lecture, considérée comme étalon universel. C'est ici que les recherches en sociologie s'avèrent puissamment utiles, notamment celles sur le rapport au savoir, qui dégagent ce qui spécifie les postures et modes de faire des élèves, qu'ils soient en réussite ou en difficulté, permettant de comprendre leur logique et, ce faisant, d'éclairer la pratique. Les enseignants, imprégnés de leur histoire et de leur propre cursus, ont tendance à estimer les contenus qu'ils enseignent naturellement intéressants et surtout évidents, relevant d'une logique si indiscutable qu'ils peuvent être livrés tels quels, dans la pureté de leur forme. Ce rappel d'évidence aux contenus d'enseignement fait une double impasse sur ce que renseigne l'épistémologie, notamment sur deux points clés constitutifs de leur nature intime:

- *les contextes, problèmes et questions à l'origine des savoirs ;*
- *les processus socio-historiques qui ont permis de les édifier, d'en constituer l'essence et d'en peaufiner la facture, avant qu'ils soient stabilisés dans leur forme actuelle ».*

2.3.2.a) Les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) pour former à la réussite de tous les élèves

La création des ÉSPÉ dans le cadre de la loi de refondation de l'École de la République institue une formation universitaire professionnelle des enseignants et des personnels d'éducation dans un continuum de cursus entre les licences, les masters MEEF et les deux années post-titularisation (T1 et T2). En principe donc, la formation initiale ne doit plus être successive – *acquisition des connaissances disciplinaires dans un cursus universitaire classique, puis formation professionnelle après la réussite au concours* – mais simultanée – *acquisition des connaissances et développement des compétences tout au long du cursus*. Les concours de recrutement ont été positionnés en fin de M1 et toutes les ÉSPÉ ont proposé des maquettes qui organisent la formation depuis l'année de L2 jusqu'à la fin du M2.
La mission a visité plusieurs ÉSPÉ, rencontré les équipes de direction, des formateurs et parfois des stagiaires. Les ÉSPÉ sont des écoles en devenir, qui se mettent en place progressivement et qui travaillent en permanence à l'amélioration de leurs maquettes de formation. Il convient à cet égard de saluer l'action des responsables des ÉSPÉ rencontrés et leur écoute attentive des préoccupations de la mission.
Il ne s'agit pas d'interférer avec d'autres travaux en cours qui accompagnent la mise en œuvre de ces écoles récemment créées, notamment les travaux du comité de pilotage national, ceux des inspections générales et des directions de l'administration centrale, mais si la mission a pu observer que la nouvelle formation initiale était effectivement en construction, elle a aussi relevé que les formations dispensées étaient encore trop peu mobilisées sur la problématique de la réussite de tous. Il reste probablement à convaincre

[279] Audition de Jacques Bernardin, Président du GFEN, CESE, 17 décembre 2014.

des acteurs de la formation que le métier d'enseignant ne relève pas de la seule acquisition académique des connaissances.

Une séparation entre la formation académique et disciplinaire et le tronc commun qui ne donne pas sa pleine efficacité à la formation professionnelle

Les contenus de formation destinés à préparer les futurs enseignants à enseigner à un public hétérogène (ou parfois homogène dans la grande difficulté) sont effectivement présents dans les formations comme cela avait été annoncé dans les dossiers d'accréditation et inscrits dans les maquettes de formation. Mais il semble que la formation de tronc commun est isolée du reste de la formation, absente de la formation disciplinaire. C'est un contresens : s'il était utile de baliser, de rappeler quelques-unes des thématiques majeures nécessaires pour le métier d'enseignant, il était bien compris que ces éléments devaient servir de fil rouge à toute la formation, imprégner l'ensemble de la formation, même si des modules pouvaient être spécifiquement consacrés à tel ou tel aspect. C'est tout le sens qu'une note ministérielle en préparation rappellera à tous.
Aujourd'hui, même si certaines ÉSPÉ essayent de tisser des liens de continuité, ces contenus semblent souvent cantonnés au seul tronc commun, pour très peu d'heures, et sans aucune garantie de cohérence avec le reste de la formation académique et universitaire.
La place dans la formation de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent est loin d'être encore satisfaisante. L'ampleur du programme et le peu de temps à consacrer aux différents domaines de formation rendent à cet égard très compliquée la tâche des directeurs d'ÉSPÉ.
Ainsi, la mission a pu observer dans une ÉSPÉ que, en première année de Master, le module destiné aux professeurs des écoles (donc non réalisé en commun avec les futurs professeurs de collèges ou de lycées, ce qui est en soi un problème) « *développement de l'enfant, ses besoins, ses capacités* » doit aborder les contenus suivants « *les traits fondamentaux du développement de l'enfant et de ses compétences - les besoins de l'enfant – et notamment du jeune enfant – dans le cadre de l'école maternelle - les pratiques professionnelles de l'enseignant en maternelle* » avec 20 % d'intervenants extérieurs en 15h. Deux autres modules, « *La diversité sociale des publics* » et « *La difficulté scolaire, les besoins particuliers, le handicap et les pratiques de l'enseignant »* disposent également de 15h (avec 35 % d'intervenants extérieurs) en tout pour des contenus aussi copieux et nécessaires tels que *« La diversité sociale des publics : éléments de sociologie de l'éducation, La difficulté scolaire, les besoins particuliers, le handicap et les pratiques de l'enseignant. Éléments théoriques pour observer, comprendre, agir avec les publics spécifiques : difficultés scolaires, besoins éducatifs particuliers, handicap. Pratiques liées à la difficulté scolaire, à l'accueil des publics spécifiques et au handicap* ».
Le travail collaboratif avec les familles est abordé en deuxième année de Master avec un module de 6h : « *Relation avec les familles (dont 3 h en inter degrés)* ». De même, l'UE « *Agir au sein de la communauté éducative, Les défis de l'école »*, qui fait intervenir 30 % de formateurs extérieurs à l'Université, permet d'aborder la « *Prévention et lutte contre les discriminations et pour l'égalité* » en 10h, et « *Le parcours de l'élève et la continuité éducative (dont 3 heures en formation inter degrés)* » en 6h.
Dans le second degré, les futurs professeurs abordent dans le cadre du tronc commun aux différentes disciplines des notions très diverses dans deux modules[280] :

[280] Rappelons le volume global des maquettes de formation : environ 450 heures en M1 et 250 heures en M2. Le tronc commun qui est présenté ici représente donc 20 % de la maquette, soit deux unités d'enseignement

- en 30h (et 20 % d'intervenants extérieurs): « *Le système éducatif. Dimensions historiques, juridiques, éthiques. Les politiques éducatives. L'établissement scolaire, ses instances et ses acteurs dont les partenariats. L'éducation à la citoyenneté. Lutte contre les discriminations. Droits et devoirs de l'élève. L'Éducation à la santé. Traits fondamentaux du développement de l'adolescent. Les processus d'apprentissage* ».
- en 24h (et 20 % d'intervenants extérieurs) : « *Socle commun. Approches par compétences. Évaluation. Orientation. Hétérogénéité des publics. Ecole inclusive, difficultés scolaires et rapport à l'autorité. Traits fondamentaux du développement de l'adolescent. Les processus d'apprentissage* ».

Les autres thématiques sont traitées dans cette même ÉSPÉ en deuxième année de Master, en liaison avec l'établissement d'exercice au cours de journées de regroupement : *La gestion de classe - Les dialogues famille/professeurs, Les conseils de classe - Agir avec les acteurs de l'établissement, Apprendre à apprendre. Processus d'apprentissage - Construction de l'estime de soi. Comment je parle aux élèves. Santé/bien-être. Évaluation master. Étude de cas. Orientation, projet de l'élève. «Inclusion. Différenciation. Élèves fragiles, élèves en difficulté. Dispositifs d'accompagnement. Egalité des chances ». Citoyenneté. Discriminations. Projets interdisciplinaires. Journée inter-degrés. Autorité et posture. Relations école-famille. Journée inter-degrés. Parcours de l'élève. Évaluation. Évaluation master. Étude de cas. Posture de l'enseignant. »*

Comme le reconnaît un responsable d'ÉSPÉ, « *Il s'agit ici d'affichages. Dans la mise en œuvre, la question de la grande pauvreté n'est abordée que si les formateurs de l'*ÉSPÉ *ou si les intervenants extérieurs sont à même de pouvoir traiter le sujet* ».

La mission constate que les principales thématiques liées à la réussite de tous les élèves sont en effet globalement présentes dans les programmes des ÉSPÉ mais, compte tenu des contraintes horaires, il est difficile d'imaginer autre chose qu'un survol des contenus, d'autant plus que le relais de ces enseignements n'est pas toujours ou pas encore pris par les composantes de formations disciplinaires. Tout se passe comme si la formation professionnelle n'avait lieu que dans le tronc commun, ce qui est un contre sens majeur.

Dans ces conditions, regrette un formateur d'une ÉSPÉ, « *comment évaluer mon module de deux heures sur la connaissance des publics ou celui de 6 heures sur l'hétérogénéité* », puisque le relais de cette contribution de la sociologie à la connaissance de ces contenus ne semble pas pris par les autres formateurs ? Traiter de l'hétérogénéité de façon théorique sans relais dans les enseignements disciplinaires (par exemple comment enseigner telle notion de mathématiques en sixième avec des élèves dont certains ont encore des difficultés de compréhension des énoncés), n'a en effet pas beaucoup de sens. Il faut, a déclaré un directeur d'ÉSPÉ à la mission que « *l'employeur soit plus prescriptif, sinon on risque de se borner à apprendre à nos étudiants à enseigner aux élèves qui n'ont pas de problèmes ».*

C'est oublier l'arrêté du 27 août 2013, art 2, qui fixe bien, comme première priorité du tronc commun : « *gestes professionnels liés aux situations d'apprentissage, dont la conduite de classe et la prévention des violences scolaires, la prise en compte de la diversité des publics et en particulier des élèves en situation de handicap, les méthodes de différenciation pédagogique et de soutien aux élèves en difficulté* ». Autrement dit, les textes encadrent déjà ce que les ÉSPÉ devraient mettre en œuvre.

---

sur dix. On voit clairement que, compte tenu de ce cadre horaire contraint, il est pertinent d'interroger l'organisation de ces unités d'enseignement du tronc commun: leur forme, leur articulation avec le reste de la formation et les stages en école ou établissement.

En outre, le tronc commun mis en œuvre progressivement n'est pas vraiment commun ou est commun à la marge entre les formations aux différents niveaux d'enseignement.

L'annexe N° 31 montre le travail effectué au sein d'une ÉSPÉ où l'équipe est manifestement mobilisée pour une véritable formation professionnelle mais qui a bien du mal à faire entrer dans les heures du tronc commun tout ce qu'il faudrait faire pour bien former les stagiaires à la réussite de tous les élèves.[281].
L'essentiel des préoccupations de la mission y figure, le cahier des charges est respecté et la direction de l'ÉSPÉ y veille particulièrement. On retrouve, sans surprise, les mêmes enveloppes horaires dans d'autres ESPE (environ 40h de tronc commun en M1 et 40h en M2) avec alternance de cours magistraux et de TD.
La tâche des formateurs est difficile : traiter d'autant de sujets en si peu de temps n'est évidemment pas possible. Même si l'on considère, ce qui est le cas dans cette académie où ESPE et rectorat travaillent en complémentarité et en confiance, que le continuum de formation en construction (L2, L3, M1, M2, mais aussi T1 et T2) et les stages vont permettre à terme de traiter ces questions dans la durée et dans différentes situations, le temps à consacrer à tous ces contenus du « tronc commun » en M1 et M2 est trop peu important pour espérer assurer le minimum de formation utile à l'entrée dans le métier dans des conditions satisfaisantes.

Il faut achever de construire ce continuum de formation L2-M2, complété par des actions de formation continue dans les premières années d'exercice. Sinon l'essentiel de la formation se trouve concentré en M1 et M2 alors, comme l'indique un responsable d'ÉSPÉ, « *confrontés aux besoins des étudiants qui, en M1, préparent les concours situés au milieu du 2e semestre, ou qui, en M2, veulent pouvoir parler de leur travail de stagiaire et obtenir des « recettes »*, les Unités d'enseignement (UE) du tronc commun dans lesquelles on retrouve l'essentiel des préoccupations relatives à la réussite de tous les élèves « *touchent difficilement leurs cibles quand il s'agit d'évoquer des questions qui paraissent éloignées des préoccupations premières* ». Et il ne faudrait évidemment pas que, dans la formation des futurs personnels d'enseignement et d'éducation, la réussite de tous les élèves paraisse éloignée des « *préoccupations premières* » qui seraient la réussite au concours d'une part et la titularisation d'autre part.
La collaboration entre les ÉSPÉ et les autorités académiques (DASEN et recteurs) pour la construction des parcours de formation dans la durée est donc indispensable. Car il faut du temps pour comprendre ce que fait un élève quand il apprend, pour analyser les productions des élèves. Il faut du temps pour articuler la préparation didactique et le pilotage de la classe, pour apprendre à différencier et aider, notamment les élèves à besoins éducatifs particuliers. Il faut du temps pour apprendre à travailler avec des collègues, des partenaires, des parents.

Préconisation N°46
De manière à garantir un temps suffisant pour préparer les étudiants à une entrée progressive dans leur futur métier dans toutes ses composantes, mettre en place un véritable continuum de formation jusqu'à la deuxième année de titulaire.

[281] Voir annexe n° 31, *Le tronc commun dans une ESPE.*

Il serait de plus très utile d'organiser chaque année dans les ÉSPÉ un séminaire qui permettrait aux jeunes enseignants d'échanger sur leurs premières expériences, non seulement entre eux mais avec des collègues plus expérimentés. Cela permettrait à la fois d'articuler la formation initiale, la formation initiale continuée et la formation continue, et de créer une culture commune et de collaboration qui fait trop souvent défaut au sein de l'éducation nationale.

Préconisation N°47
Organiser chaque année dans les ÉSPÉ un séminaire rassemblant des néo-titulaires et des enseignants plus expérimentés pour favoriser des échanges entre professionnels.

De plus, certaines notions, comme la connaissance des publics scolaires concernés par la pauvreté ou la grande pauvreté, ne peuvent être abordées uniquement de façon théorique. Il faut donc étudier la possibilité d'organiser, dans le cursus de formation et en liaison avec le monde associatif et les services sociaux, un temps d'activités concrètes, inclues dans le cursus de formation et donc validées, permettant aux futurs enseignants de mieux connaître les conditions de vie des enfants des milieux populaires, en zones urbaines comme en zones rurales.

Préconisation N°48
Intégrer, dans le cursus de formation des personnels d'enseignement et d'éducation, entre la L2 et le M2, un temps d'activité associative en zone urbaine ou en zone rurale permettant une connaissance concrète des lieux et des conditions de vie des enfants des milieux populaires. Par exemple, encadrement d'activités extra-scolaires, aide aux devoirs en liaison avec l'AFEV ou les autres associations membres du collectif des associations partenaires de l'école publique, appui aux actions d'un DRE, actions d'aide à la parentalité, actions de lutte contre l'illettrisme… Ce temps d'activité associative est validé dans le cursus de formation.

La mission marque son étonnement devant certains énoncés de contenus du tronc commun. Est-il correct de présenter ainsi l'enseignement en classe hétérogène : « *Être sensible aux difficultés générées par l'hétérogénéité des élèves* » ce qui est une façon de dire explicitement aux futurs enseignants que l'hétérogénéité est une difficulté et que l'homogénéité est un fait normal ?

De façon générale, les intitulés des UE observés dans les ÉSPÉ visitées pourraient laisser penser que les priorités ministérielles ont été entendues, par exemple; "*enseigner à une diversité de publics*". Mais, souvent, ces UE sont dites transversales et les heures sont effectuées sans lien assuré avec les autres enseignements. Il est difficile, dans ces conditions, de former réellement les étudiants à la diversité des publics.
Parfois, certains contenus pourtant fondamentaux de ces modules sont optionnels. Ainsi, la mission n'a pu que manifester son étonnement dans une ÉSPÉ où l'éducation prioritaire est essentiellement « traitée » dans la formation sur la base d'une conférence non obligatoire. Faut-il rappeler que 20 % des élèves relèvent aujourd'hui de l'éducation prioritaire ?

Préconisation N°49
S'assurer que tous les futurs enseignants ont bien reçu une formation sur les conditions et les attendus de l'enseignement en éducation prioritaire tels qu'ils sont proposés à la fois dans le référentiel de l'éducation prioritaire et dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.

Au total, il n'est pas certain que les composantes essentielles permettant de préparer les futurs enseignants à la prise en compte de l'ensemble du public scolaire soient toujours inclues de façon satisfaisante dans les enseignements.
Parce que cette situation est aussi le résultat d'une absence de formateurs en capacité de traiter ces sujets dans les ÉSPÉ (enseigner aux moins de trois ans à l'école maternelle par exemple), les recteurs proposent quasi systématiquement un potentiel de formateurs (professeurs, personnels de direction, inspecteurs) de manière à assurer ces enseignements, mais, paradoxalement, ce potentiel est actuellement encore sous-utilisé par les ÉSPÉ.

Des manques dans le tronc commun de formation pour former à la réussite de tous les élèves

Parmi les points insuffisamment abordés par certaines ÉSPÉ dans le tronc commun, il y a la relation avec les familles.
Toutefois, certaines ÉSPÉ ont engagé des formations qui ont un grand intérêt et qui devraient pouvoir servir de référence. Comme par exemple l'ÉSPÉ de Rennes qui propose une formation école-familles, en s'appuyant notamment sur le projet mené par ATD Quart Monde de 2007 à 2011 dans le quartier de Maurepas à Rennes : « *On peut former les enseignants à des élèves idéaux, mais à l'ÉSPÉ de Bretagne, nous avons choisi de les former en ayant aussi en vue les 20% d'élèves qui ne réussissent pas. Nous avons ainsi voulu qu'il y ait partout une entrée prenant en compte la diversité des élèves et les difficultés scolaires. D'où l'importance de traiter des relations avec les familles en précarité sociale* »[282]. La mission peut aussi citer l'action conduite à Créteil, à l'IUFM d'abord et à l'ÉSPÉ ensuite.

Préconisation n°50
Avoir pour chaque stagiaire en formation un référent « parent d'élève » dans les écoles et les établissements parmi les parents élus au conseil d'école ou au conseil d'administration.

Très peu de temps, et parfois pas du tout, est consacré à faire réfléchir les futurs enseignants en formation initiale et les enseignants en fonction en formation continue sur la nature des supports pédagogiques et sur les manuels scolaires. Cette question est pourtant essentielle car, comme le montre la recherche, les supports pédagogiques orientent la pédagogie mise en œuvre. Et cette pédagogie n'est pas toujours favorable à la réduction des écarts de réussite, notamment quand elle renvoie sur les familles une part essentielle du travail scolaire[283] (voir annexe n° 41).

[282] Propos du directeur adjoint de l'ESPE, www.atd-quartmonde.fr/a-lespe-de-rennes-former-les-enseignants-aux-relations-avec-tous-les-parents/. Des ressources en ligne en accès gratuit sont disponibles à l'adresse suivante : http://crdp2.ac-rennes.fr/blog/familles-ecole-grande-pauvreté, sur le thème « Construire une relation parents-enseignants pour la réussite de tous les enfants ».
[283] Voir Stéphane Bonnéry (dir), Supports pédagogiques et inégalités scolaires, La dispute, 2015.

Cette formation à l'analyse et à l'utilisation des ressources pédagogiques est assez peu présente dans les maquettes des ÉSPÉ.

De façon générale, les résultats de la recherche en éducation sont méconnus ou trop peu utilisés par les acteurs de terrain, et le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche lui-même ne fait pas suffisamment appel à la recherche et n'utilise pas assez ses résultats pour définir sa politique éducative et professionnaliser les équipes pédagogiques et éducatives. Devant l'enjeu que représente un sujet comme la réduction des écarts de réussite dans notre pays, les ÉSPÉ, dont une des missions est de former par la recherche, pourraient à cet égard aider à impulser et coordonner des recherches consacrées aux approches les plus efficaces pour assurer la réussite de tous les élèves et à en diffuser ensuite les résultats.

Préconisation n°51
En prenant appui sur le réseau de chercheurs en éducation et le réseau des ÉSPÉ, impulser et coordonner des recherches consacrées aux approches les plus efficaces pour assurer la réussite de tous les élèves.

Compte tenu de l'importance de tous ces sujets et de l'impossibilité pour toutes les ÉSPÉ d'être totalement et immédiatement opérationnelles dans tous les domaines, on pourrait imaginer une plateforme numérique commune à toutes les ÉSPÉ permettant de mutualiser les modalités et les contenus de certaines formations. Cette plateforme s'enrichirait au fil du temps et pourrait d'ailleurs offrir à l'ensemble des personnels d'enseignement et d'éducation des ressources utiles.

Préconisation n°52
Étudier, avec le réseau des directeurs d'ÉSPÉ, la possibilité de mettre en place rapidement une plateforme numérique commune de mutualisation des ressources de formation.

2.3.2.b) Les concours, leviers déterminants pour orienter la formation des futurs enseignants

La question des concours de recrutement ne peut être ignorée par la mission dans la mesure où il sera difficile d'espérer une formation en ÉSPÉ réellement professionnalisante, et préparant donc les futurs enseignants à utiliser les approches pédagogiques favorisant la réussite de tous les élèves, si les concours de recrutement n'en montrent pas la voie. En restant très académiques, ils incitent les étudiants à une préparation de ce type et ne favorisent pas leur investissement plus large dans les enjeux de leur future profession. De fait, ne serait-ce que dans l'esprit des étudiants, la préparation aux concours reste un élément central qui pèse largement sur l'organisation des formations en M1 mais aussi sur l'offre faite en L2 et en L3. En ce sens, l'organisation et la nature des épreuves des concours sont une référence pour ces formations et il est difficile de convaincre les étudiants du bien fondé de telle ou telle unité d'enseignement si elle ne leur donne pas des assurances de réussite.
Malgré des évolutions notoires à la session 2014, il reste de grandes marges de progression pour faire évoluer la nature des épreuves des concours. Bien évidemment, au-delà des aspects liés aux disciplinaires scolaires et à leur enseignement, il est nécessaire que ce qui

fonde la dimension générique du métier d'enseignant (ce que tout enseignant doit savoir et savoir-faire) ait un poids réel dans les épreuves du concours. Ce ne peut être une question complémentaire plus ou moins marginalisée.
L'effort de rénovation des concours doit donc se poursuivre, tout particulièrement pour les concours de recrutement du second degré dont l'objectif, il faut le rappeler, est de recruter des professeurs qui commenceront le plus souvent à exercer en collège. Or, ce poste de travail, essentiel pour la réussite de tous les élèves, n'est pas toujours présent à égalité avec le poste de travail « lycées » dans tous les sujets de concours.
Les responsables des concours justifient cette situation par le fait que, si la première affectation est souvent en collège, rien n'empêche que par la suite les lauréats aient à enseigner en lycée. Autrement dit, au concours, la priorité est donnée à une situation que la très grande majorité des lauréats ne connaitra pas immédiatement. La mission estime que c'est une position radicalement inverse qu'il faut tenir : si la première affectation le plus souvent est en collège, c'est à ce poste de travail qu'il faut préparer les étudiants, et les épreuves des concours doivent mieux en tenir compte, en aménageant ultérieurement des compléments de formation dans les premières années d'exercice pour les enseignants qui voudraient exercer ensuite en lycée.

Préconisation N° 53
Poursuivre le mouvement de professionnalisation des concours de recrutement

2.3.2.c) Satisfaire les besoins en formation continue : une demande pressante de la part des personnels

Beaucoup d'enseignants rencontrés dans les écoles et les collèges confrontés à la grande difficulté sont engagés professionnellement pour la réussite de tous les élèves. Conscients de l'importance de leur rôle, leur demande de formation continue est pressante. Les visites et contacts de la mission sur le terrain ont fait apparaître des besoins exprimés par les personnels qui sont essentiellement des besoins en pédagogie. C'est la confirmation de ce que met en évidence une étude de l'OCDE, concernant les besoins en formation continue des enseignants de notre pays et que nous présentons en annexe[284].

Le rapport des inspections générales sur la grande difficulté scolaire pointe les manques en formation pour ce qui concerne le premier degré : « *D'une manière générale, les maîtres apparaissent démunis face aux situations de grande difficulté. Il leur faut, à la fois, une formation beaucoup plus approfondie pour personnaliser et ajuster leur action et une coopération renforcée avec les autres professionnels que sont les médecins de l'éducation nationale, les psychologues et les enseignants spécialisés pour analyser et comprendre chacune de ces situations* »[285].

Dans l'académie de Créteil où un tiers des personnels du second degré formés dans l'académie n'y reste pas ensuite, la question de l'aide pédagogique aux professeurs se pose depuis longtemps. Dix binômes de professeurs expérimentés (un en lettres, l'autre en

[284] Voir en annexe n° 29, *Les besoins des enseignants en matière de formation continue en France,* Schéma communiqué par Eric Charbonnier, expert OCDE, audition 2 février 2015.
[285] Inspections générales de l'éducation nationale (IGEN-IGAENR), *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire*, Rapport 2013-O95, novembre 2013.

sciences) ont été constitués dont la mission consiste à aller dans les établissements auprès d'enseignants qui ont besoin d'accompagnement. La mission pense qu'il y a là un exemple dont on pourrait s'inspirer. Il faudrait en effet pouvoir identifier là où cela se justifie, à l'instar des équipes mobiles de sécurité créées pour lutter contre la violence, des équipes mobiles pédagogiques qui, en appui de l'action des corps d'inspection et des conseillers pédagogiques et en y associant les ÉSPÉ, pourraient se rendre dans les établissements pour aider des équipes d'écoles ou d'établissement à résoudre les difficultés pédagogiques rencontrées. L'intervention de ces équipes mobiles pédagogiques se ferait à la demande des équipes pédagogiques ou à celle des corps d'inspection.

Préconisation N° 54
Conforter ou créer, là où cela se justifie, des équipes mobiles pédagogiques.

Dans les différentes visites effectuées par la mission plusieurs besoins en formation continue ont été exprimés de façon récurrente :
La compréhension et l'explicitation des apprentissages, quels gestes pédagogiques pour expliciter les apprentissages, comment aider à entrer dans l'abstraction ?
La pédagogie différenciée : comment adapter sa pédagogie aux élèves, comment mieux comprendre les rapports aux savoirs différenciés des élèves et comment y répondre, comment intégrer l'aide aux devoirs à la journée de classe ordinaire ?
La pratique d'enseignement en cycles d'apprentissage.
L'autonomie des élèves : Comment rendre les enfants autonomes, comment construire une culture préalable ?
L'utilisation du numérique.
La relation avec les parents et la connaissance des milieux populaires : C*omment conduire des entretiens avec des familles en difficulté : que doit-on laisser se dire au cours des échanges ?*

Préconisation N°55
Organiser, pour les personnels nouvellement affectés dans une école ou un établissement, un temps de formation ayant pour objectif une première connaissance de l'environnement de l'école : rencontre avec les acteurs de la commune ou du quartier : élus, autres services de l'Etat, services sociaux, monde associatif, coordonnateur du PEDT, avec la participation effective des parents d'élèves de la commune ou du quartier.

Préconisation N°56
Organiser des formations communes entre les personnels de l'éducation nationale et les acteurs et animateurs agissant dans l'environnement de l'école afin de faciliter la connaissance mutuelle et de mieux travailler en complémentarité pour la réussite de tous les élèves.

2.4. Une alliance éducative entre l'école et ses partenaires

La réduction des écarts de réussite scolaire ne se règlera pas sans un effort collectif accompagnant l'action de l'État et de ses personnels. Cette action concerne les élus, les parents, les associations, les entreprises. C'est pourquoi, il n'y a pas de réussite scolaire possible sans programme plus large de « réussite éducative » qui permette de nouer des

solidarités fondées sur la conjugaison des compétences et des responsabilités sur un territoire et non plus seulement sur leur seule juxtaposition.

2.4.1. *L'école et les parents pauvres*

Les relations de l'école avec les parents devraient s'inscrire dans un partenariat respectueux à la fois des parents et du monde enseignant[286]. Cela est tout particulièrement nécessaire s'agissant des relations de l'école avec les familles en situation de pauvreté car chacun a à apprendre de l'autre dans un échange mutuel. Éduquer un enfant ne peut se faire que dans une relation de confiance entre l'école et les parents. Comme le dit l'équipe du lycée Claude Chappe d'Arnage (académie de Nantes), toutes les familles et donc les familles de PCS défavorisées « *sont surtout sensibles aux différentes formes de respect, de reconnaissance de leur valeur en tant qu'individu* »[287].
La confiance ne s'obtient que si les familles pauvres sont d'abord considérées comme des familles qui tentent, comme les autres familles, d'élever leurs enfants dans les meilleures conditions possibles. Elles ne sont pas différentes des autres familles.

Comme le montre la recherche[288], « *Trop longtemps sanctuarisée, l'École a gardé l'empreinte d'un lieu dans lequel l'enseignant transmet un savoir et assure l'instruction des élèves qui lui sont confiés. S'il n'est plus de mise d'opposer instruction et éducation, la porosité qui devrait se réaliser entre le milieu familial et le milieu scolaire est loin de se faire, surtout pour les enfants issus de milieux défavorisés ».*
Ainsi, dans une école de l'académie de Nantes, des enseignants estiment que ces parents sont *« fuyants, interpellés mais rarement présents aux rendez-vous ».* Dans une autre école de la même académie, l'avis est identique : « *Alors que les parents sont généralement sans emploi et donc on peut supposer bénéficiant d'une vraie disponibilité en termes d'emploi du temps, ces familles sont dans l'évitement de la relation avec l'école : il y a étonnamment toujours une activité de prévue ce jour-là à ce créneau horaire là. Cela concerne principalement les temps collectifs, les réunions de rentrée de classe y compris pour des classes à enjeux (CP, CM2) mais aussi des temps plus conviviaux, chorale des élèves, fête de l'école, … Ces parents sont également sollicités pour s'engager dans les conseils d'école.* […] *Un ensemble d'actions et de possibilités sont en place sur la commune, comme sur l'école mais ces parents ne se sentent pas concernés et sont souvent dépassés par la gestion du quotidien. Il faudrait peut-être pouvoir travailler davantage avec les services sociaux, mais sur quel temps ? L'objectif serait de toucher ces familles, de les motiver, de raccrocher ces familles avec l'École. Au niveau d'une partie de ces élèves, certains sont blasés même devant des activités différentes. Il y a une difficulté face au moindre effort, et une tendance à la passivité dans ces cas-là »*[289]. Dans la même académie, une directrice d'école reconnaît qu'il « *y aurait beaucoup à faire sur la communication. On va vers ces familles mais dans le même temps on se dit « elles ne font pas beaucoup d'efforts » et finalement on reste chacun de notre côté. On les impressionne aussi. Et quand on dit des choses sur leurs enfants, elles*

[286] Voir sur la question des relations entre les parents et l'école, le dossier élaboré par l'IFE de Lyon, *Coéducation : quelle place pour les parents ?,* Annie Feyfant, Dossier de veille de l'IFE, n° 98, janvier 2015. Voir aussi Jean-Louis Auduc, *Dix conseils pour bien gérer les relations parents enseignants, http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/01/31012014Article635267502128634328.aspx*
[287] Témoignage recueilli par un IEN ET-STI de l'académie.
288 Voir en annexe N° 32, *Comment mobiliser tous les acteurs éducatifs, des parents aux enseignants pour une réelle coéducation* ?, Etat de la recherche, note de synthèse, IFé, janvier 2015.
[289] Témoignage recueilli par l'inspecteur de la circonscription.

ne le comprennent pas forcément pareil. Par exemple on dit à un parent « Alexis cela ne va pas trop actuellement » et eux ils pensent de suite que c'est perdu mais ce n'est pas ce qu'on a voulu dire »[290].

2.4.1.a) Pauvreté de biens et pauvreté de liens[291]

Les acteurs rencontrés au cours des visites sur le terrain ont très souvent distingué deux types de familles parmi celles qui rencontrent des difficultés socio-économiques. Les familles qui ont des difficultés financières mais qui sont intégrées socialement et les familles qui cumulent plusieurs précarités, une précarité économique doublée d'un isolement social. Avec Xavier Emmanuelli, il faut observer que « *le plus souvent une pauvreté de biens s'accompagne ou est l'une des conséquences d'une pauvreté de liens* »[292].
Ces précarités sont souvent aggravées par une situation de monoparentalité.
Comme il a été dit lors de la Conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale des 10 et 11 décembre 2012, les parents en situation de précarité « *sont souvent vus comme un problème, rarement comme un acteur de la solution qui les concerne* ». Il faut reconnaître qu'il est difficile de garder un juste équilibre à l'égard des familles dont les conditions de vie sont très difficiles : l'école doit les considérer à l'égal de toutes les autres familles car elles ne veulent pas exister seulement que comme des familles à aider, et dans le même temps l'école doit exercer une vigilance particulière car la pauvreté vécue par ces familles et la précarité qui en résulte limitent considérablement leur capacité d'actions. L'absence de travail ou un emploi précaire, le manque d'argent pour se nourrir, sortir, tout simplement vivre, les difficultés pour se loger, pour se chauffer ou se soigner, l'isolement, le sentiment d'être exclu, voire invisible, ont évidemment des conséquences sur leur disponibilité en tant que parents d'élèves.
Cet équilibre ne peut être obtenu que par des personnels correctement formés, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui : *« On est formé à enseigner mais pas à s'adresser aux parents on ne sait pas trop quoi dire, comment s'organiser. On a des réactions de désarroi* »[293]**.**

2.4.1.b) Des rapports difficiles entre les parents et l'institution scolaire…

La participation de tous les parents et le principe de coéducation sont des dispositions centrales de la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013. Il s'agit en réalité d'un énième rappel tant les textes officiels appellent, depuis une trentaine d'années, à leur participation à la vie de l'école. Des progrès ont certes été accomplis, mais beaucoup restent à accomplir.
Les relations entre l'école et les parents ont fait l'objet d'un rapport d'information parlementaire récent[294] et y sont décrites de façon générale comme « *asymétriques et*

[290] Témoignage recueilli par l'inspecteur de la circonscription.
[291] Titre emprunté à Michel Godet, professeur au CNAM, qui utilise cette expression dans un article paru dans le journal La Tribune, 4 mai 2007. Formule reprise ensuite par Xavier Emmanuelli, voir plus loin.
[292] Xavier Emmanuelli, Président du Haut comité pour le logement des personnes défavorisées Fondateur en 1993 du SAMU social de la ville de Paris, *Questions à Xavier Emmanuelli,* Documentation française, http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/d000545-la-pauvrete-en-france-et-en-europe/questions-a-xavier-emmanuelli.
[293] Propos d'un responsable syndical enseignant, 25 janvier 2015.

distendues […], difficiles mais indispensables à la refondation du système scolaire ». Le rapport de l'école avec les milieux populaires y est décrit comme « *abîmé* », ce qui n'est pas la meilleure manière d'entrer dans une dynamique de la réussite pour tous.

Extrait du rapport d'information de l'Assemblée nationale
« Un dialogue difficile entre l'école et les familles vivant dans la grande pauvreté »
Les causes qui rendent difficile le dialogue des parents vivant dans la grande pauvreté avec l'école

Selon les témoignages recueillis à l'occasion d'un atelier sur les familles vulnérables et la réussite éducative organisé à l'occasion de la Conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale des 10 et 11 décembre 2012, ces causes sont au nombre de trois :
– Le regard que l'école porte sur eux : « *Leur culture n'est pas prise en compte ni respectée par l'école, ce qui crée un grand fossé entre les savoirs familiaux de ces enfants et les savoirs dispensés par l'école* ».
– L'école est compétitive et renvoie par conséquent « *une image de faibles, voire de nuls, à ces enfants* ».
– L'école les convoque, au lieu de les inviter, « *ce qui signifie que l'école leur reproche les mauvais résultats de leur enfant, ce qu'ils ressentent comme une accusation d'être des « mauvais parents »* » (*).
(*) Pour une politique de l'enfance au service de l'égalité de tous les enfants, groupe de travail *« Familles vulnérables, enfance et réussite éducative » présidé par Mme Dominique Versini, ancienne Défenseure des droits, et M. Pierre-Yves Madignier, président du Mouvement ATD Quart Monde France, 3 décembre 2012.*

Contrairement à une idée reçue, les parents pauvres ne sont pas, dans l'immense majorité des cas « démissionnaires », mais ils sont plutôt dépassés, submergés par les difficultés, voire démobilisés. Souvent, ils ont peur de l'école : « *tu ne vas pas parler avec quelqu'un qui te fait peur »*[295]. C'est ce qu'expriment des parents d'élèves entendus lors d'une séance organisée avec ATD Quart Monde : « *Quand on a eu du mal avec l'école, quand on était enfant, on a peur d'y aller pour ses enfants »*[296]. Pour Serge Paugam, « *le passé scolaire des familles pauvres est souvent un souvenir désagréable, l'école n'était pas faite pour eux et elles transmettent parfois une image négative à leurs enfants* »[297]

Pour l'association des Francas, « *les éducateurs développent parfois à leur endroit des injonctions contradictoires, dénonçant la démission de certains parents, voire de la majorité d'entre eux, mais ne supportant pas « l'interventionnisme » d'autres parents. On observe parfois une tendance à la condescendance vis-à-vis des parents des classes populaires »*[298].
Les parents en situation de pauvreté ne se désintéressent pas de la scolarité de leurs enfants, en tout cas pas plus que d'autres. Bien souvent, les parents en situation très difficile surinvestissent au contraire beaucoup plus que les autres familles l'école qu'ils chargent de façon souvent excessive d'une lourde responsabilité. C'est ce qu'expriment fort bien des jeunes parents de milieux populaires d'ATD Quart Monde : « *On sait qu'on vous demande*

[294] *Les relations entre l'école et les parents,* Rapport d'information présenté par Madame Valérie CORRE, Assemblée nationale, 9 juillet 2014.
[295] Paroles de parents, colloque *Les parents acteurs dans la lutte contre le décrochage scolaire*, colloque conditions enseignantes, Lyon, janvier 2015, organisé par ATD Quart Monde et Vincent Massart, ÉSPÉ de Lyon.
[296] Groupe de parents militants d'ATD Quart Monde, propos entendus au sein du groupe *Croisement* d'ATD Quart Monde, Montreuil, 22 novembre 2014.
[297] Serge Pagan, audition du 10 novembre 2014.
[298] Association Franca, Audition du 9 mars 2015.

beaucoup, mais c'est l'avenir de nos enfants. C'est la vie de nos enfants qui est dans vos mains ».

De même, les familles monoparentales, qui n'existent pas que chez les pauvres, ne sont pas systématiquement synonymes de difficultés pour les enfants.

Comme le dit l'équipe de l'école d'Ory (académie de Nancy-Metz), il ne faut pas *« sombrer dans des représentations fausses car ces familles font bien souvent beaucoup plus confiance à l'école que d'autres. Les familles en situation de grande pauvreté ont besoin de respect y compris de notre part »*[299].

Il est vrai que tous les efforts effectués par les équipes éducatives ne sont pas toujours suivis d'effets positifs et le découragement peut gagner les personnels à l'instar de ce collège dans lequel on sent un peu de lassitude : *« Création d'un espace parent inauguré en septembre 2014 : 15 familles présentes (pas d'ambition pour leurs enfants ; problème de la non maîtrise de la langue ; pas de suivi scolaire ; pas de connexion à l'environnement numérique de travail (ENT) du collège).[…] Sentiment de devoir se mobiliser seuls (sans l'appui des parents quel que soit l'accompagnement proposé) ; sentiment d'impuissance »*[300].

La mission a constaté le même découragement en zone rurale, par exemple dans une école de la Meuse où une dizaine de familles sont en grande difficulté sociale, l'équipe relève par ailleurs avec dépit que l'assistante sociale du secteur est passée « l'année dernière », *« Les parents ne viennent jamais aux rendez-vous proposés par l'école et refusent tout ce qui vient de l'école (psychologie scolaire, mise en place d'un suivi extérieur …). Ces familles ne payent pas la coopérative scolaire mais participent aux sorties scolaires sans participation financière. Les parents de ces enfants ne travaillent pas. Ces familles ne viennent pas aux réunions proposées par l'école malgré de nombreuses relances. Pour les manifestations de l'école (Kermesse), ils sont en général présents»*[301].

Certaines attitudes de familles suscitent de l'incompréhension : *« Constat d'un manque d'éducation des familles. Celles-ci peuvent manquer de respect par rapport à ce que l'école propose et se situer en consommateur (par ex. critique du goût de dentifrice donné lors d'actions de prévention). L'école doit-elle avoir un rôle par rapport au niveau de vie des familles ? La réponse est ambigüe. En particulier quand les personnels constatent certaines incohérences entre les demandes d'aides et les habitudes de consommations de certains parents. Ceci d'autant que le niveau de vie de certains personnels est parfois proche de la pauvreté »*[302].

Des écoles pas toujours ouvertes aux parents

Beaucoup de nos interlocuteurs ont signalé à la mission un changement brutal de la maternelle à l'élémentaire où *« on laisse difficilement entrer les parents »*[303], avec parfois des attitudes inadmissibles, comme dans cette école maternelle d'une académie d'Ile-de-France visitée par une délégation du CÉSE où existe, à l'entrée de l'école, une bande blanche qui marque la limite que les parents ne doivent pas franchir...

Ces attitudes sont d'autant plus dommageables qu'il existe, selon des enseignants du Havre, *« une frange de la population en statut social ascendant (familles récemment immigrées) qui*

[299] Témoignage recueilli par l'inspectrice de la circonscription.
[300] Témoignage d'un collège de Clichy-sous-Bois, académie de Créteil.
[301] Témoignage recueilli par la conseillère pédagogique de la circonscription.
[302] Témoignage recueilli dans une école de Seine-et-Marne par l'inspectrice de la circonscription
[303] Entendu à Bastia, 13 octobre 2014.

ne pose aucun problème à l'école et qui est en attente de la réussite scolaire de leurs enfants »[304]. Ces propos sont confirmés dans l'académie de Créteil où les enseignants observent que « *Les familles issues de l'émigration récente sont plus accessibles que les familles en situation de grande pauvreté, elles vont vers « un mieux ». En revanche, pour les familles établies en situation de grande pauvreté, il y a davantage un sentiment de honte et un repli sur soi »*[305].

Le point de vue de Christophe Paris, directeur de l'association de la fondation des étudiants pour la ville (AFEV)

« Si l'implication des parents dans le suivi de la scolarité de leur enfant est importante, elle ne va pas de soi pour certains parents ne maîtrisant pas les codes scolaires ou tout simplement l'écrit. Les moyens dont disposent les familles pour « prendre leur place au sein de la communauté éducative », comme le propose la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, sont inégaux car cette implication pose comme double préalable légitimité et disponibilité (psychologique, matérielle…). Il est plus aisé, on le sait, de prendre toute sa place comme « parent d'élève », d'accompagner son enfant dans sa scolarité, de fréquenter la bibliothèque ou de bénéficier de l'offre socioculturelle de sa ville… quand on possède un capital culturel et scolaire élevé, quand on est dans un rapport positif aux apprentissages, quand on est en emploi stable, quand on dispose d'un logement décent, etc. Lorsque leurs enfants manifestent des difficultés à l'école, toutes les familles n'ont pas les moyens, ne se donnent pas l'autorisation d'interpeller l'école, ou de trouver les recours (internes ou externes) pour que ces difficultés soient prises en charge dès le moment où elles apparaissent. Certains parents constatent, ainsi, impuissants, le décrochage progressif de leur enfant. Ils se sentent directement responsables de la situation faute de pouvoir y remédier. Dans ce contexte, la difficulté scolaire devient une mise à l'épreuve de la structure familiale. Les mauvaises notes, les annonces de redoublement ou d'orientation subie…. peuvent provoquer des tensions voire des ruptures intrafamiliales. Côté parents, ce qui est vécu comme une « impuissance scolaire » contribue à les dévaloriser à leurs propres yeux et aux yeux de leurs enfants et peut rendre difficile l'exercice de l'autorité »[306].

Témoignage d'enseignants du Havre

(visite du 27 janvier 2015)

« *La dégradation du contexte socio-économique contribue malheureusement à éloigner bon nombre de familles de l'établissement. L'école est parfois perçue comme le miroir de l'échec social. Un nombre croissant de parents rencontrent de grosses difficultés sociales, qui nécessitent une attention particulière et importante de notre part, notamment dans la prise en charge de leurs enfants, qui présentent souvent des comportements « inadaptés ».*

Une seule liste non affiliée de parents d'élèves est présente dans l'établissement, le taux de participation aux élections est de 20%, ce taux, bien que faible, est stable depuis un certain nombre d'années. Les parents d'élèves se connaissent bien, ils travaillent ensemble souvent depuis la maternelle, ils sont très investis. La participation aux conseils des écoles est régulière et active. Il y a cependant au niveau des familles confusion dans les rôles car toute l'animation de l'école repose sur les parents délégués.

Ces parents répondent favorablement aux actions proposées par les écoles. Il est pourtant souvent difficile d'associer certaines familles à la scolarité de leurs enfants celles-ci ayant été en échec scolaire et semblant dans la fuite devant les sollicitations. Pour preuve le peu de parents présents dans les classes aux réunions de début d'année. C'est pourquoi nous avons mis en place des rendez-vous individuels pour la remise des livrets d'évaluation ».

[304] Visite du 27 janvier 2015.

[305] Témoignage recueilli par une inspectrice de circonscription, académie de Créteil.

[306] Association Française des étudiants pour la ville, LAB, 9 octobre 2014.

2.4.1.c) …Mais aussi des avancées qui montrent la voie pour une « réelle démarche de coéducation »[307]

Beaucoup de choses peuvent changer dès lors que les regards évoluent et que les préjugés tombent. Il y a pour cela, et nous reprenons ici les termes utilisés par le responsable du GFEN[308], une triple exigence pour l'école : une exigence de *reconnaissance* des parents (ce qui peut se faire à travers des gestes simples comme nous le verrons plus loin), *d'information* (sur les programmes, sur les façons de travailler, sur ce qui est attendu, sur l'évaluation des élèves), de *réhabilitation* des parents comme référents éducatifs (à leurs propres yeux comme à ceux de leur enfant).
En compagnie d'une délégation du CÉSE, la mission a pu relever avec intérêt une série d'initiatives conduites à Fives (banlieue de Lille) dans le collège et les écoles du secteur avec l'appui d'ATD-Quart Monde. L'objectif est de créer une dynamique à l'échelle du quartier pour rapprocher école-familles-quartier en vue de la réussite de tous les enfants. C'est une partie d'un projet plus global de promotion familiale, sociale et culturelle qui vise à proposer à l'ensemble des acteurs du quartier (dont les habitants eux-mêmes) de chercher comment donner une vraie place aux familles qui doivent résister quotidiennement à la misère (voir annexe n° 42).
Les actions conduites dans ce collège de la banlieue lilloise en collaboration avec ATD Quart Monde sont exemplaires. L'objectif est de faire de ce quartier « *un quartier où tous les enfants seraient heureux d'apprendre car mieux l'enfant se sent à l'école, mieux il va réussir ; il faut tout un quartier qui n'oublie personne pour élever un enfant* »[309]

Des rapports de confiance basés sur un respect mutuel

Nous avons rencontré des parents qui ont la vie difficile et qui sont en confiance avec l'école. Le rôle des directrices et directeurs d'école, des chefs d'établissement est bien sûr essentiel. Mais, il faut également le souligner, le rôle des personnels qui ont souvent le premier contact avec les familles est tout aussi déterminant : les gardiens, les concierges, les secrétaires dans le second degré. Ainsi, à titre d'exemple, il est souligné au collège Le Breil de Nantes que, « *dès l'inscription les familles sont accompagnées avec beaucoup de bienveillance, et d'habileté psychologique d'abord au moment de l'inscription, par la secrétaire, qui dispose de documents d'inscription adaptés (traductions, schémas, dessins). Mme X sait conseiller les familles pour faciliter leurs démarches auprès de l'École et des différentes institutions. Elle sait aussi œuvrer en faveur du déplacement d'un membre de la famille au collège : elle noue les premiers contacts et vise à installer la confiance. Elle y parvient bien* »[310].

[307] Expression qui figure dans la loi du 8 juillet 2013 et reprise dans la circulaire de rentrée du 20 mai 2014, BOEN n° 21 du 22 mai 2014.
[308] Jacques Bernardin, Président du GFEN, audition CÉSE, 17 décembre 2014.
[309] Collège de Fives, paroles d'enseignants et de parents, visite du collège, 2 décembre 2014.
[310] Observation effectuée par une IA-IPR de l'académie de Nantes.

Une école exemplaire, l'école Calmette à Revin, dans le nord des Ardennes[311]
Paroles unanimes de parents d'élèves recueillies par la mission

« *Au début, on venait de changer de secteur, on était réticents à venir dans cette école de ZEP, c'est un quartier pauvre on hésitait à venir, mais on s'est vite aperçus que là, on est à l'écoute des enfants et qu'on les fait réussir… On a des réunions à thème, par exemple, la maîtresse de ma fille a fait l'autre jour une réunion pour nous dire ce qu'elle faisait en lecture… La maîtresse de la mienne fait un blog pour sa classe et on peut voir ce qu'elle fait comme activités…L'école est ouverte aux parents… On nous présente les objectifs de l'année…Mon fils était en rejet de l'école, depuis son arrivée dans cette école, il y a eu un déclic… On a participé à l'exposition sur l'histoire des arts… Tous les mois, on fait un petit déjeuner à l'école avec les enseignants et la mairie, il vient du monde y compris les nounous et les grands-parents, on peut y rencontrer les psychologues et la PMI…Il faut s'entendre nous les parents avec les maîtres, on n'a pas le choix… On nous fait du sur-mesure… C'est calé, c'est cadré, pas de stress, pas de jugement sur nos enfants… Le pilier, c'est le directeur* »

Ce travail de mise en confiance est un travail de fond et de longue haleine. Il faut « *apprivoiser, faire venir pour montrer que l'école n'est pas un milieu hostile et qu'on peut recevoir même quand tout va bien* »[312].

Un travail avec les parents pour réussir un bon départ dans le parcours scolaire

En maternelle, « *Le travail avec les parents fait partie des obligations professionnelles des enseignants. Enseigner ce n'est pas seulement gérer le face à face pédagogique avec les élèves. Le travail avec les parents est constitutif du métier, cela ne vient pas après tout le reste. C'est dès le départ, car c'est peut-être dès le premier jour que quelque chose se joue, lorsqu'une maman amène son enfant à l'école pour la première fois. C'est presque premier. On pourrait impliquer les parents, quand ils inscrivent leur enfant à l'école, sur un premier bilan commun de ce que l'enfant sait et sait faire. Pas un bilan intellectuel, mais sur des choses toutes simples : savoir enfiler un gilet, monter et descendre les escaliers, … Alors, ce n'est pas l'école toute seule qui va poser un jugement sur les enfants ; on regarde l'enfant ensemble. Dans une région du Danemark, ils font des bilans de langage réguliers avec les parents. C'est une façon d'attirer l'attention de tout le monde sur les progrès réalisés par les enfants. Les parents deviennent de vrais guetteurs de ce que leurs enfants savent faire. Et si on est guetteur, c'est pour valoriser ce qui est déjà là, et pas pour mettre l'enfant en tension avec le petit voisin* »[313].

Ce travail constructif de mise en relation de confiance entre l'école et les parents est mené depuis 10 ans dans une école de Bondy. Toutes les familles sont invitées à venir à l'école et l'invitation est adaptée en fonction des familles. Celle-ci est soutenue par un accompagnement oral. Il y a systématiquement dans le volet pédagogique du projet de l'école un point sur l'accueil des parents. Toutefois, comme le dit la directrice de l'école, « *les choses peuvent retomber vite dans ce domaine, et il convient de maintenir les échanges* »[314].

[311] Visite de la mission, 6 novembre 2014.
[312] Paroles d'enseignants, Ecole Calmette de Revin, 6 novembre 2014.
[313] Viviane Bouysse, audition CESE 12 novembre 2014.
[314] Réunion de la mission à la DSDEN de Bobigny, 17 octobre 2014.

Faire venir tous les parents à l'école est possible

Les résultats escomptés ne sont certes pas toujours au rendez-vous et à la mesure des efforts effectués. Mais, comme le fait remarquer un enseignant de CM1-CM2 de l'école Pablo Picasso du Petit-Quevilly, *« si les familles concernées ont tendance à « fuir » les réunions publiques, elles acceptent le plus souvent les rendez-vous individuels proposés par les enseignants »*[315]. Au collège, des parents sont souvent présents seulement à l'entrée en 6ème et, très rapidement, « *ce sont toujours les mêmes parents qui sont présents* ». Le problème a souvent été signalé à la mission.

Sans nier les difficultés, un témoignage du principal du collège de Sainte Hermine (académie de Nantes), prouve que faire venir tous les parents à l'école est en effet possible : « *Toutes les familles viennent au collège. Cette réussite est due à une véritable volonté de faciliter l'accès, quelles qu'en soient les contraintes. Par exemple, les rendez-vous peuvent être pris en dehors des horaires du temps d'ouverture officiel* ».

De même, dans les écoles d'Orly (académie de Créteil) : « *La participation des familles aux actions est jugée bonne, voire très bonne. Il est plus aisé pour ces familles de participer aux actions festives qu'aux manifestations plus « scolaires » mais les écoles constatent qu'avec un dialogue permanent et bienveillant, des messages adaptés, les familles participent. Un directeur précise : «Je dis aux parents ; venez écouter, vous n'êtes pas obligés de parler. Des initiatives sont prises pour inviter ces familles à se rapprocher de l'école : messages personnalisés, rencontres directes, mise en place d'un dispositif d'aide aux leçons (en élémentaire, les parents peuvent être présents lors d'un temps « d'étude » avec leurs enfants : ils peuvent ainsi dialoguer avec l'enseignant et mieux comprendre ce que signifie « relire », « apprendre »… L'objectif est de donner du sens aux apprentissages scolaires*) »[316].

Exemples d'initiatives dans une école maternelle de Nancy[317]

Ecole ouverte aux familles : quinze jours pendant lesquels les familles s'inscrivent pour participer à un moment de classe.
- projet jeux avec les parents, animations d'ateliers culinaires
- animations autour de la lecture : médiathèque, kiosque de lecture partagée élèves parents pendant la semaine de la presse, prêt de livres de la BCD, invitation de parents à venir lire un album travaillé en classe dans sa langue.
- la passion des parents : un parent d'élève vient présenter sa passion aux enfants de la classe
- les parents sont très souvent invités pour des manifestations diverses : spectacles, expositions, galette…

L'action des Fédérations de parents d'élèves, publiques ou privées, doit être saluée. De nombreuses initiatives prises localement ou nationalement visent en effet à informer les parents de leurs droits et devoirs et suggèrent de multiples moyens de mieux associer les parents à la vie de l'école. On peut citer, par exemple, la plaquette réalisée par la fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE) Picardie dans le cadre de l'opération « Vivre mieux à l'école pour bien apprendre » intitulée *Parents, participez activement à la vie scolaire de votre enfant,* ou la plaquette de l'Association des parents d'élèves de l'enseignement libre (APEL) *rencontre parents-école* qui est un kit d'animation pour aider à l'organisation de rencontres entre parents d'élèves et qui suggèrent des thèmes de discussion.

[315] Témoignage recueilli par l'inspecteur de la circonscription.
[316] Compte rendu d'une réunion de directeurs d'école d'Orly, note de l'inspecteur de la circonscription.
[317] Communiqué à la mission par une directrice d'école maternelle.

Il existe aussi des utilisations très positives de la « mallette des parents » qui montrent qu'on peut lutter contre les déterminismes sociaux[318]. L'action des personnels de direction est ici aussi déterminante. Car il y a des cas où, faute d'animation constante, *« La mallette des parents a été tentée dans le passé mais n'a pas fonctionné »* (académie de Nantes).

Le Dasen de Seine-Saint-Denis a déclaré à la mission que la présence des parents aux réunions organisées dans le cadre de la mallette des parents augmente progressivement et qu'il convient de les fidéliser. La mission peut également citer des actions menées avec les municipalités et particulièrement à Pantin où un travail de grande qualité se fait en partenariat sur les questions de parentalité, sur les familles isolées…

La mallette des parents au collège dans l'académie de Créteil (note CARDIE)

La « mallette des parents collège » *est une boîte à outils constituée d'un DVD et de fiches thématiques ou méthodologiques dont les acteurs en collège peuvent s'emparer pour conduire avec les parents des réunions et des débats participatifs. L'objectif est de développer, par le dialogue, une meilleure connaissance mutuelle, une meilleure compréhension de l'École et ainsi développer les relations de confiance.*
Les établissements qui adhèrent au projet mettent en place au minimum trois fois dans l'année des ateliers qui accueillent les parents pour échanger sur la façon d'aider les enfants, sur la manière dont on peut rendre son enfant autonome, sur l'accompagnement éducatif, etc. D'autres thématiques peuvent être abordées : les dangers d'Internet, le sommeil, l'égalité filles-garçons, etc. Les ateliers sont animés par des personnels de l'établissement, des intervenants extérieurs, des parents.
Initié dans l'académie de Créteil, ce dispositif bénéficie d'un fort portage avec une équipe de pilotage qui travaille sur la thématique depuis trois ans et a créé de nombreuses fiches additionnelles (harcèlement, égalité fille garçon, alimentation...). Cette équipe accompagne au plus près les collèges qui souhaitent mettre en place la mallette et a proposé des journées de réflexion académique.
Elle est labellisée par l'académie actuellement dans 58 collèges, qui bénéficient ainsi d'une dotation de 10HSE. De plus, un certain nombre de collèges, sans être labellisés utilisent les outils proposés ».

L'école peut donc devenir la « maison commune » pour que parents et enseignants soient ensemble dans l'école pour apprendre les uns des autres et mieux se comprendre, ce que les enseignants de l'école Vitruve à Paris appellent « le faire ensemble familles-école »[319]. Le dispositif proposé à Poncharra, dans l'Isère, et que nous présentons en annexe[320] permet d'apprivoiser cet « espace-temps » de l'accueil de l'autre. La « Maison » dans l'école fonctionne ici comme un espace de transition qui n'est ni la maison familiale, ni tout à fait l'école, tout en étant dans la cour de l'école. La salle de rééducation du RASED, dans la cour de l'école, est en effet « *un lieu investi, un terrain d'observation qui, par une implication conjointe de professionnels et de parents, peut déboucher sur une analyse des facteurs précoces de déliaison qui affectent les enfants les plus fragiles. Au fil de l'année, d'autres dispositifs sont venus compléter celui-ci ; le panneau d'affichage installé par le service technique municipal devant l'école en est la concrétisation emblématique. C'est une maman*

[318] Voir en annexe n° 33, *Quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges ? Les enseignements d'une expérimentation de la mallette des parents*. Rapport pour le Haut Commissaire à la Jeunesse, Francesco Avvisati, Marc Gurgand, Nina Guyon, Eric Maurin (synthèse).
[319] Visite de la mission à l'école, 18 novembre 2014.
[320] Voir en annexe n° 34, *Une initiative d'un RASED : un dispositif « transitionnel » créé en 2010 à l'école maternelle de Poncharra (38), le « café-rencontre autour du jeu : On joue ensemble ».* Témoignage de Maryse Charmet, enseignante spécialisée, présidente de la Fédération nationale des associations des rééducateurs de l'éducation nationale (FNAREN).

qui note chaque semaine les informations sur tous les lieux où l'on peut jouer ou échanger, à proximité de l'école, afin que les familles s'y retrouvent »[321].

Il existe aussi des chartes école-parents, comme par exemple à l'école des Bourseaux à Saint-Ouen-L'aumône, pour « *apprendre ensemble et se construire par des pratiques solidaires* »[322].

Parfois, il s'agit de redresser une situation. La mission trouve à cet égard exemplaire la prise de conscience d'une équipe enseignante des Vosges.
En 2010, dans le cadre de l'élaboration de leur nouveau projet d'école, les enseignants analysent les points forts et les points faibles de leur école. Parmi les difficultés rencontrées, « *le manque d'investissement des parents est mis en avant. Cela se manifeste de différentes manières :*
- Lors des réunions de rentrée, la participation des familles est très faible (40 % en C.P., moins de 25 % dans les autres classes).
- Trop souvent, les leçons ne sont pas apprises, les cahiers ne sont jamais signés, les affaires scolaires manquantes ne sont pas remplacées …
- Il est de plus en plus difficile de trouver des volontaires pour accompagner les classes à la piscine ou lors des sorties scolaires.
- Lorsqu'un incident survient entre deux enfants dans la cour de récréation, ou qu'un élève est réprimandé par un enseignant, certains parents interviennent de manière inappropriée.
- Les maîtres n'ont pas le sentiment d'évoluer dans un climat de confiance ».
Pour améliorer cette situation les enseignants décident alors de revoir les modalités des rencontres proposées aux parents d'élèves au cours de l'année scolaire.
Jusqu'à présent, en effet, « *chaque maître propose aux familles une réunion de rentrée début septembre et des rencontres individuelles en cours d'année (à la fin du premier trimestre pour tous les parents et éventuellement d'autres rencontres en fonction des situations). On constate que les parents qui assistent à la réunion de rentrée connaissent déjà le fonctionnement de l'institution et les attentes des maîtres. Les autres, pour différentes raisons, ne viennent pas ; ces réunions sont donc inutiles.*
Pour les parents qui n'ont pas assisté à la réunion de rentrée, les plus nombreux, la première rencontre s'effectue donc à la fin du premier trimestre. C'est beaucoup trop tard, surtout pour les parents des enfants qui rencontrent des difficultés. Ceux-ci appréhendent cette rencontre, ils craignent d'être jugés. Quelle que soit l'attitude du maître, les parents sont dans une situation très inconfortable et leur réaction est défensive. Comment établir une relation de confiance constructive au bénéfice de l'élève dans ces conditions ?
Depuis 2010, nous proposons une rencontre individuelle à chaque famille au cours du mois de septembre. Tous les parents répondent à notre invitation (97,5 % cette année). L'objectif principal de cette rencontre de 20 à 30 minutes est de faire connaissance. L'année commence à peine, le maître ne connaît pas encore ses élèves, il n'y a pas eu d'évaluations. L'enseignant explique rapidement, en adaptant son discours, son rôle et ses attentes, il laisse s'exprimer les parents, il répond à leurs interrogations. En général, cette rencontre permet de redéfinir le rôle complémentaire de chacun et de mettre en place une relation de confiance constructive. Le déroulement de l'année montre l'utilité de cette approche. En cas de difficultés, les parents viennent plus facilement à la rencontre des enseignants, ils se sentent

[321] Témoignage de Maryse Métra, Présidente de l'Association des groupes de soutien au soutien (AGSAS).
[322] Audition au CESE, 15 octobre 2014.

davantage considérés et acceptent plus facilement les remarques des maîtres (vigilance sur les leçons, signature des cahiers, fournitures qui manquent, …). Pour les enfants en difficultés, les rencontres proposées en cours d'année sont plus constructives, les parents sont plus à l'aise. Quelques parents de milieux très modestes se manifestent pour accompagner les sorties ou passer l'agrément natation.
Le bilan de ce dispositif est très positif, les quelques enseignants qui n'étaient pas très enthousiastes lors de sa mise en place, reconnaissent son intérêt. La question de sa reconduction, lors de la réunion de pré rentrée, ne se pose plus. À noter également que plusieurs écoles du secteur ont repris l'idée »[323].
Il y a aussi beaucoup d'initiatives relevées par la mission pour faire venir les parents en cours comme au collège Pierre Norange à St Nazaire (académie de Nantes où *«Les parents de sixième ont pu venir dans les classes et cela a eu un vrai succès »*)[324].

Un partenariat confiant favorisé par de nombreux dispositifs

Les écoles et établissements ont souvent recours à d'autres institutions, services de l'État et associations pour entrer en contact avec les familles. En témoignent, par exemple, les initiatives prises dans des écoles de Verdun : « *On recourt aux « grands » frères, aux « grandes » sœurs (mais parfois âgés seulement de 8 ans!) pour qu'ils traduisent (avec des interrogations sur la bonne transcription ou la compréhension par l'enfant lui-même). L'école peut aussi avoir recours à d'autres parents parlant les deux langues ou à la gestuelle. Un lien avec le CADA (Centre d'Accueil des Demandeurs d'Asile), les Centres sociaux, les services sociaux, la PMI, l'AMATRAMI (Association Meusienne d'Accueil des Travailleurs Migrants) est assuré régulièrement. Des déplacements dans la famille s'effectuent parfois lorsque cela se justifie, et les informations sont données oralement chaque fois que possible* »[325].

La mission a pu mesurer l'intérêt et l'efficacité de nombreux dispositifs d'aide à la parentalité qui se sont mis en place ces dernières années. Quelques-uns méritent une attention particulière.

Les actions éducatives familiales (AEF)

Les « Actions Éducatives Familiales » (AEF) ont été créées par l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) et sont mises en place en partenariat avec l'Éducation Nationale. Elles s'adressent à des parents ne maîtrisant pas les compétences de base en français, pour aider à résoudre les difficultés rencontrées par ces familles dans le suivi de la scolarité de leurs enfants (la peur de ne pas savoir faire, la honte, les stratégies d'évitement de l'école…). Ainsi, dans le Pas-de-Calais, les AEF s'inscrivent dans le cadre du plan territorial de lutte contre l'illettrisme. Parmi les actions engagées, le *Musée des mots* et une sensibilisation des parents d'élèves du primaire et de collège sur les dangers de l'addiction aux jeux en ligne avec une attention particulière sur les troubles du sommeil et leurs conséquences sur les apprentissages.

[323] Témoignage du directeur et de l'équipe enseignante de l'école du Void Régnier, Rambervilliers (88).
[324] Témoignage recueilli par un IA-IPR de l'académie.
[325] Témoignage recueilli par l'inspectrice de la circonscription.

Les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP).
Cette action porte la volonté de « *donner toute leur place aux parents dans l'école, en accordant une attention toute particulière aux parents les plus éloignés du système éducatif. L'objectif est de construire une école accueillante et bienveillante pour les familles, dans une perspective de coéducation »*[326].

L'opération « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration »

L'amélioration de l'accueil des parents nouvellement arrivés en France est essentielle. Beaucoup d'initiatives relevées par la mission vont dans ce sens. Par exemple, au collège Claude Le Lorrain de Nancy, le règlement intérieur ainsi que le document de présentation du collège sont traduits en plus de 10 langues pour être lus par toutes les familles. Cette initiative est particulièrement appréciée de tous. Il est important que les parents maîtrisent le Français. C'est pourquoi, le dispositif interministériel « *Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration* » permet à des parents immigrés de bénéficier d'une formation tout au long de l'année au sein des écoles ou des établissements. La formation proposée couvre trois objectifs : l'acquisition de la langue française, la présentation des valeurs de la République et de ses institutions, la connaissance de l'Ecole. La langue française, maîtrisée par les parents, est un véritable enjeu. Une principale de collège de Seine-Saint-Denis le dit de façon très claire : « *La plupart de nos élèves ne rêvent pas en français. Alors que la plupart de nos élèves sont nés en France, certaines mères […] ne parlent toujours pas le français. Pour gagner ce combat du français comme langue maternelle, cela nécessite que le temps d'exposition à la langue soit plus important, par exemple, que le soir les échanges et/ou la télévision soient en français ».*
Existant depuis 2008, le dispositif est monté en puissance. Par exemple, dans l'académie de Créteil, en 2013-2014, il est proposé dans 49 écoles ou collèges des trois départements, et permet d'accueillir deux fois par semaine plus de 650 parents allophones.
La mission a pu rencontrer au collège Rimbaud à Amiens des parents ayant bénéficié ou bénéficiant actuellement de ce dispositif ainsi que l'enseignante du collège en charge de la formation. Ils ont exprimé leur très grande satisfaction mais aussi leur très grande fierté d'avoir fréquenté « *la même école* » que leurs enfants et d'avoir reçu leur diplôme au cours d'une cérémonie publique. Dans l'académie de Reims, 10 sites ont été ouverts et 320 familles sont concernées. On y travaille, notamment avec les primo-arrivants, sur l'alphabétisation et sur les valeurs républicaines. Compte tenu de l'impact de l'opération, le coût sur l'ensemble de l'académie, 48 000 euros, ne paraît pas démesuré. Mais le financement des dossiers dépend de crédits européens aujourd'hui remis en cause. L'opération est donc fragilisée. Partout où nous avons observé cette action, il nous a été souligné la confiance qui s'établit grâce à ce dispositif entre les parents et l'institution scolaire : les parents sont davantage présents, comprennent mieux l'importance d'une éducation partagée et n'hésitent plus à solliciter les professeurs ou les chefs d'établissement.

Préconisation N°57
Développer le dispositif « ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » comme cela est proposé dans la mesure 6.4 de la grande mobilisation pour les valeurs de la République.

[326] DASEN du Pas-de-Calais, note du 10 décembre 2014.

Les Universités populaires de parents (UPP)

Créées en 2005 par l'Association des collectifs enfants parents professionnels (ACEPP) et associant des universitaires, les UPP, au nombre d'une trentaine à ce jour, sont portées localement par des institutions diverses : lieux d'accueil petite enfance, centres sociaux, caisses d'allocations familiales, réseaux d'école d'aide et d'appui aux parents (REAAP), des collectivités territoriales, des associations locales. Les thèmes abordés par les UPP sont d'une grande diversité et d'une grande richesse. Ils portent sur l'école et la réussite éducative, la transmission des valeurs, la cohérence éducative et les relations avec les autres intervenants éducatifs, l'image des quartiers populaires et des parents de ces quartiers, être parent aujourd'hui face aux écrans, la violence, la différence et le handicap, parentalité et protection de la petite enfance…

« En associant leurs parents à l'école, tous les enfants peuvent réussir »

« En associant leurs parents à l'école, tous les enfants peuvent réussir ! » est un projet qui a été conduit à l'origine par le mouvement ATD Quart Monde aux côtés de partenaires multiples entre 2007 et 2011 dans le quartier de Maurepas, à Rennes.
Le projet est de renforcer la place et le rôle des familles, y compris les plus défavorisées, dans l'école et le système éducatif, à partir d'une expérimentation dans une vingtaine de villes ou quartiers français. L'objectif est d'aider à changer les postures professionnelles pour accroître le pouvoir d'agir des familles, créer des espaces de rencontres entre parents et professionnels, se former dans une logique de co-qualification, redonner du sens et du crédit à l'action collective. Les associations partenaires sont rassemblées dans un collectif « Pouvoir d'agir »[327] qui rassemble l'Inter-réseaux des professionnels du Développement Social Urbain (IRDSU), ATD Quart-Monde, La FCPE, la fédération générale des Pupilles de l'enseignement public (PEP, Prisme, l'Association des collectifs enfants parents professionnels (ACEPP), la Mission régionale d'information sur l'exclusion (Mrie Lyon) et la Fédération des centres sociaux et socioculturels de France (FCSF). Une journée de bilan de l'action conduite dans 21 quartiers a été organisée le samedi 11 avril 2015 à l'Université Paris 8. Nous en livrons ci-dessous les principales conclusions.

Les huit enseignements du chantier « En associant leurs parents à l'école, tous les enfants peuvent réussir »[328]

1- Le travail par groupes de pairs est essentiel pour garantir une vraie place à la parole des parents
2- L'importance des collectifs de parents, qui renvoie à des dynamiques de pouvoir et à la dimension politique du projet
3- L'importance d'espaces tiers pour dépasser les « confrontations »
4- Les interactions entre personnel et collectif, le moteur de la relation éducative
5- Des modalités de travail ensemble ritualisées et « décalées » pour mieux croiser nos subjectivités
6- Dans ces modalités de travail, une importance particulière à accorder à l'écrit et au travail sur les mots
7- Une « plus-value » de l'implication des sites dans le processus
8- L'importance de l'inscription de ce projet dans le temps

[327] http://pouvoirdagir.fr/about/.
[328] Informations plus complètes sur le site http://www.en-associant-les-parents.org/accueil

Un local pour les parents

Rares sont les écoles qui disposent d'un espace pouvant être libéré pour être attribué aux parents. C'est souvent la salle polyvalente ou la bibliothèque centre documentaire (BCD), quand elles existent, qui permettent d'organiser des réunions. Les locaux scolaires des écoles de certaines villes ne sont pas toujours en bon état, ce qui ajoute aux difficultés et ne permet pas un travail de qualité. Par exemple, à Gentilly (académie de Créteil), « *Il n'y a pas de local pour les parents, pas même de salle des maîtres ou de repos assez grande pour s'y réunir ; une pièce étroite sert à tout faire. Pour recevoir les familles, la directrice laisse parfois son bureau. Souvent, la rencontre se fait dans la classe avec affichages et travaux et cahiers à disposition. En cas de poussettes, de bébés, qui ne peuvent pas monter à l'étage, la BCD peut être utilisée si elle est inoccupée car elle est proche de l'entrée* »[329].
Au nord de la ville de Marseille, dans une école maternelle, n'y a rien d'autre que le couloir pour accueillir une réunion de parents. Il n'y a pas non plus de salle des maîtres. La mission a ainsi pu participer à un « café des parents » avec une dizaine de parents recroquevillés sur des petites chaises installées dans cet espace inconfortable.

Les « espaces-parents » se sont développés de façon significative dans les collèges. Ils font l'objet d'une politique volontariste de certains conseils généraux.
Par exemple, en Seine-Saint-Denis, douze nouveaux collèges ou très fortement rénovés ont ouvert leurs portes à la rentrée scolaire 2014-2015. Dans chacun de ces collèges, un espace dédié aux parents est créé. Les Fédérations de parents d'élèves, la Fédération des centres sociaux, les Maisons des parents, les acteurs de la Politique de la Ville (Profession Banlieue) ont été associés à la réflexion. Une charte de fonctionnement a ainsi été élaborée. Dans le Val de Marne, 16 espaces-parents sont ouverts en collège, et 16 sont en projet. Certains espaces parents accueillent des ateliers numériques, financés par le conseil général, ou bénéficient de l'action du « réseau interculturalité ».
Le département de la Somme produit le même effort. Au collège Rimbaud à Amiens, « *le but de cet espace est de recevoir les parents individuellement où la confidentialité est respectée, proposer des groupes de paroles à l'ensemble des parents, tenir des conférences sur différents thèmes (les jeux, le téléphone portable, la sexualité,…) et que les parents puissent se rencontrer entre eux pour échanger ou participer en cas de besoin aux activités scolaires ou périscolaires* ».

Ces lieux doivent être animés pour que leur activité devienne pérenne. Par exemple, dans une école de Pavillons-sous-Bois (académie de Créteil), un « local parents » a été proposé aux familles pour accueillir leurs échanges deux fois par mois. Dans ce cadre, « *plusieurs réunions du type de "La Pause Parents » ont été organisées mais ce sont toujours les mêmes parents qui, en petit effectif, se sont présentés et ont échangé. Le groupe appelé « La Pause Parents » émane d'un collectif de professionnels (adultes - parents, spécialistes de l'enfance psychologue) travaillant autour de la parentalité avec le même public que celui accueilli à l'école. Il s'est réuni à l'école et à son initiative a proposé des échanges trois fois l'an passé*[330].

La mission a eu connaissance d'échecs en la matière par défaut d'animation. Ainsi dans un collège de l'académie de Nantes « *Il y a eu une salle des parents avec un cours*

[329] Note de l'inspectrice de la circonscription.
[330] Témoignage recueilli par l'inspectrice de la circonscription.

d'alphabétisation dans le cadre d'une politique de la ville. Elle a périclité. Une relance est en cours ».

Un exemple d'animation par un personnel du programme de réussite éducative (PRE)
Le « salon des parents » à la Réunion (note d'une inspectrice)

« Faire venir les parents les plus éloignés de l'école passe par leur implication dans des moments conviviaux, ou tout au moins déchargés de toute tension liée au comportement ou aux difficultés scolaires de leur enfant. C'est le rôle du salon des parents, tenu par un personnel du PRE, en collaboration avec le service de vie scolaire et la classe relais. Les activités proposées évoluent avec les attentes des groupes constitués (5 à 12 personnes, toutes mères), mais incluent toujours de la formation informatique (notamment pour donner les compétences de suivi de l'enfant via METICE), un groupe de paroles et des activités manuelles.
Nous constatons qu'il reste difficile de fidéliser et de proposer un RDV hebdomadaire à des mères de famille qui sont souvent très occupées par les tâches domestiques et personnelles. La dynamique reste souvent fragile, mais a perduré 3 années lorsque l'animatrice du salon était issue du quartier de recrutement ».

Préconisation N°58
Conduire une politique académique d'animation des « espaces parents ». Intégrer aux conventions d'objectifs académiques liant les associations d'éducation populaire et les rectorats, une mission d'animation et/ou de formation des animateurs des espaces parents prise en charge par les associations complémentaires de l'école.

La multiplication des initiatives de « cafés des parents »

Les « cafés des parents » sont à mi-chemin entre la « mallette des parents » et les « espaces parents » et permettent d'aborder des thématiques comme le climat scolaire, la vie de l'école ou de l'établissement, le décrochage, l'aide aux devoirs.
Par exemple, au collège Montgaillard à Saint Denis de la Réunion, on témoigne de la « *mise en œuvre en cours d'un Café des parents (financement de la CAF) : local dédié avec une permanence assurée par les parents, permanence de professionnels pour les aider dans la rédaction des documents administratifs (dossier d'inscription, demande de bourse, fiche navette, …), tables rondes organisées sur des thématiques choisies par les parents, ordinateur avec connexion internet et abonnement à des revues sur la parentalité, possibilité d'accès au CDI du collège, échanges de savoir-faire* ».
Au-delà du local, l'intérêt de telles initiatives est de permettre de réelles rencontres. Et d'abord des rencontres entre parents eux-mêmes, comme le disent ces parents : « *C'est important de discuter avec d'autres parents avant de discuter avec les profs »*[331].
En effet, *« l'isolement réduit, pour les parents et les enfants, le nombre de relations « gratuites » et amicales : bien souvent, ils ne sont en contact qu'avec des gens payés pour cela. Or, les relations amicales et réciproques construisent la capacité de chacun à penser et à agir. Beaucoup de parents nous disent n'avoir personne à qui parler en dehors de leurs enfants* »[332].

[331] Groupe de parents militants d'ATD Quart Monde, propos entendus au sein du groupe *Croisement* d'ATD Quart Monde, Montreuil, 22 novembre 2014.
[332] Audition du Secours Populaire et du Secours Catholique, 1er décembre 2014.

Les adultes relais

Le besoin de personnes en charge de médiation est souvent exprimé par les équipes des écoles et des établissements. Ainsi, dans une école du Val-de-Marne, on demande « *une personne ressource qui n'ait pas le label "psychologue, enseignant ou assistante sociale" pour assurer un point d'écoute afin d'aider ces familles à accepter une aide légitime* ».
En prenant connaissance du témoignage du principal du collège Mahé de Labourdonnais à Saint Denis de la Réunion, on voit bien l'intérêt des adultes relais : *« Une adulte relais est présente dans l'établissement, elle occupe un bureau équipé d'un accès internet où elle peut recevoir les familles en toute discrétion pour les guider dans la compréhension du fonctionnement de l'établissement et expliciter les attentes des enseignants. Elle propose également de les aider à accéder à certains services en ligne. Elle remplit aussi le rôle d'interprète lors des rencontres avec les familles d'origine mahoraise qui sont peu à l'aise avec le français* ».
Mais les crédits permettant le recrutement de ces personnes indispensables sont aujourd'hui en diminution. Par exemple, dans l'académie de Créteil, « *Il y a eu un adulte relais (alloué à l'établissement et à la commune selon des critères socio-économiques) pour faire revenir les familles dans l'école ; il allait voir les familles chez elles, parlait leur langue et connaissait les contextes culturels. Son poste n'a pas été reconduit »*[333]. C'est la même situation dans l'académie de la Réunion où « *l'équipe pédagogique d'un collège se mobilise pour garder un adulte-relais malgré la baisse des financements, considérant qu'il joue un rôle essentiel dans la communication dans les deux sens avec les parents »*[334].

Préconisation N°59
Développer le dispositif « adulte relais ».

Le développement de la solidarité entre parents

Des parents de la Réunion ont donné des exemples concrets de collaboration et de solidarité entre parents. Par exemple, quand « *des parents s'entraident pour oser parler au comité de parents, pour convaincre les professeurs de laisser une chance à une élève qui va être exclue de la section d'arts plastiques. Elle reste dans sa classe et réussit son année* » ou quand la vie associative joue un rôle déterminant : « *on a créé une association de mamans, dans notre quartier pour avancer ensemble, comme ça on sait quoi dire pour aller voir l'assistante sociale ou l'enseignante* ».

Préconisation N°60
Mobiliser des parents volontaires et solidaires pour en faire des alliés et des interprètes des parents de milieu populaire pour constituer des « cordées de la réussite parents».

Avoir des occasions de prendre confiance en soi, c'est exactement le sens de l'action conduite par l'équipe de l'école Freinet de Mons-en-Barœul. Qu'on en juge par la liste que

[333] Témoignage d'un collège d'Arcueil recueilli par l'inspecteur.
[334] ATD Quart Monde Réunion, contribution de parents et d'enseignants.

nous publions en annexe[335], mettant en évidence qu'un projet est d'autant plus cohérent dans les quartiers difficiles, ici la relation avec les familles, que tous les partenaires y sont associés de façon complémentaire. La mention dans le témoignage ci-dessous de l'Agence nationale pour la rénovation urbaine (ANRU) et, à plusieurs reprises, du Dispositif de réussite éducative (DRE) est à cet égard, exemplaire. Ce qui fait sens ici, au-delà des actions toutes utiles et remarquablement conduites, c'est leur cohérence au service de la réussite de tous les élèves. Il n'y a pas juxtaposition d'initiatives mais conjugaison des actions. C'est aussi un magnifique exemple de l'engagement des personnels de l'éducation nationale.

Un exemple d'action possible : la « fête des réussites » au collège Jean Moulin de Marseille
(témoignage recueilli par la mission au collège)

« *L'objectif est de permettre aux parents de se rendre compte de l'investissement des enseignants auprès des élèves et de constater la qualité des apprentissages de leurs enfants. Récompenser publiquement les élèves par des prix d'excellence ou des prix du Mérite (un de chaque par classe) et ainsi générer chez les élèves et les parents un sentiment de plaisir, de fierté et d'appartenance au collège.*
Chaque famille a reçu un carton (si leur enfant est primé cela leur est précisé). Accueil des familles autour d'une collation et visite libre des stands concernant les activités ou les clubs organisés au collège. Spectacles pour les activités plus visuelles (danse, cirque, musique). Remise individuelle des prix par les professeurs principaux (moment souvent émouvant).
La journée est banalisée afin que toute la communauté scolaire s'investisse et profite de la fête. Le coût global de cette action est de 1000 euros. Depuis trois ans, cette cérémonie est devenue un incontournable. Les élèves primés sont fortement fêtés par leur famille et leurs camarades ».

À Revin (académie de Reims), à la demande des représentants de parents d'élèves, les enseignants ont organisé une réunion d'échanges sur le thème « Et si on leur parlait autrement » ? Il s'agissait d'échanger avec les parents sur la manière de s'adresser aux enfants, avec bienveillance et fermeté mais sans agressivité ou brutalité.

Un temps fort monté en collaboration étroite
avec les associations de parents d'élèves et la mairie de Pantin

À Pantin, le 4 juin 2014, un rassemblement sur la thématique « Parents, enseignants : bâtir ensemble l'Ecole de la réussite à l'école et au collège » a réuni 150 parents de différents quartiers qui ont échangé sur leurs attentes et leur vision de l'École. Grand témoin, Jean-Louis Auduc a su rapporter la parole des parents, qui ont manifesté le souhait de voir ce type de rencontres renouvelé. Un second temps d'échanges est en préparation.

Tous les parents devraient être reçus en entretien personnalisé par les responsables de l'école et de l'établissement à des moments clés de la scolarité, à l'entrée au CP, en sixième et au début de la classe de troisième. Le contenu de ces entretiens personnalisés pourrait être :

- Un état des droits et des devoirs au sein de l'école ou de l'établissement.
- Une information sur la scolarité, et une présentation des différents acteurs.
- Un point, si nécessaire, sur les aides sociales possibles

[335] Voir annexe n° 35, *Construire des relations avec les parents et aller vers la coéducation*, Démarche de l'équipe pédagogique de l'école Freinet de Mons-en-Barœul.

L'intérêt de ces rendez-vous est qu'ils comportent une dimension fondamentale : aider à faire des projets, ce qui manque le plus aux familles qui ont des conditions de vie très difficiles.

Préconisation N°61
Organiser dans toutes les écoles et tous les établissements et pour chaque famille des « rendez-vous de la réussite », à l'entrée au CP, en sixième et au début de la classe de troisième.

Il existe donc un foisonnement d'initiatives pour améliorer la relation école-familles, initiatives qu'il n'est pas toujours facile de connaître et qu'il faut davantage coordonner[336]. C'est pourquoi, depuis la rentrée 2012, une mission spécifique « parentalité scolaire » a été créée au sein de la Direction des services départementaux de l'éducation nationale de Seine-Saint-Denis. Cette mission permet de coordonner les dispositifs internes (Ouvrir l'école aux parents aux parents, Mallettes des parents, ASL …) et les dispositifs mis en place ou à développer avec les partenaires (Actions éducatives familiales, lien avec ATD Quart monde, scolarisation des enfants de moins de trois ans, parentalité, numérique…).

Beaucoup d'académies se sont saisies de cette question essentielle et en ont fait une priorité de leur politique. Ainsi, dans l'académie de Caen, c'est à la suite d'un séminaire école-famille qu'a été élaboré un « vademecum des relations école-famille, une coopération au service de la réussite de tous les élèves »[337].

Préconisation N°62
Créer une mission « relation familles-écoles » pour coordonner les nombreux dispositifs internes et externes et impulser, coordonner et évaluer les initiatives. Insérer de façon visible cette mission au sein des organigrammes des services académiques.

De manière à pouvoir faire un point régulier sur les actions conduites ou à conduire pour faciliter les relations de l'école avec les familles de milieu populaire, il semble utile que le recteur de chaque académie organise une rencontre annuelle rassemblant les Fédérations de parents d'élèves et les associations engagées dans l'accompagnement des familles qui connaissent des conditions de vie difficiles.

Préconisation N°63
Organiser dans chaque académie une rencontre annuelle des Fédérations de parents d'élèves et des associations engagées dans l'accompagnement des familles qui connaissent des conditions de vie difficiles.

[336] Nous présentons par exemple, en annexe n° 38, une action de formation destinée aux élèves et aux parents, organisée dans le cadre du Projet éducatif global régionale de la Région Picardie, visant à expliquer les objectifs pédagogiques du projet d'école ou d'établissement ; et en annexe n° 39 une liste d'actions de formation organisées par l'académie de Créteil pour améliorer la ration école-familles.

[337] Voir sur le site de l'académie : http://www.ac-caen.fr/mediatheque/ressources_professionnelles/ressources_documentaires/vademecum_ecole_famille.pdf

À ce stade du rapport, on perçoit quels sont les leviers favorisant la réussite de tous les élèves. Au bout du compte, rien de très original quand chaque mesure est prise isolément. Le plus difficile, mais aussi le plus efficace, c'est de les mettre en œuvre ensemble, de façon cohérente et dans la durée. Ces mesures, en y ajoutant celles sur les ressources humaines étudiées plus haut, dont la formation des personnels, sont celles recensées au sein de l'OCDE et rassemblées dans le tableau ci-dessous par M. Eric Charbonnier, expert auprès de l'OCDE.

Huit mesures mises en place dans certains pays de l'OCDE permettant d'améliorer les performances des établissements difficiles

1. Trouver des alternatives au redoublement
2. Encadrer les choix d'établissement de façon à prévenir la ségrégation et l'aggravation des inégalités
3. Adapter les stratégies de financement aux besoins des élèves et des établissements scolaires
4. Renforcer et soutenir la direction des établissements les plus en difficulté
5. Promouvoir un climat et un environnement scolaires propices à l'apprentissage
6. Attirer, soutenir et retenir des enseignants compétents
7. Mettre en place des stratégies d'apprentissage efficaces
8. Nouer des liens avec les parents

À cet ensemble de mesures, il reste à ajouter une dimension essentielle : la coopération entre l'école et l'ensemble des partenaires.

2.4.2. *Réussite scolaire et réussite éducative*

Rien de solide ne peut se faire pour la réussite de tous les élèves, cela a été souligné à maintes reprises, sans un partenariat renforcé dans le cadre plus large de la réussite éducative entre tous les acteurs du système éducatif. Le rapport a notamment souligné l'action déterminante des collectivités territoriales.
Nous illustrons cette nécessité dans la dernière partie de ce rapport en prenant d'autres exemples.

2.4.2.a) *État et collectivités territoriales : la relance de l'internat pour la réussite de tous les élèves*

La scolarité en internat, notamment dans le cadre de l'éducation prioritaire ou dans les zones rurales isolées[338], est un puissant levier pour la réduction des inégalités et doit figurer parmi les modalités de scolarité offerte au choix des élèves et de leurs parents. L'internat peut en effet offrir aux élèves un espace de liberté, de développement de leur personnalité et de réussite scolaire dans lequel ils pourront s'épanouir.

La publication récente[339] de l'appel à projets pour le Programme d'investissements d'avenir (PIA) « internats de la réussite » doit permettre un développement des capacités d'accueil en internats qui répondra aux besoins constatés par la mission à l'occasion de ses visites en académie. Le référentiel national de l'internat *« L'internat de la réussite pour tous »* annexé à l'appel à projets précise clairement que ce mode d'accueil des élèves est favorable à la

[338] Dans la Meuse, en Guyane, en Martinique ou Guadeloupe, dans les Ardennes, des enfants et adolescents se lèvent parfois à 4h30 du matin pour se rendre sur le lieu du transport scolaire et rentrent très tard chez eux en début de soirée.
[339] Voir le Journal Officiel du 11 mars 2015 et http://www.gouvernement.fr/investissements-d-avenir-cgi

réussite de tous : «*L'internat n'est pas une simple solution d'hébergement, mais constitue une réponse sociale et éducative au service de la réussite de tous les élèves. Il peut contribuer à réduire les inégalités de résultats scolaires, partiellement dues aux ressources économiques, sociales et culturelles du milieu familial, en donnant à tous ce que certains élèves peuvent plus facilement trouver chez eux ».*
Les priorités géographiques définies par le PIA dans le cadre de l'appel à projets doivent être suivies avec beaucoup d'attention de manière à pouvoir répondre aux besoins les plus importants : « *Priorité accordée aux territoires identifiés comme concentrant les plus forts besoins en termes de places d'internats (présentant le volume le plus important d'élèves dont la famille appartient aux catégories socio-professionnelles défavorisées et moyennes) et les territoires ultra-marins : académies d'Aix-Marseille, Bordeaux, Créteil, Grenoble, Lille, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz, Nantes, Nice, Paris, Rouen, Strasbourg, Versailles et les académies des territoires ultra-marins.*"
Mais la scolarisation en internat impose une séparation pas toujours acceptée par les familles déjà fragilisées. Le paiement des frais d'internat et de transport constitue également un frein, malgré l'attribution d'aides matérielles. Dans ces situations, il importe d'accompagner le projet d'internat et le maintien des liens avec les parents comme acteurs du projet éducatif.

Les zones rurales ne doivent pas être absentes du programme de relance de l'internat[340]. La présence d'un internat de la réussite de proximité permettrait d'élargir le champ des possibles en matière d'orientation. C'est ce qui pose souvent problème en fin de troisième pour les jeunes adolescents des milieux populaires. Ce constat a été rappelé à la mission lors de sa visite au collège rural de Signy-le-Petit dans les Ardennes (académie de Reims).

La question des frais de pension est évidemment un problème pour les familles démunies car la bourse ne couvre pas le coût. Dans l'académie de Lille a été mise en place en 2014-2015, sur le Budget opérationnel de programme académique, une « aide spécifique à l'internat » qui a pour objet de contribuer à la prise en charge des frais d'hébergement des élèves internes aux conditions de ressources défavorables. Le montant consacré par l'académie à cette aide est de 336 987 euros pour cette année scolaire. Cette enveloppe a été répartie sur 50 EPLE dotés d'un internat au bénéfice direct de 743 internes. L'objectif est de favoriser l'accueil en internat public des élèves dont les conditions de ressources peuvent être un frein à leur inscription. Les dépenses susceptibles d'être financées sont les dépenses d'hébergement, la condition étant qu'il n'y a pas de prise en charge intégrale et qu'une partie du financement demeure à la charge des familles[341].
Une politique d'aide à l'hébergement, qu'elle soit politique d'Etat avec les fonds sociaux qui sont en augmentation ou avec les crédits politique de la ville, ou qu'elle soit politique des collectivités territoriales, est indispensable et doit être coordonnée.

Préconisation N°64
Coordonner dans chaque académie et en lien avec les collectivités territoriales, une politique d'aide à l'hébergement en internat pour les publics les plus en difficulté.

[340] Voir en annexe n° 36, La politique de l'internat en collège dans un département rural. Note du DASEN de la Corrèze, janvier 2015 (extraits)
[341] Voir en annexe n° 37, la note du rectorat de Lille concernant la politique de l'internat dans l'académie.

2.4.2.b) État, collectivités territoriales et associations : l'accompagnement à la scolarité pour la réussite de tous

L'accompagnement à la scolarité a donné lieu à une charte dite initialement de « l'accompagnement scolaire » en 1992 rebaptisée « accompagnement à la scolarité » en 2001. Depuis, notamment dans les quartiers de la politique de la ville, de nombreuses actions se déroulent hors du temps d'enseignement et sont distinctes d'une part de ce que l'éducation nationale met en œuvre dans l'enseignement pour les élèves en difficulté et d'autre part de ce qu'elle met en place dans les temps périscolaire dans le cadre de l'école ouverte ou de l'accompagnement éducatif. Ces actions ont lieu dans des locaux diversifiés, souvent des centres sociaux ou des locaux mis à disposition d'associations, éventuellement dans des locaux scolaires. Les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité, désormais portés par les CAF dans le cadre du soutien à la parentalité se donnent pour objectifs[342] :
« – *permettre aux enfants et aux jeunes d'être accompagnés, hors l'école et en dehors du temps scolaire, par un tiers différent du parent ou de l'enseignant ;*
– *accompagner et soutenir les parents dans le suivi de la scolarité des enfants et faciliter leurs relations avec l'école ;*
– *aider les enfants et les jeunes à acquérir des méthodes et des approches facilitant l'accès au savoir ;*
– *élargir les centres d'intérêt des enfants et adolescents, promouvoir leur apprentissage de la citoyenneté par une ouverture sur les ressources culturelles, sociales et économiques de la ville ou de l'environnement proche ;*
– *valoriser leurs acquis afin de renforcer leur autonomie et leur capacité de vie collective, notamment par la pratique de l'entraide et l'encouragement du tutorat entre les jeunes.* »
Ces contrats s'inscrivent désormais dans le cadre plus large des PEDT et dans une cohérence avec les actions des contrats de ville.
Les actions conduites sont le plus souvent portées par des municipalités, par des associations locales, parfois par des associations nationales.
Est notamment à saluer, l'action conduite par l'association de la fondation des étudiants pour la ville dans 43 départements, 124 villes, auprès de 900 écoles et établissements en éducation prioritaire, grâce plus de 7000 étudiants bénévoles qui accompagnent des jeunes à leur domicile, en lien étroit avec les familles.
D'autres actions ont donné lieu à des évaluations. C'est le cas pour les Clubs coup de pouce Clé de l'Association pour favoriser l'égalité des chances (APFEE)[343], qui contribuent à l'apprentissage de la lecture au CP dans 259 villes auprès de près de 10 000 enfants, en renforçant le lien avec les familles.

De façon générale, il y aurait matière à s'assurer que, comme le disait le rapport des inspections générales de 2006, ces nombreuses actions contribuent bien à la réussite de tous : «*les inquiétudes qu'on peut nourrir sur le système éducatif rendent nécessaire une réflexion sur son fonctionnement, apprécié dans toutes ses dimensions : le parascolaire et l'accompagnement (gratuit) à la scolarité sont désormais appelés à jouer un rôle majeur, surtout pour qui souhaite éviter que des dérives marchandes du secteur ou de celui du seul soutien scolaire, qui lui est contigu, ne menacent à terme le principe d'égalité des*

[342] Circulaire interministérielle du 8 juin 2011.
[343] http://www.apfee.asso.fr/page/nos-actions/un-programme-phare-:-le-coup-de-pouce-cle.p6.html

chances »[344].
Aujourd'hui la volonté que les enfants de milieux populaires puissent bénéficier utilement d'actions conduites dans ce cadre impose de veiller à la cohérence de l'offre avec cet objectif, ce qui suppose que les Groupes d'appui départementaux pour les PEDT soient outillés pour veiller aux orientations prioritaires en vue de « *la mise en place d'activités périscolaires contribuant à une politique locale de réussite éducative* »[345].

Préconisation N°65
Renforcer dans le cadre des PEDT le pilotage de l'accompagnement à la scolarité en vue de le rendre véritablement utile à ceux qui en ont le plus besoin et en veillant à ce que cette action se professionnalise sans se substituer à celle de l'école.

2.4.2.c) L'intérêt reconnu du Programme de réussite éducative (PRE)

Outre l'aide matérielle apportée aux familles, comme à St Etienne du Rouvray (académie de Rouen) où le PRE *« très dynamique prend en charge des vacances, des cotisations sportives, des activités éducatives et des soins médicaux* »[346], les PRE ont un rôle particulièrement apprécié dans l'accompagnement des élèves. Ainsi, à Epinal, « *10 élèves du CP au CM2 bénéficient du tutorat mis en place dans le cadre du PRE. Les tuteurs (étudiants ESPE et ENSTIB principalement, enseignants à la retraite, demandeurs d'emploi) sont formés par des enseignants du réseau CANOPÉ. Les tuteurs PRE interviennent au domicile de l'enfant pour une médiation culturelle et scolaire. Chaque tuteur intervient auprès de deux élèves. Une concertation est mise en place systématiquement entre l'enseignant et le tuteur »*[347].
Le travail collégial autour du PRE du Havre est tout aussi remarquable. Le comité de pilotage y associe tous les partenaires, et l'éducation nationale y est très présente, notamment le RASED.
À cet égard, mais nous aurions pu prendre beaucoup d'autres exemples, il nous semble que le partenariat tissé sur le plateau de Haye, en périphérie de Nancy et autour du collège Claude Le Lorrain montre bien la force d'un partenariat respectueux des responsabilités de chacun. Ici, on voit bien comment la richesse des pratiques pédagogiques conduites au collège et les mesures d'accompagnement des familles mises en œuvre au sein des structures éducatives du Plateau de Haye sous la coordination de la déléguée du Préfet sont un atout précieux pour relever le défi majeur d'atténuer les conséquences de la grande pauvreté que vivent les élèves de ce territoire[348].

[344] IGEN-IGAENR, *L'accompagnement à la scolarité. Pour une politique coordonnée équitable et adossée aux technologies de l'information et de la communication*, rapport n°2006-010, mai 2006.
[345] Circulaire PEDT du 19 décembre 2014.
[346] Témoignage recueilli par un IA-IPR.
[347] Témoignage de l'inspecteur de la circonscription.
[348] Nous présentons en annexe n° 40 le témoignage de la déléguée du Préfet.

Le programme de réussite éducative de Metz-Borny

Le PRE suit une centaine d'enfants, dont la moitié issue du quartier, pour un suivi individuel, sur du hors temps scolaire, et une orientation vers de l'accompagnement à la scolarité (prise en charge individuelle dans le cadre d'actions collectives), ou orientation sportive, sociale, médicale.
Une permanence une matinée par semaine (le lundi) est mise en place **par l'école des parents** dans les locaux du Pôle des Lauriers pour une action d'aide et d'appui à la parentalité.
- La **Maison d'Anjou** accueille des enfants de deux ans, avec leurs parents, dans le cadre d'actions également financées par le PRE. (Lieu d'accueil parents-enfants situé sur le Réseau).
- Une opération « **Petits Déjeuners** » a été instaurée sur les écoles maternelles, en partenariat avec le **Centre Anatolie**, pour accueillir des parents, une fois par mois, sur chaque site, le matin (8h30 à 10h).
- Les Comités de Gestion des Centres Sociaux (**CGCS**) ont mis en place également des **ateliers Parents/Enfants/Enseignants** sur une école maternelle, Les Mirabelles, avec des interventions au sein de la classe où les parents sont invités quelques matinées pour travailler avec leur enfant sur des recettes de cuisine, des activités culturelles.
- Un Comité Local de promotion de la santé (CLPS) existe depuis 10 ans sur le quartier, piloté par les CGCS, et développe des actions en lien et en partenariat avec les écoles et le collège (ateliers « tabac » par exemple). Le CLPS se réunit une fois par mois, en présence du médecin scolaire, infirmière scolaire, coordonnateur « éclair », pédiatre, bénévole, médiateurs santé…Des liens seront tissés avec le CESC qui va s'installer au sein du réseau REP+.

L'intérêt de la démarche du PRE, disent les acteurs de Revin (académie de Reims), « *c'est de ne pas faire à la place mais de faire avec* ». À La Réunion, par exemple, les parents se félicitent de ce que, dans le cadre d'un PRE, les professionnels ont soutenu les parents pour encourager leurs enfants, ce qui fait dire à une maman à la mission *« la directrice du programme m'a appris à voir ce qui allait bien pour mon enfant, à lui dire pour l'encourager, avant je voyais tout ce qui n'allait pas, je lui criais dessus* » et à un autre « *l'enseignant qui fait du soutien, il ne laisse pas un enfant en difficulté, il va voir, il leur parle avec compassion, avec patience* ».

À Melun, dans le cadre du Contrat de ville et du PRE, un travail coordonné permet de renforcer les actions en faveur de la maîtrise de la langue française par toute la population.

Présentation des Ateliers de Savoirs sociolinguistiques (A.S.L).
Melun[349]

Le dispositif ASL Ateliers de Savoirs socio Linguistiques est porté par la ville. Au centre social de l'Almont il s'adresse à un public majoritairement primo arrivants d'origine étrangère avec une capacité de 15 à 18 places.
Les objectifs principaux sont l'apprentissage des valeurs républicaines, des codes sociaux et de l'autonomie sociale grâce à l'acquisition de compétences langagières. Ils se déroulent sur 2 créneaux de 2 h hebdomadaires encadrés par une formatrice, une adulte relais et un animateur du centre social.
Ce travail d'accès aux droits se fait en étroite collaboration avec les partenaires et administrations de territoire : le PRE, CAF, RVH77, médiathèque, institutions scolaires telles les OEPRI de Chopin et Capucins, CPAM, le CIDFF pour lutter contre les violences conjugales, la MDS, le PIMMS.
Ces actions répondent encore mieux aux demandes grâce à la plateforme linguistique melunaise qui permet une meilleure orientation des publics en fonction de leur niveau avec tous les acteurs qui entrent dans ce dispositif : Secours Catholique, INFREP, OFFI, OEPRI, accompagnement parental avec la FOCEL, CSF, Familles Laïques...

[349] Document ville de Melun.

Préconisation N°66
Conformément aux décisions prises lors de la réunion interministérielle du 6 mars 2015, déployer les programmes de réussite éducative autour de chaque collège REP+ et des écoles associées et renforcer leurs actions là où ils existent.

Beaucoup d'acteurs de terrain, notamment associatifs, ont signalé à la mission la complexité des procédures pour constituer des dossiers en réponse à des appels à projets et, souvent, le manque de coordination entre les différentes politiques ministérielles. Il faudrait en conséquence que les prescripteurs et les donneurs d'ordre travaillent plus étroitement avec les associations pour éviter la bureaucratisation de l'action sociale et éducative. Par exemple, aujourd'hui pour le même projet, il faut déposer des dossiers très différents pour obtenir un financement dans le cadre d'un Contrat urbain de cohésion sociale (CUCS), d'un Contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS), d'un réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP), etc.

Préconisation N°67
Pour alléger les démarches administratives effectuées par le milieu associatif, étudier avec les partenaires la possibilité de création d'un guichet ou d'un dossier unique pour tous les appels à projets.

2.4.2.d) Partenariat et Réussite éducative

La réussite éducative s'inscrit dans des partenariats entre le ministère de l'Éducation nationale et les collectivités locales, les associations et d'autres départements ministériels[350]. La mission a toutefois constaté que celle-ci connaît des réalités très différentes selon les académies. Pour assurer une cohérence dans l'ensemble du territoire, il pourrait être utile de réactiver et d'utiliser les possibilités offertes par le Pacte de la réussite éducative signé le 6 novembre 2013 par la ministre déléguée à la réussite éducative[351], en particulier parce que tous les partenaires dont l'action a été à maintes reprises soulignée dans ce rapport sont signataires de ce Pacte[352].

[350] Sur ce sujet, voir http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/partenariat-educatif/actualites/institutions-et-dispositifs

[351] On peut consulter à ce sujet les ressources de l'Observatoire des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative, Ifé ENS Lyon. Adresse du site internet : observatoire-reussite-educative.fr

[352] L'observatoire de la réussite éducative est un point de repères très utiles pour faire connaître et coordonner les différentes initiatives : http://observatoire-reussite-educative.fr/

Pacte pour la réussite éducative du 6 novembre 2013[353]
Préambule

La réussite éducative se définit comme la recherche du développement harmonieux de l'enfant et du jeune. Elle est plus large et englobante que la seule réussite scolaire et tend à concilier l'épanouissement personnel, la relation aux autres et la réussite scolaire. Elle permet l'articulation de tous les temps de l'enfant et du jeune et vise à leur donner les moyens de s'intégrer pleinement dans la société. Elle s'adresse prioritairement à ceux qui sont le plus en difficulté et dans les territoires les plus défavorisés. Elle se réfère aux valeurs et objectifs de la convention internationale des droits de l'enfant de 1989.
La réussite éducative est déjà ancrée dans les pratiques. Elle se matérialise à travers plusieurs démarches, notamment les projets éducatifs locaux (PEL), les projets éducatifs de territoire (PEDT) pilotés par les communes et mis en place dans les écoles dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, les programmes de réussite éducative (PRE) mis en place dans les quartiers de la politique de la ville et pilotés par le ministre délégué chargé de la ville, les actions pédagogiques et éducatives menées dans les écoles et établissements scolaires, notamment en éducation prioritaire, les projets du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) dans les établissements scolaires du second degré. Le ministère délégué à la réussite éducative, créé en 2012, entend poursuivre et amplifier cette évolution.
Les actions menées sont multiples et prennent en considération toutes les dimensions de l'environnement de l'enfant et du jeune. Le succès de ces actions suppose d'activer des leviers de nature différente. Elles s'attachent notamment, et de façon non exclusive, à l'accompagnement scolaire, au développement de la pratique d'activités artistiques, culturelles et sportives, à la promotion de la santé, à la lutte contre le décrochage scolaire, au soutien à la parentalité, au renforcement des relations avec les familles, à l'accès aux loisirs éducatifs, etc.

Préconisation N°68
Réactiver et utiliser le Pacte pour la réussite éducative pour assurer la cohérence des actions conduites pour la réussite de tous les élèves.

[353] BO n° 41 du 7 novembre 2013.

CONCLUSION

« Refaire le monde c'est possible,
à condition que l'on s'y mette tous, chacun à sa mesure. »[354]

Si, en dépit des réformes conduites, les inégalités sociales pèsent encore autant sur le destin scolaire de la jeunesse de notre pays, c'est que l'échec scolaire des plus pauvres n'est pas un accident. Il est inhérent à un système qui a globalement conservé la structure et l'organisation adaptées à la mission qui lui a été assignée à l'origine : trier et sélectionner. L'échec scolaire des enfants des milieux populaires résulte pour partie de l'organisation de notre système scolaire.

Faire réussir les plus pauvres n'est pas seulement une question de justice pour les pauvres eux-mêmes, et c'est d'abord pour eux que la refondation de l'école doit s'opérer, mais est une question de survie pour notre économie car les inégalités freinent la croissance. Les inégalités sont à la fois le moteur de notre système éducatif et la cause de nos difficultés économiques et sociales. Lors d'un colloque organisé au Ministère des Finances le 23 janvier 2015, il a été affirmé que les inégalités contribuent à «*ralentir la croissance en augmentant toujours plus l'accumulation d'un capital dans les mains d'un petit nombre mais aussi en sapant le dynamisme, l'innovation, les ressorts de l'investissement*»[355].
L'intérêt bien compris de notre pays rejoint l'idéal d'une école plus juste.
Tous les enfants des familles pauvres ne sont pas en échec scolaire, mais ceux qui échouent à l'école aujourd'hui seront les exclus de demain. En favorisant davantage la réussite scolaire des plus pauvres, le système éducatif leur offre le seul moyen à long terme de sortir de la pauvreté. Laisser sur le bord du chemin autant d'intelligences et de potentiels est, de ce point de vue, très problématique pour un pays qui doit affronter la mondialisation et la compétition internationale. Enfin, faire réussir tous les enfants est aussi une question essentielle pour notre démocratie car nous ne pourrons indéfiniment prôner le « vivre ensemble » sur le mode incantatoire et dans le même temps abandonner sur le bord du chemin une partie des citoyens.

L'échec scolaire de trop nombreux enfants des milieux populaires n'est pas seulement un problème pour l'école, c'est aussi une menace pour la République.
On ne peut parler de système éducatif au singulier dans un pays où les écarts sont devenus aussi importants. Dans certaines parties de notre territoire, sous l'effet de la ghettoïsation et d'une véritable partition sociale, il s'est produit ces dernières années un formidable retour en arrière en matière d'organisation scolaire avec la quasi-reconstitution d'un système éducatif d'avant la démocratisation de l'accès aux études secondaires, fonctionnant en réseaux d'établissements juxtaposés selon les catégories sociales ou en filières différenciées au sein même des établissements. En somme, un système éducatif qui s'organise et qui fonctionne par « Ordre », au sens que cela avait sous l'ancien régime, sous l'effet du creusement des écarts sociaux et culturels. Quand les politiques publiques ont laissé se concentrer au même endroit des élèves en grande difficulté sociale ou victimes de la ségrégation ethnique, il est plus difficile de créer une dynamique pédagogique. Notre pays

[354] Emmaüs, Extrait de la déclaration finale de l'Assemblée mondiale, Orléans, 1999.
[355] Voir http://www.tresor.economie.gouv.fr/entretiens-du-tresor

est ainsi doublement fracturé, socialement et scolairement. Il est très difficile d'éviter la spirale de l'échec scolaire et de continuer à croire en l'école quand les territoires et les établissements scolaires pour pauvres s'enfoncent toujours un peu plus dans les difficultés. Quelle société préparons-nous si nous ne parvenons pas à faire vivre et à faire apprendre ensemble, au moins pendant le temps de la scolarité obligatoire, dans des établissements hétérogènes, toute la jeunesse de notre pays dans sa diversité ? Les familles pauvres ne demandent pas que leurs enfants soient scolarisés à part mais que soit poursuivie la construction d'une école de la réussite pour tous, c'est-à-dire une école pensée et organisée pour leurs enfants aussi.
Nous ne répondrons pas à cette demande d'égalité sans un effort collectif de solidarité et, sans doute plus encore, de fraternité. Et cela ne relève pas de la seule responsabilité de l'école.

Au possible nous sommes donc tenus[356]. Refonder l'école, répétons-le, c'est faire réussir les plus pauvres. S'il ne faut pas imputer à l'école la totale responsabilité des difficultés scolaires des plus pauvres, notre rapport s'efforce néanmoins d'ouvrir les yeux sur les inégalités profondes au sein de l'école et de proposer une action volontariste pour faire cesser un scandale qui n'est pas à l'honneur de notre pays.

Le devoir de l'école, c'est d'aider ceux qui sont le plus en difficulté sans avoir pour premier réflexe de trouver à la fois des causes et des solutions externes aux problèmes. Il faut pour cela davantage de solidarité pour une meilleure concentration des efforts pédagogiques et une plus juste répartition des moyens disponibles. Ce n'est pas toujours le chemin que notre pays emprunte de façon déterminée. Il semble nécessaire de s'interroger sur notre conception pour le moins curieuse de la solidarité quand, par exemple, nous subventionnons sans restriction, au moyen d'exonérations fiscales, les cours privés d'aide aux devoirs pour certaines familles et que nous mettons sous contrainte budgétaire l'aide aux devoirs gratuite indispensable aux plus démunis.
Parvenir à dépasser la contradiction entre le besoin de solidarité à l'égard des plus faibles et le mouvement de repli qui protège de l'autre, est le défi auquel nous devons répondre. Il y va de l'intérêt général car la réussite du plus grand nombre aura des effets bénéfiques sur chacun.

Qui pourrait être opposé à la meilleure réussite des enfants de milieu populaire et la prévention du décrochage scolaire qui les touche massivement ? Personne bien sûr, à ceci près que la réussite de tous n'est pas nécessairement une priorité partagée par toute la population et ne relève donc pas de l'évidence. Dans une période de crise économique et sociale où la lutte pour les places est plus âpre, la fraternité nécessaire pour la réussite scolaire de tous se heurte inévitablement à des intérêts particuliers qui n'ont pas forcément envie que l'école se transforme. Les dysfonctionnements de notre école qui ne parvient pas à réduire les inégalités ne nuisent pas à tout le monde. La méritocratie a une face claire, pour ceux qui en bénéficient, et une face sombre pour tous les autres.

[356] Formule empruntée au titre du rapport de la Commission Familles, vulnérabilité, pauvreté présidée par Martin Hirsch *« Au possible nous sommes tenus. La nouvelle équation sociale »,* avril 2005, La Documentation française.

Il faut donc travailler sans relâche à convaincre qu'il est de l'intérêt de tous d'introduire plus de justice au sein de l'école en dépassant les actions philanthropiques et compassionnelles à l'égard des plus démunis, actions toujours utiles bien sûr pour le petit nombre qui en bénéficie mais qui ne résolvent rien pour le plus grand nombre. Faire réussir les plus pauvres n'est pas faire œuvre sociale, charitable. Les enfants et adolescents en situation de grande pauvreté ont plus besoin de solidarité que de pitié.

La mission a parfaitement conscience qu'il faudra du temps pour réduire des écarts aussi considérables. Mais prendre le temps nécessaire ne signifie pas agir de façon cosmétique. Avancer à petits pas ne signifie pas avancer sur des points mineurs. Des réformes de fond sont engagées, d'autres devront suivre sans tarder, précisément car les résultats ne seront pas immédiats.

Au fil de nos visites et auditions, nous avons vu l'absolue nécessité de conduire, dans la durée, une politique globale au service de ce seul objectif : faire réussir tous les élèves. Lisibilité des politiques, cohérence et durée, voilà ce que réclament tous les personnels de l'éducation nationale et tous les partenaires.
D'une certaine façon, le creusement des écarts de réussite liés à l'origine sociale pose aussi la question de l'évaluation des réformes qui ont été mises en œuvre ou qui ont peiné à se mettre en œuvre depuis 30 ans. Ne faudrait-il pas faire un point régulièrement qui permettrait d'évaluer les résultats obtenus et de procéder aux inflexions nécessaires quand les politiques nationales, académiques, d'écoles ou d'établissement ne permettent pas d'améliorer la réussite des plus pauvres ?

Car, un des enseignements de notre mission, c'est aussi d'observer combien l'action en faveur de la réussite de tous les élèves est aléatoire dans notre système éducatif, trop dépendante certes des politiques publiques mais aussi, pour les élèves, de leur lieu de scolarisation et de la capacité des acteurs locaux, personnels de l'éducation nationale et partenaires, à créer ou non une culture de collaboration et une dynamique collective pour la réussite de tous. L'Éducation nationale, pour reprendre les propos de Condorcet ne saurait être un « *espèce de loterie nationale* »[357] pour les enfants du peuple. Et c'est à l'État de garantir à tous les enfants une égalité des droits sur l'ensemble du territoire.

Il n'y a pas, nous l'avons souligné, une seule approche pédagogique possible pour faire réussir tous les élèves. Mais ce qui apparaît au terme de notre mission c'est qu'au chacun pour soi et à la compétition - cadre du fonctionnement actuel - il faut préférer la solidarité et la coopération qui doivent être encouragées. Il faut, au moyen de la formation initiale et continue, faire évoluer les pratiques qui, en l'état actuel, ne permettent pas de réduire les écarts. Il faut aussi faire en sorte que le niveau national ne soit pas en retard par rapport aux avancées des équipes de terrain et accompagner l'action quotidienne des personnels car rien ne se fera sans eux. Il faut encourager les évolutions, les évaluer et ne pas freiner celles qui font obtenir de bons résultats. Ces évolutions ont besoin d'un cadre national les favorisant comme la loi de refondation, mais elles se construisent aussi sur le terrain par les acteurs eux-mêmes, qui doivent être mieux accompagnés et mieux soutenus.

[357] Condorcet, premier mémoire sur l'instruction publique, dans *Cinq mémoires pour l'instruction publique*, Garnier-Flammarion, 1994, p. 69.

Il faut enfin que les moyens disponibles soient utilisés en priorité en faveur des plus démunis.

C'est parce qu'il faudra du temps, de la continuité et de la cohérence dans les actions conduites pour obtenir des résultats, que nous n'avons pas le temps d'attendre pour engager et accompagner les réformes qui permettront à terme de faire réussir 100 % des élèves dans l'acquisition des connaissances et des compétences du socle commun.

Faire réussir les enfants de milieu populaire nécessite de profondes transformations portées par une éthique de la solidarité et de la responsabilité, transformations non seulement pédagogiques, mais aussi sociales et culturelles car tout est lié.

En 1992, nous l'avons rappelé, était publié un premier rapport « grande pauvreté et réussite scolaire ». Vingt-trois ans après, dans un contexte d'aggravation des inégalités sociales et scolaires, notre mission rend des conclusions finalement très proches de celles de 1992. La résistance à la démocratisation de la réussite est donc très forte. Est-il permis de former le vœu qu'il ne sera pas nécessaire de commander un troisième rapport dans 23 ans, en 2037, pour constater les mêmes problèmes ?

Osons être inégalitaires en moyens pour être égalitaires en réussite et, au fatalisme, préférons la solidarité pour une école inclusive et la réussite de tous les élèves.

LISTE DES ANNEXES

1. Texte de la lettre de mission ministérielle
2. Texte de la saisine du Conseil Economique, Social et Environnemental
3. Composition du groupe national de soutien et d'expertise
4. Réunions et visites sur site
5. Auditions organisées par la mission
6. Participation aux travaux du CESE, Participation aux travaux du CNLE
7. Participation à des colloques ou à des séminaires
8. Questionnaire, mission ministérielle « Grande pauvreté et réussite scolaire »
9. Tableau récapitulatif des guides d'entretien effectués par les corps d'inspection des académies et utilisés par la mission
10. La grande pauvreté en France
11. 1,2 million d'enfants de pauvres en France
12. Conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale,
13. Inégalités entre enfants des quartiers de l'éducation prioritaire et les enfants de quartiers de centre-ville
14. Les bourses de collège : règlementation en vigueur
15. Origine en utilisation des fonds sociaux
16. Un traitement exemplaire des dossiers de bourses dans un collège
17. Aides sociales versées par les collectivités territoriales (académie de Lille)
18. Retard des élèves selon l'origine sociale
19. Quels dispositifs de remédiation proposer ? Quelles modalités d'accompagnement
20. L'accompagnement éducatif en 2013-2014 (Eduscol)
21. Comment structurer les enseignements pour qu'ils fassent sens pour tous les élèves ?
22. Compte rendu d'un conseil école-collège (RRS de Doullens, académie d'Amiens)
23. Comment déceler les signes de décrochage cognitif dès les premières années de scolarité ?
24. Projet « Trait d'Union », collège Jean Moulin de Montceau-les-Mines (académie de Dijon)
25. Témoignages concernant les activités pédagogiques complémentaires
26. Climat scolaire et inclusion sociale : l'état de la recherche
27. Valorisation de la fonction d'enseignant en résultats des élèves
28. Avis des enseignants sur leur formation
29. Besoins des enseignants en formation continue
30. Convention TRAME (Le Havre, académie de Rouen)
31. Le tronc commun dans une ÉSPÉ
32. Comment mobiliser tous les acteurs éducatifs, des parents aux enseignants pour une réelle coéducation ?
33. Quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges ?
34. Une initiative d'un RASED : un dispositif « transitionnel » créé en 2010
35. Construire des relations avec les parents et aller vers coéducation
36. La politique de l'internat en collège dans un département rural
37. La politique de l'internat dans l'académie de Lille
38. Une formation pour les parents dans le cadre du Projet éducatif global de Picardie
39. Actions de formation pour améliorer la relation école-familles (académie de Créteil)
40. Partenariat et Réussite éducative en périphérie de Nancy
41. Les supports pédagogiques peuvent creuser les écarts scolaires
42. Avec ATD Quart Monde, rassembler toutes les énergies et les mettre en dialogue (Fives, académie de Lille)
43. Un exemple de dispositif passerelle
44. Un projet pédagogique fondé sur la solidarité et la coopération à Aubervilliers (académie de Créteil)

Annexe n° 1

Texte de la lettre de mission ministérielle

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Ministère de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche

Le ministre

Paris, le 16 JUIL. 2014

Monsieur l'Inspecteur général,

Toute mon action et toutes nos forces sont concentrées vers cet objectif : lutter contre les déterminismes sociaux en tant que déterminants de l'échec scolaire pour faire en sorte que la France ne soit plus le pays dans lequel l'origine sociale pèse le plus sur les destins scolaires. La refondation de l'école est au service de cet enjeu.

Or, les dernières évaluations internationales comme les études de la DEPP montrent que les écarts de réussite se sont creusés de façon insupportable au sein de l'école française. En témoigne le fait que les enfants d'inactifs, d'employés de service et d'ouvriers non qualifiés qui étaient en sixième en 1995 ont vu leur espoir de devenir bachelier généraux diminuer par rapport à ceux qui étaient en sixième en 1989.

Le Président du Conseil économique, social et environnemental m'a fait part de sa volonté de faire conduire par le CESE un travail d'analyse des initiatives partenariales qui permettent la réussite de tous et favorisent l'émergence d'une école pleinement inclusive.

Connaissant votre intérêt constant pour ce sujet, je vous confie une mission « grande pauvreté et réussite scolaire » qui consistera à stimuler et à maintenir la mobilisation de notre système éducatif et de ses partenaires autour de cette problématique, qui concerne les zones urbaines comme les zones rurales. Vous veillerez également à assister le CESE afin que les deux démarches puissent s'enrichir mutuellement.

.../...

Monsieur Jean-Paul DELAHAYE
Inspecteur général de l'éducation nationale
Carré Suffren
31-35, rue de la Fédération
75015 PARIS

110 rue de Grenelle - 75357 Paris SP 07 - Téléphone : 01 55 55 10 10

Sans que cela soit exclusif d'autres thématiques, je fixe trois points d'attention à votre mission.

En premier lieu, je souhaite que la précarité de vie des familles en grande difficulté, souvent peu connue, soit mieux prise en compte au sein de l'école. On observe aujourd'hui par exemple combien la question des fournitures scolaires, celle des matériels nécessaires pour certaines formations, le coût des sorties, etc. sont sensibles pour beaucoup de familles. Dans le second degré, il faut à cet égard accorder une attention accrue à la bonne utilisation des fonds sociaux.

Le deuxième point d'attention concerne les relations entre les familles pauvres et l'école. L'article 2 de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école l'énonce avec force : « Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale ». Or, les parents en situation de grande pauvreté ont souvent peur de l'école, ne comprennent pas toujours ce qui s'y fait et, souvent, n'y viennent pas. Et c'est bien à tort qu'on les qualifie parfois de « parents démissionnaires ». Pour peu qu'on leur prête toute l'attention qu'ils méritent, les parents qui ont des conditions de vie difficile peuvent apporter leur propre réflexion sur l'école, une autre perception de leurs enfants et enrichir l'école par leur présence. Il faut changer de regard à l'endroit de ces familles et, dans un respect mutuel, les aider à prendre toute leur part dans la scolarisation de leurs enfants et à mieux comprendre les exigences de l'école. En liaison notamment avec le mouvement associatif et les fédérations de parents d'élèves, il y a là un travail d'impulsion et d'accompagnement que je vous demande d'aider à coordonner.

Enfin, notre marge de progression en matière pédagogique est importante dans un pays qui a longtemps demandé à son système éducatif de trier et de sélectionner les élèves mais qui a pris conscience récemment qu'il est devenu le plus injuste des systèmes éducatifs des pays développés.
La refondation pédagogique de notre école aura réussi si nous trouvons les moyens pédagogiques d'assurer la réussite de tous pour rendre l'école de la république pleinement inclusive, ce qui n'est nullement à opposer avec la nécessité de former des élites.
Toute notre politique de refondation doit être tournée vers cet objectif : démocratiser la réussite scolaire. Notre école sera vraiment une école de la réussite de tous si elle se concentre sur ceux qui en sont les plus exclus et si elle sait mettre en place de nouvelles approches pédagogiques, en particulier pour réduire le nombre des sorties sans qualification touchant massivement les jeunes issus des milieux populaires.
La qualité de la formation des personnels pour notamment améliorer leur connaissance de la vie des familles en situation difficile, la scolarisation précoce en maternelle, le dispositif plus de maîtres que de classes, la refondation de l'éducation prioritaire, la lutte contre le décrochage dans tous ses aspects (prévention, remédiation), la réforme à venir du collège, la rénovation des contenus du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes, pour ne prendre que ces exemples, en sont les leviers essentiels.
Mais, au-delà des différents dispositifs mis en place, les pratiques pédagogiques doivent également être interrogées car elles n'ont pas toutes la même efficacité pour réduire les inégalités de réussite. C'est pourquoi, je souhaite que vous puissiez prendre appui sur les résultats de la recherche qui identifient des pratiques pédagogiques permettant la réussite de tous les élèves, pour permettre aux écoles supérieures du professorat et de l'éducation d'en favoriser la diffusion.

.../...

Je vous demande tout particulièrement de proposer des axes de formation initiale et continue des personnels d'enseignement et d'éducation qui intègrent ces différentes questions au sein des écoles supérieures du professorat et de l'éducation et, s'agissant des personnels d'encadrement, au sein de l'école supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Pour conduire votre mission, vous constituerez un groupe de soutien et d'expertise et vous bénéficierez en tant que de besoin de l'appui des directions de l'administration centrale et des services académiques. Votre charge de travail sera aménagée en conséquence par le doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale que j'informe de votre mission.

Je vous remercie de me rendre compte de l'état d'avancement de votre mission avant la fin de l'année civile 2014.

Je vous prie de croire, Monsieur l'Inspecteur général, en l'assurance de notre considération distinguée.

Benoît HAMON

Annexe n° 2

Texte de la saisine du Conseil Economique, Social et Environnemental

L'article 2 de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, modifiant l'article L.111-1 du code de l'éducation, prévoit que « *L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative* ». Ces principes fondamentaux sous-tendent toute la refondation de l'école, que le ministère de l'éducation nationale veut entreprendre avec l'ensemble des partenaires concernés.

Il y a en effet urgence. De nombreuses études, dont le dernier rapport PISA, confirment que notre système éducatif est non seulement plus inégalitaire aujourd'hui que lors des premières enquêtes, mais aussi qu'il figure en tête des pays de l'OCDE où le poids des inégalités sociales sur les performances scolaires est le plus important.

Or l'action en faveur des publics les plus défavorisés et de leurs apprentissages conduit en réalité à améliorer la réussite de tous. En septembre 2011, en publiant le rapport sur "Les inégalités à l'école", le CESE analysait ces inégalités et préconisait dans son avis des pistes pour les réduire. Ces préconisations portaient une attention particulière aux publics défavorisés et à leurs apprentissages. A travers cette priorité, c'est l'amélioration des résultats de tous qui était visée. Les systèmes les plus performants sont aussi les moins inégalitaires. Conscient de cette priorité, le ministre de l'Education Nationale a confié, en juillet 2014, à Jean-Paul Delahaye, Inspecteur Général, en l'invitant à travailler en lien étroit avec le CESE, une mission qui doit viser à stimuler et à maintenir la mobilisation du système éducatif et de ses partenaires autour de cette problématique de la réussite scolaire.

Dans le cadre de la scolarité obligatoire, la section éducation, culture et communication du CESE recueillera et analysera les lieux où la réussite de tous les enfants est possible afin de mieux tirer profit des différentes pratiques. Des écoles, des établissements scolaires, en lien avec des associations et d'autres acteurs de l'éducation sur un territoire, notamment les parents, font fonctionner une école de la République qui libère les potentiels de tous les enfants. Le projet d'avis, s'appuyant sur les conditions de réussite, souhaite mettre en lumière ces initiatives et ces bonnes pratiques encore dispersées, mal connues, pas assez encouragées ou peu exploitées, qui peuvent être diffusées. Il contribuera ainsi à dégager les conditions qui favorisent la réussite de tous les enfants et à analyser en quoi ces initiatives ou expériences rendent l'école de la République pleinement inclusive dans la classe, les écoles ou les établissements, et sont soutenues par leur environnement.

L'école fait intervenir autour d'elle de nombreux acteurs et il paraît important que le CESE, du fait de ses missions, de sa composition, et de son histoire, puisse contribuer à mieux faire comprendre leur rôle, et à valoriser leurs actions tout en tentant d'en dégager les difficultés et les limites.

L'analyse des réussites sera d'autant plus pertinente et mobilisatrice qu'elle sera construite à partir des intelligences croisées de tous les acteurs - enseignants, parents en situation de grande précarité, parents d'autres milieux, et chercheurs - en s'appuyant sur les méthodes du « Croisement des savoirs et des pratiques » (penser ensemble au rythme de ceux qui ont la vie plus difficile).

Partant de ces constats et analyses, la section s'attachera à identifier les pré-requis et les moyens nécessaires au succès des pratiques inclusives ou coopératives afin de contribuer à l'objectif de la refondation de l'école, mobilisant tous les acteurs pour une école qui participe à la réussite de tous. Le projet d'avis formulera des propositions afin de traduire cette volonté.

Lors de sa réunion du 23 septembre 2014, le bureau a décidé de confier à la section de l'Education, de la culture et de la communication, la préparation d'un avis sur ce sujet qui sera présenté en assemblée plénière le 12 mai 2015.

_____

Annexe n° 3

Composition du groupe national de soutien et d'expertise

Trois membres du groupe ont accompagné la mission chaque fois que possible dans ses déplacements :
Marie-Aleth GRARD, Vice-Présidente d'ATD Quart Monde, rapporteure de l'avis au CESE ;
Frédérique WEIXLER, cheffe du département DRDIE à la DGESCO, conseillère technique en charge du décrochage auprès de la DGESCO ;
Claude COQUART, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.

Autres membres du groupe de soutien et d'expertise :
William MAROIS, recteur de l'académie de Nantes
Gilles PECOUT, recteur de l'académie de Nancy-Metz
Jean-François CHESNE, représentant Catherine Moisan, DEPP
Michèle COULON, chargée d'études au bureau de l'éducation prioritaire, DGESCO
Véronique GASTE, chef du bureau de la santé, de l'action sociale et de la sécurité, DGESCO
Guylène MOUQUET-BURTIN, IA-DASEN de la Marne
Nathalie CATELLANI, directrice de l'ESPE d'Amiens
Caroline VELTCHEF, IA-IPR établissements et vie scolaire, membre de la mission de prévention et de lutte contre la violence
Colette BONNETAT, IEN premier degré ARRAS 1
Julien MARAVAL, principal de collège, Tremblay-en-France (93)
Brigitte DARCHY-KOECHLIN, DRDIE à la DGESCO
Pierret PENIN, retraitée de l'éducation nationale

Annexe n° 4

Réunions et visites sur site
(¤ = avec le CESE)

- 13 octobre : académie de **Corse** : réunion avec la DASEN de Bastia et son équipe
- 17 octobre : académie de **Créteil** : rencontre avec le DASEN de Seine-Saint-Denis et son équipe
- 6 et 7 novembre : académie de **Reims** : rectorat, recteur, DASEN, corps d'inspection, conseillers techniques, élus, associations, parents, autres services de l'Etat ; **Revin,** école Calmette, séance de classe, équipe pédagogique, élus, parents, partenaires ; collège multisite de **Signy-le-Petit/Liart**, équipe pédagogique et éducative, élus, partenaires ; ESPE.
- 18 novembre : académie de **Paris** : rencontre avec les enseignants de l'école Vitruve.
- 25 et 26 novembre, académie de **Nantes** : collège Costa-Gavras, **Le Mans**, séance de classe, équipe pédagogique et éducative, parents ; **Saumur** : école les Violettes, école Louis Pergaud : équipe pédagogique, maire et élus, partenaires ; collège Balzac, équipe pédagogique et éducative, conseil général, élus et partenaires ; rectorat de **Nantes :** recteur, DASEN, corps d'inspection, conseillers techniques, élus, associations, parents, autres services de l'Etat ; ESPE de l'académie ; rencontre conseil général de Loire-Atlantique)
-¤ 2 décembre, académie de **Lille**, rencontre avec les équipes des écoles Hélène Boucher et Anne Franck et les chercheurs de l'université de Lille 3 à **Mons-en-Barœul** ; visite du collège Boris Vian à **Fives :** rencontre avec l'équipe pédagogique et éducative et des parents, ATD Quart-Monde**.**
- 4 décembre, académie d'**Amiens** : école George Sand de **Flixecourt** : équipe pédagogique, maire, élus et partenaires ; collège de **Doullens**, séance de classes, équipe pédagogique et éducative, partenaires.
- ¤ 11 décembre, académie de **Lille** : réunion de travail au rectorat de Lille : recteur, DASEN, corps d'inspection, conseillers techniques, élus, associations, parents, autres services de l'Etat ; collège Louise Michel à **Lille** : réunion équipe pédagogique et éducative et partenaires.
- 15,16 décembre, académie de **Martinique**, rectorat : recteur, DASEN, corps d'inspection, conseillers techniques, élus, associations, parents, autres services de l'Etat ; LPO de **Bellefontaine**, équipe pédagogique et éducative, LP **Petit Manoir**, équipe pédagogique ; collège Edouard Glissant, **Le Lamentin**, séance de classe, équipe pédagogique et éducative, parents, élus, partenaires.
- 18, 19 décembre, académie **Guadeloupe** : rectorat, secrétaire général, DASEN, corps d'inspection, conseillers techniques, élus, associations, parents, autres services de l'Etat ; LPO de **Pointe Noire**, équipe pédagogique et éducative ; lycée Faustin Fléret, **Morne-à-L'eau**, équipe pédagogique.
-¤ 14, 15, 16 janvier : académie de **Nancy-Metz**, rectorat : recteur, DASEN, corps d'inspection, conseillers techniques, élus, associations, parents, autres services de l'Etat ; ESPE ; collège Claude Le Lorrain, **Nancy**, équipe pédagogique et éducative ; conseil général ; école Louis Pergaud, **Epinal,** maire et partenaires ; collège de **Rambervillers**, équipe pédagogique et éducative, maire, conseil général, partenaires, école du Void

Régnier ; Cité scolaire de **Stenay**, équipe pédagogique, maire et élus, partenaires ; collège des Hauts-de-Blémont, **Metz-Borny**, équipe pédagogique et éducatives, partenaires, parents.
- 20, ¤21 janvier : académie d'**Aix-Marseille** : école Kallisté, **Marseille**, collège Jean Moulin : séance de classe, équipe pédagogique et éducative, partenaires ; **Marseille**, collège Jean Jaurès, **La Ciotat :** séance de classe, équipe pédagogique, élus, parents, associations ; rectorat : recteur, DASEN, corps d'inspection, conseillers techniques, ESPE.
- ¤ 27, 28 janvier : académie de **Rouen,** école Valmy, **Le Havre**, séance de classe, équipe pédagogique, élus, partenaires ; collègue Guy Môquet, **Le Havre**, séance de classe, équipe pédagogique et éducative, partenaires, rectorat : recteur, DASEN, corps d'inspection, conseillers techniques, ESPE.
- ¤ 29 janvier : académie de **Lille** : ESPE ; collège de **Gouzeaucourt** : séance de classe, équipe pédagogique et éducative, élus, parents, partenaires.
- ¤ 3 février : académie d'**Amien**s : réunion au rectorat : recteur, DASEN, corps d'inspection, conseillers techniques, parents, autres services de l'Etat ; collège Rimbaud, **Amiens,** séance de classe, équipe pédagogique et éducative, parents, partenaires**;**
- 10 février, académie de **Créteil,** école Almond 1 à **Melun**, séance de classe, équipe pédagogique, élus, parents, partenaires ; collège des Capucins à **Melun**, séance de classe, équipe pédagogique et éducative, partenaires.
- ¤12 février, académie de **Crétei**l, réunion au rectorat : recteur, DASEN, corps d'inspection, conseillers techniques ; ESPE.
- ¤ 10 mars : académie de **Créteil**, lycée Le Corbusier, **Aubervilliers** : séance de classe, équipe pédagogique.

Annexe n° 5

Auditions organisées par la mission
(¤= avec le CESE)

Chercheurs et experts
Louis MAURIN
¤ Serge Paugam
¤ Daniel Thin
Jean-Yves Rochex
Choukri Ben Ayed
Rolland Goigoux
Marc Douaire, OZP
¤ Eric Charbonnier OCDE
¤ François Chérèque, IGAS
¤ Maryse Adam-Maillet, IA-IPR de Lettres
¤ Régis Guyon, CANOPE
¤ Monique Sassier, médiatrice de l'éducation nationale

Associations
¤ OZP
¤ ATD Quart Monde
¤ Secours Catholique
¤ Secours Populaire
EMMAUS
¤ FRANCAS
¤ Ligue de l'enseignement
¤ OCCE
¤ PEP
¤ Cahiers pédagogiques
¤ CEMEA
AGEEM
¤ **21 quartiers :** Collectif « Pouvoir d'agir » et ATD Quart Monde
¤ AFEV
¤ UNICEF

Parents d'élèves, familles
¤ FCPE
¤ PEEP
¤ UNAPE
¤ APEL
¤ UNAF

Organisations syndicales et profesionnelles
¤ SGEN-CFDT
¤ SE-UNSA
¤ FSU

¤ FO
¤ SUD éducation
¤ CGT éducation
¤ SNALC
SNIA-IPR
SIEN-UNSA
SNPDEN
ID-FO
Collectif RASED

Directions d'administration centrale, Opérateurs, ESPE

¤ DEPP
¤ DGESCO (conseillers techniques, bureaux)
DGSIP
¤ DNE
¤ CNESCO
¤ CANOPE
¤ **IFé,** Centre Alain Savary
Réseau des ESPE

Collectivités territoriales, élus

¤ Henriette Zoughebi, Conseil régional d'Ile-de-France
¤ Pascal Demarthe, Conseil général de la Somme
¤ Ville de Pantin
¤ Stéphane Troussel, Président du Conseil général de Seine-Saint-Denis
Françoise Cartron, Sénatrice
Yannick Vaugrenard, Sénateur
Yves Durand, Député

Autres partenaires
¤ Pierre Balmand**,** Secrétariat général de l'enseignement catholique

Annexe n° 6

Participation aux travaux et auditions au CESE

Ecole des Bourseaux (Saint-Ouen-L'Aumône)
Ecole de Vitruve (Paris)
Viviane Bouysse, Inspectrice générale de l'éducation nationale
Florence Robine, Directrice générale de l'enseignement scolaire
Jean-Yves Rochex, chercheur
Stéphane Bonnery, chercheur
Club Coup de Pouce / APFEE
Claude Seibel
La classe inversée, David Bouchillon
Apprentis Auteuil Mmes Rossignol et Cassin
Lycée le Corbusier, Aubetrvilliers
Réunions de la section de l'éducation, de la culture et de l'éducation.

Participation aux travaux du Conseil national des politiques de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (CNLE)

Réunions du CNLE
Rencontre avec la secrétaire générale du CNLE
Présentation de la mission à une réunion plénière du CNLE

Annexe n° 7

Participation à des groupes de travail, des colloques ou des séminaires

Comité de pilotage de l'éducation prioritaire
Colloque de l'AFEV
Intervention devant les coordonnateurs académiques des REP
Colloque Fondation de France « Aider tous les collégiens à réussir ? »
Réunion des CARDIE
Séminaires des IA-IPR EVS
Forum CNESCO-France Culture « Mixité sociale et scolaire », Amiens
Réunion des recteurs et DASEN

Annexe n° 8

Questionnaire
Mission ministérielle « Grande pauvreté et réussite scolaire »
Fiche à renseigner par les corps d'inspection à l'occasion d'un passage dans une école ou un établissement
(zones urbaines et territoires ruraux)

Académie de ……
Nom de l'inspectrice ou de l'inspecteur……..
Nom et adresse de l'école ou de l'établissement……..
Effectifs de l'école ou de l'établissement……
Date de la visite……...
Personnes rencontrées ……..

1. Prise en compte au sein de l'école ou de l'établissement des conditions de vie difficile de certains élèves

- Connaissance ou non de ces élèves par les personnels et par les responsables de l'école ou de l'établissement

- Prise en compte ou non des conditions de vie difficiles de certains élèves

2. Les relations entre l'école ou l'établissement et les familles en situation de grande pauvreté

- Degré de participation de ces familles aux actions organisées

- Initiatives prises pour favoriser la participation de ces familles à la vie de l'établissement, au suivi du travail scolaire de leurs enfants, à des rencontres avec les professeurs

- Actions d'information ou de formation conduites pour permettre aux personnels de l'école ou de l'établissement de bien connaître et comprendre les situations de ces familles

3. Les actions pédagogiques mises en œuvre pour assurer la réussite de tous

- Existence ou non d'une réflexion pédagogique spécifique au sein de l'école ou de l'établissement

4. Besoins exprimés pour mieux prendre en compte les besoins des enfants en situation de grande pauvreté

- Besoins en accompagnement exprimés

- Quelles mesures concrètes sont-elles éventuellement souhaitées ?

5. Remarques complémentaires éventuelles et conclusion personnelle de l'inspect(rice)eur

Fiche à retourner par le rectorat à : grande-pauvrete@education.gouv.fr

Annexe n° 9

Tableau récapitulatif des guides d'entretien effectués par les corps d'inspection des académies et utilisés par la mission

	Ecoles maternelles	Ecoles élémentaires	Collèges	LEGT LPO	LP	**TOTAL**
Amiens	1	12	1			**14**
Créteil	14	48	23	10	1	**96**
Lille		11				**11**
Nancy-Metz	11	42	16	4	1	**74**
Nantes	5	22	27	6	8	**68**
Rouen	1	4	5			**10**
Réunion		1	10	3	1	**15**
TOTAL	**32**	**140**	**82**	**23**	**11**	**288**

Annexe n°10

La grande pauvreté en France (document de l'Observatoire des inégalités, octobre 2014)	
	Nombre
Personnes vivant sous le seuil à 40 % du revenu médian (Insee – 2011)	2 160 000
Personnes sans domicile personnel (Fondation Abbé Pierre – 2012)	694 000
Dont personnes sans domicile* (Insee - 2012)	141 500
Personnes hébergées chez des tiers dans des conditions de logement très difficiles (Fondation Abbé Pierre – 2012)	411 000
Personnes vivant dans un habitat précaire** (CNRS, Insee - 2005,2006)	185 000
Personnes vivant dans un logement inconfortable, de mauvaise qualité (Insee - 2006)	1 325 000
Logement en surpeuplement accentué (Insee – 2006)	800 000
Personnes n'ayant ni toilettes, ni douche, ni baignoire (Eurostat - 2013)	200 000
Personnes indiquant ne pas avoir pris de repas complet au moins une journée au cours des deux dernières semaines (CNA - 2006)	1 800 000
Personnes ayant recours à l'aide alimentaire (CNA - 2010)	3 500 000
- Banques alimentaires	740 000
- Restos du cœur	819 000
- Croix-Rouge	46 000
- Secours populaire	1 300 000
Allocataires de minima sociaux (Drees - 2012)	3 800 000
- dont RSA socle	1 690 000
**Personnes qui ont passé la nuit précédant l'enquête dans un lieu non prévu pour l'habitation, halte de nuit, ou dans un service d'hébergement (hôtel, dortoir ou chambre d'hébergement collectif, etc.). **Vivant à l'année dans un mobil-home ou un habitat de fortune. Selon les estimations de l'Insee, plus de 10 000 personnes vivraient dans la rue (données 2012).*	
Source : Insee, Fondation Abbé Pierre, Cnaf, CNA, CNRS	

Annexe n°11

1,2 million d'enfants de pauvres en France

Valérie Schneider et Louis Maurin Observatoire des inégalités
Note du 6 janvier 2015

1,2 million d'enfants, soit un peu moins d'un sur dix, sont pauvres en France si l'on utilise le seuil fixé à la moitié du niveau de vie médian, le plus restrictif, selon les données 2012 d'Eurostat. Enfants pauvres ? L'expression est trompeuse : ces enfants sont des enfants de pauvres[358], de travailleurs pauvres ou sans emploi. Parmi ce 1,2 million, un tiers, soit un peu plus de 400 000, sont de très jeunes enfants de moins de 6 ans, 27 % (340 000) sont des enfants de 6 à 11 ans et 39 % (480 000) des adolescents. Parmi les moins de 18 ans, ces derniers sont les plus touchés : un adolescent sur dix vit dans une famille dont les revenus sont inférieurs au seuil de pauvreté, c'est le cas de 9 % des plus petits et de 8 % des 6-11 ans. La détérioration de la situation économique pèse sur les familles et par conséquent sur les enfants. Entre 2003 et 2012, le nombre d'enfants vivant sous le seuil de pauvreté à 50 % du niveau de vie médian a augmenté de 158 000, dont 110 000 très jeunes enfants. Le taux de pauvreté de l'ensemble des moins de 18 ans est passé de 8 à 9 %. Ce n'est pas une « explosion », mais la dégradation est réelle. […]Ces 1,2 million d'enfants de pauvres vivent dans un environnement modeste où les revenus sont insuffisants pour vivre décemment dans une société riche comme la France. Pour partie, il s'agit d'enfants de chômeurs. 13 % des enfants de pauvres vivent au sein d'un couple avec un parent chômeur et l'autre inactif, ou deux chômeurs, contre 1 % des enfants de familles qui ne sont pas pauvres. Mais 12 % des enfants de pauvres vivent avec deux parents en emploi, contre 63 % des autres enfants. Il ne faut pas oublier que la moitié des demandeurs d'emploi reçoivent moins de 500 euros par mois, la moitié du seuil de pauvreté à 60 % du revenu médian (993 euros pour une personne en 2012). Ce sont aussi les enfants des travailleurs mal rémunérés, souvent des femmes. Un Smic à mi-temps (565 euros net par mois) n'atteint pas le seuil de pauvreté à 50 % du revenu médian (828 euros). La structure familiale joue aussi. 34,3 % des enfants de pauvres vivent dans une famille monoparentale, selon les données 2012 de l'Insee [2]. Un cinquième des personnes vivant dans une famille monoparentale sont pauvres, près de deux fois et demi la moyenne nationale, selon l'Insee (données 2010) [3 […] La pauvreté des familles heurte davantage nos valeurs que la pauvreté tout court. L'article 11 du préambule de la Constitution de 1946 indique que la Nation « garantit à tous, notamment à l'enfant, à la mère et aux vieux travailleurs, la protection de la santé, la sécurité matérielle, le repos et les loisirs ». 70 ans plus tard, ce n'est toujours pas le cas. Sans l'importance du système de redistribution (notre « modèle social »), des allocations familiales ou logement notamment, un nombre bien plus important d'enfants vivraient dans une famille démunie. Beaucoup de jeunes de notre pays vivent loin de la profusion de la société de consommation, qui s'étale devant leurs yeux. Ils mesurent bien l'importance qui demeure dans notre société - d'un point de vue matériel - d'être né au bon endroit, dans la « bonne » famille. Dans ce contexte, il n'est pas anodin que les jeunes les moins favorisés expriment leur ressentiment dans la rue.

De façon étonnante, l'émotion suscitée par la pauvreté persistante des enfants ne va pas jusqu'à celle de leurs parents, qui en est pourtant à l'origine. Autant les enfants pauvres sont médiatiques, autant leurs parents ne le sont pas. Réduits à se contenter de la solidarité nationale pour vivre, ils sont même régulièrement présentés comme des « assistés ». L'ampleur du chômage dans les catégories populaires, le temps partiel contraint et plus généralement les bas salaires, sont les éléments qui, concrètement, débouchent sur la pauvreté matérielle des enfants et ses conséquences. C'est donc là qu'il conviendrait d'agir. Les privations dont souffre l'ensemble des membres d'un ménage modeste pèsent sur les enfants. Sans tomber dans le misérabilisme, il n'en demeure pas moins que vivre dans une famille pauvre constitue l'une des composantes de la reproduction des inégalités : le manque de moyens, des conditions de vie difficiles, constituent des obstacles supplémentaires, par exemple, dans la réussite scolaire et l'intégration professionnelle.

[358] Le seuil varie selon la taille de la famille : on considère par exemple qu'une famille est pauvre au seuil à 50 % quand son revenu mensuel est inférieur à 1 739 euros pour un couple avec deux enfants de moins de 14 ans.

Annexe n° 12

Conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale,
10-11 décembre 2012
« La pauvreté des enfants d'aujourd'hui est l'exclusion de demain, elle affaiblit la France »
Compte rendu d'un atelier

« L'ampleur de la pauvreté des enfants n'est pas que le problème des plus pauvres, elle ne relève pas uniquement d'une préoccupation de justice sociale : elle affaiblit notre pays dans son ensemble. Elle l'affaiblit dès aujourd'hui en minant sa cohésion sociale. Elle pèse sur le climat de l'école, qui ne peut rester à l'abri des difficultés d'une part croissante des élèves qu'elle accueille. Elle altère la perception qu'ont les Français de leur jeunesse. Alors que d'autres pays peuvent avoir une certaine tolérance à l'inégalité, l'ampleur de la pauvreté des enfants est incompatible avec l'idée que les Français se font de leur propre pays, celle d'une société qui protège le plus grand nombre, où les écarts ne sont pas trop importants. La pauvreté fait peur à nos concitoyens : 86 % des Français pensent que n'importe qui peut tomber dans la pauvreté, un score plus élevé qu'aucun autre pays européen. Elle alimente leur pessimisme sur la situation du pays. Mais la pauvreté affaiblit sans doute plus encore la France de demain. Un enfant qui débute sa vie dans des conditions de pauvreté a de très grands risques d'être en échec scolaire puis d'être à l'écart du marché du travail. La pauvreté affecte la réussite des enfants à travers de multiples canaux :

- Le fait de vivre dans un logement surpeuplé ou insalubre, et plus encore l'absence de logement, entraîne de grandes difficultés de travail, il empêche l'enfant de se concentrer sur ses apprentissages scolaires.

- Les difficultés des familles pauvres, telles que le manque de ressources, les horaires de travail morcelés, la pression du quotidien, rendent difficiles pour les enfants l'accès aux loisirs, à la culture, à l'ouverture sur le monde. De ce fait, des retards scolaires sont constatés très tôt, avec des inégalités d'acquisition du langage dès l'entrée à l'école maternelle.

- Mal traités, les problèmes de santé du jeune enfant peuvent conduire à un handicap durable. Des affections dentaires non soignées peuvent être dans la vie d'adulte un facteur de discrimination sociale et professionnelle. Des troubles de la vue non dépistés ou pris en charge sont une cause de difficulté scolaire.

La France fait face aujourd'hui à de multiples difficultés économiques et budgétaires. Notre pays commettrait cependant une erreur s'il considérait qu'il doit d'abord traiter ses difficultés économiques avant de pouvoir s'attaquer à la pauvreté. En effet, les enfants pauvres d'aujourd'hui seront, pour une large part, si rien n'est fait, les exclus de demain. La France ne peut tout simplement pas se permettre de laisser perdre une si grande part de son capital humain, sans handicaper gravement sa compétitivité. Le redressement social doit être concomitant au redressement économique et productif, car il en est une composante ».

Annexe n°13

Inégalités entre enfants des quartiers de l'éducation prioritaire et les enfants de quartiers de centre-ville
(Enquête de l'AFEV. Principales conclusions)

Une inégalité entre enfants pour l'ouverture au monde. « *L'analyse des pratiques de temps libre des enfants montre tout d'abord que les enfants des secteurs de l'éducation prioritaire peuvent beaucoup moins que les autres compter sur leur environnement familial pour leur permettre de s'ouvrir au monde.* ***Leur famille est moins que les autres le lieu privilégié de mise en lien avec les ressources culturelles*** *extérieures. Les enfants sont moins mobiles, ils partent moins en vacances et en week-end. Lorsqu'ils partent, ils découvrent moins souvent des lieux différents. Ils profitent également moins que les autres de sorties culturelles dans la ville, ou des activités encadrées qui peuvent y être proposées, qu'elles soient sportives ou culturelles. Il y a moins de livres chez eux, et surtout, ils lisent moins que les autres.*
Cette analyse montre aussi, sur quelques critères, que l'environnement extérieur à la famille offre des apports culturels à ces enfants qui fréquentent pour plus de moitié les bibliothèques de quartier, qui ont l'occasion d'aller au spectacle ou d'entrer dans un musée du fait des sorties scolaires plus que dans le cadre familial, etc. Pour autant, ces enfants ne bénéficient pas plus que les autres de cette offre extérieure à la famille puisque les enfants des quartiers aux indicateurs socio-économiques plus favorables profitent tout autant de ces ressources, voire plus sur certains aspects puisqu'ils pratiquent davantage d'activités encadrées.
Ainsi, les apports extérieurs, aussi importants soient-ils, ne suffisent pas à compenser, pour les enfants des secteurs de l'éducation prioritaire, les ressources familiales moindres en termes d'ouverture culturelle*.*
Ces écarts sont particulièrement importants dans la mesure où ***ils impactent nécessairement la trajectoire scolaire des enfants et leurs capacités à comprendre et acquérir les savoirs scolaires transmis****. Ces quelques chiffres, issus de l'enquête, sont particulièrement éloquents : les enfants qui ont l'habitude de partir le week-end participent plus facilement en classe (76% contre 59%) et ils comprennent plus souvent ce qu'il leur est demandé de faire en classe (77% contre 65%). Les enfants qui ont l'habitude de lire le soir avant de s'endormir comprennent également mieux ce que l'enseignant leur demande en classe (81% contre 63%), de même que ceux qui pratiquent un sport (78% contre 66%) ou une activité artistique encadrée (81% contre 69%).*
Parmi les enfants des quartiers prioritaires interrogés qui ne forment pas un ensemble homogène, l'enquête révèle que ***10% à 20% d'entre eux semblent dans un état de dénuement culturel particulièrement important****. Ceux-ci disent ne jamais partir en vacances (12%), n'être jamais allés à un spectacle, dans un musée ou au centre-ville (10%, 9%, 8%), n'avoir pas du tout de livre à la maison (19%), n'avoir jamais reçu un livre en cadeau (20%), etc..* ».

Une inégalité entre enfants pour répondre aux exigences scolaires. « *L'analyse du rythme de vie familial en lien avec les exigences que requiert l'école montre tout d'abord qu'il y a de fortes inégalités entre les familles, notamment sur les deux points clés que sont la durée du temps de sommeil pour les enfants et leur alimentation le matin avant de partir à l'école. Les enfants scolarisés en secteur d'éducation prioritaire* ***dorment moins que les autres et s'alimentent moins systématiquement le matin avant la journée scolaire. Cela diminue leurs capacités d'attention et de concentration à l'école et ces enfants sont de fait, avant même le début de la journée scolaire, dans des conditions d'apprentissage moins favorables*** *que les autres. Les résultats de l'enquête montrent à cet égard que plus les enfants se couchent tard, et plus ils s'ennuient à l'école : 35% des enfants interrogés qui se couchent après 22h disent s'ennuyer tout le temps ou souvent, contre 14% seulement de ceux qui se couchent au plus tard vers 21h.* ***L'autorisation de l'usage des écrans le soir*** *après le dîner explique en partie le fait qu'une partie des enfants se couchent tard, en particulier pour ceux qui ont une télévision dans leur chambre.*
L'analyse des pratiques familiales à la maison par rapport aux exigences scolaires montre également que ***le travail scolaire au domicile est particulièrement discriminant. Les enfants scolarisés en secteur d'éducation prioritaire peuvent beaucoup moins que les autres compter sur l'aide de leurs parents*** *dans la réalisation de leurs devoirs ou s'ils n'ont pas compris un exercice ou une leçon. Le fait que certains enfants puissent en bénéficier et d'autres non ne fait qu'accroître les écarts au fil du temps.*
Enfin, là encore, la situation des enfants interrogés des secteurs de l'éducation prioritaire n'est pas homogène. ***10% à 20% d'entre eux sont encore plus en décalage avec les exigences scolaires*** *: 15% se couchent après 23h alors qu'ils ne sont qu'au CM1 / CM2, 13% ne prennent jamais de petit-déjeuner le matin avant de partir à l'école et 13% disent n'être jamais aidés par quelqu'un lorsqu'ils ne comprennent pas une leçon ou un exercice scolaire* ».

Annexe n° 14

Les bourses de collège : réglementation en vigueur

(*Source : page Eduscol*)

Les collèges concernés

Les bourses des collèges sont destinées à favoriser la scolarité des élèves inscrits dans les établissements suivants :

collèges d'enseignement public

collèges d'enseignement privé sous contrat avec l'État

collèges privés hors contrat habilités par le recteur d'académie

centre national d'enseignement à distance (CNED)

Attribution des bourses

Les bourses sont attribuées pour une année scolaire sous conditions de ressources en fonction des charges des familles ou du représentant légal de l'élève.

Les ressources et le nombre d'enfants à charge sont justifiés par l'avis d'impôt sur le revenu.

Le dossier de demande de bourse complété par la famille ou le représentant légal de l'élève est remis au chef d'établissement.

Ce dossier comprend une feuille de renseignements concernant l'élève et son représentant légal, l'avis d'impôt sur le revenu ainsi qu'un relevé d'identité bancaire ou postal.

Le revenu fiscal de référence figurant sur l'avis d'impôt retenu est celui de l'année n-2, la lettre n désignant l'année de rentrée scolaire au titre de laquelle la demande de bourse est formulée.

En cas de modification de la situation familiale ayant entraîné une diminution de ressources depuis l'année de référence n-2, les revenus de l'année n-1 pourront être pris en considération.

Montant des bourses et plafonds de ressources

Le montant annuel, calculé selon trois taux en fonction des charges et des ressources des familles, est de **84 €**, **228 €** et **357 €** à la rentrée **2014.** Elles sont versées **en trois fois**.

Le formulaire

Ce formulaire s'adresse aux familles des élèves qui suivent leur scolarité dans les établissements de l'enseignement public, dans les établissements privés sous contrat, ou au Centre national d'enseignement à distance (CNED).

Ce formulaire comporte trois pages :

une page de notice explicative ;

une page correspondant à la demande de bourse proprement dite ;

une page correspondant à la demande de procuration (**si votre enfant est scolarisé dans un établissement privé et uniquement dans ce cas**) que vous pouvez donner au chef de l'établissement où votre enfant est scolarisé pour l'autoriser à percevoir, en votre nom, le montant de la bourse.

Le calendrier

La campagne de bourse pour 2014-2015 est ouverte du jour de la rentrée scolaire jusqu'au :

30 septembre 2014 pour les établissements d'enseignement public et les établissements privés ;

5 novembre 2014 pour les élèves inscrits au centre national d'enseignement à distance : la demande de bourse doit être adressée soit au CNED de Rouen pour les classes de l'enseignement général, soit au CNED de Toulouse pour les classes de l'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA).

La mise à disposition de ce formulaire sur Internet, permet de retirer ce document ailleurs que dans l'établissement scolaire. Dans tous les cas **les familles doivent déposer ou envoyer ce formulaire, accompagné des pièces justificatives nécessaires, au secrétariat du collège des enfants.**

Annexe n° 15

Origine et utilisation des fonds sociaux

Les fonds sociaux destinés aux familles en difficulté des élèves de l'enseignement du second degré ont été créés, en 1991 pour le fonds social lycéen public, en 1995 pour le fonds social collégien public, et en 1997 pour le fonds social cantines (collèges et lycées publics)[359].

Le fonds social cantines a pour objectif de faciliter l'accès à la restauration scolaire du plus grand nombre de collégiens et lycéens, et tout particulièrement des élèves issus de milieux défavorisés.

Les recteurs répartissent les crédits entre les collèges et les lycées. L'attribution des aides aux familles est de la compétence du chef d'établissement après avis d'une commission. L'aide est ensuite déduite du montant dû par la famille pour la demi-pension.

Le fonds social collégien ou lycéen est destiné à faire face rapidement à des situations difficiles que peuvent connaître des collégiens, des lycéens et des élèves de l'enseignement adapté du second degré ou leur familles pour assumer les dépenses de scolarité et de vie scolaire.

La circulaire sur les fonds sociaux [360] mentionne que « *Cette aide doit permettre aux familles de faire face à tout ou partie des dépenses relatives aux transports et sorties scolaires, aux soins bucco-dentaires, à l'achat de lunettes, d'appareils auditifs ou dentaires, de vêtements de travail, de matériels professionnels ou de sport, de manuels et de fournitures scolaires, cette liste de dépenses de scolarité et de vie scolaire n'étant pas limitative. En outre, si les crédits du fonds social pour les cantines s'avèrent insuffisants, les dépenses relatives aux frais d'internat et de demi-pension peuvent être imputées sur les fonds sociaux lycéen et collégien* ». Cette aide exceptionnelle peut prendre la forme d'un concours financier direct ou de prestations en nature. Quelle que soit la forme de l'aide, il s'agit toujours d'une décision d'attribution nominative pour un ou plusieurs élèves.

La dépense au titre des fonds sociaux relève, dans la comptabilité de l'EPLE, du service général « Vie de l'élève » sur lequel sont imputées les dépenses relatives à l'amélioration de la vie des élèves, aux actions visant la santé et la citoyenneté, et aux diverses actions sociales (autres que les bourses nationales).

[359] Circulaire n° 97-187 du 4 septembre 1997
[360] Circulaire n° 98-044 du 11 mars 1998

Annexe n°16

Un traitement exemplaire des dossiers de bourses dans un collège

Procédure mise en œuvre au Collège MARIE DE LUXEMBOURG (LA FERE-Académie d'Amiens)

Constat

En septembre 2013, de nombreux dossiers non rendus ou incomplets et un dossier rendu non renseigné, mais barré de la mention « je comprends rien » amènent le chef d'établissement à s'interroger et à modifier radicalement la procédure.

Aujourd'hui, nous ne pouvons plus nous « contenter » de distribuer les dossiers et d'en attendre les retours. Force est de constater que l'absence de travail, de repères sociaux, la marginalisation, l'isolement, la grande précarité, les carences éducatives et scolaires de certaines familles ne permettent plus aux parents de comprendre et de renseigner certains documents administratifs sans un réel accompagnement.

Cette procédure, impulsée par le chef d'établissement, est fastidieuse parce qu'elle nécessite d'obtenir le consentement de l'ensemble des acteurs potentiels et surtout de les garder mobilisés, conciliants et disponibles jusqu'à la fin de la procédure.

Procédure mise en place

Distribution des dossiers en classe par les professeurs principaux. Une notice explicative est jointe à chaque dossier, incluant un coupon réponse obligatoire

Des **dates limites de dépôt** repoussées dans l'intérêt des familles et des services. Sur la notice, il est demandé aux familles de déposer le dossier auprès des professeurs principaux au plus tard le 15 septembre. Les professeurs principaux ont déposé jusqu'au 30 septembre une grande part de dossiers. Les familles pouvaient également déposer directement à la Gestion leur dossier.

Un **guichet unique** de traitement des dossiers : le service Gestion.

Réception et traitement des dossiers par le service Gestion (saisie dans SIECLE-GFE) « au fil de l'eau » du 15 septembre **jusqu'au 17 octobre** (exceptionnellement, deux dossiers ont été complétés le 3 novembre 2014), date à laquelle les Etats GFE ont été édités pour transmission au service académique.

Instaurer de bons rapports avec les familles

Tout au long de la chaîne de la procédure, un accent particulier a été mis sur **la qualité de l'accueil :** courtoisie et amabilité, explications claires et répétées, écoute attentive, délais flexibles, ouverture et tolérance.

Communication explicite sur les panneaux d'affichage du collège (à compléter éventuellement par une information sur l'ENT)

Les familles en grandes difficultés sociale et/ou matérielle (repérage N-1 des familles ne s'étant pas acquitté des factures de restauration, demande de fonds social, surendettement, …) ont bénéficié d'un accompagnement spécifique : une **démarche incitative** a été menée auprès de ces familles, notamment par un **appel systématique**, voire une **prise de rendez-vous** (gestion / assistante sociale, infirmière / CPE) pour aider à la constitution du dossier.

Réception du dossier et **vérification immédiate** de sa constitution par la gestionnaire.

Traitement administratif des dossiers

Collaboration de l'ensemble des services :

Le personnel d'accueil à la loge dirige les familles venant déposer leur dossier au service de gestion.

Le personnel de gestion reçoit les familles et vérifie immédiatement les pièces du dossier.

Un assistant d'éducation a également aidé en relançant les familles par téléphone pour les pièces manquantes, incitant la personne à venir rencontrer la gestionnaire; l'assistant d'éducation travaille au service Gestion, les dossiers ne sortent pas du service.

L'assistante sociale a pris en charge certains dossiers sensibles en effectuant un accompagnement soutenu à quelques familles.

L'infirmière a également signalé quelques situations familiales précaires dont elle avait connaissance.

Résultats : nombre de dossiers de bourses traités en 2013 : 188 ; en 2014 : 236, soit 48 dossiers en plus et une augmentation de 26 %.

Annexe n°17

Aides sociales versées par les collectivités territoriales : aide sociale facultative allouée sous condition de ressources aux familles par les collectivités de rattachement des établissements du second degré de l'Académie de Lille (Conseil Régional, Conseils Généraux). Année de référence : 2014-2015.

Collectivité	Nature de l'aide	Montant	Conditions d'octroi
Conseil Régional Nord-Pas-de-Calais (contact : Direction Prestation et Relation Individuelles (DPRI)	Chéquier livres	**70 €** **Les élèves boursiers** de l'Etat perçoivent, suivant leur filière, un complément majoré	Aide délivrée à chaque lycéen de la région. Le Chéquier livres permet l'achat de livres ou de toutes autres fournitures scolaires.
Conseil Général du Nord (contact : Direction de l'Education / Service Stratégie et Interventions)	Bourse départementale	**72 €** par an (montant cumulable avec la bourse nationale et l'aide à la restauration)	*Représentant légal domicilié dans le département (l'élève peut être scolarisé dans un autre département) *Elève scolarisé en collège *Aide accordée sur la base d'un barème de ressources tenant compte de la composition familiale
Conseil Général du Pas-de-Calais (contact : bureau des prestations)	Bourse départementale	**50 €** par an, versés directement par la collectivité en fin d'année scolaire	*Représentant légal domicilié dans le département (l'élève peut être scolarisé dans un autre département) *L'élève doit être scolarisé en collège et avoir la qualité d'externe (demi-pensionnaires non éligibles) *L'élève doit être boursier national
Conseil Général du Nord	Aide à la demi-pension (cumulable avec les bourses nationale et départementale)	**3 niveaux d'aide** déterminés en fonction des ressources des familles : **1,87€ / 1,44 € / 0,89 €** par repas	*Représentant légal domicilié dans le département (l'élève peut être scolarisé dans un autre département) *Elève scolarisé en collège, demi-pensionnaire ou bénéficiant occasionnellement de la restauration scolaire *Aide accordée sur la base d'un barème de ressources tenant compte de la composition familiale (3 niveaux d'aide)
Conseil Général du Pas-de-Calais	Aide à la restauration scolaire (cumulable avec la bourse nationale)	**3 niveaux d'aide** déterminés en fonction des ressources des familles : **1,65€ / 1,32 € / 1,07 €** par repas (aide déduite de la facture trimestrielle établie par le collège à concurrence des sommes dues, le solde est reversé aux familles)	*Représentant légal domicilié dans le département (l'élève peut être scolarisé dans un autre département) *L'élève doit être scolarisé en collège et avoir la qualité de demi-pensionnaire ou d'interne *Aide accordée sur la base du taux de la bourse nationale attribuée à l'enfant

Annexe n°18
Retard des élèves selon l'origine sociale

Proportion d'élèves en retard à l'entrée en sixième à la rentrée 2014 selon l'origine sociale de l'élève (%)

(France métropolitaine + DOM, Public + Privé)

Sources : MENESR DEPP / Système d'information SCOLARITE.
Champ : Etablissements sous tutelle du MENESR

Proportion d'élèves en retard en troisième à la rentrée 2014 selon l'origine sociale de l'élève (%)

(France métropolitaine + DOM, Public + Privé)

Sources : MENESR DEPP / Système d'information SCOLARITE.
Champ : Etablissements sous tutelle du MENESR

Annexe n° 19

Quels dispositifs de remédiation proposer ? Quelles modalités d'accompagnement ?

(Etat de la recherche, note de synthèse, Olivier Rey, IFE, janvier 2015

La mise en place de dispositifs d'aide et de soutien est une réponse fréquente en France dès qu'un problème apparaît dans le système éducatif, qu'ils s'appellent soutien, remédiation, rattrapage, tutorat, étude, accompagnement, programmes d'aide personnalisée, etc.

S'agissant des élèves identifiés comme « en difficulté », on ne peut que constater une tendance forte à médicaliser ou à diagnostiquer des problèmes issus de la sphère relationnelle ou sociale (dont la grande pauvreté).
Or, le transfert vers des personnels ou des services spécialisés hors de l'école n'incite pas l'éducation nationale à renouveler ses pratiques mais plutôt à « extérioriser » les publics pour lesquels elle n'est pas à l'aise.
En matière d'aide aux devoirs ou d'études plus ou moins dirigées, les études disponibles montrent très souvent des conditions d'organisation ou de prise en charge peu favorables à des progrès cognitifs significatifs, voire parfois porteurs de malentendus qui renforcent les obstacles rencontrés (par exemple quand il s'agit de refaire les exercices à l'identique ou d'apporter la solution à l'élève sans qu'il se l'approprie).
Par conséquent, on peut supposer qu'en matière de lutte contre les effets de la grande pauvreté en matière d'éducation, tout dispositif doit prendre garde à éviter une sorte de « division du travail » entre les enseignants et d'autres acteurs éducatifs qui aboutirait à cloisonner les interventions. De plus, on peut avancer l'hypothèse que l'entrée dans les apprentissages doit être au centre du dispositif, malgré le sentiment spontané et compréhensible que certains problèmes (alimentation, santé, logement, sécurité….) apparaissent prioritaires par rapport aux apprentissages scolaires.
Si l'on postule que les enseignants doivent par conséquent rester au cœur de toute activité en la matière, comment les enrôler dans une mission qui peut être comprise comme les déportant de leur activité première ?

En matière d'intégration scolaire des publics à priori les plus éloignés de l'école, le modèle spontané de changement a souvent sa source dans une approche « culturelle » : la clé des modifications de pratiques résiderait dans la promotion de valeurs, de normes ou d'idéaux censées guider les enseignants.
Un autre modèle est l'approche procédurale, basée sur un ensemble d'instructions et d'outils didactiques visant à décrire les séquences d'enseignement prescrites et à les évaluer pour vérifier si les objectifs d'apprentissage ont été atteints. Assez séduisante à court terme, car elle permet d'afficher un certain volontarisme politique, cette approche pêche en revanche à modifier en profondeur et durablement les pratiques, au delà des effets de conformité de surface.
De nombreux travaux proposent aujourd'hui également une approche « professionnelle » : basée sur l'autonomie des acteurs. Elle vise en priorité la mise à disposition de ressources vers les communautés professionnelles, pour que les enseignants fassent l'expérience à leur propre initiative de méthodes ou de dispositifs nouveaux mais crédibles, permettant la prise en charge des enfants en difficulté. La notion d'expérimentation par les enseignants, de *learning by doing* est au cœur des analyses sur le changement en éducation.
Diverses études montrent en effet que les outils et les ressources mis à disposition ne sont adoptés que s'ils répondent à un enjeu significatif pour les enseignants, s'ils sont appropriés par eux de façon collective (quitte à être transformés), et s'ils sont déployés dans la durée et soutenus par des autorités légitimes. La notion de masse critique est ici importante, et invalide l'idée d'innovations individuelles ou partielles : le niveau d'intervention est au moins l'établissement scolaire voire le réseau d'établissements.
En terme de changement ou d'adaptation des pratiques pédagogiques, les dispositifs les plus efficaces reposent donc sur une articulation constructive entre une autonomie des acteurs pour s'approprier des évolutions qui leur paraissent fructueuses pour leur cœur de métier, et un soutien constant passant notamment par une offre de formation et une mise en réseau par les outils et les ressources. L'ensemble nécessite une légitimation par l'institution, reposant généralement sur un engagement des chefs d'établissements.

Concernant les contenus précis des pratiques pédagogiques, on peut se demander si plutôt que d'individualiser le traitement des élèves il ne faudrait pas privilégier une différenciation dans le cadre de la

classe « ordinaire », en partant du constat que les difficultés d'apprentissage sont de *degrés* différents selon les élèves (et particulièrement accusées pour certains) plus que de *nature* différente.
L'enjeu serait dès lors d'envisager des réponses en terme d'identification et de dépassement des obstacles de façon préventive pour « raccrocher » les élèves susceptibles de perdre pied, plutôt qu'en termes de remédiation à postériori qui temps à figer le positionnement des enfants dans telle ou telle catégorie.
Si l'on peut difficilement construire une telle réponse sans y affecter un temps éducatif, il faut donc envisager que ce temps ne soit pas soustrait au temps d'enseignement « ordinaire » mais vienne s'y rajouter, si possible en amont et dans un continuum de tous les acteurs de l'éducation (personne ressource, auxiliaires, enseignant surnuméraire….).
Envisager ainsi des temps de « préparation » plutôt que de « réparation » permettrait d'aider tous les élèves à profiter d'un enseignement commun en minimisant les risques de stigmatisation consciente ou inconsciente.

Du point de vues des contenus de cette différenciation, on pourrait imaginer, à partir de la littérature de recherche de privilégier par exemple :

- une attention particulière aux environnements d'apprentissage, et particulièrement aux caractéristiques physiques de la classe et de l'école (cadre calme et sans distractions, matériel adapté à la diversité des cultures et des habitudes familiales, règles connues pour obtenir de l'aide…) ;
- une diversification des rôles des élèves adaptées à leur avancement dans les apprentissages (ex. même tâche mais avec emploi ou non du dictionnaire) ;
- une variation des productions demandées (dessin, fiche de lecture, dossier, exposé…), privilégiant le choix par l'élève d'un domaine dans lequel il peut réussir, tout en maintenant l'objectif cognitif final, quelle que soit la production.

Quelques références bibliographiques

Corriveau Lise, Letor Caroline, Périsset Bagnoud Danièle et Savoie-Zajc Lorraine (dir.) (2010) *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes.* Bruxelles : De Boeck, 2010.
Félix Christine, Saujat Frédéric et Combes Christelle (2012). « Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant ? ». *Recherches en éducation*, Hors-série n° 4.
Letor Caroline, Dupriez Vincent, Enthoven Simon (2014). *Analyse institutionnelle et organisationnelle de l'impact du projet « Décolâge ! »*, Rapport de recherche non publié, Université Catholique de Louvain-GIRSEF.
Rey Bernard, Tremblay Philippe, Robin Françoise et Descampe Stéphanie. (2007) *Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles.* Rapport de recherche. Bruxelles : Communauté française de Belgique.
Rowan Brian, Correnti Richard, Miller Robert et Camburn Eric (2009). *School Improvement by Design: Lessons from a Study of Comprehensive School Reform Programs.* Philadelphia: The Consortium for Policy Research in Education.
Tomlinson Carol Ann (2003) La classe différenciée. Montréal : Chenelière éducation

Annexe n° 20

L'accompagnement éducatif en 2013-2014

(Source EDUSCOL)

L'accompagnement éducatif : pour qui ?

Ce dispositif est conçu pour les élèves volontaires :
En 2013-2014, il concerne 219 071 élèves d'écoles élémentaires publiques de l'éducation prioritaire et 674 461 élèves des collèges publics
L'accompagnement éducatif complète l'aide mise en œuvre à l'école et l'accompagnement personnalisé déployé en classe de 6ème depuis la rentrée scolaire 2011.
Cet accompagnement est organisé tout au long de l'année. La durée indicative est de deux heures, de préférence en fin de journée après la classe, quatre jours par semaine.

Pour quoi faire ?

Quatre domaines éducatifs complémentaires sont proposés : étude dirigée, pratique sportive, pratique artistique et culturelle, renforcement de la pratique orale des langues vivantes, et particulièrement de l'anglais au collège, depuis la rentrée 2008.
Au cours de l'année scolaire 2013-2014, l'accompagnement éducatif était réparti en :
aide aux devoirs : 64 % à l'école et 59,1 % au collège
pratique artistique et culturelle : 22 % à l'école et 23,8 % au collège
pratique sportive : 13 % à l'école et 11 % au collège
langues vivantes : 1 % à l'école et 6,2 % au collège
L'aide aux devoirs et aux leçons
Les élèves peuvent approfondir le travail fait en classe, réaliser les devoirs demandés par les enseignants, trouver une aide si nécessaire.
Les activités envisagées peuvent être, aide méthodologique, approfondissement disciplinaire, lecture, travail sur projet interdisciplinaire, recherches documentaires, ateliers scientifiques, pratique des langues vivantes (au collège, particulièrement en anglais). Les activités peuvent être combinées.
Les activités sportives
Les élèves ont la possibilité de s'initier à différentes activités sportives qui peuvent être proposées notamment par l'association sportive du collège.
Pratique artistique et culturelle
Tous les domaines et toutes les formes de l'art et de la culture sont envisageables. L'offre dépend des possibilités des établissements scolaires, des structures culturelles et des intervenants extérieurs.
Pratique informatique, multimédia et documentaire
L'accompagnement éducatif peut également favoriser l'accès des élèves aux technologies usuelles de l'information et de la communication et permettre une utilisation riche et variée des outils numériques.
Pour faciliter ces pratiques
L'accès au C.D.I. (centre de documentation et d'information) ou à la bibliothèque-centre documentaire est facilité pendant les créneaux horaires de l'accompagnement éducatif.

Qui encadre les élèves ?

Les intervenants sont des enseignants volontaires, assistants d'éducation, pédagogiques, de langue, des intervenants d'associations agréées, artistes et étudiants.
En 2013-2014, l'accompagnement est assuré par :
13 219 intervenants, dont 78 % d'enseignants du premier degré, à l'école élémentaire
119 801 intervenants, dont 73 % d'enseignants du second degré, au collège

Annexe n° 21

Comment structurer les enseignements pour qu'ils « fassent sens » pour tous les élèves, comment structurer les temps scolaires pour améliorer les temps d'apprentissage?

(Le point sur la recherche, Olivier Rey, note IFé, janvier 2015)

La corrélation statistique entre pauvreté et échec scolaire a quitté depuis longtemps l'univers de la sociologie pour devenir une connaissance de sens commun. L'analyse des causes reste encore en revanche largement méconnue et controversée.

Paradoxalement, la centration sur des dispositifs et des actions en faveur des élèves de milieux populaires (zones d'éducation prioritaire, programmes de réussite scolaire, soutien, remédiation…) a parfois relégué au second plan une analyse approfondie de ces causes quand elle a n'a pas agit comme une prophétie auto-réalisatrice sur l'inadaptation de ces élèves à l'école.

Une tendance spontanée consiste en effet à considérer que les causes de l'échec scolaire résident d'abord du côté de l'élève, généralement liées à ses propriétés sociales : difficultés cognitives, déficits de motivation, manque d'efforts et de persévérance.

Une tentation, pas forcément consciente, a pu être en conséquence d'adapter les contenus de l'école aux supposées attentes ou capacités des élèves de milieux populaires, notamment en multipliant les approches plus «concrètes » ou plus proches de la vie ordinaire, censées réduire l'éloignement de ces élèves de la culture scolaire.

Si l'objectif était de donner plus de sens aux apprentissages scolaires, une attention insuffisante aux objectifs explicites d'apprentissages a pu être source de malentendus auprès de ces élèves, les amenant à prendre les tâches et les activités pour des buts « en soi », sans identifier les connaissances et les savoirs qu'ils étaient censés aider à acquérir.

Dans la vie courante, une activité a par exemple un but évident et immédiat, alors qu'une tâche scolaire, même habillée pour « mimer » une activité courante, a toujours un autre objectif. De même, les élèves peuvent être enclins à entrer dans une tâche scolaire pour faire plaisir au maître ou pour lui obéir, sans forcément comprendre qu'il s'agit d'apprendre quelque chose « pour soi ».

Des variables liées ou perçues comme des « conditions de l'enseignement » ont ainsi pu devenir prioritaire par rapport à l'apprentissage. Il en est ainsi quand la discipline, la participation de chacun à une tâche ou la réalisation d'une activité sont devenues le but premier de temps d'enseignement, au détriment des acquisitions plus cognitives.

Or, la littérature scientifique converge depuis ces dernières années pour constater que la spécificité de l'éducation scolaire revient à apporter un niveau second de compréhension du monde, une culture différente de l'expérience du monde ordinaire très différente d'un reflet mécanique du monde. Les savoirs scolaires prennent sens dans leur rapport avec d'autres énoncés, c'est un type de langage souvent textuel, dont la distinction avec le langage de l'immédiateté dans la vie quotidienne n'apparait pas forcément aux enfants.

Pour les enfants issus des groupes sociaux les plus éloignés de la culture scolaire, le langage est dans un rapport d'immédiateté à l'action, qui constitue souvent d'ailleurs à mimer l'action quand on parle. Ce rapport au langage est très éloigné des formes de mise à distance qui caractérisent le rapport scriptural caractéristique de la culture scolaire, où l'on décrit le monde et l'où on agit sur lui à travers des textes.

La recherche s'efforce donc maintenant plutôt d'analyser quels sont les problèmes d'accès aux apprentissages plutôt que de centrer le regard sur les publics qui posent problème, à aider les élèves à se doter d'un certain rapport au savoir plutôt que de déplorer qu'ils n'aient pas le rapport attendu au savoir.

En considérant les blocages engendrés par certains aspects de la forme scolaire ou les pièges du curriculum caché, l'objectif est donc de donner aux élèves qui ne les ont pas au départ les codes « implicites » requis pour entrer dans la culture scolaire.

L'idée consiste à ouvrir des chemins à tous les élèves pour rallier les mêmes destinations, plutôt qu'à changer de destinations pour les élèves mal préparés pour les chemins traditionnels.

A rebours d'un retour aux « savoirs fondamentaux » parfois invoqué pour résoudre les difficultés des certains élèves durant la scolarité élémentaire, la solution consiste ici à travailler les fondements de l'apprentissage.

De ce point de vue, les recherches menées sous la direction d'Yves Reuter dans une école de Mons-en-Barœul ont été largement citées dans la mesure où elles témoignent de pratiques pédagogiques :

- qui constituent l'élève comme acteur principal, y compris dans la dimension réflexive sur ce qu'il « fait » ou ce qu'il « sait »;
- qui centrent l'ensemble de la vie scolaire autour des apprentissages ;

- qui ménagent une large place à des routines, des normes et des dispositifs de nature à sécuriser un environnement propice à l'apprentissage (climat serein et éducatif) ;
- qui organisent une entrée explicite dans la culture scolaire (mini-projets par exemple).

Replacé dans le contexte de la grande pauvreté, la nécessité de constituer un climat scolaire qui place l'élève dans une atmosphère de « sécurité », réduisant autant que possible les tensions souvent liées aux difficultés sociales, est probablement à considérer comme un élément important de nature à faciliter les apprentissages (et non pas seulement à les « permettre »).

Quelques références bibliographiques

Bernardin J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Coll. « Le point sur… pédagogie ». Bruxelles : De Boeck.

Maulini 0. (2011). *L'école ou la vie ? Fausse alternative, vraies questions*. In « Enfants de 4 à 12 ans - Leurs cadres de vie scolaire et extrascolaire », Congrès de la Société suisse pour la formation des enseignant-e-s. Berne (Suisse) - 25-26 août 2011.

Reuter Y. (dir.) (2007). *Une école Freinet. Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.

Rey B. (2013). Les « mauvais élèves » existent-ils ? 5° colloque international du Réseau Education et Formation. Université de Genève, 11 septembre.

Annexe n° 22

Compte rendu du Conseil école-collège du RRS de Doullens (Académie d'Amiens)

Extraits

« *La principale du collège Jean Rostand et l'IEN rappellent que « le CEC est une instance de réflexion commune sur la pédagogie, sur la continuité des apprentissages et le suivi des élèves. Il s'agit de s'interroger ensemble sur le continuum pédagogique et de faire vivre le nouveau cadre engagé par la refondation de l'école, et notamment le nouveau cycle partagé. Concernant nos établissements en éducation prioritaire, cette instance école/collège doit s'articuler avec le comité de pilotage (ancien comité exécutif) qui lui doit impulser la politique éducative globale du projet de réseau au sein du territoire dans lequel il est inscrit. Il doit permettre de définir les priorités à donner au travail partenarial et de faire un point d'avancement des actions menées.*

Il est listé alors les actions réalisées durant l'année scolaire 2013/2014 qui s'inscrivent dans le cadre défini ci-dessus.

- Afin de développer les compétences de l'élève lecteur : pratique du ROLL (Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture) dans quatre classes du collège et de la SEGPA ainsi que dans des classes du premier degré lors des activités pédagogiques complémentaires.

- Rencontre des enseignants autour de l'élaboration des PPRE passerelles.

- Nombreux projets menés conjointement entre un enseignant du premier et du second degré autour des compétences liées à la maîtrise de la langue, aux mathématiques, à l'anglais, à la géométrie ou encore à la géographie.

- Journées d'intégration au collège pour les CM2.

- invitation du directeur de la SEGPA aux équipes éducatives de l'école de Beauval.

- Invitation de classes de CM2 au cross du collège.

- Ecole ouverte pour les 6ème au mois d'Août.

- Cérémonie des Rostand d'or qui valorise le métier d'élève. Mme LANGLACE propose de l'ouvrir aux élèves des écoles.

En conclusion de ce bilan, la principale du collège évoque l'intérêt d'une participation partagée aux conseils de classe de 6ème et aux conseils pédagogiques des écoles pour y découvrir leurs fonctionnements et leurs enjeux.

L'IEN et la principale invitent maintenant les enseignants à prendre la parole sur les actions envisagées en 2014/2015.

Des actions partenaires école/collège sont déjà effectives : en histoire géographie, en anglais et en maîtrise de la langue pour l'école Etienne Marchand à Doullens. En technologie pour la clis des Tilleuls à Doullens. En Anglais, pour l'école de Beauval.

Une classe de la maternelle Lavarenne de Doullens est inscrite dans un projet commun avec une professeure de français du collège ainsi que la maternelle de Beauval avec la SEGPA.

Les enseignants concernés notent qu'au-delà du simple appariement, c'est la recherche d'exigences communes, de progressivité qui est privilégiée.

Les autres écoles du secteur expriment la volonté d'entreprendre des actions communes avec l'équipe du second degré. Mme SOBCZAK rappelle que le numérique permet des échanges à distance et peut palier aux rencontres physiques qui exigent des transports coûteux. (Il est possible de créer des groupes de travail au sein de l'ENT, de développer la visioconférence…)

Il est convenu à l'issue de ces échanges que toutes les actions en cours ou à créer seront à transmettre au secrétaire RRS ».

Annexe n° 23

Comment déceler les signes de décrochage cognitif dès les premières années de scolarité ?

(Note de synthèse, Olivier Rey, Ifé, janvier 2015)

Dès les premières années de scolarité il s'avère nécessaire de considérer la scolarité non pas comme un vecteur potentiel de décrochage mais comme un fil conducteur sur lequel accrocher la notion de persévérance. Cette idée, empruntée aux québécois, justifie de considérer les signes prédictifs d'un décrochage, cognitif en début de scolarité mais qui peut se concrétiser par un décrochage physique dans le secondaire. C'est ce que Lessard *et al.* appellent le cheminement vers l'abandon. Il est donc nécessaire pour les enseignants, éducateurs, chefs d'établissement mais aussi partenaires de l'école primaire, d'être attentifs et de créer des alertes, à partir d'indicateurs plus ou moins objectifs, mais dont on ne peut s'affranchir sans risque.

Outre des indicateurs permettant de déceler les risques de décrochage cognitif, il est une étape de la scolarité qui peut être un révélateur de ce décrochage cognitif, à savoir, dans le contexte français d'un parcours curriculaire non continu, la transition école-collège.

Comme l'explique E. Bautier (2003), plusieurs registres sont à l'œuvre dans la fabrique du décrochage :

- celui des apprentissages et des rapports aux savoirs scolaires ;
- celui des pratiques institutionnelles et enseignantes dans leur façon de traiter les difficultés proprement scolaires ;
- celui des processus subjectifs et sociaux à l'œuvre chez les élèves et tels qu'ils se manifestent dans le rapport à soi et aux autres, pairs et enseignants ;
- celui du langage et de la langue en ce qu'ils interviennent dans les phénomènes de compréhension des textes, des tâches scolaires, mais aussi dans des phénomènes de stigmatisation quand l'écart entre les attentes des enseignants et les productions des élèves est grand.

Plus concrètement, parmi les signaux précurseurs, certains travaux, plutôt outre-Atlantique, listent :

un manque d'investissement (ex. oublis, retards, négligences) ;

une représentation négative de l'école ;

une arythmie scolaire (journées apparaissent trop lourdes pour l'élève, temps mal organisé) ;

difficultés d'apprentissages (y compris consignes mal comprises) ;

socialisation problématique dans les cadres collectifs (peu de participation aux structures de loisirs ou d'accompagnement).

Du point de vue des effets du système éducatif, il convient de porter une attention particulière aux effets sur la confiance et l'estime de soi que peuvent avoir certains travers des pratiques d'enseignement : pression évaluative, marginalisation ou traitement à part des enfants qui ne « suivent pas », absence de réponse aux difficultés exprimées (questions jugées inopportunes ou « idiotes »). Les recherches ont en effet mis en exergue les déficits de motivation et d'engagement dans les apprentissages qui peuvent s'en suivre, dans une sorte de cercle vicieux qui éloigne les élèves de l'école et de la culture scolaire.

Une tension structurelle doit ici être soulignée entre la nécessité d'identifier les signes de décrochage cognitif, et le fait qu'on sait qu'une action efficace pour les apprentissages passe d'abord par un diagnostic positif sur les acquis des élèves, sur le fait qu'on s'appuie sur des capacités existantes, aussi ténues soient-elles considérées, et qu'on crédite le « pouvoir d'action » de l'enseignant.

Au Québec, des grilles d'analyse sont proposées aux enseignants et éducateurs afin de marquer des points de vigilance, qui peu ou prou traduisent en items simples les registres déclinés plus haut. Des études longitudinales, comme il a pu en être menées dans différents pays, doivent être conduites pour assurer ou réassurer sur ces points de vigilance à adopter.

Ces éléments possiblement prédictifs d'un décrochage actif doivent conduire au montage d'actions co-construites entre les différents partenaires de l'école (famille, école, collectivités, communautés), avec des focalisations adaptées au parcours (chaotique) de l'enfant : accompagner la socialisation scolaire des enfants, savoir changer de regard par rapport aux élèves, envisager un curriculum en continu, prévoir d'autres organisations des enseignements, modifier sa pratique enseignante (former les enseignants tout au long de leur carrière), accompagner ou soutenir les familles, mieux coordonner les partenariats autour de l'école, etc.

Quelques références bibliographiques :

Thérèse Bouffard, Carole Vezeau, Roch Chouinard et Geneviève Marcotte (2006) « L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire », *Revue française de pédagogie*, n°155, P. 9-20.

Blaya Catherine (2010). *Décrochages scolaires: L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.

Bautier Élisabeth (2003). « Décrochage scolaire : Genèse et logique des parcours ». *Ville-école-intégration Enjeux*, n° 132, p. 30-45.
Gilles Jean-Luc, Potvin Pierre & Tièche Christinat Chantal (dir.) (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre Le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang.
Lessard Anne, Fortin Laurier, Joly Jacques et al. (2007). « Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 3, p. 647-662.

Annexe n°24

Projet « Trait d'Union » au collège Jean Moulin de Montceau-les-Mines (Académie de Dijon),

Note des services académiques

Le collège accueille 71 % d'élèves de CSP défavorisées et qui est en REP.
Le projet a pour objectif de passer d'une lutte ponctuelle contre le décrochage à une action collective de tous les personnels de l'établissement de manière à travailler à la persévérance scolaire de tous les élèves. Conduit en partenariat avec Catherine Blaya, professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Nice Sophia Antipolis, et soutenu financièrement par la Fondation de France, le projet consiste à la mise en place d'une forme élaborée de tutorat (les tuteurs sont ici appelés « accompagnateurs ») permettant la prise en charge d'élèves susceptibles d'être de potentiels décrocheurs. Ainsi s'est mis en place un protocole de formation, de construction et de suivi du dispositif: formation des personnels qui désirent devenir accompagnateurs et distribution d'un guide précis pour chacun, détection des élèves potentiellement décrocheurs, jumelage accompagnateurs/élèves détectés, premiers entretiens individuels, suivi des accompagnateurs en présentiel et aide à distance par une doctorante, réunion en milieu d'année avec Catherine Blaya pour un premier bilan et rencontre avec quelques élèves suivis, bilan accompagnateurs et bilan élèves en fin d'année.
L'apport de la recherche a permis au groupe d'accompagnateurs d'être à leur tour accompagnés dans la pratique nouvelle que peut représenter l'entretien individuel. En effet l'équipe universitaire a recueilli toutes les interrogations et répondu à toutes les questions des adultes impliqués dans le suivi des élèves. Il faut relever ici l'importance d'une solidarité entre les différentes catégories du personnel: ainsi la C.P.E., l'infirmière, l'assistante sociale, des A.E.D., des professeurs du second degré et du premier degré (SEGPA) ont tous accepté d'accompagner un élève. Cette richesse pluri professionnelle a permis pendant ces réunions de concertation le croisement des regards et des informations sur les élèves.
Au total, vingt et un élèves ont été accompagnés pendant l'année scolaire 2013-2014: 8 élèves de 6ème, 6 élèves de 5ème, et 7 élèves de 4ème (Les élèves de 3ème étant accompagnés dans un autre dispositif plus axé sur l'orientation professionnelle).
Les élèves ont été rencontrés tous les dix jours et ont été écoutés par leur accompagnateur. Les difficultés de socialisation, les difficultés avec les apprentissages, les difficultés familiales, difficultés personnelles, et le manque d'estime de soi pouvant altérer leur motivation et leur envie d'apprendre, ont été discutés.
Quand les accompagnateurs ont été confrontés à des problématiques dépassant leur domaine de compétence, ils ont fait appel aux services concernés pour apporter des solutions plus concrètes à l'élève.
Bien entendu, précise le principal du collège, *« une rencontre avec les parents est prévue au début du suivi pour les informer que leur enfant est pris en charge. C'est un moment primordial pour la bonne continuation de l'accompagnement ; les parents peuvent réagir de différentes manières. Ils sont parfois indifférents en considérant ce suivi comme une aide de plus alors qu'ils ont déjà été déçus par d'autres solutions proposées par le passé. Ils sont parfois satisfaits qu'on leur propose enfin une aide pour leur enfant qui n'obtient pas de bons résultats. Ils sont parfois inquiets de ce regard extérieur qu'ils ressentent comme une intrusion dans la relation qu'ils ont avec leur enfant. Ils refusent parfois le dispositif pour des raisons personnelles, c'est assez rare. Ils sont parfois absents ».* En conclusion, ajoute le principal du collège, « *il nous semble important que tous les accompagnateurs aient une déontologie pour garder des distances avec les informations formulées par les jeunes sur leur situation économique, familiale et intime. Alors seulement le regard porté sur les élèves en grande pauvreté peut changer et l'éducation peut sortir du jugement et du sermon culpabilisant et péremptoire. Les parents ne sont souvent pas démissionnaires mais ils ne savent pas comment faire ou ils ont peur de mal faire. Sortir de la reproduction sociale en termes de résultats scolaires, c'est d'abord écouter les difficultés et les problèmes rencontrés, puis ne pas les juger à l'aune d'un modèle et toujours penser que la relation parents-enfants est fondée sur un amour et un respect réciproque (sauf en cas d'inceste ou de maltraitance), enfin aider les parents comme les enfants à trouver les mots pour se comprendre et aider l'élève à réussir. L'accompagnateur doit toujours centrer ses conseils sur la réussite scolaire des élèves, seule preuve d'un équilibre personnel retrouvé pour l'enfant* »[361]. D'ores et déjà, selon un bilan réalisé par le collège, des effets positifs sont visibles chez les élèves concernés : baisse de l'absentéisme, amélioration de l'appétence scolaire et donc du comportement, progression, certes inégale selon les élèves, des résultats scolaires.

[361] Propos recueilli dans un document de synthèse produit par le rectorat de Dijon.

Annexe n° 25

Témoignages concernant les activités pédagogiques complémentaires

Au cours des visites de la mission ou dans le compte rendu des observations effectuées par les corps d'inspection pour la mission, l'effet bénéfique des activités pédagogiques complémentaires (APC) a très souvent été souligné. On observe certes une « *participation variable* » des enfants des familles les plus démunies, mais il y a aussi beaucoup de situations où la participation est réelle et très appréciée. Dans une école de l'académie de Créteil, par exemple, *« La moitié des enseignants de l'école utilisent les APC pour traiter des difficultés d'apprentissage ».* Dans une autre école, *« Les APC permettent vraiment une aide personnalisée et permettent aux élèves de familles en situation de grande pauvreté de s'accrocher et de prendre confiance en eux. Les élèves de petite section sont également pris charge au cours de ces temps notamment pour travailler le langage. (Le niveau de langue oral est également très faible et révélateur de ces familles en très grande pauvreté : langage familier essentiellement).* Toujours dans la même académie, les APC, « *avec un entrée culturelle, permettent de faire le lien avec l'école, les familles et les structures culturelles (les sorties musée sont alors financées avec la coopérative de l'école »*[362]. A l'école Louis Pergaud d'Epinal, *« une démarche collective est mise en œuvre afin de centrer ce dispositif sur les élèves de CP et de CE1 dans les domaines de la lecture-écriture et des mathématiques (calcul et numération). Tous les enseignants de l'école interviennent auprès des élèves de CP au cours des périodes 1 et 2. Des groupes de besoins sont mis en place. En parallèle, des activités qui développent le volet culturel du projet d'école sont mises en œuvre. Tous les élèves volontaires bénéficient des APC (36 sur 45 au CP) »*[363].

Le constat est le même en zone rurale, comme à Revigny-sur-Ornain (académie de Nancy-Metz) où l'on signale une bonne fréquentation des APC[364], ou encore à Sorcy-Saint-Martin dans la Meuse (académie de Nancy-Metz) où *« Les élèves concernés bénéficient d'APC avec soutien, il s'agit d'un travail en petits groupes sur la méthodologie et le travail personnel à la maison »*[365].

[362] Témoignages recueillis par des inspecteurs de circonscription.
[363] Témoignage recueilli par l'inspecteur de la circonscription.
[364] Observation de l'IEN adjoint à l'IA-DASEN de la Meuse.
[365] Témoignage recueilli par l'inspecteur de la circonscription

Annexe n° 26

Climat scolaire et inclusion sociale : l'état de la recherche

Caroline Veltcheff, mission ministérielle de prévention et de lutte contre la violence à l'école

1. Contexte

Un ensemble de recherches congruentes issues de domaines variés (sociologie, psychologie, sciences de l'éducation) depuis trente ans a permis de définir l'ensemble des conditions d'apprentissage nécessaires à la réussite des élèves, autrement dit le climat scolaire. Les sept facteurs déterminants du climat scolaire sont par ordre décroissant d'importance : la stratégie d'équipe, développant le sentiment d'appartenance et l'engagement des enseignants (facteur explicatif à plus de 70% du climat scolaire), la justice scolaire, développant le sentiment de justice ou d'injustice des élèves, la prévention des violences, la coopération entre élèves, reposant sur certains styles pédagogiques et renforçant la motivation des élèves, la coéducation avec les familles, la dynamique partenariale, la qualité de vie à l'école. La délégation ministérielle a retenu les propositions définitionnelles du National School Climate Center (Cohen et alii, 2012) : « Le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Pour autant il ne s'agit pas d'une simple perception individuelle. Cette notion de « climat » repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte non pas l'individu mais l'école en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein de l'école. En ce sens, il convient de ne pas limiter l'étude et l'action sur le climat scolaire aux seuls élèves. Le concept doit inclure tous les membres de la communauté scolaire. La sécurité des professeurs et leurs relations sociales et émotionnelles avec leurs collègues, la qualité du leadership doivent être inclues, tout autant que l'interaction entre la perception de ce climat par les parents, les élèves et les enseignants. La violence exercée contre et par les personnels est aussi à prendre en compte, même si elle est trop peu renseignée dans la littérature. »

2. Un climat scolaire de qualité permet une forme de rattrapage scolaire pour les enfants défavorisés Une perception dégradée du climat scolaire aussi bien par les élèves que par les adultes est fortement corrélée à

- un taux important de violences subies, y compris de harcèlement,
- à des discriminations plus importantes,
- au type d'écoles ou d'établissement, en zone sensible,
- à la faible ancienneté des enseignants, - à des attentes moindres des enseignants,
- à un absentéisme plus important,
- à des résultats scolaires plus faibles

Astor et Benbenishty (2005) rappellent que si les écarts de réussite scolaire entre des groupes d'élèves de niveau socio-économiques différents ont été depuis longtemps démontrés, ces écarts ne proviennent pas de différences de compétences ou d'efforts, mais de facteurs et d'opportunités sociales***. Astor et Benbenishty ont démontré que la bonne qualité du climat scolaire joue un rôle important dans le fait d'atténuer l'impact négatif du contexte socio-économique dans la réussite scolaire*** (par exemple Astor, Benbenishty & Estrada, 2009)

Astor et Benbenishty en arrivent à la conclusion suivante : le bon climat scolaire augmente les résultats scolaires, indépendamment des facteurs socio-économiques initiaux. Il a une influence significative sur les capacités d'apprendre et d'augmenter les compétences scolaires. ***Les enseignants et l'administration devraient donc investir la problématique du climat scolaire, en développant des relations positives, respectueuses, protectrices à l'égard des élèves, et en prenant le temps de résoudre les problèmes de violence à l'école***.

3. Du point de vue des élèves

La France est désormais dotée d'un outil performant de mesure, puisque les enquêtes nationales de victimation et de climat scolaire sont administrées par la DEPP à intervalles réguliers. Les deux enquêtes nationales collège (2011- 2013) montrent ***une détérioration du climat scolaire en éducation prioritaire***, avec une augmentation significative des victimations, particulièrement celle des filles entre 2011 et 2013 (3 à 5% de différences entre l'éducation prioritaire et les autres types d'établissements sur tous les items, le différentiel pour les micro-violences répétées, à savoir le harcèlement peut être encore plus élevé de 7% pour des établissements favorisés à 15% pour l'éducation prioritaire). ***Le sentiment d'injustice des élèves est également distinct entre zones défavorisées et zones favorisées.*** Le récent travail de Moignard (2014) indique un recours massif aux exclusions de cours à la journée dans les collèges du département de Seine Saint Denis (78 collèges ont fait part de leurs données), avec en moyenne 600 élèves exclus par jour. Deux périodes distinctes dans l'année caractérisent ces exclusions : les élèves de 6ème/ 5ème en début d'année, entre

septembre et décembre, puis à partir de janvier les élèves de 4ème/3ème. Cette répartition peut surprendre pour deux raisons : d'une part, l'accueil des 6èmes semble curieusement mis en œuvre, d'autre part, ***les motifs d'exclusion renvoient à des problématiques de la mission grande pauvreté : oubli du matériel scolaire, retards, absences***… La qualité de l'organisation du travail en équipe et la qualité des interrelations entre professionnels et entre adultes et élèves est hautement prédictive des différences entre établissements au niveau de la victimation des élèves comme des adultes. A partir d'une étude de 86 établissements scolaires (Debarbieux, 1996), il a été montré en France que si les effets des facteurs sociaux restent massifs, à facteurs socio-économiques égaux, les établissements où la victimation est la moins forte possèdent des équipes adultes fortement régulées.

4. Programmes pro- actifs contre les discriminations sociales

Des pays ou états (Israël, Etats américains, Ontario, Finlande) ont choisi de dédier un axe de politique publique complet à cette question du climat scolaire afin de s'assurer des conditions d'apprentissage des élèves et de contrer les effets des discriminations sociales dans des régions, villes, quartiers particulièrement déshérités et réputés particulièrement violents. Les programmes mis en œuvre reposent sur un ensemble d'incontournables : mesure du climat scolaire, programme d'actions locales à la demande des écoles et des établissements (formation de toute l'équipe éducative, formation et implication de tous les élèves) selon le facteur du climat scolaire le plus impacté, approche systémique, avec un accent sur une stratégie d'équipe affirmée et construite, une inscription dans une durée (minimum trois ans). Les résultats de ces programmes sont probants. Ainsi aux Etats Unis et en Israël, deux principales études montrent que ces programmes ont obtenu une diminution des violences de 50% et une amélioration des résultats scolaires (+30%) est obtenue indépendamment des facteurs socio-économiques initiaux***. En d'autres termes, s'attacher aux conditions de vie des élèves à l'école permet une réduction des inégalités scolaires***. Pour finir, ***dans le contexte français actuel, il faut rappeler que tous ces chercheurs ont développé un consensus : un apprentissage des compétences sociales entraîne sur une période de 3 à 5 ans une augmentation des résultats scolaires et une diminution de la violence (Cohen, 2006 ; Zins et al., 2004). Les compétences sociales, émotionnelles et éthiques favorisent en effet les capacités des élèves à apprendre et à résoudre les problèmes de manière non violente*** (Berkowitz and Bier, 2005 ; Zins, Weissberg, Wang and Wallberg, 2004). Cela serait particulièrement sensible à l'école élémentaire. Pour Cohen (2006), ***l'éducation sociale, émotionnelle, éthique et scolaire (SEEAE) est un droit de l'homme dont tous les élèves devraient bénéficier. L'ignorer équivaut à une injustice sociale***. Le « climat scolaire » est un processus d'engagement, non une simple conversion des élèves par l'effet magique d'une « leçon de démocratie ».

Annexe n° 27

Valorisation de la fonction d'enseignant et résultats des élèves

Source : OCDE

Annexe n° 28

Avis des enseignants sur leur formation

Les enseignants en France sont ceux qui se sentent le moins préparés sur le plan de la pédagogie (ou des pratiques de classe)

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire selon qu'ils estiment avoir été « très bien préparés », « bien préparés », « très peu préparés » ou « pas du tout préparés » quant à la pédagogie appliquée à la ou aux matières enseignées

Source : OCDE.

Annexe n° 29

Besoins des enseignants en formation continue

Source : OCDE

Annexe n° 30

CONVENTION TRAME

Transplantation momentanée d'élèves

Le Havre (académie de Rouen)

ENTRE

Le Collège …….76610 LE HAVRE

Représenté par ……., Principal(e) du collège

ET

Le Collège …….76610 LE HAVRE

Représenté par ……., Principal(e) du collège

Pour l'élève …….

Du collège ……

Né(e) le : ……..

Il a été convenu ce qui suit :

Préambule

La présente convention établit le dispositif expérimental TRAME (Transplantation momentanée d'élève), qui lie les collèges Môquet, Varlin, Vallès, pour l'année scolaire 2014-2015. Sont également engagés dans l'expérimentation : le service de Cohésion sociale de la ville du Havre, l'AHAPS, le GAPASE, le CIO du Havre sud, l'association Les Nids.

Cette convention a fait l'objet d'une présentation à la Direction des services départementaux de l'Education nationale (DSDEN), antenne du Havre, dans le cadre de la prévention du décrochage.

Elle a pour objet de définir les règles de fonctionnement pédagogique, administratif et financier du dispositif TRAME.

Titre I – Responsabilité et fonctionnement pédagogique

Article 1er

La classe d'accueil du collège……accueille, du …… au ……., l'élève …….

Article 2

La Direction des services départementaux de l'Education nationale (DSDEN), antenne du Havre est informée de l'entrée de cet élève dans le dispositif, de la durée de la transplantation et des établissements concernés.

Article 3

L'élève ……. confié à la classe d'accueil demeure inscrit dans son collège de rattachement (collège d'origine).

Il est placé sous la responsabilité du Principal du collège …….. (collège d'accueil) pour toutes les activités prévues dans le cadre de la classe d'accueil.

- Un membre de l'équipe pédagogique ou éducative du collège d'origine est désigné tuteur pédagogique :
……
- Un membre de l'équipe pédagogique ou éducative du collège d'accueil est désigné tuteur pédagogique :
……
- Un tuteur éducatif désigné ci-après, membre de l'AHAPS et/ou du GAPASE et/ou du Service de cohésion sociale de la Ville du Havre est chargé de faire le lien entre les différents intervenants du dispositif, notamment les parents :
……

Article 4

Le collège d'origine sera régulièrement tenu informé de la ponctualité, de l'assiduité et des résultats de l'élève par le biais du tuteur pédagogique et par l'envoi d'une fiche de suivi.

Article 5

L'emploi du temps de l'élève est celui de la classe d'accueil de l'établissement d'accueil. Celui-ci lui sera remis lors de l'entretien d'accueil dans l'établissement d'accueil.

Le dispositif comprend obligatoirement la participation à un stage de socialisation et un stage « Sas » (bilan et préparation au retour dans l'établissement d'origine), encadrés par les personnels de l'association Les Nids. D'autres aménagements peuvent être prévus en fonction du profil de l'élève.

Article 6

L'ensemble du dispositif est décrit dans l'annexe jointe à la présente convention.

Titre II – Dispositif administratif et financier

Article 7 – Budget – Restauration
Les tarifs de restauration sont fixés par le Conseil d'Administration des établissements partenaires et sont propres à chaque établissement.
Les élèves qui déjeuneront aux collèges Vallès ou Varlin devront payer directement leur repas à l'avance, et à la semaine, auprès de l'agent comptable des collèges concernés. Le prix à payer est le prix du ticket-repas réservé aux hébergés occasionnels.
En cas de difficultés financières, les familles pourront prendre contact avec l'assistante sociale du collège de rattachement afin d'obtenir une aide directe des fonds sociaux en leur faveur.
Article 8 – Transport
L'élève concerné par le dispositif TRAME se rendra au collège d'accueil par ses propres moyens et sous l'entière responsabilité de sa famille. Son tuteur éducatif pourra toutefois l'y accompagner et en tout état de cause lors du premier entretien dans l'établissement d'accueil.
Titre III – Durée – Litige – Dénonciation et fin de convention
Article 9
La présente convention prend effet à la rentrée scolaire 2014-2015 et est conclue pour la durée de l'année scolaire.
Le dispositif sera évalué en fin d'année avec les partenaires du projet (établissements scolaires, CIO, AHAPS, GAPASE, Service de la cohésion sociale de la Ville du Havre, l'association Les Nids).
Article 10
Elle sera d'office caduque, sans préavis, en cas de non respect par l'une ou l'autre des parties des obligations contenues dans la présente convention ou en cas d'abandon du dispositif TRAME.
Fait à Le Havre Fait à Le Havre
Le
Le/La Principal(e) Le/La Principal(e)
du collège …… du collège ……

Annexe n° 31

Le tronc commun dans une ÉSPÉ

Ont été mis en gras par la mission les contenus qui font écho à la thématique
« grande pauvreté et réussite scolaire »

Dans cette ESPE, L'UE4 et l'UE5 du master MEFF *« visent l'acquisition progressive des compétences professionnelles définies par le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (BO n°30 du 25 Juillet 2013) nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant ».*
Pour le second degré, L'UE4 comprend 36h par semestre, et l'UE5 comprend 16H par semestre en M1 et 12H par semestre en M2.
Dans l'UE4 sont abordées au premier semestre les questions suivantes *: « Les politiques éducatives liées au second degré : inflexions récentes et questions vives (lois orientation, socle commun, référentiel de compétences, liaison école/collège, parcours culturel …). Appréhender leur traduction au sein d'un EPLE.* ***Les apports des comparaisons internationales****.*
L'adolescence : approches psychologique, physiologique, affective, cognitive et ***sociale****. L'identité sociale des adolescents. Les risques à l'adolescence sur les plans physiques, psychiques et* ***sociaux****. La culture adolescente. Les politiques éducatives liées au second degré : inflexions récentes et questions vives (lois orientation, socle commun, référentiel de compétences, liaison école/collège, parcours culturel …). Appréhender leur traduction au sein d'un EPLE. Les apports des comparaisons internationales. L'adolescence : approches psychologique, physiologique, affective, cognitive et sociale. L'identité sociale des adolescents. Les risques à l'adolescence sur les plans physiques, psychiques et sociaux. La culture adolescente. » Au deuxième semestre, les étudiants travaillent sur les contenus suivants : « La construction du système éducatif français : approche socio-historique - État des lieux. Finalités et valeurs de l'éducation. Instruire, éduquer, socialiser, scolariser : définitions de l'éducation et finalités de l'éducation dans notre système scolaire. Les principes de l'école républicaine (dont le principe de laïcité). Les valeurs et les finalités dans la classe et dans l'établissement (****égalité des chances****,* ***lutte contre les discriminations****...). Éthique, morale et déontologie des métiers de l'éducation. Droits et devoirs du fonctionnaire du service public d'éducation ; La théorie de la forme scolaire. Les éclairages de la sociologie du curriculum. La question des rythmes et du temps des apprentissages.* ***Les différentes « explications » de l'échec scolaire : l'idéologie des dons, du handicap socio-culturel, le concept d'arbitraire culturel et d'inégale distance à la culture et aux savoirs scolaires.*** *La diversité des rapports au langage, au savoir et à l'école. La notion de malentendu socio-cognitif. Modes de transmission et inégalités d'apprentissage : les implications pédagogiques (pédagogies visible/invisible, implicite/explicite) ». Au troisième semestre : « Autorité, sanctions, discipline, la construction de l'autorité et de la confiance, la gestion éducative de la classe : construction, régulation du cadre de travail, la prévention et la gestion des perturbations, les sanctions et punitions, les règles dans la classe et l'établissement, la communication dans la classe. Les violences scolaires : histoire, définition, état des lieux, les politiques scolaires contre la violence à l'école. Les métiers de l'éducation aujourd'hui, permanence et changements dans le travail : diversification, élargissement et complexification des tâches. Les épreuves du métier : travail prescrit/travail réel ; routines, incertitudes, tensions, dilemmes. L'émergence du travail collaboratif et la notion d' « établissement apprenant ».* ***Travailler en éducation prioritaire*** *: perspectives et contraintes.* ***Les relations familles – école : le travail en partenariat avec les familles****. ».*
Enfin, au quatrième semestre *: «* ***Les multiples dimensions de l'hétérogénéité des publics scolaires. Les dispositifs pédagogiques visant à s'adapter à la diversité des élèves****. Enjeux et usages de l'évaluation : types, fonctions, modalités de l'évaluation. Le socle commun de connaissances et de compétences : acquis, débats et perspectives.* ***Les diverses modalités de la prise en charge des difficultés des élèves. Les processus de décrochage scolaire. Les leviers pour prévenir les processus d'abandon scolaire. L'identification des discriminations à l'école. Vécu et perceptions des discriminations par les élèves****. Les inégalités filles – garçons à l'école : la place du genre dans les pratiques pédagogiques et professionnelles des personnels de l'éducation, les enjeux et dimensions d'une éducation à l'égalité entre les sexes.* ***Les élèves à besoins éducatifs particuliers : définition du concept d'élève à besoins éducatifs particuliers et de la notion d'inclusion****.* ***Le cadre juridique et institutionnel de l'inclusion en milieu scolaire. Sens, enjeux et modalités de l'accueil et de l'intégration d'élèves à besoins éducatifs particuliers en classe « ordinaire ». Facteurs et mécanismes de l'orientation scolaire.*** *»*

Annexe n° 32

Comment mobiliser tous les acteurs éducatifs, des parents aux enseignants pour une réelle coéducation ?

(Etat de la recherche, note de synthèse, Olivier Rey, Ifé, janvier 2015

Si, depuis plusieurs années, la coéducation fait partie des bonnes intentions affichées dans les textes institutionnels, la réalité et la nécessité de faire réussir le plus grand nombre démontrent l'inadéquation fréquente entre intentions, actions et résultats.

La difficulté réside dans la multiplicité d'attentes, de lieux, d'intervenants, de modalités de mise en œuvre qui composent cette coéducation.

Trop longtemps sanctuarisée, l'École a gardé l'empreinte d'un lieu dans lequel l'enseignant transmet un savoir et assure l'instruction des élèves qui lui sont confiés. S'il n'est plus de mise d'opposer instruction et éducation, la porosité qui devrait se réaliser entre le milieu familial et le milieu scolaire est loin de se faire, surtout pour les enfants issus de milieux défavorisés.

Il s'avère nécessaire d'aller au-delà des constats (tension entre enseignants et parents, sempiternelle démission des parents, attitude consumériste des parents aisés), pour adopter des principes simples (améliorer la communication avec les parents, expliciter les parcours scolaires et l'orientation, comprendre les réalités familiales) et promouvoir des actions indispensables (aider les parents à accompagner les scolarités de leurs enfants, soutenir les familles en grande difficulté).

Mettre en avant un nécessaire soutien à la parentalité revient le plus souvent à ouvrir les institutions aux parents, à sens unique, alors que la coéducation doit être une relation dans lesquels les éducateurs (parents et professionnels) œuvrent en parallèle et/ou en alternance (et pas uniquement dans la petite enfance, comme on le sous-entend trop souvent).

« *Plutôt que de parler de cette parentalité, telle que l'on voudrait qu'elle soit, il nous semble qu'un travail sociologique pourrait plutôt réfléchir à la manière dont les parents définissent eux-mêmes leur rôle et construisent progressivement un sentiment de compétence ou de responsabilité parentale. Prendre au sérieux le point de vue des parents, plutôt que décliner ce qu'ils devraient être ou faire* » (Claude Martin, rapport pour le haut conseil de la population et de la famille, 2003).

Il convient que l'École (acteurs et institution) ne laisse pas hors du chemin les parents de milieu défavorisé, qui n'ont pas eu une scolarité « exemplaire », qui maîtrisent mal ou pas du tout la langue scolaire, qui arrivent en France avec une culture différente, etc.

Or, les parents en difficulté évoquent le manque de bienveillance de l'école à leur égard, une défiance de leur part, une crainte de jugement culpabilisant.

Une coéducation réussie suppose une implication de tous les coéducateurs et que les mieux lotis acceptent cette relation particulière et aident les moins aguerris à s'impliquer dans cette coopération. Elle suppose de favoriser des espaces et temps éducatifs permettant aux uns et aux autres de se mobiliser. En France, « la mallette des parents » constitue une aide aux enseignants dans leur travail de communication, mais mobilise encore insuffisamment les parents. Les dispositifs institutionnels REAAP (Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents), CLAS (Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité, déjà cités), les lieux d'accueil enfants-parents (LAEP), les points info famille (PIF), la médiation familiale, les espaces de rencontre, peuvent donner de bons résultats. Un rapport de l'IGAS montre que les groupes de paroles (REAAP) ou les CLAS sont efficients, pour redonner confiance aux parents ou pour éviter des redoublements, par exemple, mais la Cour des comptes pointe le manque d'articulation entre le ministère de l'Éducation nationale et les autres structures. Il serait sans doute possible de s'inspirer d'autres pays européens (pays scandinaves, par exemple) et de leurs « services universel » ouverts à tous, et intégrant des compétences spécialisées (personnels de santé, éducateurs, travailleurs sociaux, conseils et aides financiers, cours d'alphabétisation, etc.).

Lorsqu'on s'intéresse aux relations parents-école, on ne peut désormais faire l'économie du travail réalisé par les bénévoles d'ATD Quart Monde, qui prônent, comme bon nombre de mouvements pédagogiques (en France et ailleurs), le pouvoir d'agir des parents (*empowerment*). Il s'agit de rassembler des personnes en grande pauvreté et d'autres acteurs à leurs côtés, de produire des savoirs. Ces savoirs sont des savoir-faire (communiquer entre milieux sociaux différents) et des savoirs croisés (croisement des expériences et réflexions). La réflexion collective « est soumise à l'épreuve du réel » (à savoir la pauvreté). Dans le cadre d'« ateliers pour l'école », des professionnels (enseignants des premier et second degrés, directeur, etc.), des parents (militants d'ATD Quart Monde ou solidaires) et des chercheurs croisent leurs savoirs et leurs

représentations sur la réussite à l'école.
Pour assembler et soutenir tous ces dispositifs ou initiatives, certains proposent d'adopter une approche éco-systémique, consistant en une vision globale de l'enfant en matière d'apprentissage, d'enseignement et d'engagement de toute une communauté. En tout état de cause, les droits et les devoirs des parents doivent être clairement définis ou reprécisés.
Un projet européen, dans la lignée des rapports et principes d'une amélioration de la qualité en éducation, **r**echerche l'amélioration de la gouvernance en éducation grâce au renforcement de la participation des parents. Des indicateurs ont été définis, afin de mesurer les droits individuels et collectifs des parents dans tous les pays de l'Union européenne. Au-delà d'un objectif de « monitoring » des politiques publiques concernant la participation des parents, il s'agit de mettre à disposition un «outil citoyen» accessible et facile à utiliser, au service des différents acteurs du domaine éducatif et de l'opinion publique en général.

Références bibliographiques

Defraigne Tardieu Geneviève (2012). *L'Université populaire Quart Monde : la construction du savoir émancipatoire*. Nanterre : Presses universitaires de Paris-Ouest.
Epstein Joyce (2011). School, family, and community partnerships: Your handbook for action [3e éd.] Boulder: Westview Press.
Jacquey-Vazquez Bénédicte, Raymond Michel & Sitruk Patricia (2013). *Évaluation de la politique de soutien à la parentalité* (MAP–volet 1). Paris : Inspection générale des affaires sociales.
Pithon Gérard, Asdih Carole & Larivée Serge (dir.). « Construire une communauté éducative, un partenariat famille-école-association ». Bruxelles : De Boeck.
Rayna Sylvie, Rubio Marie-Nicole, Scheu Henriette (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en question*. Ramonville-Sainte-Agne : Érès.
Réseau européen sur la gouvernance de l'éducation en Europe (REGE). Parentsparticipation.eu. Our human rights vision. http://www.parentsparticipation.eu/fr

Annexe n° 33

Quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges ? Les enseignements d'une expérimentation de la mallette des parents

Rapport pour le Haut Commissaire à la Jeunesse, Francesco Avvisati, Marc Gurgand, Nina Guyon, Eric Maurin (synthèse)

« L'expérimentation nous indique tout d'abord que ce dispositif a intéressé environ 20% des parents d'élèves de sixième, qui se sont alors portés volontaires, et qu'un peu plus de la moitié des parents éligibles a effectivement participé à au moins un des trois débats initiaux, 17% ayant participé aux trois.

Le premier effet notable de ce programme est un surcroît d'implication des parents volontaires, auprès de l'institution scolaire et une plus forte implication auprès de leurs enfants à la maison. Leur connaissance et leur perception du collège sont aussi sensiblement meilleures. Par exemple, les parents des classes bénéficiaires du programme ont davantage rencontré les enseignants (30% au lieu de 24% ont pris plusieurs rendez-vous), davantage participé aux activités des associations de parents d'élèves (35% contre 24%) ou estiment plus souvent avoir une bonne connaissance des options proposées (85% contre 76%). Les familles des classes tests ont également été moins souvent convoquées par l'administration que celles des classes témoins (80% n'ont jamais été convoquées, contre 72%). Il s'agit d'effets très forts : l'écart entre les parents des classes bénéficiaires et témoin produit par le dispositif est du même ordre que celui qui existe entre les familles de cadres (qui représentent les 20% socialement les plus favorisées de l'échantillon) et les autres familles.

Ce surcroît d'implication s'est également traduit par une amélioration très sensible du comportement des enfants : moins d'absentéisme, moins d'exclusions temporaires, moins d'avertissements en conseil de classe, plus grande fréquence des distinctions lors du conseil de classe (félicitations, encouragements…).

Ces différences moyennes d'absentéisme et d'exposition aux sanctions disciplinaires sont de nouveau du même ordre de grandeur que celles observées entre les enfants de cadres et les autres enfants.

De manière encore plus remarquable, cette amélioration des comportements est également perceptible chez les enfants des parents non volontaires, qui n'ont donc pas participé aux débats, mais relevant des classes bénéficiaires, dans lesquelles des parents volontaires ont participé aux débats. Cela signifie que les changements de comportement des élèves directement touchés par l'intervention ont également influé sur leurs camarades de
classe. L'impact de cette politique, bien qu'elle ne touche directement qu'une petite fraction des parents d'élèves, s'est donc étendu au-delà de ses limites initiales.

On constate enfin qu'il existe un impact sur certains résultats scolaires en français, notamment pour les exercices les plus simples, à la portée des élèves faibles. Mais dans l'ensemble, l'effet de cette intervention sur les résultats scolaires assez ténu. Ce n'est pas très surprenant, dans la mesure où l'intervention agit d'abord sur les motivations et les comportements, ce qui ne peut avoir d'influence sur les résultats scolaires qu'à plus longue échéance.

Au total, cette évaluation montre qu'un politique simple et peu coûteuse peut avoir des effets très importants sur le rapport des parents à l'école et sur le comportement des élèves. Elle permet de penser que l'on peut mettre en œuvre des politiques volontaristes en direction des parents et que le difficile rapport de certains parents à l'école n'est pas une fatalité sociale ».

Annexe n° 34

Une initiative d'un RASED : un dispositif « transitionnel » créé en 2010

École maternelle de Poncharra (38), le « café-rencontre autour du jeu : *On joue ensemble* »

Témoignage de Maryse Charmet, enseignante spécialisée, présidente de la Fédération nationale des associations des rééducateurs de l'éducation nationale (FNAREN).

« Une table est installée dans le hall de l'école et un café est proposé par trois accueillantes professionnelles (rééducatrice, psychologue, assistante sociale, infirmière PMI, éducateurs sociaux éducatifs), chaque jeudi, pendant trois semaines. Des documents sont mis à disposition : plaquettes RASED, supplément guide aux parents, plaquettes LAEP[366], centre social... etc. La première année, nous avons remis un questionnaire rédigé dans trois langues (française, turque et arabe). Nous restons quarante-cinq minutes à la disposition des parents qui souhaitent échanger avec nous. Nous avons entre six et douze familles à chaque fois. Parmi elles, certaines viendront ensuite aux rencontres *On joue ensemble.*

Cadre : Les parents qui l'ont souhaité participer se retrouvent dans la salle avec leur enfant pour jouer avec lui et échanger avec les autres parents et les accueillants. Ils peuvent venir avec leurs enfants non scolarisés, ce qui constitue pour eux un dispositif passerelle.

Dès 8h20, nous mettons à disposition des jeux (Légos, Kaplas) le temps que tout le monde soit arrivé. Les enfants jouent librement. Les parents prennent le café et échangent. La rééducatrice reste tout d'abord dans le hall de l'école à l'accueil des familles qui sont susceptibles de venir ce matin-là. Ce temps est important : le bonjour est personnalisé, les parents sont accueillis, reconnus en tant que personne. Ils savent qu'ils peuvent aller à la rencontre s'ils l'ont décidé, qu'ils sont attendus. C'est un temps qui favorise les liens.

Puis il y a un regroupement avec la présentation de chacun et un « quelque chose à dire ». Ensuite un ou plusieurs jeux sont proposés. Nous terminons avec une histoire, un album ou un conte et quelques échanges sur un thème qui a pu émerger pendant la rencontre et qui aborde par exemple, le lien école-famille, la complémentarité des rôles de chacun… C'est un moment de coéducation.

Évaluation du dispositif : Ce projet a notamment confirmé l'association de parents d'élèves dans sa proposition de faire un temps de jeu partagé après l'école pour retrouver ces occasions de jouer ensemble. Elle a permis d'expliquer le fonctionnement de la ludothèque qui a vu sa fréquentation augmenter et des parents s'y investir. Un projet « contes à plusieurs voix » proposé en différentes langues a été mis en scène dans les classes de l'école par un groupe de mamans volontaires, participantes des temps du jeudi. Elle a permis aussi d'établir un lien régulier avec la médiathèque qui invite le groupe une fois par an à un café-contes dans ses locaux et assure un prêt régulier et fourni de livres et d'albums sur les différents thèmes abordés lors de nos échanges. Des mamans quittent dorénavant la salle où on a joué ensemble le jeudi et passent par le lieu d'accueil parental, situé à la porte de l'école maternelle pour une dernière halte avant de rentrer chez elles avec leur tout-petit.

Les points forts évoqués par les parents : *« C'est vraiment bien d'ouvrir ce temps de jeu. Il permet d'être avec son enfant quand on en a plusieurs à la maison… Ces temps ont appris à mon fils à jouer. Je joue beaucoup plus avec lui maintenant. J'ai acheté des jeux… Je viens pour moi, aussi. Ça m'oblige à parler en français parce qu'entre nous on ne le fait pas. C'est bien parce qu'on apprend à se connaître avec d'autres personnes… Les enfants non scolarisés ont trouvé leur place et ont déjà l'occasion de se familiariser avec l'école, ce qui nous rassure pour leur rentrée scolaire future… C'est une autre façon de rentrer dans l'école et de rencontrer différents acteurs de la ville. Les parents doivent être à l'école. Ici, on partage, on échange. On n'est pas qu'avec des enseignants… Il faut qu'on fasse connaître ce qui se passe dans l'école de nos enfants. C'est important. Il faut faire changer son image négative. Il y a le journal municipal, le journal local pour en parler. Et si on en faisait un film ?... Il faudrait qu'il y ait quelque chose à l'école élémentaire. C'est difficile d'y entrer. Le changement est brusque de la maternelle au CP ».*

Les points forts soulevés par les professionnels : « *des mamans présentes ont pris progressivement une place d'animatrice de jeux au cours des séances, d'autres se sont investies dans la mise en scène d'un conte qui a été présenté aux différentes classes de l'école. Des mamans participent maintenant au temps de jeux du mardi organisé par la ludothèque auprès des élèves de maternelle, certaines viennent plus facilement au centre social pour rencontrer les professionnelles. Elles y accompagnent volontiers des voisines nouvellement arrivées sur la commune, plusieurs entretiens avec les enseignantes ont pu se tenir pour évoquer des difficultés. En conclusion, les relations avec les parents ont changé. La communication se fait bien mieux. Certains parents*

[366] Lieu d'Accueil et d'Ecoute Parental

peuvent évoquer avec elles des problèmes plus facilement. La confiance est installée. Les repères sont plus explicites, les places des uns et des autres mieux définies. Des fondations relationnelles sont misse en place pour mieux « faire-ensemble », base essentielle du vivre-ensemble ».

Annexe n° 35

Construire des relations avec les parents et aller vers la coéducation

Démarche de l'équipe pédagogique de l'école Freinet de Mons-en-Barœul

« *Nous avons instauré une coopération avec les parents, nous avons œuvré pour mettre en place un système cohérent avec des actions simples et lisibles afin de réduire l'opacité de l'école pour les parents et de créer des cheminements pluriels de l'école vers l'extérieur et de l'extérieur vers l'école. La multiplicité des entrées et participations/coopérations des parents vers l'école renforce ainsi les liens école/familles.*

L'heure des parents *: tous les quinze jours, le samedi matin. Quand un parent est invité (et non plus convoqué) à l'école pour son enfant-élève présenter ses réussites, ses productions de quinzaine : un texte libre, une peinture, un exposé, une recherche mathématique, une lettre aux correspondants (écrite ou reçue), une expérience… alors on modifie durablement le lien de ce parent d'élève à son enfant, à cette école (il y viendra plus spontanément, il pourra être fier de son enfant).*

Les ateliers du soir *: quand un parent, un enseignant, un animateur du centre de loisirs voisin, un ancien élève propose un atelier où il se sent compétent pour un petit groupe d'élèves (sur le principe d'échanges de savoirs) alors on modifie favorablement le lien de cet enfant-élève à son parent (il pourra être fier de son parent). Techniquement, l'OCCE et le DRE parentalités couvrent ce dispositif.*

Le « Quoi de neuf ? » *: quand un enfant est autorisé et mêle sollicité à faire entrer son vécu en classe, celle-ci ne sera plus coupée de sa vie. Les événements entreront dans le patrimoine culturel de la classe. L'arrivée à l'école ne sera plus ressentie comme un renoncement ou une coupure. Le milieu, les cultures partagées seront potentiellement des objets d'apprentissage et auront une valeur à l'école.*

La semaine des arts *: à cette occasion, une fois par an, toute l'école se transforme en musée. Toutes les classes présentent du théâtre, de la danse, de la musique… et c'est encore un moment fort d'échanges avec les parents.*

Le Créa'livres *: depuis 11 ans, à l'initiative de la circonscription de Villeneuve d'Ascq Nord, un « salon du livre » associe auteurs, illustrateurs, enfants. Il est ouvert au public, à la maison folie de Mons, en partenariat avec la municipalité.*

Une vitrine de l'école *par la création de journaux télévisés réalisés avec et par les enfants, diffusés par DVD et financés dans le cadre du DRE. Ils présentaient des travaux en classe, des événements importants de la vie de l'école. Ils se sont transformés progressivement et sont aujourd'hui présentés et intégrés dans le site de l'école. S'ajoutent à cela des dispositifs plus classiques et plus courants dans les écoles : entretiens individuels parents/enfant/enseignant, plusieurs fois par an ; interventions des parents dans l'école (gâteaux, bibliothèque, heures du conte…).*

Construction de liens avec l'association de quartier voisine « Caramel », *l'association fréquentée par des parents de l'école participe aux ateliers du soir. Elle propose également des repas du monde (une fois par mois) où enseignants et parents se rencontrent. Elle a créé, suite à des demandes de parents et d'enseignants, une garderie périscolaire qui favorise l'hétérogénéité de l'école en offrant une solution de garde aux parents du quartier qui travaillent.*

Construction de liens festifs avec l'association des parents d'élèves (APE) *: bals folk, soirées loto… et les fêtes d'école (allumoirs, fin d'année). Création de la salle « Célestin » et d'une salle parentalité pour discuter, se retrouver, boire un thé-café… préparer des interventions dans l'école… (mises en place, grâce à un projet commun école/mairie par le biais du dispositif ANRU)*[367]*.*

[367] Témoignage recueilli à l'occasion de la visite sur place du CESE et de la Mission le 2 décembre 2014.

Annexe n° 36

La politique de l'internat en collège dans un département rural

Note du DASEN de la Corrèze, janvier 2015 (extraits)

« 25 collèges publics en Corrèze avec 10 internats avec une capacité totale de 332 places (en 2013-2014, 213 places occupées, soit 65 % d'occupation des internats collèges en Corrèze. Les 213 élèves sont exclusivement des élèves corréziens.

Ce pourcentage positif dans notre département est porté par : une analyse des besoins, des convictions et une politique volontariste en direction des familles en difficulté sur le plan familial, social, culturel et financier.

Cette politique sociale nécessite un partenariat de proximité avec des instances nationales et départementales comme la politique de la ville et l'acsé, les collectivités territoriales et locales et les services de l'état.

Cette mise à disposition proposée et accompagnée en direction des familles, est portée par les services sociaux, les équipes éducatives, les chefs d'établissements en partenariat étroit avec le conseil général, le service de l'aide sociale à l'enfance ainsi que les magistrats en charge de l'enfance.

1. L'internat : objectif atteint :

L'internat comme outil de mise à distance d'un milieu familial en difficulté :

- peut éviter des procédures judiciaires stigmatisantes pour une famille et ses enfants ;
- être un lieu d'apprentissage d'un cadre de vie : rythme, alimentation équilibrée, sommeil, hygiène… ;
- aider à une remobilisation scolaire ;
- éviter une déscolarisation ;
- permettre l'acquisition des notions de solidarité, d'altérité pour une socialisation indispensable dans certaines familles.

L'évaluation qualitative qui en est faite cible bien les objectifs :

- nous recevons dans les 10 établissements avec internat 67,3 % d'élèves issus de familles en difficultés et maintenons la mixité sociale ;
- les difficultés rencontrées sont : familiales, sociales, éducatives, financières, liées à des conflits familiaux ;
- le lien de causalité entre la typologie familiale des élèves accueillis, les objectifs de l'internat et les moyens y afférant, sont adaptés et individualisés :
  - tutorat, études par petits groupes en ce qui concerne la scolarité ;
  - ouverture sur la culture, participation à des activités sportives ;
  - atelier « estime de soi » ;
  - accompagnement et parcours éducatif individualisé ;
  - lien, communication et aide aux familles ;
  - montage financier de chaque dossier pour les frais d'internat avec participation de l'acsé, d'aide de municipalités, de bourses et de participation mensuelle des familles.

En matière d'évaluation, les chefs d'établissements évoquent :

- des progrès constants ;
- des résultats à la moyenne générale ;
- une remobilisation sur le travail scolaire pour des élèves en décrochage important.

Mise en forme du partenariat

Pour le repérage des élèves

a)Réunions avec :

- l'ensemble du service social en faveur des élèves, les services sociaux du conseil général les médiatrices scolaires et l'éducatrice de la réussite éducative, intervenant dans les écoles de réussite scolaire dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville pour le même travail de repérage des élèves de CM2 ;
- le responsable de la politique de la ville ;
- le délégué politique de la ville auprès du préfet.

b) Informations :

- une information par courrier du DASEN auprès des chefs d'établissements des collèges du département, auprès des directeurs d'école en quartiers prioritaires ainsi qu'auprès des IEN ;
- informations auprès des services sociaux et de l'aide sociale à l'enfance du conseil général.

Pour une participation financière complémentaire aux bourses, aide du conseil général, acsé…. :

- sollicitations auprès de **la** mairie de Brive qui maintient une aide financière de 10 jeunes à hauteur de 300 euros pour chacun d'entre eux dont les familles résident sur Brive et qui n'ouvrent pas droit à

l'ACES ;

- sollicitations et participation de la mairie de Tulle qui par l'intermédiaire du CCAS a attribué une aide globale de 800 euros pour la prise en charge des enfants résidant sur sa commune ;
- le **CUCS** participera financièrement à la prise en charge des familles résidant sur le quartier de Rivet.

Le service « solidarité » de La fédération générale des PEP s'associe à cette action et sera partie prenante sur 5 dossiers de familles en zone rurale ou déplacements et participation aux frais d'internat sont trop onéreux.

Au total, la part mensuelle de la famille varie en fonction de la situation sociale, cela peut être symbolique de l'ordre de 5 euros par mois. Les établissements puisent sur les fonds sociaux si les aides ne suffisent pas.

Par un travail d'accompagnement individualisé avec chaque enfant, chaque famille sur ce projet :

Ce travail mobilisant tous les institutions du champ social (service social élèves prioritairement, ase et polyvalence de secteur du conseil général, médiatrices scolaires, réussite éducative…) permet un travail de fond et de long terme avec les familles. Ce travail d'accompagnement redonne pour des parents bien éloignés de l'école une dimension de projection et de perspectives alors qu'ils sont majoritairement que dans un présent immédiat, une dimension également de réussite scolaire possible et d'intérêt que l'école leur porte à eux et à leurs enfants et de ce fait réactive et donne un sens à l'école.

Annexe n° 37

La politique de l'internat dans l'académie de LILLE

(document fourni par l'académie de LILLE)

Dans la cadre des orientations nationales définissant la politique renouvelée des internats, un comité de pilotage académique Internat associant des représentants académiques et des représentants des collectivités (Région et Départements) a été mis en place fin 2013.
Une démarche d'état des lieux a été entreprise dès l'année 2013-2014 en liaison avec les coordonnateurs de bassin. Un plan d'actions a été établi pour 2014-2015, dont les principaux axes sont les suivants :

1. **Visite des 74 internats de l'académie de novembre 2014 à début février 2015 :**

Le diagnostic qualitatif et quantitatif réalisé à l'issue de l'ensemble des visites doit permettre au groupe de pilotage de formuler des préconisations pour la rentrée 2015. A ce jour, 67 internats sur 74 ont fait l'objet de visites, soit 90% des internats de l'académie.

2. **Elaboration d'un canevas de projet pédagogique et éducatif (PPE) académique.**
   - ✓ *Objectif* : permettre aux EPLE de s'inspirer de ce canevas pour écrire un PPE opérationnel à la rentrée 2015.

Un groupe de travail est chargé de la formalisation du projet de canevas. 3 chefs d'établissement ont été associés aux travaux de ce groupe ainsi qu'un stagiaire de l'IRA.
Un réseau de 16 EPLE volontaires a été constitué en novembre 2014 avec l'aide des coordonnateurs de bassin pour tester le projet de canevas → les chefs d'établissement ont été réunis le 21 janvier 2015. La phase de test devrait débuter en mars 2015.
Présentation du projet de canevas au groupe de pilotage des internats (programmé le 10/02/15) puis en CPA le 11 mars 2015. Le canevas PPE n'est pas un document prescriptif, il est un outil d'accompagnement permettant de formaliser des actions/activités relevant du PPE.
L'analyse des fiches de visite déjà parvenues fait apparaître des situations variées :
29 internats visités disposent d'un PPE formalisé ;
S'agissant des 17 autres internats visités, plusieurs situations ont été relevées :

- PPE inexistant : peu, voire aucune activités/actions conduites par l'EPLE ;
- PPE existant mais formalisé par plusieurs supports (multiplicité de documents, absence de synthèse) ;
- PPE non formalisé mais des actions sont mises en œuvre.

3. **Expérimentation de la mise en place d'une aide académique spécifique à l'internat**

Aide reconduite à la rentrée 2015 → objectif : encourager l'accueil en internat d'élèves dont les conditions de ressources peuvent être un frein à l'inscription.
L'Académie a mobilisé sur son budget une enveloppe de 336 987€ au titre de l'année 2014-2015. Cette enveloppe a été répartie sur 50 EPLE dotés d'un internat au bénéfice direct de 743 internes.
Lors des visites, les établissements ont confirmé que le coût de l'internat pouvait faire obstacle à l'inscription de certains élèves en internat. Ils recommandent d'inscrire ce dispositif dans une logique de parcours (pérennisation de l'aide).

4. **Construction d'une rubrique dédiée aux internats sur le site académique**

Objectif : diffuser une information partagée et évolutive sur les orientations académiques.
Un groupe de travail dédié, associant le service communication, sera réunit en mars 2015.

5. **Observations des pilotes de visites** :

« Constat unanimement partagé par tous les acteurs (encadrement et élèves) : les internats apportent une réelle plus-value et contribuent à l'excellence scolaire ».
Bien être des élèves internes. Sentiment de réussite scolaire et de progression. Esprit d'entraide et de vie en collectivité.
Mixité sociale : la diversité des publics est liée à l'offre de formation proposée au sein d'un même établissement.
Les internats récemment construits ou rénovés offrent :

- des conditions de sécurité très satisfaisantes
- un environnement en adéquation avec le mode de vie et les attentes de jeunes adolescents (connexion wifi, salles de détente, équipements sportifs et de loisirs)

A contrario, locaux souvent vétustes pour les bâtiments plus anciens, manque d'espace de vie commune, manque de fonctionnalité dans l'aménagement.

Annexe n° 38

Une formation pour les parents dans le cadre du Projet éducatif global de Picardie

Intitule de l'action : Expliquer les objectifs pédagogiques du projet d'école, d'établissement et de classe aux élèves et aux parents

Porteur	Rectorat
Constats, éléments de contexte	*Il existe « une langue professionnelle de l'école » que, souvent, les parents ne comprennent pas. De plus certaines familles n'ont pas de « culture scolaire » et de ce fait se jugent disqualifiées. De plus certains élèves ne voient pas le sens des apprentissages.*
Objectifs généraux	Expliquer les objectifs pédagogiques du projet d'école ou d'établissement et de classe aux élèves et parents
Objectifs opérationnels	Définir les temps d'explicitation aux élèves et aux parents Etablir des documents clairs (notamment les bulletins scolaires) et lisibles par les parents Développer une culture commune pour un partage des mêmes bases éducatives Repenser le fonctionnement des conseils de classe
Modalités de mise en œuvre	Recevoir de manière collective et individuelle les élèves et les parents, Recevoir tous les parents (et non uniquement les parents des élèves en difficultés), Clarifier les documents communiqués aux familles, « Utiliser » d'autres parents, notamment des élus, pour expliciter certains objectifs, Faire reformuler les élèves et les parents de ce qu'ils ont compris
Public visé	Les parents et les élèves
Résultats attendus	Quelques établissements impliqués afin de mener différentes actions vers les parents et les élèves.
Dates et échéancier	Année scolaire 2014-15
Moyens	Nommer un chef de projet afin de mutualiser l'expérience des établissements engagés,
Indicateurs de suivi et de réalisation	*Nombre d'établissements impliqués et évaluation mise en place issue des actions*

Annexe n° 39

Actions de formation pour améliorer la relation école-familles

(Académie de Créteil, note CARDIE)

Trois séminaires académiques à destination des IEN et des chefs d'établissements ont été proposés en 2012 et 2013 (Associer les familles à la scolarité de leur enfant, 150 participants, Mallette des parents, Ouvrir l'école aux parents, 85 participants).

Des formations au plan académique de formation sont proposées :

- Formation continue des personnels
- Au PAF 2013-2014, 8 stages de formation d'une durée de 2 à 3 jours sur la relation parents école étaient proposés. 7 stages ont été ouverts regroupant de 13 à 25 participants.
- Les formations sur la conduite d'entretiens abordent la question de la relation aux parents.
- Au PAF 2014-2015, 7 stages sont proposés. La thématique est abordée dans les entretiens individuels.
- Cette année, une formation de formateurs avec ATD Quart monde sur la communication en direction des familles populaires a permis de former 18 formateurs et chefs d'établissement.
- Formation d'établissement : des aides négociées sont proposées aux équipes des collèges et lycées. En 2013-2014, un établissement a demandé une aide négociée sur la relation aux parents.
- Formation initiale :
- En 2013-2014, les CPE stagiaires ont bénéficié d'une formation transversale d'une demi-journée sur la relation avec les parents.
- Les APS ont dans leur plan de formation une demi-journée dédiée aux relations avec les familles.
- Formation des directeurs d'école en Seine-St-Denis : la politique de la ville en général et le principe de partenariat avec les associations de soutien à la scolarité et à la parentalité sont présentés aux nouveaux directeurs d'école lors de leur formation initiale.
- Dans le cadre du plan d'animation, deux demi-journées pédagogiques sont proposées chaque année aux formateurs d'ouvrir l'école aux parents.
- Formation des directeurs d'école en Seine-St-Denis : la politique de la ville en général et le principe de partenariat avec les associations de soutien à la scolarité et à la parentalité sont présentés aux nouveaux directeurs d'école lors de leur formation initiale.

Annexe n° 40

Partenariat et Réussite éducative en périphérie de Nancy

Témoignage de Yvette GAERTNER, déléguée du Préfet « Plateau de Haye »

1. Le rôle des associations

Sur le plateau de Haye plusieurs structures associatives mènent des actions d'accompagnement et de soutien à la fonction parentale, de l'accompagnement scolaires en lien avec les établissements scolaires et l'organisation de sorties en famille. Je cite les plus importantes du Plateau de Haye :

- l'association des utilisateurs du centre social « La Clairière »
- le buisson ardent
- l'association ASAE et Franca
- le CEFR centre entraides des français rapatriés,
- l'association « Amitiés Tziganes »,
- l'association de prévention spécialisée « Jeunes et Cités »,
- la Prévention Spécialisée du Conseil Général de Meurthe-et-Moselle,
- l'association Donzelot qui s'occupe des familles lorsqu'un des membres est incarcéré au centre pénitentiaire de Nancy-Maxéville, situé sur le Plateau de Haye
- CRIL 54, centre de ressources contre l'illettrisme. (Projet passerelle).
- CIDFF 'centre d'information des droits des femmes et des familles présente à travers les « Femmes RELAIS » qui vous ont présenté l'action « colis de fournitures scolaires aux familles »

La plupart des projets que mènent ces différentes associations sont financées dans le cadre du contrat urbain de cohésion sociale, en partenariat avec d'autres organismes financeurs : Collectivités territoriales, CAF, ARS, fondations et participation des bénéficiaires.

2. Exemples de projets menés :

Les parents et l'école : Une démarche volontaire à la fois réflexive, active et coopérative

- l'accompagnement à la scolarité en famille : une fois par semaine des parents de mobilisent et se dégagent du temps pour encadrer les devoirs de leurs enfants et organiser le temps après l'école avec la fratrie, mise en œuvre d'ateliers parents/enfants après les devoirs.
- Lien parents/école : « mallette des parents » au collège. Tables rondes organisées au centre social réunissant parents, enseignants, bénévoles et professionnels de l'accompagnement à la scolarité.

Action mise en œuvre dans le cadre du REAAP

Maillage transversal avec l'équipe du centre social, les écoles maternelles et primaires du quartier du Haut du Lièvre et le collège Claude le Lorrain, le dispositif de réussite éducative, le CRIL 54 projet passerelle.

Des temps identifiés entre partenaires (la mallette des parents, tables ronds du centre social, participation du référent familles aux réunions des équipes éducatives.

Les activités partagées parents enfants

Mise en place d'une pause hebdomadaire culturelle et éducative, permettant aux familles d'être accompagnées et soutenues dans l'organisation de loisirs avec leurs enfants :

- des ateliers parents/enfants dans le cadre de la ruche enfantine (ateliers culinaire, exposition, activité manuelle)
- sorties pédagogiques parents/enfants (le jardin des jeux à Maxéville, la ludothèque)
- sorties culturelles cirque, cinéma théâtre
- des participations enfants / parents autour d'un projet fédérateur « quel avenir idéal imagineriez-vous pour le quartier ? » ou « les noces sur un plateau ».

Des partenaires investis dans l'action : la ludothèque « le jardin des jeux » à Maxéville, le théâtre Gérard Philippe de Frouard.

Le café des parents et cafés thématiques

Le café des parents est ouvert à tous les parents et propose un espace de discussion et d'échanges organisé en transversalité avec l'équipe d'animation du centre de loisirs.

Des cafés parents thématiques ponctuels avec des intervenants extérieurs, en fonction des problématiques identifiées.

Des partenaires investis dans l'action : actions mise en place dans le cadre du REAAP. Le lieu d'accueil parents/ enfants « la baleine Bleue », le CIDFF, les structures de la petite enfance, les services de la PMI, l'orthophoniste du quartier, le dispositif de mode de garde « arc en ciel », le réseau de lutte contre les

violences conjugales, le carrefour santé.

« L 'appart » un espace familial de lien social et de vie locale au cœur du quartier

Dans le cadre du PRU, un appartement, situé 15 rue Jean Miché, est mis à disposition de l'association des utilisateurs « la clairière » par l'OPH de Nancy. Un lieu de médiation dans le cadre de la gestion urbaine de proximité, de lien social entre voisins, espace d'animation et de la vie locale : opération « voisins solidaires », passerelle et interface entre les habitants et le bailleur social, à l'image des conditions de vie des familles, support d'animation autour des questions liées au logement.

Les partenaires investis dans l'action : Ville de Nancy, ville de Maxéville, OPH de Nancy, CAF 54, CG (PMI, service social), Réseau de lutte contre les violences conjugales, atelier santé ville, CIDFF, REAPP)

La Clair'fouille

Dans le cadre de la mission d'utilité publique, l'association a créée en 1992, un service de proximité, la Clair'fouille à destination des habitants du quartier. 10 bénévoles se relayent dans cette action autour de vêtements et d'articles de première nécessité, afin d'offrir à tous les adhérents la possibilité de se procurer, à moindre coût des vêtements qui proviennent d'invendus, des dons de particuliers. L'objectif de l'action est de répondre aux demandes et aux urgences vestimentaires pour les nouveaux arrivants du plateau de Haye, dans un esprit de solidarité.

Annexe N° 41

Les supports pédagogiques peuvent creuser les écarts scolaires

Audition de Stéphane BONNERY, maître de conférences à l'Université Paris VIII,
CESE, 6 janvier 2015

« J'ai étudié les supports écrits (manuels, fiches, albums de littérature de jeunesse, etc.) que l'on met entre les mains des élèves, ainsi que les dispositifs pédagogiques, c'est-à-dire les formes d'organisation des séances (qui sont construites autour de ces supports). J'ai regardé comment les enseignants faisaient travailler leurs élèves et comment leur activité était cadrée. Un défaut est de les cadrer de manière trop distendue, sans les guider suffisamment, ou de manière trop étroite, en les aidant à réussir des micro-tâches, si bien qu'ils ne voient plus le schéma d'ensemble qui est requis.

Les évolutions des types d'interactions ou des types d'activités que les supports sollicitent portent sur le niveau des exigences intellectuelles. Là où les inégalités étaient structurelles entre riches et pauvres, -les élèves ne fréquentant pas la même école-, aujourd'hui, les manuels poussent les enseignants à réintroduire cette dichotomie – de manière dissimulée –, en confiant des activités de niveau dénivelé à deux types d'élèves, les connivents et les autres. Les autres étant majoritaires [….] Aujourd'hui, les savoirs sont plus notionnels, le cheminement moins linéaire. Le modèle d'élève est un élève à qui il faut faire construire le savoir. On ne lui donne pas les éléments de manière explicite. Il faut lui faire découvrir. […] Au cours du temps, les choses sont allées en se complexifiant. Aujourd'hui, il existe deux modèles d'élève. Premièrement, l'élève qui est dans la connivence avec le fait qu'on ne lui dit pas qu'il y a des informations cachées. Une phrase et demie à la fin de la leçon signifie : « Attention, il faut connecter chaque mot de cette phrase et demie avec toutes les consignes de tâches que tu as reçues pendant deux pages. » C'est l'élève qui lit dans la boule de cristal ! Beaucoup y arrivent, mais ce sont plutôt des enfants comme les miens, et moins souvent les enfants des classes populaires. Deuxièmement, l'élève dont on dit « qu'il est en difficulté ». Il faut l'occuper, lui donner des tâches, pour que l'on puisse au moins travailler avec les autres. Il faut que cet élève ait l'impression de participer.

D'aucuns affirment que l'échec scolaire vient du fait que les enseignants ne savent pas enseigner. Peut-être les enseignants font-ils bien ce que le système les pousse à faire, et peut-être est-ce tout le problème.

On observe un dénivellement des exigences dans les tâches qui sont proposées, avec des questions à double destinataire. […]Donc, il y a deux types d'élèves : ceux qui se prennent les pieds dans le tapis face à des questions qui semblent banales, et ceux qui comprennent que la question cachée se trouve à la fin et qu'ils doivent poser la question de la représentation symbolique (pourquoi les évêques lui mettent-ils la couronne sur la tête, quel est le caractère sacré du sacre ?)

Il existe deux types de questions. Les unes sont utilisées par les enseignants qui suivent le manuel, en faisant participer tout le monde, dans une sorte de communauté bienheureuse de la classe où tous les élèves ont leur tour de parole. En réalité, cela cache une hiérarchie tacite déguisée. Dans un premier temps, l'enseignant fait participer le commun des mortels. Puis, les initiés sont réservés pour la fin et énoncent à haute voix ce que les autres n'ont pas trouvé, car ils n'avaient pas le code (qui était caché).

Ces deux modèles d'élèves cohabitent et l'école n'a pas le temps de tout traiter. Comment font ceux qui y arrivent ? C'est malheureusement très simple : à l'aide des manuels scolaires ! Il y a les manuels scolaires de jour (faits par le même éditeur et relativement codés), et puis, il y a les manuels vendus aux familles le soir, qui ne sont pas si simples d'utilisation, mais qui peuvent expliquer la gradation des résultats au sein des milieux populaires, selon leur degré de connivence relative avec l'institution. […]

Le secteur marchand a pris la main sur la préparation aux exigences scolaires. Mais, plutôt que de culpabiliser les parents en leur demandant d'arrêter de faire travailler leurs enfants à la maison, faisons à l'école ce que celle-ci requiert. Ainsi, on désangoissera les familles ».

Annexe n° 42

Avec ATD Quart Monde, rassembler toutes les énergies et les mettre en dialogue à FIVES (académie de Lille)

« Aller vers »

« *Nous cherchons à* ***rejoindre les familles*** *du quartier les plus fragiles pour comprendre leurs attentes, leur vécu et leur pensée par rapport à l'école, mais aussi ceux des parents de milieu populaire ou plus aisé qui représentent les parents dans les associations de parents d'élèves*. » Marie Verkindt, ATD Quart Monde

« *On a décidé d'intervenir en dehors du centre social, c'est ce qu'on appelle nos actions « hors les murs ». Et d'aller sur place directement proposer des animations au plus près des habitants. On s'est dit qu'on allait intervenir au pied des bâtiments puisque c'est là qu'on avait le plus de chance de rencontrer les habitants. Mais aussi dans les différents lieux de vie des parents et des enfants, à l'école et au centre social*. » Anne Cavaillé, Centre social

Permettre l'expression des parents sur l'école

« Les parents nous donnent des clés pour comprendre ce qui rend le dialogue difficile entre les familles et l'école. Une maman nous dit par exemple que lorsqu'elle était à l'école, il y avait une grande différence de langage entre celui de l'école et celui de sa mère, que de ce fait elle ne comprenait pas toujours et n'osait pas demander. Elle apprenait par cœur sans comprendre et avait de nombreuses lacunes ». Une autre maman dit : « Je me demande toujours pourquoi mon fils se fait punir, pourquoi on dit qu'il est insolent ou fait des refus de travail. » A entendre les parents, nous prenons conscience que les incompréhensions sont nombreuses entre les familles et l'école à partir de petits faits de la vie quotidienne. » Marie Verkindt, ATD Quart Monde.

Une autre action qui permet d'aller là où sont les parents : "les petits mots"

C'est aller à la sortie de l'école une fois tous les 15 jours, avec un panneau et des post-it sur lesquels on note les idées des parents. On propose une question sur un thème, on note leurs réponses et on en débat. Cela se passe devant l'école.

« *Ce que j'aime c'est que ce n'est pas du tout formel dans la manière dont c'est présenté et comme il y a des enseignants qui sortent facilement, ils vont échanger avec les parents et c'est sympathique.* » Mme Pontière, directrice.

« *Pour moi, c'est très enrichissant, car il y a un lien qui se crée, aussi des liens qui se créent entre les parents car ils peuvent partager. La dernière question a été retenue par beaucoup de parents et moi aussi : « Quels conseils vous donneriez à votre enfant s'il vous dit qu'un autre enfant se fait moquer dans la classe ? » Cette question a touché énormément de monde, elle a fait réfléchir beaucoup les parents, ils en ont parlé avec leurs enfants*. » Sarah, médiatrice école-famille, club de prévention itinéraires.

« Là*, il y avait un sujet qui les intéressait et ils sont restés. Il me semble que les parents ils ont juste envie qu'on leur fasse une place, qu'on les accueille comme ils sont, qu'on les laisse parler avec leur manière de parler*. » Sekora, éducatrice de rue, club de prévention itinéraires.

Ouvrir l'école au quartier

« *En apportant d'autres adultes que l'enseignant, maître de référence, donc ça peut libérer une parole ou créer une atmosphère nouvelle qui permet de créer des échanges. Il y a souvent des débats très intéressants et je pense que ce serait moins intéressant si l'enseignant devait les mener tout seul, seul dans sa classe. Donc de ce point de vue-là, c'est quelque chose de souvent très riche. Et nous, en tant qu'enseignant, on est souvent agréablement surpris par les échanges qui surgissent là.* » Monsieur Geffrault, enseignant.

Certains enseignants aussi trouvent intéressant de travailler à l'échelle du quartier pour permettre une plus grande ouverture : « *Les parents de cette école vivent dans un petit monde, un peu clos; voir ce qui se passe dans les autres écoles ouvre des horizons et peut faire tomber des images parfois négatives de certaines écoles* » une directrice.

« *Nous sommes allés à la maison de la photographie, ici dans le quartier, qui exposait en même temps des photos prises par la SEGPA dans le cadre d'un autre projet qui s'appelait « Portraits de Fives » et aussi la mosaïque réalisée pendant l'été aux Jardins de Fives. Les parents, fiers de leur réalisation, ont pu nous l'expliquer. Ça a été pour moi, une occasion de dialogue qui n'aurait jamais eu lieu au collège.* » M. Breuze, directeur de SEGPA.

Lien entre ces actions et la réussite scolaire de l'enfant

« *Mieux l'enfant va se sentir à l'école et mieux il va réussir à l'école. Et là, on revient sur le vivre ensemble et c'est quelque chose de fondamental. À travers ces thématiques, ça va libérer la parole, les enfants vont devoir se décentrer un petit peu, se mettre à la place par exemple de l'enfant qui est tout seul à la cantine, qui est tout*

seul à l'école et le fait d'échanger là-dessus, va amener l'enfant à se décentrer. Certains vont prendre conscience de ce que vivent au quotidien les autres. D'autres vont partager leur quotidien à l'école. Et cela permet à tout le monde de mieux se sentir à l'école et qui dit mieux se sentir à l'école, à priori, dit mieux réussir. » Monsieur Geffrault, enseignant.

Annexe n° 43

Un exemple de dispositif « Passerelle »
(écoles maternelles du quartier de Metz-Borny
(document de la circonscription de l'éducation nationale du premier degré))

« *Ce dispositif est né en 2003 de la volonté de l'équipe de circonscription, de la ville de Metz et du Centre communal d'action sociale de développer un accueil de qualité pour faire de la première scolarisation à l'école maternelle une expérience réussie pour les enfants et les familles. Il ressort du constat effectué à l'époque que la rentrée des tout-petits était vécue difficilement par les enseignants, que les pleurs étaient nombreux et que les mères avaient beaucoup de mal à se séparer de leur enfant et à le laisser en toute confiance à l'équipe pédagogique.*
L'équipe Passerelle est composée d'une enseignante nommée sur un poste rattaché à la circonscription, d'une éducatrice de jeunes enfants et d'un agent territorial spécialisé d'école maternelle (ATSEM). Elles agissent dans le cadre d'une convention qui définit les engagements de chaque partenaire, les modalités d'intervention de l'équipe ainsi que les modalités de suivi et d'évaluation du dispositif. La Passerelle a été recentrée sur 3 écoles maternelles qui sont réparties sur 2 sites.
L'enseignante n'intervient depuis l'an dernier que les matins sur ce dispositif, et a intégré un second dispositif les après-midis (Plus de Maîtres que de classes) sur les mêmes écoles.
La Passerelle intervient dans un local spécifique aménagé par la municipalité sur chaque site ainsi que dans les écoles maternelles du réseau. L'équipe accueille d'abord parents et enfants dans son local pour présenter le dispositif et le rôle de l'école maternelle, préparer la séparation et travailler sur des questions de parentalité (le sommeil, la nourriture, les limites nécessaires à la construction de l'enfant…). L'équipe accompagne ensuite parents et enfants à l'école maternelle du secteur pour une visite de l'établissement et une rencontre avec la directrice et les enseignants. Ensuite, au moment des inscriptions dans l'école, la Passerelle accueille les enfants dans la classe des petits pendant que la directrice reçoit les parents. Enfin, au moment de la rentrée, l'équipe Passerelle est présente dans la classe avec l'enseignante pour que la séparation s'effectue en douceur.
La principale difficulté réside dans l'organisation et le calendrier à mettre en place pour conjuguer la préparation de la rentrée des 2 ans, la rentrée des 3 ans non encore scolarisés et la rentrée des 2 ans, et cela sur les 3 écoles maternelles concernées. Le choix qui a été fait est d'échelonner ces opérations pour que la préparation de la rentrée débute dès le mois de mai sur un site et que la dernière rentrée des tout-petits s'effectue en janvier sur l'autre site. L'équipe Passerelle doit également faire preuve de souplesse pour s'adapter aux modes de fonctionnement des écoles (décloisonnement, projets et actions spécifiques…) et accepter à certains moments de se séparer pour répondre au mieux aux besoins des enfants.
L'évaluation annuelle note aussi des résultats très positifs au niveau des élèves qui ont bénéficié du dispositif à 2 ans. Le suivi de cohorte mis en place montre une fréquentation plus régulière tout au long de la scolarité maternelle, de meilleurs résultats aux évaluations GS et CP et très peu d'élèves suivis par le RASED pour des difficultés d'apprentissage ou comportementales.
Au niveau des équipes pédagogiques, travailler en partenariat a permis aux enseignants de croiser les regards sur un même enfant et de considérer l'enfant et sa famille dans sa globalité. Concernant les parents, enfin, on observe une confiance envers les enseignants qui est acquise pour la suite de la scolarité maternelle, un intérêt pour la vie de l'école et une implication dans la scolarité de l'enfant, qui est, des études le démontrent, un des facteurs de la réussite des élèves ».

Annexe n° 44

Un projet pédagogique fondé sur la solidarité et la coopération
Lycée Le Corbusier Aubervilliers (académie de Créteil)
Propos d'élèves

Un constat : « *Les élèves des milieux défavorisés ont l'impression qu'ils ne parviendront jamais à franchir le fossé qui se creuse entre les plus riches et les plus pauvres. De surcroît, la peur de l'échec est renforcée par l'évaluation réduite à la notation. Celle-ci installe la concurrence, elle classe les élèves par niveau, elle les rend individualistes et parfois même insensibles à l'échec des autres… Réussir à construire son avenir semble toujours supposer travailler dans la souffrance. Une des conditions à la réussite de tous serait peut-être alors de créer une école du plaisir d'apprendre et du travail en commun ».*
Solidarité et travail de groupe : *« Dans notre lycée, nous avons un projet qui s'appelle « L'Envol », où la solidarité est le mort d'ordre et où il y a une mutualisation du travail. Cela permet à chacun de mieux comprendre les cours et aussi de travailler en groupe, ce qui instaure de la solidarité, et le résultat, en seulement deux trimestres maintenant, c'est une meilleure réussite globale, une meilleure entente entre les élèves et surtout une meilleure compréhension de l'école et des savoirs qui y sont transmis* ».
La pression des notes : « *À présent, nous allons expliquer la pression exercée par la famille. Tout d'abord, les élèves ont peur d'avoir de mauvaises notes, car c'est le seul critère de jugement pour les parents. De plus, les parents n'ont pas tous connu le même système d'apprentissage. Il faut donc défaire les représentations qu'ont les parents de l'école et montrer que la qualité de l'apprentissage est plus importante que les notes ».*
L'écoute et le dialogue : «*Cependant, le rôle du professeur est de transmettre le savoir, mais surtout de le faire comprendre. Or, pour transmettre, il faut connaître l'élève. D'où notre volonté d'instaurer une pédagogie de l'écoute et du dialogue. Par exemple, dans notre lycée, les professeurs n'hésitent pas à fournir leur adresse mail aux élèves afin de mieux cerner leurs difficultés ».*
Les horaires *: « Un emploi du temps chargé ne permet pas aux élèves de faire leurs devoirs correctement et de bien réviser. De plus, les élèves sont souvent fatigués et stressés. Un emploi du temps plus léger leur permettrait de mieux contribuer, à leurs temps libres, à des activités extrascolaires ou à faire leurs devoirs et à mieux réviser.*
La culture : « *Au lycée, les professeurs ainsi que les élèves tentent de mettre en place un enseignement culturel afin de favoriser le partage et les échanges culturels entre les élèves et les professeurs à travers divers projets tels que "Atom", "TalENS", "Thélème" et bien d'autres »*.
S'ouvrir à d'autres horizons : « *Certains d'entre nous participent aussi au projet TalENS, dans le cadre duquel nous nous rendons deux fois par mois à l'École normale supérieure de Paris où nous rencontrons des élèves d'autres milieux, un autre cadre de vie, de nouvelles mœurs. Grâce à cela, nous échangeons entre nous, nous découvrons de nouvelles choses et cela nous permet également d'approfondir nos connaissances.*
Enfin, le lycée, en plus de favoriser l'enseignement culturel, aide et apporte également son soutien à l'élaboration et à la finalisation de certains projets culturels, comme cette année, par exemple, où une partie des élèves de terminale iront à Cuba »
L'effort : « *Néanmoins, favoriser le plaisir à l'école ne revient pas à jeter la notion d'effort. Le savoir par et pour lui-même dans une joie commune doit être le projet de tous, des élèves, mais aussi des professeurs.*
Une des solutions envisageables serait de créer des projets culturels facultatifs où chacun serait considéré en fonction de ses qualités propres, sans être noté, classé et sans être mis en compétition avec ses camarades.
Dans le cadre du projet Thélème, chacun y est l'égal des autres. Chacun est libre de s'investir et tous partagent et échangent pour participer à la réalisation de l'œuvre commune. »